

## **EaD, CURRÍCULO E HEGEMONIA: O NECESSÁRIO DEBATE**

Silvia Eliane de Oliveira Basso - silviabasso\_2005@hotmail.com - IFPR

Renata Oliveira Santos -re.mga@hotmail.com - UEM

Dayane Horwat Imbriani de Oliveira - dayane.horwat@hotmail.com - UEM

Patrícia Lakchmi Leite Mertzig - patriciamertzig@gmail.com - UNOESTE

Maria Luisa Furlan Costa - luisafurlancosta@gmail.com - UEM

**RESUMO:** Como resultado dos estudos do Grupo de Pesquisa de Educação a Distância e Tecnologias Educacionais (GPEaDTEC) da Universidade Estadual de Maringá (UEM) este texto, apresentado como ensaio teórico firmado sobre conceitos basilares e autores referenciais de currículo e EaD, tem como objetivo problematizar a Educação a Distância (EaD) na discussão curricular. Compreende-se a EaD como modalidade educacional crescente no Ensino Superior, e o currículo como um campo em disputa, em que existem aspectos fundamentais como hegemonia e conflito, na dialética relação entre a sociedade e as políticas públicas educacionais. Considera-se, nesse sentido, a necessidade do debate curricular com vistas à consolidação da EaD diante de um cenário educacional tão mercadológico para essa modalidade.

**Palavras-chave:** Educação a Distância. Currículo. Hegemonia. Políticas Públicas.

## **DISTANCE EDUCATION, CURRICULUM AND HEGEMONY: THE NECESSARY DEBATE**

**ABSTRACT.** As a result of the studies of the Research Group Distance Education and Education Technologies of the State University of Maringá, this text, presented as a theoretical essay about basilar concepts and reference authors of curriculum and Distance Education, aims to problematize the Distance Education, in the curricular discussion. Distance Education is understood as an educational modality growing in higher education, and curriculum as a field in dispute, in which there are basal aspects like the hegemony and conflict, in the dialectics of society and the educational public policies relation. One must consider, in this sense, the need of the curricular debate in order to consolidate Distance Education before a very business oriented educational scenario in this modality.

**Keywords:** Distance Education. Curriculum. Hegemony. Public Policies.

---

Submetido em 31 de janeiro de 2020.

Aceito para publicação em 17 de março de 2020.



## 1 INTRODUÇÃO

Desde a década de 1990, quando as discussões nacionais em educação levaram ao estabelecimento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9394/96), a Educação a Distância (EaD) foi se desenhando como modalidade educacional.

Em um cenário em que o Banco Mundial e seus organismos apontavam para os atrasos da educação brasileira, incitando-lhe postura de avanço, o mesmo órgão direcionava políticas econômicas de cortes de gastos públicos ou redução de investimentos. Assim, o Ministério da Educação passava a direcionar, por meio de financiamentos, editais, portarias e decretos, a expansão do Ensino Superior via Educação a Distância, ao passo que as Universidades viam seus investimentos congelados. Sem a ampliada discussão sobre os impactos das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) para a educação em todos os níveis, e a sensação de transferência de recursos para uma “experiência” em demérito de cursos e instituições existentes, estabelecia-se uma distinção que ainda vige na atualidade entre o que se deve pensar, discutir e realizar para o ensino presencial e o ensino a distância.

Neste texto se objetiva abordar a Educação a Distância (EaD) em sua necessidade de real inserção na discussão curricular em educação. Para tanto, considera-se a historicidade da modalidade e o currículo como campo cultural em disputa. Apresentado na forma de ensaio teórico, pauta-se em autores basilares aos conceitos fundamentais para a discussão de currículo e tecnologias de informação e comunicação, tanto quanto em pesquisadores da educação e suas contribuições no debate sobre as políticas de EaD e democratização do ensino. Este trabalho resulta dos estudos, investigações e discussões realizados pelo Grupo de Pesquisa de Educação a Distância e Tecnologias Educacionais (GPEaDTEC) da Universidade Estadual de Maringá coordenado pela Professora Maria Luisa Furlan Costa. O grupo se dedica às questões históricas, metodológicas, políticas e práticas mediadas pelas tecnologias de informação e comunicação, com ênfase nas ações institucionais e governamentais desenvolvidas na modalidade de educação a distância.

## 2 CONTEXTUALIZANDO A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO CURRÍCULO

Escolas, sistemas, redes e metodologias são predicados da educação como instituição humana; portanto, apresentam-se como historicamente construídos. Tratá-los nessa essência é substancial na cuidadosa apreciação dos fatos e feitos que constituem nossa capacidade de aprender e ensinar.

Instituições educacionais guardam aspectos físicos e organizativos classificados por vezes como estáticos e conservadores, chegando a ser taxadas como instituições que não acompanham a evolução social. É certo que na Era Industrial as transformações são céleres no mercado, onde a velocidade da produção é transformada em voracidade de consumo para gerar mais produção e atender ao sistema pautado no lucro. Inserida nessa mesma sociedade – a capitalista – a escola (em qualquer nível) recebe o impacto

desse modo de produção e, embora também atenda ao mercado, não se restringe a ele (ou não deve).

Dessa forma, demandas sociais chegam à educação exigindo de seus profissionais o repensar de práticas e concepções ao tempo em que estão no trabalho educativo e o público atendido segue partindo e chegando. Com as tecnologias de comunicação o desafio é ainda maior, pois essa velocidade/voracidade encurta o tempo disponível para a reflexão, debate e mudança.

Ao avaliar os desafios de implantação do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) em Instituições de Ensino Superior Pública (IES) no estado do Paraná, por exemplo, Costa (2010) aponta para a importância do movimento que trazia a EaD como objeto formal de educação para o âmbito nacional, no início dos anos 2000, deixando de ser mecanismo supletivo e emergencial. Para tanto, a pesquisadora evidencia todo o contexto político da década de 1990, em que o governo brasileiro assumiu, diante dos organismos financiadores internacionais, o compromisso de expandir o acesso da população de 18 a 24 anos ao Ensino Superior, encontrando, na educação a distância, que já tinha uma trajetória na Europa, a possibilidade de cumprir a tarefa em um tempo menor.

Intensificavam-se, assim, ações oficiais por meio de legislação e financiamento público para abertura de cursos de formação de professores que se dispunham a atender a duas demandas: a democratização do acesso ao Ensino Superior e a carência de professores na educação básica. Ao longo das últimas décadas, centenas de profissionais e cursos, milhares de estudantes e polos se espalharam pelo país, e o acesso galgou números impressionantes, mas o público deu espaço ao privado, e a democratização continua na pauta.

## **2.1 A EaD: da democratização à exceção**

Abordando a expansão da EaD no Ensino Superior em 10 anos, Alonso (2014) destaca que, desde sua implementação por meio de cursos superiores, a EaD marcou sua atuação predominantemente nos cursos de licenciatura, especialmente em Pedagogia, e no curso de Administração. Na mesma pesquisa, outras questões, como o financiamento e a relação dos entes federados na oferta dos cursos, sem a vocação para tanto, como é o caso dos municípios e a discussão sobre formação e profissionalização dos tutores, são de urgência na avaliação e condução de efetivação da política de implementação.

Essa marca, criada e intensificada na Pedagogia e em outras licenciaturas, estabeleceu uma correspondência entre essa modalidade e licenciaturas e acabou por produzir uma distinção entre cursos para a EaD e cursos presenciais, criando, nas palavras da autora, um fosso abissal entre as modalidades (ALONSO, 2014).

Citando estudos realizados por Ristoff (2013, 2014) e Sguissard (2015), Alonso (2014) aponta que se acentua entre os estudantes provenientes de camadas sociais com renda de três salários mínimos a tendência maior de optar por cursos de baixa demanda, como História e Pedagogia, por exemplo, rotulados, assim, como “pobres”, do que pelos

“nobres”, como Odontologia e Medicina. O mesmo se dá com a origem escolar em que a grande porcentagem desses estudantes é proveniente de escolas públicas. A pesquisa foi realizada cruzando dados do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) 2006, 2009 e 2012 e os Programas Universidade para todos (Prouni) e Financiamento Estudantil (Fies).

Usando esses dados associados ao estatuto jurídico das instituições, às matrículas e frequência de cursos noturnos e EaD, e à presença de fundos de investimentos de empresas nacionais e transnacionais no setor educacional, Sguissard (2015) questiona se a democratização do Ensino Superior não tem sido superada por seu processo de massificação mercantilizadora.

Considerando, nessa perspectiva, o público atendido pela EaD, se estabelece uma marca social, num movimento que estendeu o acesso de milhares de estudantes da população de renda baixa ao Ensino Superior, mas para cursos determinados. Ao tecer sua crítica à escola profissional destinada aos filhos da classe trabalhadora ainda no ensino elementar, como forma de eternização das diferenças, Gramsci (2000) nos faz pensar como essa marca pode estar transformando a modalidade em uma conformadora social. “A marca social é dada pelo fato de que cada grupo social tem um tipo de escola próprio, destinado a perpetuar nestes estratos uma determinada função tradicional, dirigente ou instrumental” (GRAMSCI, 2000, p. 49).

Tratando das faces da democratização no Ensino Superior no Brasil, Dias Sobrinho (2010) aponta a importância das políticas afirmativas no país, fazendo chegar à universidade a porcentagem mais pobre da população. Porém, a democratização não se dá somente na entrada, se a esta população estão reservados cursos de baixo prestígio social que não correspondem à qualidade de formar profissionais em técnicas que tragam ganhos ou vantagens concorrenciais às empresas. Esses mesmos valores são utilizados nas avaliações que definem os investimentos em instituições, cursos e bolsas.

Polarizada em camadas sociais antagônicas, a sociedade escolhe os valores e interesses dos mais ricos como referência valorativa central para toda população. Dessa forma, se naturalizam as desigualdades e assimetrias sociais e se definem os espaços “naturais” de cada um. Como corolário da exclusão produzida pela sociedade e pelo Estado, sobrevém a autoexclusão: os jovens excluídos dos bens comuns acabam, muitas vezes, internalizando, ao longo de suas trajetórias estudantis, a ideologia de que a exclusão é natural e de que é natural que eles se incluam entre os excluídos sociais. (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 1230).

Considerando o papel da EaD tanto no acesso ao Ensino Superior quanto na formação de professores via Sistema UAB, a discussão precisa avançar, alertam todos esses autores, para políticas de expansão e democratização da educação superior. O Estado não pode se negar de prover, por exemplo, uma política nacional de formação de professores, que não separe ou defina tarefas para o ensino presencial e a distância, desconsiderando as imensas distâncias socioeconômicas dessa população. O que se vê, no entanto, de forma bastante alarmante, é o crescimento desenfreado das instituições

privadas, que, valendo-se da possibilidade de alcance da EaD, ofertam-na como serviço na lógica de um grande negócio.

Sem negligenciar outras questões importantes, se impõe, ainda, a necessária expansão da educação superior pública em todas as áreas, ganhando centralidade a área de formação. Tal dinâmica expansionista implica o repensar das atuais políticas, no sentido de consolidar um conjunto de ações e de experiências bem sucedidas em andamento, mas supõe também a busca de ações que contribuam para a expansão, articuladas à melhoria das condições de oferta. Ou seja, é preciso expandir as matrículas e, ao mesmo tempo, otimizar a capacidade instalada, contratar novos professores, melhorar a infra-estrutura das instituições, entre outros. (DOURADO, 2008, p. 911).

O que as pesquisas e números foram evidenciando sugere – no entanto – outra realidade: a expansão da educação superior privada. Ao final da década de 1990, dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) informavam que o Ensino Superior se constituía, majoritariamente, de faculdades e que, entre essas, cerca de 92% pertenciam ao setor privado; em 2007, o mesmo órgão noticiava um aumento de 571% nos cursos a distância, mantendo-se a expressão do privado em comparação com o público (ALONSO, 2010). Dados do INEP de 2015<sup>i</sup> mostravam que as instituições de ensino público superior haviam crescido 39,8% em contraposição a 191% de aumento das privadas. Chaves (2010) afirma que essa expansão descontrolada do ensino superior privado pode ser observada como processo de desnacionalização da educação, já que grande parte dessas empresas são oligopólios internacionais como a Kroton, que no mesmo período (2012 a 2014) teve uma valorização de 314% de suas ações na bolsa de valores - Bovespa.

Na lógica do mercado aumentam os atendimentos sem que isso signifique, necessariamente, sucesso de aprendizagem. Alonso (2010) aponta, no estudo sobre o lugar da EaD na expansão do Ensino Superior, como a discussão desta modalidade e tudo o que ela implica na ação docente, implementação e manutenção de polos de apoio com estrutura, aparecem na avaliação para credenciamento, tanto de instituições públicas como privadas, como o atende/não-atende. Mesmo diante de ambientes virtuais, estruturas básicas e número mínimo de profissionais, seria necessário muito mais, com “trabalho especializado e de recursos humanos formados especialmente para esse tipo de atendimento” (ALONSO, 2010, p. 1327).

Não basta ter professores e alunos no exercício da mediação. Se a tentativa desse exercício se der numa relação de 100 alunos para 1 professor, por exemplo, por mais eficientes que as TIC dispostas no sistema possam ser – e não o são –, será impossível sustentar processos de formação responsáveis, considerando somente as demandas dos alunos. [...] É da ilusão do atendimento massificado que se origina a ideia de autonomia do aluno na EaD – dotemos os sistemas a distância de dispositivos que garantam acesso à informação (laboratórios, bibliotecas, material didático, entre outros) e os alunos farão sua parte: aprender. De fato, o acesso aos instrumentos da formação é relevante para o desenvolvimento da formação, não se esgotando, obviamente, nisso. (ALONSO, 2010, p. 1327-1328).

As questões suscitadas pela pesquisadora são temas do debate curricular, que com muita propriedade dizem respeito à EaD, mas não só a ela, considerando que as instituições passam a usar dessas estruturas e possibilidades organizativas para ofertar cursos, disciplinas inteiras ou em partes, para cursos presenciais valendo-se da mesma lógica de que a disponibilização das ferramentas tecnológicas é o compromisso da instituição, e tudo o mais para se chegar à aprendizagem é compromisso do estudante. É preciso, portanto, problematizar a Educação com as singularidades criadas pela tecnologia, e não a modalidade.

Quando se colocam restrições à EaD e reúnem-se argumentos de que não se podem formar esses ou aqueles profissionais a distância, quando os questionamentos sobre qualidade são colocados sobre a educação a distância sem a mesma ênfase aos cursos presenciais, o que está na base desse raciocínio? Seriam as ferramentas próprias da EaD, mas que a ela não se restringem? São experiências problemáticas tomadas como regra geral? São posturas elitizantes de parte da comunidade acadêmica? É desconfiança em relação à tecnologia?

Para discutir a EaD no campo do currículo, propósito desse texto, entende-se como fundamental tratar as tecnologias de informação e comunicação atuais como aquilo que elas são: resposta histórica e, portanto, da humanidade, às questões de um tempo, com todos os seus milhões de probabilidades “virtuais”, como nos aponta José Manuel Moran:

Tudo pode ser divulgado em alguma mídia. Todos podem ser produtores e consumidores de informação. A digitalização traz a multiplicação de possibilidades de escolha, de interação. A mobilidade e a virtualização nos libertam dos espaços e dos tempos rígidos, previsíveis, determinados. O mundo físico se reproduz em plataformas digitais, e todos os serviços começam a poder ser realizados, física ou virtualmente. Há um diálogo crescente, muito novo e rico entre o mundo físico e o chamado mundo digital, com suas múltiplas atividades de pesquisa, lazer, de relacionamento e outros serviços e possibilidades de integração entre ambos. (MORAN, 2013, p. 14).

Todas essas possibilidades da virtualidade nos alerta Levy (1999), não significam oposição à realidade, mas um outro tipo de realidade, na qual estamos inseridos e construímos também história, ou seja, não deixamos de ser humanos, e somos nós e não a tecnologia quem está no controle das ações, mesmo que possa parecer o contrário nos quadros apocalípticos do cinema. É preciso então, como afirma Dourado (2002), reconhecer o papel das tecnologias e o da política.

Pensar o papel das novas tecnologias, nesse contexto, implica romper com a mística que acentua o papel das tecnologias da informação e comunicação (TIC) como as protagonistas sociais, remetendo ao necessário desvelamento do Estado em sentido amplo, entendido como espaço de luta política e expressão da condensação de forças entre sociedade civil e política, e de sua materialização no campo das políticas engendradas e materializadas pelo Estado na sociedade. Ou seja, é fundamental romper com a naturalização de concepções e sistemas políticos como se fossem meras decorrências de inflexões de bases digitais ou resultantes da pretensa hegemonia assumida pelos recursos midiáticos. Ao mesmo tempo, implica não perder de vista a complexidade do cenário sociopolítico em que as TIC assumem papel

significativo, como veículo formativo, tendo em vista que imagens, sons, narrativas fornecem símbolos, mitos e recursos que favorecem a constituição do senso comum desagregado e funcional. (DOURADO, 2002, p. 238).

Nesse senso comum, a tecnologia cria a sociedade em que vivemos e o Estado a gerencia respondendo por meio de organização burocrática. As empresas cumprem seu papel de “impulso” ao progresso e ao crescimento econômico e os indivíduos, que devem exercer a democracia no campo da individualidade, são também responsáveis únicos por seus fracassos e sucessos.

Retomando as questões acima propostas sobre as restrições à EaD, pelos desafios colocados à sua consolidação e a mitificação da tecnologia como redentora, passa-se à abordagem de currículo.

## **2.2 Currículo e EaD ocultos**

Tendo como visão parcial e primeira que vem à cabeça um rol de conteúdos e cargas horárias dispostas em alguma metodologia, o currículo tem sido assim reduzido, apesar de mais discutido nas instituições devido à avalanche de diretrizes educacionais nas últimas décadas.

Nesse trabalho, o currículo é abordado na perspectiva cultural, mas não a cultura como um campo do conhecimento, da atuação humana, nem como reflexo do sistema econômico e domínio ideológico de um grupo ou classe sobre outro, e sim como as relações próprias que vivemos, que influenciam, marcam, direcionam, mas não necessariamente determinam, nosso modo de agir, aprender, viver, trabalhar, olhar e apreciar as coisas. Não determinada ideologicamente, pois pessoas e instituições não são meros reflexos. Se assim fosse, trocado o “espelho” ter-se-ia uma nova imagem, uma nova coletividade, uma nova sociedade. Infelizmente (ou não) não é tão simples assim.

Estudando detidamente a formação das estruturas sociais em Gramsci, Bobbio (1999) dirá que a ideologia, presente na difusão de uma cultura é muito mais um poder que vai se constituindo que a justificação de um poder constituído. Que diferença isso faz? A constituição do poder, do predomínio, pode se dar pela força e pelo consenso. A força sem consenso, dicotomicamente, é um sistema frágil, pois exige opressão de uma parte sobre outra. A hegemonia, a visão de mundo de um determinado grupo, pode tornar-se visão de todos, não por pressão, mas por consenso, sendo, portanto, uma construção. Assim, hegemonia e, dentro dela, ideologia pode ter um sentido positivo, pois, se é construída, pode vir a ser outra.

Apresentando as várias teorias de currículo, Lopes e Macedo (2011) vão apontando a importância da íntima relação entre currículo e sociedade, em que a decisão do que vale a pena ensinar, ou, como diz Apple (2006, p. 110), “qual conhecimento deve ser construído como legítimo”, passa do momento da naturalização à crítica da escola como reprodutora social.

Há, portanto, uma relação dialética entre a estrutura econômica da sociedade e as ideias nela geradas. As mudanças se efetivam na estrutura e também nas concepções

construídas a partir delas, mas que nela não se esgotam, porque não apenas se refletem. Recebe-se, reage-se, age-se e mesmo nas limitações, essas sim impostas, pensa-se e reconstrói-se. Existem pensamentos e ações contra-hegemônicos em construção, portanto de outra perspectiva.

Sem essa concepção histórica a própria educação converte-se em retórica. Perde-se o nexos instrução-educação e há a repetição de termos sem sentido até para quem ensina, ou a adoção de metodologias chamadas modernizadoras como fórmulas mágicas. Manter ou recuperar essa historicidade na discussão do currículo não significa conservar intocados os conteúdos ou as práticas de ensino. Essa é no mínimo uma visão equivocada da história como ciência do passado. Até as peças de museus são olhadas à luz do nosso tempo e do porvir. Ao tratar da importância da criação de hábitos de diligência, compostura e concentração necessários no processo educativo, Gramsci ressalta que

Se se quer selecionar grandes cientistas, ainda é preciso partir desse ponto e deve-se pressionar toda área escolar para conseguir fazer com que surjam os milhares ou centenas, ou mesmo dezenas, de estudiosos de grande valor, necessários a toda civilização (não obstante, podem-se obter grandes melhorias neste terreno com a ajuda de subsídios científicos adequados, sem retornar aos métodos pedagógicos dos jesuítas. (GRAMSCI, 2000, p. 46).

Eis o que é necessário intensificar nas discussões de currículo quando se fala de profissionalização, uso de tecnologias, educação a distância, e tantas outras necessidades de nosso tempo – e isso é primário: reconhecê-las como necessidades de nosso tempo. Trata-se então o uso de tecnologias como algo natural, mágico, fácil. Mas basta conversar com um jovem de 14 ou 15 anos de idade que faça um curso de informática em que se estude linguagem de programação, para saber minimamente a quantidade de horas, comandos, símbolos e fórmulas necessárias para que os usuários possam simplesmente sentar-se à frente de uma máquina e escrever algumas linhas.

Não reconhecer a historicidade e, portanto, o trabalho por trás dos mecanismos de informação e comunicação digitais, as implicações de seu uso, incluindo-se as éticas quando se trata de acessar e pesquisar informações, é contribuir para uma formação educacional esquizofrênica, em que os atos individuais (descompromissados e irresponsáveis) parecem não ter relação com a crise que se instaura no reproduzir sem aprender, ou sem ter certeza da veracidade.

Essas são, portanto, questões que têm passado ao largo quando as instituições educacionais se colocam a discutir currículo, mas que são tão ou mais fundamentais do que o conteúdo e forma como será ensinado, pois é dessa forma (irrefletida) que, reprodutivisticamente, a escola cumpre um papel de conformação.

[...] instituições de preservação e distribuição cultural, como as escolas, criam e recriam formas de consciência que permitem a manutenção do controle social sem a necessidade de os grupos dominantes terem de apelar a mecanismos abertos de dominação (APPLE, 2006, p.37).

Michael Apple (2006, p.127) refere-se ao chamado currículo oculto: “normas e valores que são implicitamente, mas eficazmente, ensinados nas escolas e sobre os



quais o professor não fala nas declarações de metas e objetivos”. Assim, silenciar, por exemplo, sobre determinado aspecto das construções humanas é uma forma de ocultar algo que, possivelmente, é o mais essencial no aprendizado: o conflito. É o conflito de paradigmas e teorias o que tem permitido o avanço do conhecimento científico, porém nas escolas todas as ciências tem sido ensinadas como um amontoado de fatos, datas e personagens enfileirados.

Ocultando o conflito, a hegemonia que se estende pelo uso de inúmeros mecanismos que juntos em nosso cotidiano vão reforçando imagens, ideias e conceitos, é habilmente utilizada pelos grupos que estão no controle. Na EaD não aconteceu de forma diferente. A modalidade foi defendida desde o final da década de 1980, por muitos educadores, como democratizadora da educação, num país de dimensões continentais como o nosso, em que as instituições de ensino não se fazem fisicamente presentes em todo o território nacional.

No entanto, pela possibilidade de chegar a milhões de pessoas, inicialmente em aulas gravadas e reproduzidas, e depois pela expansão da internet (ainda não eficiente) em transmissão ao vivo, ela foi sendo relacionada pelas empresas à mesma facilidade que o mercado rápido e ágil oferece: sem perder tempo (porque tempo é dinheiro), na comodidade do seu lar (lei do menor esforço), num ritmo que pode ser acelerado (colocando o indivíduo como mais rapidamente capacitado na competição do mercado).

Esse suposto caminho natural e fácil cria uma ilusão que tanto responsabiliza o indivíduo por seu fracasso ou sucesso como retira da possibilidade de aprender a distância seu caráter científico. Como alerta Tavares (2015) “tecnologias não formulam estratégias pedagógicas nem aprimoram metodologias”, somos nós que fazemos isso, e temos mudado as ferramentas sem alterar ou discutir concepções, no perigo de que, como aponta Kenski, Medeiros e Ordéas (2019) a ubiquidade, amplitude e variedade de conteúdos e de informações possam até desorientar os aprendizes do mundo virtual.

Nesse cenário, a EaD foi sendo relacionada a um determinado público: aquele que não tem tempo para estudar (porque trabalha), que irá estudar em casa e, portanto, deve responsabilizar-se pelos instrumentos de estudo e o fará de forma menos aprofundada. É o que nos diz Apple (2006) ao mostrar que uma das formas de a educação trabalhar para a reprodução cultural das relações de classe é quando assume como função tácita o ensino de diferentes valores para diferentes públicos.

Se se considera que um grupo de alunos possui futuros membros de uma classe profissional, e administrativa, as escolas e o currículo parecem se organizar em torno de conceitos como flexibilidade, escolha, pesquisa, etc. Se, por outro lado, a destinação provável dos alunos for a de trabalhadores sem habilitação ou semi-habilitados, a experiência escolar tende a enfatizar a pontualidade, a organização, a formação de hábitos, etc. (APPLE, 2006, p. 105).

Obviamente não se quer dizer com isso que habilidades profissionais e hábitos de urbanidade não sejam importantes, mas que o acento dado a esta ou àquela característica, conteúdo e valor, marca compromissos ou descompromissos, a depender

da classe social a que se quer vincular esse currículo e, neste caso, “modalidade” de ensino.

Estudando os discursos publicitários de três grandes instituições privadas do Paraná que atuam em EaD, Gonçalves (2019) nos ajuda a perceber que aspectos do cotidiano e da cultura são explorados no trabalho do incentivo à compra, e, nesse sentido, a educação certamente já está convertida de direito a serviço. No discurso: “*Eu vou ao banco, ouço som, peço comida, até minha faculdade hoje em dia é digital. Até minha vó tem internet, WiFi até em funeral, e você preso ao passado, sem tempo no dia a dia. É só vir para o digital*” (GONÇALVES, 2019, p.89), a ideia repassada e

A sensação que se tem é a de que estudar na modalidade a distância é simples, não toma tempo e representa a solução para muitos problemas. Isso gera um certo mito de facilidade. Mascara-se ou negligencia-se, porém, que a evasão na EaD é maior que na modalidade presencial (ABED, 2018), o que indica que a facilidade pregada pelo comercial não se reflete na realidade. (GONÇALVES, 2019, p. 91).

O mito de facilidade evidencia que a EaD não está abordada aqui como cultura educacional, considerando-se a afirmação de Gramsci (2000) de que estudar é um trabalho cansativo, um exercício intelectual e muscular-nervoso que exige sacrifício e empenho. Assim, se estudar a distância é também estudar, obviamente não é fácil.

Ou pode-se considerar que a EaD integra uma cultura de *fast food*<sup>ii</sup> em que tudo pode ser consumido de maneira rápida e fácil, vindo em embalagens festivas e convincentes, mas normalmente de pouco teor nutricional.

Não são só promessas de mercado, mas também as de realização de uma sociedade justa e para todos. Colocadas em um mesmo pacote e apropriando-se de um discurso democratizante e inclusivo, as instituições que se autodenominam como “a melhor empresa de educação a distância do Brasil” (e destaque-se a palavra empresa) investem em imagens e palavras que são mais do que elementos de marketing, mas acabam por reduzir-se a isso.

Em um outro exemplo de comercial, uma das instituições cria um cenário intimista e que a personagem central, na primeira e última cena, encontra-se em casa estudando. No trajeto para a instituição, em segundo plano, a figura de um homem negro bem trajado anunciando uma profissão socialmente elitizada, possivelmente advocacia. Na análise do discurso encontramos:

Apesar da representação do negro no material publicitário, há que se destacar alguns pontos que saltam como possibilidades de sentidos: a sua figura está em segundo plano; seu sucesso – e, por conseguinte, respeito e destaque – depende de uma formação superior; [...] as pessoas negras só não assumem locais sociais desejados se não quiserem, porque as oportunidades são iguais a todos. Tais compreensões reforçam os aspectos que apontam para a educação superior como um espaço de privilegiados e para cada pessoa como a única responsável por seu sucesso profissional, visto que as possibilidades estão postas – reforçadas no material pelo enunciado “formação superior de qualidade que cabe no seu bolso”. (GONÇALVES, 2019, p.125-126).

Na sociedade permeada pelas TICs, aparentemente a separação entre pessoas não se encontra mais na classe social, no denominado fator socioeconômico, mas no domínio da informação como condição para eficiência e produtividade econômica. Tal entendimento, nos diz Alonso (2008, p. 753-754) “faz com que o problema da formação, principalmente a técnica e profissional, seja valorizado e institui-se o uso das tecnologias como nova panaceia educativa”, em que escola de qualidade é extensão do mundo economicamente produtivo.

E todas essas supostas, encantadas e fáceis soluções estão atreladas à EaD, o que tem gerado danos, que não se podem dizer irremediáveis, pois a história não acabou, mas que certamente são difíceis de remediar e corrigir quanto mais se assentam esses discursos.

Para o senso comum, EaD é esse mundo de possibilidades, só desmascarado quando todas as dificuldades carregadas pelo estudante ou ligadas ao sistema ofertado recaem sobre o primeiro. Para as comunidades acadêmicas, essas mesmas facilidades que aumentam as possibilidades de chegada de mais pessoas ao Ensino Superior podem significar perda de qualidade, e como já se destacou, o próprio conceito de qualidade precisa ser ressignificado. Retomando o alerta de Alonso (2014), as próprias formas de instituição da EaD até o presente momento podem ser o combustível dessa desconfiança, tanto no setor público pelas questões não resolvidas com tutores e professores, quanto nas parcerias nem sempre exitosas dos entes federados com o privado, pela desmedida exploração mercantil, sob o aval do Estado.

Mas estando o currículo no campo da cultura, mesmo que a discussão diretamente ainda não tenha explorado aí suas implicações, o que vem acontecendo culturalmente no trato com a tecnologia e como isso impacta o currículo escolar?

Pierre Levy (1999) explica minuciosamente uma nova cultura chamada de cibercultura. Fato é que apesar de não totalmente vulgarizado o ciberespaço, “local” de realização dessa cultura, ela já atinge milhões de pessoas e isso, de acordo com o pensador, já criou as condições para que também a educação seja repensada. Existindo novos modelos de tempo e espaço para aprender, isso exige reformar a educação:

Em primeiro lugar, a aclimação dos dispositivos e do espírito do EAD (ensino aberto e a distância) ao cotidiano e ao dia a dia da educação. A EAD explora certas técnicas de ensino a distância, incluindo hipermídias, as redes de comunicação interativas e todas as tecnologias intelectuais da cibercultura. Mas o essencial se encontra em um novo estudo de pedagogia, que favorece ao mesmo tempo as aprendizagens personalizadas e a aprendizagem coletiva em rede. (LEVY, 1999, p. 158).

O próprio autor defende a necessária crítica a esse novo espaço, modo de comunicação e meio educativo, tanto quanto foi necessário quando os aparelhos de televisão entraram dentro das casas, destacando que neste caso a interação é impossível com o que é apresentado e com os outros milhões que presenciam a mesma coisa, porém alerta:

No entanto, muitos discursos que se apresentam como críticos são apenas cegos e conservadores. Por conhecerem mal as transformações em

andamento, não produzem conceitos originais adaptados à especificidade da cibercultura. Critica-se a “ideologia (ou a utopia) da comunicação sem fazer distinção entre televisão e Internet. Estimula-se o medo da técnica desumanizante, ao passo que as questões dizem respeito às escolhas entre as técnicas e a seus diferentes usos (LEVY, 1999, p. 229).

Dessa forma, a questão não está em ser possível ou não a aprendizagem e formação na EaD com qualidade igual à dos cursos presenciais, guardadas suas particularidades no uso intenso dos mecanismos tecnológicos. Essa questão, se discutida à luz do currículo como campo de decisões políticas, já deveria estar superada, e os educadores, pesquisadores e comunidade acadêmica em geral deveriam centrar seus esforços em retomar quais os princípios que devem reger as decisões em educação, para o estabelecimento e consolidação de políticas públicas que se voltem verdadeiramente à garantia da democratização da educação pública,

[...] as indagações sobre os currículos teriam de situar-se no cerne, ou nas lógicas e valores que o estruturam; o mesmo em relação à organização escolar: que lógicas, concepções, valores regem, legitimam essa organização? São igualitárias, democráticas, inspiradas no referente político da garantia do direito de todos ao conhecimento, à cultura, à formação como humanos? São lógicas que permitem a humanização do trabalho dos profissionais das escolas? Que igualam ou hierarquizam os docentes? Estas indagações vão mais fundo do que apenas inovar temas, didáticas, atualizar as disciplinas ou acrescentar alguns temas transversais. Poderíamos partir da hipótese de que as indagações mais radicais sobre os currículos vêm das insatisfações com a organização escolar, especificamente com a organização do trabalho que o ordenamento curricular tanto condiciona. Logo, a reorientação curricular terá de se propor a mudar essas lógicas e valores. (GONZÁLES ARROYO, 2007).

Se a defesa é de políticas com finalidade de consolidação da educação que represente princípios republicanos democráticos, a EaD já faz parte do processo e deve ser estudada, compreendida, fortalecida sem distinção ou lugar delimitado. Mas, se orientações economicistas e históricas consolidaram bases nas instituições públicas e o diálogo ainda se encontra embaraçado, há muito trabalho pela frente e o problema é que o mercado avança vorazmente.

Ao falar sobre a formação de professores no cenário de avanço da tecnologia, Vani Kenski (MAYRINK; BAPTISTA, 2017) alerta para a necessidade de mudanças estruturais em cursos de todos os níveis de ensino, que repensem não só conteúdos como tempos e espaços. A formação de professores ainda está, de acordo com a autora, voltada à dinâmica dos séculos passados, precisando com urgência pensar as novas necessidades do trabalho docente como buscas, ações e participações em projetos colaborativos que permitam interações on-line. Isto é, discussão curricular que está para além de uma circunscrição de modalidade ou forma de ensino-aprendizagem, pois pressupõe que, na sociedade marcada pela informação e comunicação digitais, essa é também a forma de aprender e ensinar.

Novas formas trazem novas teorias, como o Conectivismo de George Siemens e Steven Downes (DOWNES, 2005). Defendendo que as teorias mais utilizadas em educação como o behaviorismo, cognitivismo e construtivismo foram desenvolvidas

muito tempo antes do advento da rede mundial de computadores e suas possibilidades (PIMENTEL, 2018, p. 126), os citados pesquisadores da Universidade de Manitoba, no Canadá, apresentam o que chamam de nova teoria da aprendizagem, pautada no conhecimento como organização e não estrutura, sendo as formas de acessá-lo, as conexões que podem ser desenvolvidas, a ação e reação do indivíduo em seu coletivo, mais relevantes que o conteúdo próprio. Essa forma de aprendizagem caracteriza-se por:

1) diversidade – o conhecimento pode ser originado em diferentes momentos, por diversos meios e de forma atemporal; 2) autonomia – os princípios de hierarquização da aprendizagem, que confere poder aos que detêm a informação e o conhecimento, são substituídos pela autonomia; pode-se aprender em qualquer lugar e com quem se desejar, aprender inclusive sozinho; 3) interatividade – a aprendizagem é realizada muito mais nas relações efetivadas em rede, inclusive residindo em dispositivos não humanos; 4) abertura – a aprendizagem não é domínio de uma pessoa ou de uma instituição. (PIMENTEL, 2018, p. 127).

Ganhando em quantidade, agilidade e diversidade, o Conectivismo corresponde completamente à era digital sem, no entanto, desconsiderar as outras teorias de aprendizagem, não sendo, nas palavras de um dos autores, *pílula mágica ou caminho fácil* (DOWNES, 2005). Estudando o Conectivismo, Coelho et al. (2014) apresentam a polêmica em torno do tema quando pesquisadores afirmam o mesmo não como nova teoria da aprendizagem, mas como perspectiva pedagógica. Não sendo este o objeto de análise neste texto, é relevante destacar que também nesse estudo os autores apresentam o resultado de pesquisa aplicada a professores universitários em que 64% dos participantes não conheciam a teoria ou perspectiva e mesmo os que a conheciam não se apropriaram dela ou a aplicaram<sup>iii</sup>. Uma teoria que não existia à época da formação dos professores atuantes no momento pode não ser por eles aplicada com facilidade, mas a discussão não estar presente nos debates curriculares atuais é o que chama a atenção. Ao apresentar o artigo, os autores afirmam como objetivo:

apresentar um estudo sobre a teoria conectivista na tentativa de preencher lacunas deixadas pelas teorias tradicionais, uma vez que é pouco conhecida. Como resultado obtido, verificou-se que essa teoria pode ser utilizada para embasar teoricamente cursos a distância, levando em consideração que o conhecimento e a aprendizagem estão distribuídos em uma rede de informações e que é necessário cultivar conexões para alcançá-las. (COELHO, et. al., 2014, p.02).

Neste ponto entende-se também o desafio para a discussão curricular, pois se a rede de informações digitais e produção de conhecimentos existe “para todos”, e já são um meio e uma realidade de pesquisa e aprendizagem para os vários níveis e modalidade de ensino, as perspectivas teóricas que os exploram devem embasar apenas cursos a distância ou semi-presenciais? Isso significa dizer que as outras perspectivas e teorias não servem a esses cursos? Assim, aprender digitalmente é próprio apenas de cursos a distância, e práticas e métodos tradicionais de ensino não estarão em seu currículo. Crê-se que, enquanto as discussões curriculares se derem de forma separada, se estará falando tão somente de técnicas educacionais e não de Educação como sistema.

Kenski, Medeiros e Ordéas (2019) afirmam que há um “anacronismo curricular” em relação às tecnologias e que isso produz uma defasagem na formação profissional que se reflete nos egressos das IES e nas empresas que os recebem. E, para além desses já sérios fatores, há a premente necessidade de diminuir a evasão nos cursos superiores on-line e desenvolver a tão propalada autonomia. Todas essas são questões para o currículo e para políticas públicas que devem dar o tom de compromisso em IES públicas e particulares.

Assim, é positivo que o conflito não seja ocultado, pois hão de emergir inúmeras reflexões deste momento histórico em que o espaço da EaD como aquisição de conhecimento precisa ser consolidado. A Educação a Distância não pode ser vista como alternativa de mercado, de barateamento de custos em relação à educação presencial, mas sim como uma maneira de conhecimento que acompanha o desenvolvimento tecnológico e digital das informações, assim como da própria sociedade.

### **3. CONCLUSÃO**

O fato de a EaD se tornar política pública por meio da criação de todo um sistema, ao mesmo tempo em que as IES perdiam recursos, deve ter gerado um certo clima de animosidade que talvez não tenha ainda se desfeito.

Atendendo a uma população sem condições de estudar em uma instituição pública ou mesmo privada, porque elas simplesmente não existiam em sua cidade e porque lhe era impossível financeiramente deslocar-se até onde elas estivessem, a EaD circunscreveu-se a um público excluído, e mais uma vez criam-se e reforçam-se as marcas sociais de país de desigualdades.

Assim, a discussão que se apresentou aqui e que se deseja que contribua para o debate da consolidação da Educação a Distância no país não desconsidera os desafios de repensar o papel dos tutores e professores, bem como suas condições de trabalho. Tampouco negligencia a importância de que os polos sejam mais adequados e que o instrumental tecnológico esteja atualizado e atenda às necessidades de aprendizagem, nem de que o próprio sistema de parceria de entes, que, por vezes sem experiência para o ensino superior, deixa polos à mercê da boa disposição ou não da política municipal, seja discutido.

Todas essas são questões, que vêm sendo investigadas e avaliadas por grupos e profissionais dedicados em todo país, importam muito. O que este texto, por meio de uma abordagem historicista, quis evidenciar é a premente necessidade e desafio de inserir definitivamente a EaD na discussão curricular, da educação básica à superior, como cultura de aprendizagem e formação em relação dialética com a sociedade de informação e comunicação que os homens construíram. Portanto, todas as questões acima elencadas não são problemas da EaD, são desafios da educação brasileira, que como tantos outros não podem depender de iniciativas individuais e heroicas, de parcerias, enxertos ou adaptações e muito menos da lógica do lucro.

Discutir a Educação é tarefa de todos os profissionais nela envolvidos, em todos os níveis de ensino. O currículo da educação básica interessa ao estudante universitário

que se prepara ou já está nessas salas de aula. O currículo no ensino superior interessa aos estudantes e profissionais na escola básica ou fora dela, pois os egressos transitarão para este lado e podem chegar (e chegam) desconectados do trabalho que encontram. O currículo na pós-graduação importa a todos, pois é onde a pesquisa que deve produzir mudanças, acontece com mais intensidade. Assim como as distinções entre “modalidades” ou “formas”, as distinções entre etapas e trabalho dos profissionais dentro delas têm provocado imensos prejuízo à educação. Enquanto não nos identificamos num mesmo coletivo, as decisões são tomadas, conosco ou apesar de nós, por interesses que respondem a números na bolsa de valores e não a valores que nos façam humanos.

A reflexão aqui proposta relaciona-se a uma inquietação recorrente de desconfiança da qualidade de conteúdo e conhecimento da EaD. Nesse sentido o currículo deve estar em debate, tanto quanto os currículos (matrizes e planos) precisam ser repensados para que se identifiquem com os que estudarão também por meios digitais. Porque, se podemos repensar o que, como e onde ocorre a aprendizagem formal, mais urgente é confrontar os direcionamentos das políticas educacionais. Esse conflito é necessário!

## REFERÊNCIAS

- ALONSO, K. M. Tecnologias da informação e comunicação e formação de professores: sobre rede e escolas. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 29, n. 104 - Especial, p. 747-768, out. 2008. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 15 ago. 2018.
- ALONSO, K. M. A EaD no Brasil: sobre (des)caminhos em sua instauração. **Educar em Revista**. Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 4, 2014, p. 37-52. Editora UFPR, 2014.
- ALONSO, K. M. A expansão do ensino superior no Brasil e a EaD: dinâmicas e lugares. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 31, n. 113, p. 1319-1335, out.-dez. 2010.
- APPLE, M. W. **Ideologia e Currículo**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BOBBIO, N. **Ensaio sobre Gramsci e o conceito de sociedade civil**. Trad. Marco Aurélio Nogueira e Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 06 nov. 2017.
- COELHO, M. A. P.; DUTRA, L. R.; COELHO, R. P.; BRANDÃO, J. L. Conectivismo: uma teoria educacional para um novo modelo de aprendizagem. *In*: Congresso Internacional de Linguagem e Tecnologia Online, 11., 2014. Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte: UFMG, 2014. Disponível em: <http://evidosol.textolivres.org/papers/2014/upload/7.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2019.
- COSTA, M. L. F. **Políticas Públicas para o Ensino Superior a Distância e a Implementação do Sistema Universidade Aberta do Brasil no Estado do Paraná**. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de

- Ciências e Letras de Araraquara, 2010. Disponível em:  
<http://hdl.handle.net/11449/101568>. Acesso em: 15 ago. 2019.
- CHAVES, V. L. J. Expansão da privatização/mercantilização do ensino superior brasileiro: a formação de oligopólios. **Educação & Sociedade**, Campinas: CEDES, v. 31, n. 111, p. 481-500, abr./jun. 2010.
- DIAS SOBRINHO, J. Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 31, n. 113, p. 1223-1245, out./ dez. 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 15 ago. 2018.
- DOURADO, L. F. Reforma do Estado e as políticas para a educação superior nos anos 90. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 235-253, set. 2002.
- DOURADO, L. F. Políticas e gestão da educação superior a distância: novos marcos regulatórios? **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 29, n. 104 esp., p. 891-917, out. 2008.
- DOWNES, S. **An introduction to connective knowledge**. 2005. Disponível em:  
<http://www.downes.ca/post/33034>. Acesso em: 15 dez. 2019.
- GONÇALVES, C. dos S. **Discurso publicitário de IES privadas do estado do Paraná sobre EaD: um estudo a respeito das regularidades discursivas a partir das prerrogativas geradas pelas políticas públicas brasileiras para oferta e expansão da modalidade**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2019.
- GONZÁLES ARROYO, M. **Indagações sobre currículo: educandos e educadores: seus direitos e o currículo**. Brasília, DF: Ministério da Educação Básica, 2007.
- GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. v. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.
- KENSKI, V. M.; MEDEIROS, R. A.; ORDÉAS, J. Ensino superior em tempos mediados pelas tecnologias digitais. **Trabalho & Educação**. v. 28, n. 1, p.141-152, jan./abr., 2019.
- LÉVY, P. **Cibercultura**. Trad. Carlos Irineu Costa. São Paulo: Ed. 34, 1999.
- LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez Editora, 2011.
- MAYRINK, M. F.; BAPTISTA, L. M. T. R. Entrevista a Vani Moreira Kenski. **Caracol**, São Paulo, n. 13, jan./jun. 2017. Entrevista. Disponível em:  
<http://www.revistas.usp.br/caracol/article/view/123433>. Acesso em: 10 jan. 2020.
- MORAN, J. M. Ensino e aprendizagem inovadores com apoio de tecnologias. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 23. ed. Campinas, SP: Papirus, 2013. p. 11-72.
- PIMENTEL, F. S. C. Conectivismo. In: MILL, Daniel (org.). **Dicionário crítico de educação e tecnologias e de educação a distância**. Campinas, SP: Papirus, 2018.



SGUISSARDI, V. Educação Superior no Brasil: Democratização ou Massificação Mercantil? **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 36, n. 133, p. 867-889, out./dez., 2015.

TAVARES, Cristina Zukowsky. Educação universitária em tempos de cibercultura. **Revista Educação**. v. 199, 2015. Disponível em: <http://www.revistaeducacao.com.br/educacao-universitaria-em-tempos-de-cibercultura/>. Acesso em: 10 jan. 2020.

---

<sup>i</sup> Resumo técnico : Censo da Educação Superior 2015. 2. ed. – Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/resumo\\_tecnico/resumo\\_tecnico\\_censo\\_da\\_educacao\\_superior\\_2015.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2015.pdf). Acesso em: 10 jan. 2020

<sup>ii</sup> Referência à comida rápida, fácil de ser preparada e consumida.

<sup>iii</sup> A citada pesquisa foi realizada com professores do ensino superior da Faculdade Vale do Carangola, em Minas Gerais constando da Dissertação de Mestrado de Marcos Antônio P. Coelho. Conexões para o conhecimento: uma abordagem conectivista para o desenho instrucional das disciplinas semipresenciais dos cursos superiores das Faculdades Vale do Carangola, no Programa de Pós-Graduação em Cognição e Linguagem do Centro de Ciências do Homem, da Universidade Estadual do Norte Fluminense. Aprovada em 05 de junho de 2013.