

# **INTELLECTUAL E UNIVERSIDADE: OBSERVAÇÕES ACERCA DA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA**

Anita Helena Schlesener<sup>1</sup>  
Adriana do Rocio Nitsche Mattei<sup>2</sup>

## **RESUMO**

O presente trabalho visa analisar as mudanças da atividade intelectual nas Universidades e a fragmentação do trabalho docente na medida em que se implementam o ensino a distância na educação superior. Aborda-se o contexto de expansão da educação superior na modalidade EaD, bem como a lógica estabelecida na organização da atividade docente a fim de atender um maior número de alunos. A ampliação do sistema e a racionalização das atividades sustentam-se na técnica utilizada como ferramenta fundamental e perde-se a dimensão política da educação.

*Palavras-chave:* Intelectuais; Universidade; Educação superior; Educação a distância.

## **INTRODUÇÃO**

Esse artigo toma como objeto a organização do trabalho docente na educação superior a distância enquanto uma atividade que redefine e redimensiona a função intelectual do professor no contexto da Universidade. Trata-se de refletir sobre uma nova realidade em suas dimensões contraditórias, a fim de compreender a atividade do docente em seus limites e possibilidades de ação transformadora, que é o que se espera desse tipo de trabalhador.

Parte-se do pressuposto que o trabalho docente em geral, como todo trabalho, é determinado pelas condições históricas de produção e reprodução da existência, tomando novas dimensões no curso de formação e consolidação do modo de produção capitalista. Torna-se cada dia mais explícito o fato que o trabalho docente, no interior das relações econômicas e sociais capitalistas está indiretamente

---

1 Professora de filosofia política (aposentada) da UFPR; professora do Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná.

2 Mestrado em Educação pelo Programa de Pós - Graduação da Universidade Tuiuti do Paraná.

submetido à lógica de acumulação do capital, não apenas enquanto força de trabalho posta à venda no mercado, mas principalmente pela sua participação na produção de ciência e tecnologia no âmbito das universidades.

O trabalho docente no contexto das Universidades, embora sedimentado em uma relativa autonomia necessária para essa atividade, é marcado por políticas públicas que respondem ao exigido para o desenvolvimento estrutural da sociedade, na sua historicidade e em suas contradições. A separação entre a produção do saber e a atividade prática enquanto um pressuposto da estrutura econômica no modo de produção capitalista e da organização do poder na sociedade burguesa atua na permanente redefinição do próprio trabalho intelectual. No âmbito da Universidade, a função dos intelectuais se confronta com os limites colocados a esta atividade a partir da transformação das formas institucionais nas quais se inscreve a produção do saber. Embora se constitua em um espaço que pretende garantir uma relativa autonomia ao trabalho intelectual, a Universidade responde, em sua estrutura e organização internas, a interesses colocados pela sociedade na qual se encontra inserida.

Sartre já acentuava, na década de 60, a fragmentação de um trabalho que, a princípio, se exercia em nome de uma concepção global do homem e da sociedade: "fizeram-no pesquisador. Para começar, pesquisa a si mesmo, para transformar em totalidade harmoniosa o ser contraditório que lhe foi designado" (SARTRE, 1994, p. 14-15). A fragmentação do saber em áreas específicas e cada dia mais especializadas no contexto acadêmico responde a condições e necessidades postas pela estrutura econômica, que avança para uma complexa divisão do trabalho, cuja última formulação se apresenta na separação entre pesquisa e ensino no interior do trabalho docente universitário. Tem-se, por um lado a modificação de toda a estrutura de pesquisa, cujos interesses não cabe explicitar aqui, mas que se tornam atividades sempre mais distantes dos interesses dos indivíduos em seu cotidiano; e, por outro, um ensino que se traduz em mera instrução ou preparação geral para o trabalho, sem vínculo preciso com a pesquisa acadêmica.

Uma das consequências desse processo é a perda da dimensão política de todas as relações de trabalho, nas quais se inclui a atividade docente. O que legitima o trabalho intelectual e que nos tornava intelectuais no dizer de Jacoby (1987) era o compromisso

político desse tipo de atividade. A perda dessa dimensão política levou o discurso intelectual a legitimar-se pelo fato de ser ou não científico, situação que redefiniu também o trabalho docente, no curso de seu descolamento da pesquisa. A cientificidade, fundada numa ideia de racionalidade técnica despojada de qualquer conteúdo político, sustenta uma pesquisa aparentemente neutra, mas na realidade voltada para a manutenção e o desenvolvimento da estrutura econômica e das relações de poder vigentes. Vive-se, no âmbito da pesquisa, uma espécie de “liberdade consentida” que “corresponde a liberdade subjetiva do cientista” e que é necessária para que a própria produção científica se desenvolva e apresente resultados. Sem interrogar-se sobre a origem dos recursos investidos no seu trabalho, o pesquisador não se reconhece na trama que o faz ativo contribuinte da produção e reprodução do capital.<sup>3</sup>

A mudança na estrutura institucional acadêmica ocorrida a partir da década de 40 acarretou um processo de reformulação teórica da pesquisa e do trabalho intelectual e consolidou-se nas décadas posteriores, como o coroamento da derrota política dos movimentos radicais dos anos 60. A geração combativa da primavera de 68, por suas características e reivindicações, por sua irreverência e autonomia crítica, não parece anunciar as mudanças que culminam no processo de globalização cultural e econômica que, 30 anos depois, é estudada nas Universidades, agora plenas de profissionais disciplinados, metódicos, competentes e distantes da política.

Embora pareça distante e desvinculado de qualquer conteúdo político, esse novo saber desempenha uma função ideológica muito mais eficaz que os discursos dos filósofos do século XVIII por ocasião da Revolução Francesa. Esses intelectuais da burguesia nascente eram profissionais vinculados a alguma atividade prática: médicos, homens da lei (Montesquieu) ou de letras (Voltaire, Diderot, Rousseau), matemáticos (D’Alambert) ou intendententes (Helvetius), diziam-se “amantes da sabedoria” e buscavam uma compreensão totalizante e racional que englobasse e justificasse as ações políticas do momento (SARTRE, 1994, p. 19).

---

<sup>3</sup> Se “a ciência se integra modernamente ao movimento mais amplo do capital, este a capta ardilosamente, fomentando sua independência, a fim de que possa governar suas prioridades e seus frutos”. A burguesia, “fazendo das ciências o caminho que desce aos infernos, descobre o segredo dos ventos, dos mares, das minas, vinculando-as a uma forma concreta de poder. Mas o faz deixando a atividade de teorização agir por conta própria, incentivando a ideologia das ciências como pesquisa da verdade pela verdade, enquanto sub-repticiamente controla passo a passo o âmbito no interior do qual essa pesquisa se realiza” (GIANNOTTI, 1977, p. 8-9 – grifo do autor).

Hoje a ideologia se instaura menos como um conjunto de proposições claras e muito mais como um discurso neutro e fragmentado, por meio do qual o próprio saber, cuja veracidade se infere de sua cientificidade, por sua vez, serve de instrumento para mascarar uma situação bem mais complexa e profunda de dominação. Além da defesa da neutralidade, a fragmentação das áreas de pesquisa em setores sempre mais especializados, a perspectiva da eficiência e da eficácia e a funcionalidade das ações definem a cientificidade abstrata, de uma ciência cada dia mais distante dos interesses comuns e subordinada aos interesses e à lógica do capital. Ao redefinir as condições de produção intelectual e seus liames políticos, a nova realidade acadêmica assume um novo compromisso direto com o poder instituído que, no contexto das relações econômicas e sociais atuais, se explicita na nova configuração do trabalho docente no processo de implementação da educação superior a distância.

### **TRABALHO DOCENTE E RACIONALIDADE TÉCNICA**

Algumas características do trabalho docente no ensino superior, na forma tradicional (presencial) de educação parecem estar desaparecendo a partir da redefinição desse trabalho no contexto das políticas públicas neoliberais e do processo de privatização do ensino nas últimas décadas. Em que pese os fatores de subordinação e de alienação implícitos nas relações de trabalho no contexto do capitalismo, o trabalho docente universitário conseguia manter, em algumas situações, as condições de interação entre pesquisa e ensino e, algumas vezes, extensão, conforme o espírito de nossa Constituição Federal em seu artigo 207. As mudanças nas políticas educacionais começam a aparecer nas legislações exaradas a partir de 97 que, de certa forma, liberaram as instituições de ensino superior da concretização desse princípio.

A reforma do Estado que toma forma a partir do governo FHC e que, de resto, acompanha o movimento internacional, redefine a direção política e o significado da ação a partir de pressupostos advindos de uma racionalidade técnica, com ampla repercussão nas políticas educacionais, visível na gestão administrativa que objetiva a organização formal da escola, a distribuição dos financiamentos e a centralidade da avaliação com características essencialmente

quantitativas para auferir a qualidade do ensino. De acordo com essa lógica e aceitando os parâmetros do Banco Mundial, a educação básica merece maiores investimentos porque o retorno é mais garantido. As avaliações do Banco Mundial sobre a educação nos países onde investe apresentam um diagnóstico da crise da Educação Superior, imputando a causa do déficit público nos países pobres ao fato de se comprometer os fundos públicos com uma Universidade de modelo único de pesquisa, afirma que no setor da educação “há provas de que as inversões do nível terciário têm taxas de rentabilidade social mais baixa que as inversões no ensino primário e secundário [...] (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 14).

De acordo com essa lógica, o Ensino Superior é oneroso ao Estado e oferece um retorno a longo prazo, quando oferece. Conforme Sguissardi, essa tese embasa o discurso de defesa da privatização da universidade pública:

Esta tese – que desconsidera o fato geralmente aceito de que o conhecimento (objeto principal do Ensino Superior) é um bem público global – tem servido de complemento e reforço à tese do menor retorno social da Educação Superior com relação à educação básica e fortalecido as políticas públicas conducentes à significativa deserção do Estado da manutenção dos sistemas públicos de Educação Superior, ao incentivo à proliferação das instituições privadas, com e sem fins lucrativos, em geral de baixa qualidade, e à própria semiprivatização da universidade pública por diferentes mecanismos de utilização privada das funções e dos produtos dessas instituições, via, por exemplo, no caso do Brasil, as centenas de fundações (privadas) de apoio institucional (SGUISSARDI, 2010, p. 174).

Não pretendemos avançar nessa via de argumentação sobre a privatização do Educação Superior, mas sim, salientar os efeitos políticos das medidas resultantes dessa lógica que, sempre centrada em parâmetros quantitativos de produtividade determina, ao longo das últimas décadas, as políticas educacionais brasileiras e interfere na mudança qualitativa do trabalho docente.

Da perspectiva política a democratização do ensino entendida como simples ampliação do acesso sem questionar as desigualdades

sociais que fundamentam e sustentam o modo de produção capitalista tem um alcance restrito. Assim como a investigação científica compromete-se indiretamente com o movimento de reprodução do capital, também as tecnologias não são neutras e desempenham uma dupla função no contexto do modo de produção capitalista: além de se incorporar ao conjunto das forças materiais de produção, contribuem indiretamente para a consolidação das relações sociais com o aprofundamento das desigualdades existentes, na medida em que o acesso e o conhecimento dessas novas tecnologias é diferenciado e determinado pela origem de classe.

Sem evidenciar uma realidade de desemprego e miséria que atingem grande parte da população, situação agravada pela flexibilidade do trabalho e precariedade das relações contratuais, que retira dos trabalhadores parte expressiva de seus direitos trabalhistas e instaura uma forma perversa de exploração do trabalho e extração da mais valia, não se consegue explicitar os limites da aplicação de novas tecnologias no processo educacional. As condições objetivas acirram as contradições sociais e impedem uma participação efetiva de grande parcela da população na vida econômica e social, delimitando o acesso aos bens materiais e culturais e comprometendo os já estreitos limites da democracia.

É nesse contexto de reforma do Estado e de ajustamento ao modelo gerencialista neoliberal que a educação a distância aparece como a alternativa para a ampliação da oferta de vagas na Educação Superior como forma de recuperar as condições básicas para o desenvolvimento da economia de acordo com os parâmetros internacionais. As bases desse processo foram colocadas ao longo das décadas de 70 e 80 pelo regime militar a partir dos acordos internacionais que visavam a implementação de reformas significativas na estrutura de ensino universitária.

Depois de se romper, ao menos na prática, a indissociabilidade entre pesquisa e ensino, parte-se para a ampliação do coeficiente professor-aluno a fim de reduzir ou racionalizar os investimentos na Educação Superior, dentro da lógica de que a educação não é um direito social, mas uma questão de retorno do investimento. A educação a distância na Educação Superior aparece como a estratégia mais adequada para efetivar esse objetivo. Para tanto, a necessidade de ampliação do sistema e a racionalização das atividades visando o menor custo possível, acompanhado da privatização da educação

nessa área de ensino, com mudanças profundas na organização do trabalho docente, que sofre uma fragmentação até então conhecida apenas no âmbito do trabalho fabril, com a implantação do fordismo/taylorismo.

Para que tal ampliação do coeficiente aluno-professor aconteça, torna-se fundamental para a instauração desse processo a separação entre conteúdo e método, que permite a avaliação quantitativa, ou seja, importa avaliar o quanto se aprendeu, o que se transmitiu de conhecimento, da mesma forma que importa ampliar o número de sujeitos que frequentam e concluem o Ensino Superior. Há, portanto, uma concentração na importância da técnica utilizada como ferramenta fundamental para o alcance dos objetivos almejados em termos quantitativos. Na base dessa posição, encontra-se uma prática que vem de longe: identificam-se as "mudanças na estrutura econômica com o desenvolvimento do instrumento técnico para, na sequência, fazer depender da mudança do instrumento técnico todo o desenvolvimento histórico" (SCHLESENER, 2005, p. 127). Perde-se a dimensão de que, a partir da divisão social do trabalho e da desigualdade social, os instrumentos técnicos e o progresso científico são sempre de ordem intelectual e política.

Tais separações permitem avançar na direção da fragmentação do trabalho docente, como forma de compreender o processo de ensino-aprendizagem em EaD. Para Peters (2009), os modos de organização dos sistemas de EaD bem como sua estrutura didática podem ser melhor compreendidos a partir dos princípios que regem a produção industrial, especialmente os de produtividade, divisão do trabalho e produção de massa. A EaD implica dessa forma, a divisão do trabalho de ensinar, com a mecanização e automação da metodologia de ensino e a dependência da efetividade do processo anteriormente planejado. Belloni (2008) retoma a reflexão de Peters (1973), para acentuar a separação entre a produção do conhecimento e a técnica de ensinar:

Educação a Distância é um método de transmitir conhecimento, competências e atitudes que é racionalizado pela aplicação de princípios organizacionais e divisão do trabalho, bem como pelo uso intensivo de meios técnicos, especialmente com o objetivo de reproduzir material de ensino de alta qualidade, o que

torna possível instruir um maior número de estudantes ao mesmo tempo, onde quer que eles vivam. É uma forma industrializada de ensino e aprendizagem (BELLONI, 2008, p. 27).

Sem entrar no mérito do que seriam competências e atitudes num processo racionalizado e fragmentado de ensino, acentuamos que essa fragmentação não é tratada de modo explícito pelos *Referenciais de Qualidade para a EaD*: balizado por colocações extremamente pertinentes, entre as quais se podem citar a ideia pluralista de que não há um modelo único para EaD, bem como a acentuação de que o conhecimento não é mera transmissão e sim construção coletiva centrada na necessidade de qualificação permanente dos profissionais envolvidos, percebe-se nesse documento uma dicotomia entre professor e tutor<sup>4</sup>, uma vez que qualificam com o adjetivo docentes, somente os professores. O significado da função tutorial não fica bem explícito e, ao afirmar que a principal atribuição do tutor é o esclarecimento de dúvidas, os Referenciais ainda se dirigem, sobretudo, a práticas mais próximas da transmissão de conhecimento nas quais tutoria é uma função mais de suporte técnico ou de repassar informações, e não elaboração de conhecimentos. Conforme Alonso (2010, p. 1330), "o tutor não tem profissionalmente reconhecimento social / econômico / empregatício compatível com suas atribuições, embora seja ele o responsável direto, na maioria dos sistemas constituídos na EaD, pelo atendimento mais próximo aos alunos".

Cabe ainda perguntar o que se entende como conhecimento enquanto construção coletiva numa estrutura na qual as tarefas são fragmentadas a tal ponto que se transforma completamente a atuação docente. Da perspectiva teórico-metodológica da qual partimos, o trabalho coletivo enquanto construção com efetiva participação de todos os envolvidos não é possível no contexto de uma estrutura que, a fim de garantir o alcance de um número elevado da clientela, fragmenta o trabalho em tarefas específicas a partir das

---

4 Conforme explicam Bruno e Lemgruber (2009) a legislação não é clara no sentido de afirmar que tutor é professor, porém oferece elementos para essa compreensão. A Portaria 4059/2004, em seu Art. 2º, quando prescreve: § Único. Para os fins desta Portaria, entende-se que a tutoria das disciplinas ofertadas na modalidade semi-presencial implica na existência de docentes qualificados em nível compatível ao previsto no projeto pedagógico do curso, com carga horária específica para os momentos presenciais e os momentos a distância.

quais um elabora o texto didático, outro apresenta no vídeo, outro acompanha os procedimentos dos alunos, outro elabora as provas e outro as corrige.

A fragmentação do trabalho docente coloca em discussão entre os que se dedicam ao estudo da EaD qual o novo significado da função de professor ou ainda quem seria essa figura no ensino a distância. Do ponto de vista político e de gestão, a divisão de tarefas incide na divisão de responsabilidades. Na prática, essa divisão ainda não se concretizou efetivamente, de modo que a docência tem se apresentado: de um lado o professor, cujas funções se imbricam entre desenvolver o conteúdo, criar estratégias didáticas, estruturar o formato da disciplina (ou módulo) e acompanhar todas as atividades desenvolvidas pelo professor tutor. De outro lado, temos o professor tutor (a distância), cujas funções se concentram nos processos de interação com os alunos e mediação pedagógica dos conteúdos e estratégias desenvolvidas pelo professor (BRUNO e LEMGRUBER, 2009 p. 7). Acontece que o professor tutor assume responsabilidades do professor no processo de ensino e aprendizagem na EaD recebendo uma remuneração menor, como acentuam Bruno e Lemgruber:

Considerando todos estes aspectos, implicados na qualidade dos cursos e no comprometimento com a aprendizagem dos alunos, não se justifica remuneração especialmente desvalorizada do professor tutor, como temos acompanhado nos cursos online, que precariza a própria docência. Tampouco a denominação de tutoria, que descaracteriza a função docente para profissionais que assumem a mediação pedagógica. Estes aspectos, nos cursos a distância, se considerarmos que a tutoria tem acontecido majoritariamente neste formato de educação, deflagra intenções que podem comprometer a qualidade destes cursos (BRUNO e LEMGRUBER, 2009 p. 7).

Da observação acima, pode-se inferir que a fragmentação do trabalho docente tem como objetivo, entre outros, aumentar a extração de mais-valia de um trabalho que, historicamente, por suas características, sempre foi explorado.<sup>5</sup> No contexto de privatização

---

5 “O professor é um trabalhador que não é remunerado pelas inúmeras horas extras de trabalho que realiza em casa, geralmente horas que excedem seu regime contratual e que

do ensino iniciado a partir da década de 90, a educação deixou de ser abordada como um direito social para ser entendida como um serviço oferecido no mercado. A EaD, a parte seus benefícios e o fato de ser a educação do futuro, tornou-se, no Brasil, um grande negócio, acima e além dos discursos de promoção humana e emancipação democrática que servem para legitimar esse processo.

Nesse contexto político, os impactos da fragmentação sobre o trabalho docente podem ser compreendidos a partir de dois horizontes. O primeiro diz respeito à excessiva divisão do trabalho, pela qual o professor acaba por desempenhar uma pequena parte do processo demasiadamente simples, o que acarreta por consequência a desvalorização do seu trabalho. O outro horizonte diz respeito à exigência de ser adaptável às necessidades do sistema educacional no qual está inserido, o que o leva a realizar trabalhos para os quais não se preparou e que muitas vezes não estão relacionados com a especificidade do trabalho docente, mas são necessidades impostas pelo modelo de produção vigente.

Nesse novo contexto que redefine tanto o trabalho docente quanto as condições desse trabalho, cabe acentuar a necessidade de aprofundar o debate sobre esse tema, explicitando os vários aspectos que ele abrange, tanto no que se refere ao conjunto das condições que possibilitam a prática educativa e o processo de aprendizagem a partir da implementação da EaD no Ensino Superior, quanto nas condições de possibilidade de uma formação de qualidade contando com os pressupostos acima levantados, como: quais as condições que seriam necessárias para uma efetiva democratização do ensino e se esta pode ocorrer dentro dos limites de um ensino voltado prioritariamente para a formação de mão-de-obra para o mercado de trabalho; que prerrogativas restam ao professor dentro do atual contexto de fragmentação do trabalho docente nos limites das relações de trabalho capitalistas que determinam tanto o trabalho docente tradicional quanto em EaD; e, principalmente, o que se pode entender por trabalho intelectual ou construção coletiva do conhecimento, quando a realidade demonstra que nenhuma dessas atividades cabe, ainda, ao professor.

---

ele cumpre sem reclamar porque, muitas vezes, é movido pela paixão pelo seu trabalho; queiramos ou não, a nossa profissão envolve sentimento, porque se produz como relação humana com o objetivo de emancipação" SCHLESENER, A. H. A escola de Leonardo – Política e educação em Gramsci. Brasília: Líber Livro, 2009, p. 169.

## CONCLUSÃO

Aos elementos acima assinalados, acrescentam-se outros, como a necessidade de autonomia do aluno, que precisa de disciplina para estudar, fator que depende de uma tradição cultural que não temos em nossa sociedade; a facilidade de manusear os mecanismos tecnológicos, essenciais para ter acesso ao material produzido, a acessibilidade aos instrumentos tecnológicos nos locais mais distantes, enfim, toda uma disposição que requer novos hábitos e grande financiamento.

Se o ensino a distância na Educação Superior vem acompanhada da fragmentação do trabalho docente, isso se fez possível porque antes se instaurou um processo de desvalorização do intelectual por meio da nova estrutura universitária e da dissociação entre pesquisa e ensino e entre conteúdo e método. Esse processo, que tem profundas consequências políticas, reconfigurou o movimento de produção do saber, sempre mais a serviço dos interesses do capital. Redefiniram-se as condições de produção intelectual e seus liames políticos de acordo com as novas relações de poder características da reforma neoliberal, definida em suas linhas gerais por instituições internacionais que definem as diretrizes para as relações entre os países segundo a lógica do mercado.

Conforme Frigotto (2003, p. 97), do “ponto de vista da educação, ocorre uma disputa entre o ajuste dos sistemas educacionais às demandas da nova ordem do capital e as demandas por uma efetiva democratização do acesso ao conhecimento em todos os seus níveis”. A adaptação das políticas educacionais ao movimento internacional de reprodução econômica e cultural agrega novos problemas aos já existentes no contexto da educação brasileira. Entre estes, a redefinição do trabalho docente na educação superior é um dos mais recentes, com a fragmentação do trabalho nos moldes do fordismo.

Ao perder a dimensão política de seu trabalho o docente perde as condições de exercer um trabalho crítico, ou seja, a atividade daquele que, para além de seus vínculos institucionais, procura as razões implícitas, distingue, salienta as diferenças e contradições que permeiam as relações sociais, enfim, desvela as falsas evidências e os fundamentos que sustentam as aparências do cotidiano. Uma atitude crítica implica uma constante capacidade de interrogar, de duvidar das verdades aceitas e consolidadas que, no fundo, sempre justificam o poder instituído.

Evidenciar essa realidade significa reconhecer que a racionalização do processo de trabalho que se acentuou a partir de sua transformação tecnológica, ao atingir esse novo patamar que é o sistema de ensino, retira do trabalho docente a sua melhor característica e o reduz a um trabalho sem uma dimensão crítica; porque o fordismo, enquanto “uma determinada organização da fábrica, produz não só um uso específico da força de trabalho, mas também e diretamente, uma forma e um uso específico da consciência social” (FINELLI, 2003, p. 100).

Para Finelli, esta foi a contribuição de Gramsci para a compreensão do fordismo: mostrar que este caracterizou-se por um modo de trabalho que produziu, a seu tempo, uma forma específica de pensar e de agir, isto é, evidenciou-se nesse processo de racionalização tecnológica do trabalho que “a produção do capital subordina e assimila a si, progressivamente, todo espaço e todo sentido da vida, individual e coletiva, tornando-a funcional à produção de si como lucro ampliado”(FINELLI, 2003, p. 100-1). O trabalho docente, no contexto do capitalismo, não escapa a essa lógica de subordinação por meio da racionalização do trabalho materializada em relações fragmentadas e sustentadas pelas políticas educacionais.

## **ABSTRACT**

This work aims to analyze the changes of intellectual activity in universities and the fragmentation of teaching the extent that implements the distance learning in higher education. Addresses the context of higher education expansion intrinsic to this type of education as well as the logic established in the organization of teaching activity to meet a greater number of students. The expansion of the system and rationalization of the activities rests on the technique used as a fundamental tool and lose the political dimension of education.

*Key words:* intellectuals; University; Higher education; Distance learning.

## **RESUMEN**

Este trabajo tiene como objetivo analizar los cambios de la actividad intelectual en las universidades y la fragmentación de la enseñanza, ya que es implementar la educación a distancia en la educación superior. Aborda

el contexto de la expansión de la educación superior en la modalidad de educación a distancia, así como la lógica establecida en la organización de actividades docentes para atender un mayor número de estudiantes. La expansión del sistema y la racionalización de las actividades se basa en la técnica utilizada como una herramienta fundamental e si pierde la dimensión política de la educación.

**Palabras clave:** intelectuales; Universidad; Educación Superior; Educación a distancia.

## REFERÊNCIAS

ALONSO, Kátia Morosov. A expansão do ensino superior no Brasil e a EaD: dinâmicas e lugares. In: Educação e Sociedade, Vol. 31, n. 113, Campinas: Out/dez 2010. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302010000400014&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302010000400014&lng=pt&nrm=iso) Acesso em 23/05/2011.

BANCO MUNDIAL. *La enseñanza superior – Las lecciones derivadas de La experiencia*. Washington, 1995.

BRUNO, Adriana Rocha. e LEMGRUBER. Marcio Silveira. A dialética professor-tutor na educação online: o curso de Pedagogia -UAB- UFJF em perspectiva. III Encontro Nacional sobre hipertexto. Belo Horizonte: 29 a 31 de outubro de 2009. Disponível em: <http://www.ufpe.br/nehete/hipertexto2009/anais/a-a-dialectica-professor-tutor.pdf>. Acesso em: 11/04/2011.

FINELLI, Roberto. O “pós-moderno”: verdade do “moderno”. In: COUTINHO, Carlos Nelson e TEIXEIRA, Andrea de P. *Ler Gramsci, entender a realidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003, PP. 99-112.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida a lógica do mercado. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 82, 2003, p. 93-130.

GIANNOTTI, Jose Arthur. Ciência para o desenvolvimento? In: *Seleções CEBRAP 2- Exercícios de Filosofia*. São Paulo: Brasiliense, 1977, p. 5-15.

JACOBY, Russell. *Os últimos intelectuais – a cultura americana na era da academia*. São Paulo: Trajetória cultural, 1987.

PETERS. Otto. *A educação a distância em transição*. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2009.

BELLONI, M. L. *Educação a distância*. Campinas: Autores associados, 2008.

SARTRE, Jean-Paul. *Em defesa dos intelectuais*. São Paulo: Ática, 1994.

SCHLESENER, A. H. *A escola de Leonardo – Política e educação em Gramsci*. Brasília: Líber Livro, 2009.

SCHLESENER, A. H. *Antonio Gramsci e a política italiana*. Curitiba: UTP, 2005.

SGUISSARDI, Waldemar. O Banco Mundial e a Educação Superior: revisando teses e posições. In: *Universidade Brasileira no Século XXI*. Desafios do presente. São Paulo: Cortez, 2009.

Recebido em: maio de 2011

Publicado em: julho de 2011