

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

A Educação a Distância e a formação de professores na UFSCar: a autoridade, a autonomia e o corpo mediados pelas Tecnologias da Informação e Comunicação

Kelly Cristiane da Silva Verdan

SÃO CARLOS
OUTUBRO/2012

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

A Educação a Distância e a formação de professores na UFSCar: a autoridade, a autonomia e o corpo mediados pelas Tecnologias da Informação e Comunicação

Kelly Cristiane da Silva Verdan

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico em Educação do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Antônio Álvaro Soares Zuin

SÃO CARLOS
OUTUBRO/2012

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

V483ed

Verdan, Kelly Cristiane da Silva.

A Educação a Distância e a formação de professores na UFSCar : a autoridade, a autonomia e o corpo mediados pelas Tecnologias da Informação e Comunicação / Kelly Cristiane da Silva Verdan. -- São Carlos : UFSCar, 2012. 166 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2012.

1. Educação a distância. 2. Magistério. 3. Tecnologia da informação. 4. Autoridade. 5. Corpo. 6. Autonomia. I. Título.

CDD: 374.4 (20^a)



Programa de Pós-Graduação em Educação

Comissão Julgadora da Dissertação de mestrado de

Kelly Cristiane da Silva Verdan
São Carlos, 19/06/2012

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Antonio Álvaro Soares Zuin

Prof.^a. Dr.^a. Sandra Aparecida Riscal

Prof. Dr. Bruno Pucci

Sumário

Agradecimentos	vii
Resumo.....	viii
Abstract	viii
Lista de Siglas e Abreviaturas	ix
Lista de Gráficos	xi
Lista de Tabelas	xii
Apresentação	1
Introdução.....	2
1 – Cultura, Tecnologia e Educação	4
1.1 As Mudanças Culturais	4
1.1.1 O tempo	5
1.1.2 A insegurança	6
1.1.3 A servidão voluntária	7
1.2 As Mudanças Econômicas	8
1.2.1 A Moeda, o consumo e as relações sociais	9
1.2.2 A Sociedade Capitalista	9
1.3 Racionalidade Instrumental	11
1.3.1 A Sociedade do Consumo.....	14
1.3.2 A consolidação da ideologia da técnica e da ciência.....	15
1.4 A Indústria Cultural	18
1.4.1 A Indústria Cultural e a Sociedade de Consumo	20
1.5 A Sociedade da Sensação e a força da Imagem	22
1.5.1 Imagem.....	22
1.5.2 A disseminação da Imagem: o Computador e a Internet	25
1.5.3 A internet no Brasil.....	36

1.5.4 A Imagem nas Redes Sociais	37
1.5.5 Escrita e leitura no ciberespaço	39
1.6 As Tecnologias da Informação e Comunicação – TCI’s.....	41
1.6.1 As TCI’s e a Educação	44
2 – O Magistério no Brasil: da Universidade Presencial ao Programa UAB	50
2.1 As Universidades no Brasil	50
2.1.1 O curso de Pedagogia.....	53
2.2 Da LDB à EaD	64
3 – O Magistério na UAB-UFSCar: a autoridade, a autonomia e o corpo mediados pelas TIC’s. 81	
3.1 A UAB e a política de parcerias	81
3.2 UAB-UFSCar	84
3.2.1 A consolidação da proposta do Governo em um Projeto da Universidade	85
3.2.2 A Oferta dos cursos da UAB-UFSCar	91
3.3 O Curso de Pedagogia pela UAB-UFSCar.....	92
3.3.1 A proposta do Curso.....	92
3.3.2 A Coordenação do Curso	97
3.3.3 As disciplinas	98
3.3.4 Os docentes	100
3.3.5 A Divisão do Curso.....	102
3.3.6 Os Tutores	102
3.3.7 O Ambiente Virtual de Aprendizagem - AVA	105
3.3.8 As Formas de Interação.....	106
3.3.9 Os Materiais da Disciplina	109
3.3.10 As atividades Virtuais	111
3.3.11 As dúvidas	112
3.3.12 O Apoio Técnico	113
3.3.13 A Interação entre a equipe pedagógica da disciplina	113

3.4 Os Alunos Frequentes	115
3.5 A aprendizagem e as relações pedagógicas do curso de Pedagogia mediadas pelas TCI's	121
3.5.1 A concepção pedagógica	123
3.5.2 A Autoridade	127
3.5.3 A autonomia	135
3.5.4 O Corpo	138
3.6 Os Alunos Desistentes	145
Considerações Finais	150
Referências Bibliográficas	155

Aos profissionais do magistério

*Ser ou não ser, eis a questão: será mais nobre
Em nosso espírito sofrer pedras e setas
Com que a fortuna, enfurecida, nos alveja,
Ou insurgir-nos contra um mar de provações (...).
(SHAKESPEARE, 1976, p. 108).*

Agradecimentos

Primeiramente, ao meu orientador, **Prof. Dr. Antônio Álvaro Soares Zuin**, por ter aceitado como orientanda uma aluna que trabalhava, pois diante de uma carga horária de trabalho árdua, fazer uma pós-graduação é um desafio. Obrigada por aceitar este desafio comigo. Sou muito grata também por ter me apresentado à teoria crítica e por ter me convidado para entrar em seu grupo de pesquisa, desde este dia tenho sempre aprendido muito e buscado à reflexão crítica por meio de uma teoria muito instigante.

Aos professores de minha banca, **Prof^a. Dr^a. Sandra Riscal** e **Prof. Dr. Bruno Pucci**, bem como o **Prof. Dr. Luiz Roberto Gomes**, suplente, que tanto me orientaram na qualificação, apontando-me equívocos e auxiliando-me a desvendá-los com boas referências e esclarecimentos;

Aos **meus amigos do grupo de pesquisa**, aos quais por meio dos debates sempre tão bem fundamentados trouxeram à luz muitas reflexões. Em especial, a minha amiga **Ana Carla** que se propôs a ler meu trabalho. Obrigada.

Especialmente, aos **colaboradores de minha pesquisa**, alunos e alunas do curso a distância da UAB-UFSCar, professores e gestores do programa, os quais auxiliaram-me com seus apontamentos, entrevistas e questionários, trazendo dados importantes para o debate e reflexões as quais, ajudaram-me a compreender o cenário da educação a distância na Instituição. Sem vocês esta pesquisa seria *distante* das reais impressões e vivências deste ambiente virtual de aprendizagens. Obrigada por todo apoio.

A duas gestoras que me apoiaram em momentos que eu precisava me acalmar e centrar nos estudos, **Marta e Ilvana**. Obrigada enormemente por tudo, não há palavras que expressem minha gratidão!

Aos meus **amados pais**, aos quais sempre incentivaram os meus estudos e de meus irmãos, buscando assegurarem condições materiais para que estudássemos de modo a colocar os estudos em primeiro lugar. Muito obrigada! Amo e os admiro muito!

Aos meus irmãos, **Daniela e Douglas**, bem como meus familiares de modo geral, pelo carinho e incentivo.

Ao meu **Amor**, o qual me ajudou dando apoio e compreensão nas horas difíceis, obrigada!

Resumo

Este presente trabalho tem por objetivo investigar a implantação da Educação a Distância como modalidade de ensino no que tange a formação em Pedagogia na Universidade Federal de São Carlos, observando a autoridade, a autonomia e o corpo presentes ou ausentes nas relações pedagógicas mediadas pelas Tecnologias da Informação e Comunicação. Para tanto foi realizado um estudo sobre a Cultura, Tecnologia e Educação para traçar um panorama sobre a preponderância da tecnologia no cotidiano da sociedade, abordando então as políticas públicas para a implantação da EaD no Brasil, pontuando como esta modalidade da educação ocorreu na UFSCar. Após isto, por meio de entrevistas e questionários foram analisadas as questões citadas acima, por meio do referencial teórico da teoria crítica.

Palavras-Chave: Educação a Distância (EaD); Magistério; Tecnologias da Informação; autoridade; corpo.

Abstract

This present work aims to investigate the implementation of distance education as a mode of education with to formation in pedagogy at the University Federal of San Carlos, noting the authority and the body present or absent in pedagogical relationships mediated by Information Technology and Communication. Therefore a study was conducted on Culture, Technology and Education to draw a picture about the prevalence of technology in everyday society, then addressing public policies for the implementation of distance learning in Brazil, highlighting how this type of education occurred on UFSCar. After that, through interviews and questionnaires were analyzed issues mentioned above, through the theoretical framework of critical theory.

Keywords: Distance Education; Teaching, Information Technology, authority, body.

Lista de Siglas e Abreviaturas

ABE – Associação Brasileira de Educação

ABNT - Associação Brasileira de Normas Técnicas

ANDIFES – Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior

ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

Art – Artigo

BIRD – Banco Mundial (BIRD)

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEFAM – Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério

CFE – Conselho Federal de Educação

CONAE – Conferência Nacional de Educação

CONSED – Conselho Nacional de Educação

DEd – Departamento de Educação

DED – Diretoria de Educação a Distância

DME – Departamento de Metodologia de Ensino

EaD – Educação a Distância

EJA – Educação de Jovens e Adultos

Enem - Exame Nacional do Ensino Médio

FIES – Fundo de Financiamento Estudantil

FMI – Fundo Monetário Internacional

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental

IBOPE - Instituto Brasileiro de Opinião Pública

Inep – Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

NTIC's - Novas Tecnologias da Informação ou Comunicação

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

Pnad – Pesquisa Nacional Por Amostra de Domicílios

MEC- Ministério da Educação

OCDE – Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico

Proinfo – Programa Nacional de Informática na Educação

ProUni – Programa Universidade para Todos³²

SEED – Secretaria de Educação a Distância

Sinaes – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

TCI's – Tecnologias da Informação e Comunicação

UAB – Universidade Aberta da Brasil

UFSCar – Universidade Federal de São Carlos

www – World Wide Web – Ampla Rede Mundial

Lista de Gráficos

- Gráfico 1** – Distribuição dos alunos Frequentes por Idade.....p. 116
- Gráfico 2** – Distribuição dos alunos Frequentes por Etnia.....p. 117
- Gráfico 3** – Distribuição dos alunos Frequentes por Escolaridade.....p. 118
- Gráfico 4** – dos alunos que estão cursando a primeira graduação..... p. 118
- Gráfico 5** – Distribuição dos alunos Frequentes segundo a intenção em cursar Pedagogia a distância..... p. 119
- Gráfico 6** – Distribuição dos alunos Frequentes segundo a expectativa para a carreira docente..... p. 120
- Gráfico 7** – Distribuição dos alunos Frequentes segundo o domínio das ferramentas virtuais..... p. 120
- Gráfico 8** – Distribuição dos alunos Desistentes por Idade..... p. 145
- Gráfico 9** – Distribuição dos alunos Desistentes por Escolaridade..... p. 146
- Gráfico 10** – Distribuição dos alunos Desistentes segundo a intenção em cursar Pedagogia a distância..... p. 147
- Gráfico 11** – Distribuição dos alunos Desistentes segundo a expectativa para carreira docente..... p. 147

Lista de Tabelas

Tabela 1 – Distribuição dos alunos Frequentes por Estado Civil.....p. 117

Tabela 2 – Distribuição dos alunos Desistentes por Etnia..... p. 145

Tabela 3 – Distribuição dos alunos Desistentes por Estado Civil..... p. 146

Apresentação

A intenção em pesquisar a formação para o magistério a distância surgiu após minha atuação como tutora em disciplinas do curso de Pedagogia a distância da UAB-UFSCar. Em maio de 2008 eu recebi o convite do professor da disciplina de História da Educação II do curso a distância desta Instituição de Ensino Superior para fazer o curso de tutoria e entrar para sua equipe de tutores. Fiz um mês de curso de formação para tutores, totalizando 120 horas e após isto, em julho de 2008, iniciei minhas participações no grupo de estudos da equipe de História da Educação I e II.

Atuei na tutoria de alunos de diferentes polos e de algumas disciplinas e sempre me perguntei quais as implicações de ser formado para o magistério por meio das tecnologias da informação e comunicação? Dito de outra forma, como as relações pedagógicas são compreendidas pelos graduandos, no que tange a autoridade, a autonomia discente e a corporeidade?

Em 2010, ao entrar para a pós-graduação do PPGE-UFSCar pude iniciar meu caminho para realizar esta pesquisa. Ocorreram as intensas leituras para as disciplinas da pós-graduação, as quais dividiram espaço com meu trabalho de professora da Rede Municipal de São Carlos atuando na Educação Infantil, minhas participações no grupo de pesquisa Teoria Crítica e Educação e minhas atuações como tutora. Uma jornada intensa para uma dona de casa e esposa, pesquisar tornou-se um desafio.

Hoje, contudo, espero com estas análises contribuir para a reflexão sobre a formação docente mediada pelas TCI's, sob o olhar do curso de pedagogia do Programa Universidade Aberta da UFSCar.

Introdução

Neste presente trabalho apresento a análise sobre a formação em Pedagogia a distância por meio das Tecnologias da Informação e Comunicação em uma Instituição de Ensino Superior Federal do Brasil (UFSCar¹). Aponto como ocorrem as relações dos discentes com os agentes educacionais, de modo a desvendar a autoridade, a autonomia e o corpo ausentes ou presentes na Educação a Distância (EaD).

Para tanto, divido minha análise em algumas questões norteadoras:

- 1) O que são as TIC's e como as tecnologias passaram a permear a cultura e a educação;
- 2) Como se consolidou a formação para o magistério no Brasil e de que forma as políticas educacionais englobaram as TIC's;
- 3) Como foi criado o curso de pedagogia a distância na UFSCar e de que forma as tecnologias atuam na formação do pedagogo na UAB-UFSCar.

Para responder tais questões foram realizadas pesquisas históricas/bibliográficas, análise do ambiente virtual de aprendizagem da EaD-UFSCar, questionários e entrevistas com graduandos de um dos polos da Instituição pesquisada, bem como com os discentes que desistiram do curso. Entrevistas com docentes e gestor da UAB-UFSCar, bem como pesquisas sobre os índices e dados do governo sobre a educação superior e a distância no país.

Tais dados foram analisados com base no referencial teórico da Teoria Crítica, a qual busca, segundo Horkheimer & Adorno (1991), entender a sociedade não apenas como um processo lógico, mas também como um processo histórico concreto que pretende expor as contradições sociais, de forma a estimular a transformação. Partindo deste referencial pretendo com meu trabalho, analisar o panorama da educação superior no Brasil e as possíveis implicações para a (semi)formação em Pedagogia mediada pelas Tecnologias, com a finalidade de propor o debate para alcançarmos mudanças.

Cada questão norteadora compõe um capítulo. No Capítulo I, com base nas mudanças decorridas pelo desenvolvimento capitalista, pretendo apontar como historicamente nos tornamos voluntários à servidão técnica a ponto de manter relações

¹ Universidade Federal de São Carlos.

sociais por meio de ambiente virtuais e como esta servidão à técnica está relacionada com o consumo, portanto, com a lógica do capital.

Neste sentido, é necessário apontar como o governo, por meio das políticas educacionais, corrobora com o capitalismo ao englobar as TCI's como forma de promover a ampliação das vagas para o ensino superior gratuito no Brasil e de que forma as políticas corroboram para a manutenção do preconceito em relação ao magistério, bem como para uma semiformação do pedagogo.

No capítulo II trago um panorama histórico da formação para o magistério no Brasil desde a Universidade presencial até a implantação do programa UAB. Tal análise possibilitou compreender que a formação intelectual consistiu-se em fator de status social, entretanto, em uma sociedade escravista o magistério em si consolidou-se como profissão menor, portanto, tal concepção reforçou tabus em relação ao magistério.

O último capítulo aponta o modelo de formação a distância da UAB-UFSCar, a criação do curso de Pedagogia e a análise da formação de uma turma de pedagogos, com a finalidade de compreender como ocorrem as relações pedagógicas, a autoridade e autonomia no ambiente virtual de aprendizagem, bem como de que forma as relações corporais são pouco exploradas nesta modalidade de formação e suas possíveis implicações para a formação do pedagogo. Com base nesta análise refletir sobre formação e semiformação com o intuito de auxiliar no debate sobre as tecnologias de formação e a formação para o magistério no que pesa o fato das implicações para o exercício da profissão e o ideal de formação em Pedagogia.

Não pretendo de forma alguma encerrar o debate, mas ajudar as reflexões existentes por meio da pesquisa empírica, as quais conta com pesquisa de campo qualitativa realizada com os alunos de um dos polos do programa UAB-UFSCar, bem como por meio das entrevistas com os profissionais diretamente envolvidos com a implantação da Educação a Distância na UFSCar.

Destaco que, muito embora a análise dos graduandos se pautou apenas em uma turma, reflete dados de outras turmas ainda não divulgados pela UAB-UFSCar, mas confirmados pelo coordenador do Programa na Universidade. Por tal fato, aponto que este trabalho, traz uma pesquisa de campo intrigante e capaz de levantar aspectos importantes para a análise da Educação a Distância. Vamos aos estudos!

1 – Cultura, Tecnologia e Educação

“A natureza essencialmente abstrata da imagem de síntese acrescenta-se à sua faculdade eminentemente concreta de tocar os sentidos do espectador e de criar uma impressão física forte, envolvente”. (QUÉAU, 1993, p. 93)

Neste primeiro capítulo será abordada de que forma a tecnologia tornou-se preponderante em nossa cultura a ponto de, como considerado por Quéau², confundir nossos sentidos, nos envolvendo em um mundo virtual, porém, quase físico dada a ilusão criada pelas tecnologias da informação e comunicação (TIC's). O foco é compreender, a partir da inserção da tecnologia na cultura, como as TIC's se inserem na educação.

Para tanto, primeiramente será analisado quando a tecnologia se destaca na sociedade como fator decisivo nas relações econômicas e sociais; de que forma esta surge e se insere na cultura; quando o Brasil começou a ter acesso à internet e quando esta se estabeleceu como recurso para formação no ensino superior. Com a finalidade de compreender tais questionamentos seguem as análises e estudos abaixo.

1.1 As Mudanças Culturais

A predominância da tecnologia na cultura, bem como no cotidiano dos indivíduos, iniciou por volta do século XV, com as mudanças culturais decorrentes das alterações econômicas e, por conseguinte, sociais. Com o advento do capitalismo - das trocas comerciais e do fluxo das mercadorias, surge à necessidade de ampliar a produção, a qual era feita de forma artesanal. Deste modo, a tecnologia passa a ser sinônimo de produtividade. Essa mudança econômica interfere diretamente no tempo,

² Pesquisador responsável pelo centro de pesquisa Institut National de l' Audio-visuel (INA-França), e pelo colóquio realizado todos os anos no Festival IMAGINA, um dos importantes eventos sobre novas tecnologias da imagem no campo do audiovisual. É autor de dois livros sobre o tema: *Eloge de La Simulation. De La Vie des Languages à La Synthèse des images* (1986), Metaxu: *Théorie de l'Art Intermediaire* (1989). (Nota do autor- PARENTE, 1993, P. 279).

na dedicação do trabalhador para cumprir metas de produção, no consumo que esta produção busca e, por conseguinte na cultura.

Ao analisarmos o período anterior ao capitalismo, fica mais evidente a compreensão sobre a mudança da lógica do tempo.

1.1.1 O tempo

No período medieval, podemos observar a sociedade dividida entre a nobreza, os senhores feudais, a igreja e a maioria da população, os servos. A sociedade se organizava em torno dos feudos, nos quais o proprietário, senhor feudal, cedia terras aos servos para que estes plantassem, colhessem e separassem parte da para subsistência e parte ao feudo. Diante desta organização social e econômica,

(...) o tempo do trabalho é o tempo de uma economia ainda dominada pelos ritmos agrários, sem pressas, sem preocupações de exatidão, sem inquietações de produtividade – é o de uma sociedade à sua imagem, sóbria e pudica, sem grandes apetites, pouco exigente, pouco capaz de esforços quantitativos. (LE GOFF, 1980, p. 62-63).

O tempo, portanto, estava associado à natureza, ao levantar e por do sol, ao trabalho do cultivo da terra, portanto, aos cuidados com o plantio, cultivo, colheita.

A economia era agrária e a base da troca. O tempo não possuía uma dimensão importante, pois tudo se resumia a um núcleo muito pequeno, não havendo necessidade de se pensar em larga escala de produção, pois esta era de subsistência. De acordo com Débord (1994, p. 88-89), “*O modo de produção agrária em geral, dominado pelo ritmo das estações, é a base do tempo cíclico plenamente constituído. A eternidade lhe é interior: é aqui na terra o retorno do mesmo*”. A eternidade do tempo a qual Débord se refere, só vem reforçar a característica lenta e compromissada apenas com as decisões da natureza. A vida no campo determinada pelo natural e a vida urbana determinada e/ou marcada pelo tempo religioso.

No ocidente medieval, a unidade do tempo de trabalho é o dia, de início o dia do trabalho rural que encontramos na terminologia metodológica - o *diário* da terra – e, à sua imagem, dia de trabalho

urbano, definido pela referência mutável ao tempo natural, do *levantar ao por do sol*, e marcado, aproximadamente, pelo tempo religioso, o tempo das horas canônicas, tirado da Antiguidade romana. (LE GOFF, 1980, p. 62). (grifos do autor)

Como apontado por Le Goff, historiador francês especialista em Idade Média, a religião interferia diretamente no cotidiano da vida urbana, pois marcava o tempo.

Neste período, portanto, a cultura restringia-se as vivências na comunidade, ou seja, em um grupo social relativamente pequeno.

1.1.2 A insegurança

A convivência nos feudos foi uma forma de garantir a segurança em um período de lutas, guerras, invasões e busca por domínio de territórios.

O que domina a mentalidade e a sensibilidade dos homens da Idade Média e o que determina o essencial de suas atitudes é o sentimento de insegurança. Insegurança material e moral às quais, segundo a Igreja, não havia senão um remédio: apoiar-se na solidariedade do grupo, nas comunidades de que se fazia parte, evitar a ruptura pela ambição ou o enfraquecimento desta solidariedade. (LE GOFF, 2005, p. 325)

A insegurança se estabelecia, segundo Le Goff, devido às condições políticas e territoriais, as quais se materializavam na vida cotidiana pela servidão.

Na política, neste período, o que observa é a população devendo obediência a um imperador, o qual descendia de uma família denominada real, ou seja, descendente direta da divindade, portanto, digna de imperar sobre a população que a servia de fato, ora pela insegurança, ora pelo temor de não servir a um descendente direto de Deus, ora pela coação armada. Para Horkheimer,

O papel da coação caracteriza não apenas o começo, mas também a evolução de todas as formações políticas, não pode sequer ser superestimado ao explicar a vida social na história até hoje. Ele consiste não só nas punições de qualquer um que fira a ordem imposta, mas também na fome do indivíduo, e dos seus que o obriga a sempre sujeitar-se de novo às condições dadas de trabalho das quais

faz parte seu bom comportamento na maioria das esferas da vida. (1990, p. 183).

1.1.3 A servidão voluntária

Um jovem humanista e filósofo francês, La Boétie, que viveu entre os anos (1530-1575), destacou sobre a submissão dos servos a um tirano, que esta se baseava em uma servidão voluntária,

(...) não é preciso combater esse único tirano, não é preciso anulá-lo; ele se anula por si mesmo, contanto que o país não consinta sua servidão; não se deve tirar-lhe coisa alguma, e sim nada lhe dar; não é preciso que o país se esforce a fazer algo para si, contanto que nada faça contra si. **Portanto, são os próprios povos que se deixam, ou melhor, se fazem dominar**, pois cessando de servir estariam quites; é o povo que se sujeita, que se degola, que, **tendo a escolha entre ser servo ou ser livre**, abandona sua franquia e aceita o jugo; que consente seu mal – melhor dizendo, persegue-o. (1987, p. 14) (grifos meus).

De acordo com o pensamento exposto acima pelo jovem filósofo, a maioria da população, servia voluntariamente a um, quando poderia escolher ser livre. Mas, por quê? Para La Boétie, os homens se acostumam a servir, pois fazem aquilo para que foram educados.

A natureza do homem é mesmo de ser franco e querer sê-lo; mas, também **sua natureza é tal que naturalmente ele conserva a feição que a educação lhe dá**. Portanto, digamos então que ao homem todas as coisas lhe são como que naturais; nelas se cria e acostuma; (...) (LA BOÉTIE, 1987, p.23-24). (grifos meus).

A servidão voluntária existia, portanto, porque era ensinada. As pessoas, embora em sua natureza buscassem a liberdade, ao serem educadas para a heteronomia e servidão acostumavam a servir, como se isto fosse, de fato, natural.

Para Horkheimer (1990, p. 192) “*A maioria dos homens sempre trabalhou sob a direção e comanda da minoria, e esta dependência sempre se expressou numa piora da existência material*”. Entretanto, complementa o filósofo e sociólogo alemão concordando com Lá Boétie mais de três séculos depois, tal submissão não advém

apenas pela coação, os próprios homens aprenderam a acatá-las. Neste sentido, é possível dizer que Horkheimer reafirma em sua análise a tese de La Boétie de que aprendemos a servir. Cabe a reflexão sobre em que medida a educação atua na educação para servidão?

1.2 As Mudanças Econômicas

Voltando à análise para a economia medieval.

Quando as invasões externas deixaram de ser um perigo iminente, os europeus ocidentais puderam viver sem tantos medos e preocupações quanto antes.

A revolução operada na agricultura tornou os alimentos mais abundantes e proporcionou uma base sólida para o desenvolvimento econômico e para a diversificação em outras esferas. A população cresceu depressa e as cidades e vilas se expandiram em tal grau que se pode falar também em uma “revolução urbana”. (BURNS, 2005, p. 238).

O aumento da riqueza de vários feudos e de suas áreas circundantes permitiu a expansão do mercado consumidor. Segundo o historiador Edward Mcnall Burns,

(...) os produtos agrícolas excedentes foram matérias-primas para a manufatura e um influxo populacional. Em outras palavras, o aceleração da vida econômica em geral foi a principal causa do crescimento urbano: as cidades existiam em relacionamento simbiótico com o campo, oferecendo mercados e também artigos fabricados por artesões, ao passo que viviam do excedente alimentício rural e cresceram com a migração de servos ou camponeses desnecessários, que estavam à procura de uma vida melhor. (2005, p. 250).

A cessação das invasões bárbaras, a revolução operada pela agricultura (com novos utensílios, diversificação, aumento da produção), o aumento populacional, devido também ao crescimento dos burgos, dentro outros fatores, ocasionaram a necessidade de produção em larga escala e, por conseguinte, das trocas com base em um regime

monetário. Desta forma, modificou-se, assim, toda a lógica cultural uma vez que os indivíduos alteraram as concepções de espaço e tempo.

1.2.1 A Moeda, o consumo e as relações sociais

Enquanto na sociedade feudal a população era regida pela natureza e necessidades básicas de consumo e servidão, na sociedade capitalista, há a necessidade de quantificar o tempo. Isto auxiliava no comércio dos produtos, para que pudessem ocorrer as feiras, importantes pontos de comércio para os burgueses (comerciantes artesãos que viviam nos burgos). Surgem as necessidades: de uma moeda de troca; da compreensão do espaço, não apenas como base para a subsistência, mas como lógica de consumo e expansão deste mercado consumidor. *“Essa revivescência do comércio trouxe a necessidade de novos sistemas de pagamento e de novas técnicas de comércio. Um de seus resultados mais importantes foi o que a Europa ocidental voltou a uma economia monetária”*. (BURNS, 2005, p. 248)

1.2.2 A Sociedade Capitalista

Desta forma, nasce a sociedade capitalista, dividida em classes sociais, determinadas pelo poder econômico de cada indivíduo e não mais pelo “berço” de nascimento deste, como aponta Marx & Engels (1978, p. 10) no excerto abaixo,

A par do maior número exclusivamente voltado à submissão ao trabalho, forma-se uma CLASSE liberta do trabalho diretamente produtivo que se encarrega dos assuntos comuns da sociedade: direção do processo de trabalho, administração do Estado e dos assuntos políticos, justiça, ciência, belas-artes, etc. É a lei da divisão do trabalho que está, pois na base da divisão em classes.

A contradição social entre as classes implica, pois na manipulação da Ciência. Tal conflito é descrito por Marx & Engels (1978, p. 11), ao afirmar que

A divisão social do trabalho faz com que ‘a atividade intelectual e material, o prazer e o trabalho caibam em partilha a indivíduos diferentes e tem, entre outras consequências nefastas para o trabalhador, a oposição entre riqueza e pobreza, **depois entre saber e trabalho**: ‘Este

antagonismo entre riqueza que não trabalha e a pobreza que trabalha para viver faz surgir por sua vez uma contradição ao nível da ciência: o saber e o trabalho separam-se, opondo-se o primeiro ao trabalho do capital ou como artigo de luxo de rico’.

Saber e trabalho separam-se, é o que afirma Marx e Engels. Quanto mais saber acumulado, melhores as condições de se acumular riquezas. Marx e Engels apontam nos excertos acima citados, que muito embora todos nasçam com a faculdade de saber, pois esta se trata de um dom geral pertencente a todos, só é desenvolvida em quem possui o ócio, o tempo livre, assim sendo, nas pessoas que conseguiram: acumular mais riqueza e/ou dominar os processos produtivos, conseqüentemente, acumular mais tempo livre. Logo, as classes sociais mais abastadas acabam tendo maior tempo livre, ócio produtivo, para se dedicar a sua formação integral.

A apropriação social do tempo e a produção do homem pelo trabalho humano se desenvolvem em uma sociedade dividida em classes. O poder que se constituiu acima da penúria da sociedade do tempo cíclico, a classe que organiza esse trabalho social e se apropria da limitada mais-valia desse trabalho, apropria-se também *da mais-valia temporal* de sua organização do tempo social: ela possui só para si o tempo irreversível do ser vivo. (DEBÓRD, 1994, p. 89).

As classes sociais mais elevadas acabam se privilegiando e mantendo sua condição de elite, como destacado acima por Dèbord, pois ao dominar as condições de trabalho, dominam também a organização temporal e ao fazerem isto, acabam por dominar o ser vivo, pois obstruem um fator essencial e irreversível, o tempo.

A classe social que domina as formas de produção econômica possui maior tempo para se dedicar à educação, possibilitando uma educação de maior qualidade, como poderão observar no capítulo II; possuem também o domínio sobre o tempo livre dos dominados; possuem maior possibilidade de investimento financeiro em educação e, principalmente, as melhores condições de acesso ao ensino superior, responsável pela formação profissional.

Diante deste quadro, para Horkheimer (1990, p. 209),

A forma atual da sociedade baseia-se, tanto quanto as anteriores, na relação de dependência característica dela mesma. Além disto, as relações profissionais e particulares, sujeitas aparentemente à sua própria lei, são determinadas pela dependência, que se baseia no modo de produção e é expressa diretamente na existência de classes sociais.

A busca sempre crescente pelo lucro, pela ampliação da produção e do mercado consumidor mudou a lógica do tempo e, por conseguinte do espaço, pois novos mercados foram almeçados. O capitalismo predomina nas relações sociais e culturais.

Grandes revoluções urbanas, sociais e políticas são vivenciadas em decorrência do capitalismo, tais como a Revolução Industrial e a Revolução Francesa, configurando-se com a ascensão da burguesia e de seus ideais de liberdade e igualdade. Segundo Horkheimer,

Na realidade, a libertação, para a maioria dos atingidos, significava em primeiro lugar que eles foram abandonados ao terrível mecanismo de exploração das manufaturas. O indivíduo entregue a si mesmo se via diante de uma força alheia à qual ele tinha de conformar-se. (...) ele agora se encontrava só no mundo e tinha que sujeitar-se se não quisesse perecer. As próprias condições se tornaram autoritárias. (1990, p. 199).

Embora a população tivesse, com as mudanças revolucionárias, se libertado da monarquia, da submissão a um imperador, bem como ao senhor feudal, ao se entregar para um regime econômico baseado no capital, temendo não perecer e almejando ascensão social, os indivíduos passaram à servir razão, instaurou-se a crença de que só por meio desta o homem poderia chegar ao conhecimento. A razão torna-se um instrumento destinado à incessante tentativa de superação das condições econômicas existentes. A esta condição da razão, alguns filósofos alemães denominam razão instrumental, quando podemos designar a razão destinada a fins.

1.3 Racionalidade Instrumental

Compreender a natureza do conceito de racionalidade instrumental é uma tarefa árdua. Na obra “Técnica e Ciência como Ideologia”, escrita em 1968, o filósofo alemão, Jünger Habermas, a partir dos conceitos de Racionalidade e Racionalização de Max

Weber³ e da análise de Herbert Marcuse sobre estes mesmos conceitos, tece ponderações sobre a técnica e a ciência como ideologia, apontando a ação comunicativa⁴ como contraponto da análise crítica da sociedade.

Neste momento, portanto, com base na obra de Habermas supracitada, será exposta a análise da forma como a razão tornou-se instrumento para a técnica e a ciência manipularem a sociedade. Para os filósofos e sociólogos citados acima, a técnica e a ciência tornaram-se ideologia na medida em que são consideradas instrumentos para a superação da miséria e desigualdade, para superação da situação de dominados à dominantes, bem como para a compreensão de que a vida cotidiana pode ser facilitada por intermédio dos aparatos técnicos. Desta forma a técnica e a ciência acabam por abater as antigas legitimações ao promover o desencantamento do Mundo, ou seja, a descrença na ação social, em prol da crença na razão técnica, a qual busca dominar, por meio da manipulação, a natureza e/ou a sociedade.

A técnica para objetivar a dominação, precisa, segundo (MARCUSE, 1967, apud HABERMAS, 1968, p. 46) ser extremamente metódica, calculada e calculante, não apenas sobre a natureza, mas sobre o homem. Desta forma, ao compreender a técnica e sua atuação na dominação da natureza e dos homens, é possível a revelação da forma como esta ideologia projeta a sociedade.

Assim sendo, a análise de Marx e Engels sobre a sociedade, é extrapolada, pois se supera a compreensão da sociedade apenas com base nas relações de produção, na medida em que, segundo a compreensão da ideologia posta pela técnica e ciência, percebe-se que as “(...) *relações de produção existentes se apresentam como a forma de organização tecnicamente necessária de uma sociedade racionalizada*”. (HABERMAS, 1968, p. 48).

³ **Racionalidade**, segundo Weber, trata-se da forma da atividade econômica capitalista, do tráfego social regido pelo direito privado burguês e da dominação burocrática. **Racionalização** significa em primeiro lugar, a ampliação das esferas sociais, que ficam submetidas aos critérios da decisão racional. A isto corresponde a industrialização do trabalho social com a consequência de que os critérios da ação instrumental penetram também noutros âmbitos da vida (urbanização das formas de existência, tecnificação do tráfego e da comunicação). (HABERMAS, 1968, p. 45).

⁴ A ação comunicativa, que fora esboçada nos anos 1960 como categoria de análise da teoria social, é o tema da principal obra de Jürgen Habermas, publicada em 1981 sob o título *Teoria da Ação Comunicativa*.

Habermas ao destacar as análises de Marcuse (1967), na obra “O homem unidimensional” aponta que, na medida em que se aumenta a crença na razão instrumental como meio para alcançar a plenitude da sociedade dentro do capitalismo, maior é a neutralização da crítica a este sistema, portanto, a razão instrumental torna-se um impedimento para a reflexão crítica, pois esta acaba por legitimar o poder político, o qual se expande para todas as esferas da cultura.

A superioridade do modo de produção capitalista sobre os anteriores funda-se nas duas coisas seguintes: na instauração de um mecanismo econômico que garante a longo prazo a ampliação dos subsistemas da ação racional teleológica⁵, e na criação de uma legitimação econômica sob a qual o sistema de dominação pode adaptar-se às novas exigências de racionalidade desses subsistemas progressivos. (...) Surge deste modo a infraestrutura da sociedade sob a coação à modernização. (...) urbanização da forma de vida, isto é, subculturas que ensinam o indivíduo a poder “deslocar-se” em qualquer momento de um contexto de interação para a ação racional teleológica. (HABERMAS, 1968, p. 65-66).

Diante disto, para Marcuse

(...) a tecnologia proporciona igualmente a grande racionalização da falta de liberdade do homem e demonstra a impossibilidade “técnica” de ser autônomo, de determinar pessoalmente a sua vida. Com efeito, esta falta de liberdade não surge nem irracional, nem como política, mas antes como sujeição ao aparelho técnico que amplia a comodidade da vida e intensifica a produtividade do trabalho. (MARCUSE, 1967, *apud* HABERMAS, 1968, p. 49).

Logo, Marcuse (1967, *apud*, HABERMAS, 1968, P. 49), observa que a racionalidade tecnológica, protege desta forma a legalidade da dominação em vez de eliminá-la. A instrumentalização da razão acaba por abrir-se a uma sociedade totalitária de base racional.

Destarte, como superar a dominação, se a técnica está permeada pelo totalitarismo? Marcuse crê na mudança de atitude perante a natureza, apontando para tanto, uma mudança na interação do homem com a natureza como forma de

⁵ A razão destinada a fins. Nota da autora.

compreender a sociedade e superar a dominação por intermédio de uma relação simbiótica. Entretanto, embora Habermas considere a interação a chave para superação, aponta, contudo, que esta deva se estabelecer entre os homens, por meio de uma ação comunicativa sem coação.

A parte a compreensão de Habermas sobre a superação desta dominação, um ponto que chama a atenção em sua análise é a crítica do autor ao Estado frente à dominação posta, tal como no excerto abaixo,

Na medida em que a atividade estatal visa à estabilidade e o crescimento do sistema econômico, a política assume um peculiar caráter negativo: orienta-se para a preservação das disfuncionalidades e para o evitamento dos riscos que possam ameaçar o sistema; portanto, a política visa não à realização de fins práticos, mas a resolução de questões técnicas. (1968, p. 70).

Portanto, há que se suspeitar de toda e qualquer política que busque a estabilidade do sistema capitalista, pois, segundo a análise de Habermas, tal posicionamento não busca a superação da dominação, mas a consolidação desta por meio da preservação da visão instrumental da razão, ao utilizar a técnica para a resolução das desigualdades.

Após esta breve análise da obra de Habermas, e, por conseguinte, do pensamento de Weber e Marcuse, como avaliar as políticas de igualdade de acesso ao ensino superior por meio das tecnologias da informação e comunicação?

1.3.1 A Sociedade do Consumo

Submersos na ideologia da técnica e da ciência como meio para sobreviver de forma aparentemente liberta, os indivíduos passam a se integrar a uma sociedade administrada pela lógica do consumo. Uma sociedade que não apresenta uma ligação de comunidade fortemente entrelaçada, como nos feudos, em que todos estão no mesmo local, espaço e sobre as mesmas condições, pelo contrário, uma sociedade em que cada indivíduo precisa assegurar sua materialidade, servindo voluntariamente a ideologia da técnica e a ciência, ou seja, a razão instrumental.

A servidão se consolida sob a forma do consumo, almejados pelos indivíduos sempre em graus cada vez mais elevados. Diante desta ideologia de sociedade, os

indivíduos se esforçam para servir. Servem à ciência, na medida em que consomem, ou desejam consumir, desenfreadamente os produtos advindos da lógica do capital, a qual se aperfeiçoa criando sempre novos produtos culturais.

A verdade para esta sociedade torna-se aquilo ao qual está “*comprovado cientificamente que*”, pois o domínio da técnica torna-se a mola propulsora do sucesso capitalista. Deste modo, servir a ciência passa a significar possuir produtos gerados por esta. Produtos que buscam facilitar a vida dos indivíduos, produtos que **mostram** aos demais que estes estão integrados à sociedade do consumo.

Assim sendo, é possível observar que os sujeitos se reprimem voluntariamente, e cada vez com mais intensidade, à condição de objetos, devido à lógica da integração presente na sociedade capitalista. A lógica da servidão à ciência busca integrar os indivíduos em uma sociedade administrada, *por meio de imposições onipresentes*, marcadas não apenas pela lógica do mercado do capital, mas como apontado por Habermas e Marcuse anteriormente, pela ideologia da técnica e da ciência como forma de superação social.

1.3.2 A consolidação da ideologia da técnica e da ciência

Ao analisar a sociedade e a revolução técnico-científica, Braverman (1981), intelectual marxista, aponta que o processo produtivo, na medida em que necessita da produção em maior escala, sentiu a necessidade de aperfeiçoar a técnica de produção, provocando, por tal fato, a especialidade no ofício. O que antes era desempenhado por um profissional, passou a ser desempenhado por vários e cada um destes se especializou em uma determinada função e conhecimento, perdendo, desta forma, o amplo conhecimento sobre a produção.

A base social firme que se consolidou com o capitalismo, provocou o surgimento de novas profissões, mais particularizadas, em que cada especialista se aperfeiçoa em uma pequena parte do conhecimento sobre um processo de produção.

Em busca da tecnologia que aperfeiçoa a técnica, ocorreu à necessidade e o interesse pela ciência. Nesta relação, segundo Braverman (1981), o conteúdo de uma revolução científica e técnica, a qual dividiu e subdividiu o trabalho, ocasionou a gerência capitalista, aperfeiçoada pela educação científica. Com a necessidade de

processos industriais mais rápidos - os quais produzissem mais mercadorias para consumo em menor tempo, a eficiência tornou-se um importante fator econômico. Surge, segundo Braverman (1981, p. 186), a necessidade - para dar conta do volume de desenvolvimento tecnológico - da ciência vir antes da necessidade técnica e por tal fato, a ciência se transformou em capital, mercadoria, “(...) *comprada e vendida como implementos e trabalhos de produção*”.

A busca por mão-de-obra capacitada para gerar tal eficiência, gerou um investimento em educação. Governos capitalistas atuaram no incentivo à pesquisa. Para Zuin (2006, p. 936),

Desde (...) o momento em que o controle da ciência se metamorfoseou na mola propulsora do capitalismo monopolista, na transição do século 19 para o 20, já se percebera que a participação da universidade seria decisiva para o desenvolvimento do progresso tecnológico.

O imperativo por aperfeiçoar sistemas, bem como pela força de trabalho, gerou a crise da reificação dos trabalhadores, uma vez que estes não são mais compreendidos por meio de fatores subjetivos, são objetivados tais como as máquinas, coisificados. Um exemplo desta reificação, dada a busca pela eficiência, são as pesquisas sobre o movimento dos trabalhadores, descritas por Braverman (1981) buscando sistematizá-los de forma a diminuir a ociosidade destes para gerar mais lucro.

Charles Chaplin sobre a reificação do sujeito na sociedade industrial produziu o filme “Tempos Modernos”. Na obra, o personagem, Carlitos, denominado como “o vagabundo”, trabalha na linha de produção de uma fábrica montadora, indignado diante das condições de trabalho, lidera uma greve. O filme aponta a reificação de Carlito no modo como o personagem passa a se movimentar, pois de tanto repetir movimentos idênticos e mecânicos, o personagem transforma-se quase em uma extensão da máquina que manuseia.

O filme Tempos Modernos demonstra de forma bem interessante e caricata a desapropriação do saber em relação à produção, mencionada por Braverman (1981), pois no filme é possível perceber de forma clara que, em uma linha de produção, é quase que inexistente a figura de um único funcionário que domine todo o processo de fabricação. O que se vê são vários funcionários que passam toda a sua carreira nas

fábricas apenas dominando parte da produção e a quase totalidade destes exercendo a função de extensão das máquinas, ao repetir os mesmos movimentos por extensas horas e de forma cronometrada.

A padronização dos seres humanos está associada, segundo Horkheimer (1990), à autoridade, pois implica em uma relação de classe. Os dominantes e os dominados - subordinados.

O processo de produção influencia os homens não só da maneira direta e atual, tal como eles o experimentam em seu próprio trabalho, **mas também da forma como ele se situa dentro das instituições relativamente fixas**, ou seja, daquelas que só lentamente se transformam, como a família, **a escola**, a igreja, as instituições de arte e semelhantes. Para compreender o problema por que uma sociedade funciona de uma maneira determinada, por que ela é estável ou se desagrega, **torna-se necessário, portanto, conhecer a respectiva constituição psíquica dos homens nos diversos grupos sociais, saber como seu caráter se formou em conexão com todas as forças culturais da época**". (HORKHEIMER, 1990, p. 180). (grifos meus)

Horkheimer sinaliza, portanto, que o processo ao qual os sujeitos estão submetidos reflete-se diretamente na forma como estes se colocam nas diversas instâncias sociais, pois seu caráter se forma em conexão com todas as forças culturais de sua época, ou seja, não são apenas as formas de produção que moldam os sujeitos, mas também, sua relação com a cultura, com as instituições, inclusive com a escola. Como apontado, muitas destas instituições, podem ajudar a contribuir para a servidão voluntária à integração social à sociedade do consumo, na medida em que passem a educar para a conformidade social, coação e reprodução da heteronomia.

Observando o quadro apontado pelos autores citados é possível compreender que as relações sociais são ainda mais fetichizadas e coisificadas por meio das máquinas e das relações dos seres humanos com estas a ponto de muitas vezes se exigir padrões de comportamento tendo por base as próprias relações com tais tecnologias. Para MAAR,

(...) jamais fomos menos donos de nosso nariz, por conta das onipresentes imposições da lógica do mercado do capital. Mais do que mera disputa conceitual vocabular, está em causa a famosa tese da sociedade administrada ou integrada – **integração, aliás, que é voluntária**, ou seja, passa pelo sujeito em sua sujeição. Não se trata

de uma subjetividade prévia e posta, mas em processo, gerada ela própria como objeto no curso da reprodução da formação social: a massa. (2008, p. 7). (grifos meus).

Assim como La Boétie, Maar (2008) também aponta o voluntarismo da servidão, entretanto, em uma situação diferente. Aqui não se trata de servir a um imperador, mas a uma integração social. Uma nova forma de servidão, entretanto atrelada a um domínio subjetivo, pois não existe um “ser” tal como no período dos Impérios em que os servos dedicavam-se a servir para sobreviver. No capitalismo, os indivíduos servem ao consumo, a uma Indústria que se preocupa em converter a cultura em mercadoria, em criar novas formas de produzir, consumir e expandir seu mercado, em transformar tudo e todos em mercadoria, trata-se da Indústria Cultural.

1.4 A Indústria Cultural

A cultura surge da dinâmica histórica, portanto, assim como a história da sociedade é dinâmica, a cultura também o é. Esta pode conservar ou romper determinada estrutura social, isto porque se trata de um conjunto de forças. Como asse Horkheimer,

Toda a cultura é, assim, incluída na dinâmica histórica; suas esferas, portanto, os hábitos, costumes, arte, religião e filosofia, em seu entrelaçamento, sempre constituem fatores dinâmicos na conservação ou ruptura de uma determinada estrutura social. A própria cultura é, a cada momento isolado, um conjunto de forças na alteração das culturas. (HORKHEIMER, 1990, p. 181).

Se cultura é o entrelaçamento de diferentes esferas da vida, o que seria Indústria Cultural? Como mencionado anteriormente, a Indústria Cultural surge no capitalismo, pela necessidade deste de gerar mercadorias consumíveis a um nível sempre mais elevado. O conceito foi cunhado por Adorno e Horkheimer, filósofos alemães, já citados neste estudo, os quais se dedicaram, juntamente com outros pesquisadores, a estudar o capitalismo e o que impediu que a sociedade fizesse de fato uma revolução que promovesse melhores condições de existência, de forma que todos tivessem as mesmas condições e acessos aos mesmos direitos.

Tais estudiosos criaram o Instituto de Pesquisas Sociais em Frankfurt, na Alemanha, o qual ficou conhecido como Escola de Frankfurt. Maar aponta que (1995, p. 17), “*A Escola de Frankfurt é um reflexo teórico da crise do trabalho formador, em especial da questão da articulação entre processo de trabalho social e processo de formação cultural*”.

Para Adorno e Horkheimer, a Indústria Cultural seria uma das grandes forças que impedem os indivíduos de viverem de forma a concretizar os princípios das revoluções sociais instauradas no século XVIII. Isto porque, o capitalismo busca encobrir suas finalidades e arrancar do consciente humano a reflexão sobre uma dominação que embute a lógica do consumo e desperta à vontade por ser consumível como objeto. Toda esta lógica do capitalismo, desta indústria que simula uma cultura, ou muitas vezes, se apropria de uma cultura mercantilizando-a, é denominada pelos estudiosos da teoria crítica como Indústria Cultural.

A Indústria cultural é o avesso da autonomia. Implica uma amálgama de cultura e de economia por meio da qual a dominação no plano da subjetividade, até mesmo em seus aspectos mais subjetivos, estaria condicionada à estrutura social. A indústria cultural enquadra os homens contemporâneos como massa, que não é mera portadora neutra de uma pseudo-subjetividade, mas é gerada para ser sujeito voluntário de integração e assimilação. Isso decorre da reprodução permanente de um comportamento rígido e intolerante. (MAAR, 1995, p. 7-8).

Os autores, Adorno e Horkheimer (1991), por meio da teoria crítica da sociedade, denunciam a industrialização da cultura, analisando as imposições da sociedade administrada, que reprime a formação da identidade e da subjetividade.

Deste modo, é possível sintetizar o conceito de Indústria Cultural, como sendo,

(...) a cultura totalmente convertida em mercadoria, no plano da totalização da estrutura da mercadoria na formação social, inclusive no plano das próprias necessidades sensíveis a que correspondem os valores de uso dos bens na **sociedade de consumo**. (...). A “indústria cultural” é um conceito político e ético materialmente embasado no processo produtivo. (MAAR, 1995, p. 23). (grifos meus).

Para Adorno (1995), sem a compreensão do capitalismo e do processo da lógica do consumo, não é possível compreender como se consolida a indústria cultural na sociedade e tampouco fazer uma teoria crítica sobre esta.

1.4.1 A Indústria Cultural e a Sociedade de Consumo

Adorno (2010, P. 14), destaca que “*Os dominantes monopolizaram a formação cultural numa sociedade formalmente vazia. A desumanização implantada pelo processo capitalista de produção negou aos trabalhadores todos os pressupostos para a formação e, acima de tudo, o ócio*”. Destarte, a Indústria Cultural atinge diretamente a formação dos indivíduos e por isto, os teóricos da Escola de Frankfurt, apontam a necessidade de se buscar a reflexão crítica em prol de uma formação cultural completa, a *Bildung*, a qual se caracteriza pelo avesso da semiformação proporcionada pela Indústria Cultural ao extinguir o ócio dos indivíduos por meio de diversos mecanismos de controle.

Com base na integração à sociedade de consumo, os indivíduos passam a reconhecerem-se como consumidores. Estes almejam um potencial cada vez maior para adquirir os produtos fabricados pela indústria cultural, a qual, por meio da propaganda em diversos meios, divulga o status social. “Ser é ter”, o conceito cunhado pelo filósofo Berkeley e retomado por Türcke (2010), aponta que, na sociedade do consumo, “ser” é estar integrado e para tanto, esta sociedade precisa produzir, divulgar, seduzir, criar novas e mais avançadas mercadorias, essenciais para a vida. Criar mercadorias que ditem a cultura. Para Ripa (2005, p. 65),

A sociedade administrada que não proporciona as condições necessárias para o desenvolvimento da identidade humana oferece ao indivíduo outros instrumentos para que ele se identifique. Por isso, a mercadoria é exaltada como algo único, *fazendo com que não se veja além dela*. O indivíduo, que se apresenta como consumidor, passa a identificar os ícones como bens capazes de lhe proporcionar a felicidade que as condições sociais e econômicas não lhe permitem. (grifos meus).

Ao se submeter à lógica deste consumo,

(...) os indivíduos são gradativamente impedidos de decidir conscientemente e de ter atitudes autônomas. Estes indivíduos têm a convicção de que os bens culturais verdadeiros são aqueles aprovados pelas normas e valores da sociedade administrada. As produções culturais são transformadas em produtos de consumo, **debilitando a capacidade de analisar dialeticamente** e de decidir de forma autônoma. Em meio à avalanche tecnológica, a reprodução técnica das mercadorias simbólicas transforma a percepção do indivíduo e compromete a possibilidade da experiência formativa, pois a velocidade e a superficialidade com que os produtos culturais são expostos não têm permitido que os indivíduos captem a totalidade complexa do mundo real. (RIPA, 2005, p. 71). (grifos meus)

A repressão da ordem econômica é tão atroz que em sua organização ocorre a coação à maioria das pessoas para a dependência de situações, às quais, segundo Adorno (1995) são impotentes. Diante disto, a massa passa a se manter em uma situação de não emancipação. *“Se as pessoas querem viver, nada lhes resta senão se adaptar à situação existente, se conformar; precisam abrir mão daquela subjetividade autônoma a que a ideia de democracia; conseguem sobreviver apenas na medida em que abdicam seu próprio eu”.* (ADORNO, 1995a, p. 43).

Adorno (1994, p. 35) pondera, acerca da necessidade de integração social à sociedade administrada, que quando se eleva a necessidade de se pertencer a um coletivo e contraditoriamente, aumenta-se a *“(...) raiva contra a civilização. A revolta contra ela é brutal e irracional”*, provocando a barbárie contra a própria sociedade, na medida em que se formam guetos e passa-se a não reconhecer o outro como semelhante. Para o autor, *“Do ponto de vista sociológico, eu ousaria acrescentar que a sociedade, embora se integre cada vez mais, incuba simultaneamente tendências desagregadoras. Essas tendências desagregadoras sob a superfície da vida civilizada organizada têm progredido extremamente”.* (ADORNO, 1994, p. 35)

Muito embora Adorno tenha falecido em 1969, neste período ele já apontava que *“Os meios - e a tecnologia é a essência dos meios para a auto conservação da espécie humana – são fetichizados, porque as finalidades – uma existência digna do ser humano – são encobertas e arrancadas do consciente humano”* (1994, p. 42). De que forma então a tecnologia atua no fetiche da mercadoria e no processo de negação da reflexão crítica sobre esta sociedade? Para compreender estas relações é necessário compreender como os indivíduos passaram a depender da **imagem** de si projetada no consumo como forma de elevação da identidade social.

1.5 A Sociedade da Sensação e a força da Imagem

A exarcebação da busca pela sensação de bem-estar, por intermédio do consumo e da exposição deste consumo, como forma de buscar o pertencimento a esta sociedade, onde “ser”, tornou “ser percebido”, tal como explica TÜRCKE na análise da Sociedade da Sensação.

1.5.1 Imagem

A parte o entendimento da imagem enquanto reflexo no espelho, por exemplo, e enquanto uma importante forma de registro, por meio da fotografia o que cabe a esta análise é compreender quando a imagem passa a desempenhar um papel preponderante para a formação da identidade social dos sujeitos na sociedade do consumo. Olgária Matos, em uma análise filosófica-literária, aponta que,

(...) o conceito de imagem ocupa **no mundo contemporâneo** lugar central. “Central” entre aspas, porque **se trata de um mundo de imagens**, quer dizer, contrariamente à luz da construção platônica e cartesiana do conhecimento, sem centro, sem ponto fixo, inconstante, impermanente. **Ela exigiu o desencantamento do mundo**: por um lado, as formas, essências luminosas, eternas e verdadeiras; por outro, o sujeito abstrato do puro pensamento de si – aquele que não tem dor a mitigar, nem esperanças a realizar. Ambos implicaram um universo desenfeitado, demitizado, “sem qualidades”, racional. (1991, p. 15).

Para Platão, a imagem “(...) é representação - um obstáculo ao verdadeiro conhecimento. Este deve referir-se àquilo que é (a essência), o que só pode ser apreciado no mundo das ideias. A representação da realidade torna-se uma camuflagem enganadora” (NAME, 2012). No entanto, Matos (1991), aponta que, muito embora a imagem para Platão significasse a distorção do real, no mundo contemporâneo esta obteve preponderância ao trazer a representação ligada ao consumo, à exposição de um ideal, de uma identidade que corrobora “aparentemente” com a sociedade. Matos (1991) assinala que a nova concepção da imagem aponta o desencantamento do Mundo, contudo, esta tornou-se, juntamente com o pensamento puro, um universo racional, sem qualidades. A crítica de Olgária Matos vem ao encontro do pensamento de Habermas ao apontar os impedimentos da ideologia da técnica e da ciência, por meio da razão instrumental.

A filósofa afirma que *“A racionalidade constrói um conceito de natureza despojando-a de seus aspectos sagrados e proféticos, desencantando o mundo. Com isto, o real se converte em mecanicidade, em um todo abstrato, apto a ser reconhecido e controlado pelo sujeito do conhecimento”*. (1991, p. 16). Este Mundo abstrato é representado por imagens que não possuem um objeto real a que representa, pois tais imagens são geradas pela desconstrução do mundo real. Por tal fato, os indivíduos que, na Sociedade do consumo, passam a utilizar a imagem como representação do eu, acabam por negarem-se a si mesmos, pois se constroem com base em uma representação inexistente no Mundo real. Neste sentido, (...) *não é mais do mundo que duvidamos – como na matriz cartesiana – mas do próprio cogito, da própria identidade do Eu*. (MATOS, 1991, p. 16).

A busca pelo registro da imagem está associada à ciência, a qual permitiu a criação do aparato técnico, por meio de pesquisas e tecnologias. *“A Automatização das técnicas de figuração (fotografia) não progrediria sem o progresso paralelo do conhecimento dos processos analíticos que permitem decompor a imagem”* (COUCHOT, 1993, p. 37). Na Sociedade de Consumo a um intenso encantamento pela imagem, pelo registro, pela simulação.

Em meados do século XIX, surge a televisão,

Essa busca de um automatismo que liberasse cada vez mais o olhar e a mão foi retomada no século XIX por inventores, muitos dos quais também pintores: os fotógrafos. Graças a eles a imagem gerada automaticamente na câ escura inscrevia-se definitivamente em seu suporte sem nenhuma intervenção manual. Depois da fotografia e do cinema, o qual permitiu o registro automático do próprio movimento e sua reconstituição visual, as técnicas tornaram-se mais e mais complexas e a investigação sobre o automatismo prosseguiu, principalmente através de engenheiros e técnicos. Nasceu assim a televisão, que acrescentou ao cinema a capacidade de registrar, transmitir e reproduzir simultaneamente e quase instantaneamente uma imagem em movimento. (COUCHOT, 1993, p. 37)

A televisão permite que, *“(...) a imagem se cole diretamente ao real, através do espaço e do tempo, mas essa continuidade só é possível porque o enquadramento espacial e temporal (automático) da imagem, imposto pelas tecnologias da Representação, não se modificou”*. (COUCHOT, 1993, p. 37). Muito embora o cinema também trabalhe com imagem em

movimento, este não estava acessível a muitas pessoas. A televisão trouxe a possibilidade de assisti-la em sua casa, bem em outros locais públicos e privados.

Como mencionado anteriormente, a indústria cultural incita os indivíduos a buscarem possuir objetos com tecnologias “de ponta”. De modo que incutem nos indivíduos a vontade de almejam estar neste mundo “avançado tecnologicamente”. Para tanto, utiliza a propaganda como forma de divulgar não apenas os produtos, mas a elevação social que o pertencimento destes possibilita aos indivíduos. Neste sentido, não basta, para a sociedade do consumo, que os indivíduos consumam, é preciso que estes busquem se satisfazer a tal ponto, que desejem construir sua identidade a partir da divulgação do poder de compra que adquiriram, mostrando que fazem uso de determinado produto, tornando-se, deste modo, em propaganda, para consolidar a relação de pertencimento a esta sociedade.

Além da fotografia, possível de ser divulgada em revistas e jornais, a televisão e o cinema atuam na propagação da imagem, corroborando para a afirmação da sociedade de consumo.

Acerca da Televisão, Adorno aponta,

(...) não sou contra a televisão em si, tal como repetidamente querem fazer crer. Caso contrário, certamente eu próprio não teria participado de programas televisivos. Entretanto, suspeito muito do uso que se faz em grande escala da televisão, na medida em que creio que em grande parte das formas em que se apresenta, **ela seguramente contribui para divulgar ideologias e dirigir de maneira equivocada a consciência dos espectadores.** (1995c, p. 77). (grifos meus)

A televisão contribui para a reprodução das ideologias, segundo Adorno na medida em que, promove a divulgação constante de imagens que buscam retratar a superação social pelo consumo, bem como ao apontar a sociedade do consumo como um ideal importante para ser almejado.

(...) a tentativa de incutir nas pessoas uma falsa consciência e um ocultamento da realidade, além de, como se costuma dizer tão bem, **procurar-se impor às pessoas um conjunto de valores como se fossem dogmaticamente positivos.** (...) Além disto, existe ainda um

caráter ideológico-formal da televisão, ou seja, desenvolve-se uma espécie de vício televisivo em que por fim a televisão, como também outros veículos de comunicação de massa, converte-se pela sua simples existência no único conteúdo da consciência, **desviando as pessoas por meio da fartura de sua oferta daquilo que deveria se constituir propriamente como seu objeto e sua prioridade.** (1995 c, p. 80). (grifos meus).

Deste modo a televisão corrompe pela divulgação de valores e pela propagação do vício televisivo, o qual rouba o pouco tempo livre dos indivíduos, impedindo-os, segundo Adorno de priorizar a reflexão crítica. Entretanto, Adorno (1995c, p.80), vê uma possibilidade de reflexão na televisão, caso esta “(...) enquanto a formação, busque pensar problematicamente conceitos estes que são assumidos meramente em sua positividade, possibilitando adquirir um juízo independente e autônomo a seu respeito”.

Contudo, o uso da televisão para a formação ainda é muito restrito. Quase a totalidade dos canais televisivos, em seus programas,

(...) aparentemente se aproxima das condições da vida moderna, porém ocultando os problemas mediante rearranjos e mudanças de acento, gera-se efetivamente uma falsa consciência. (...) Trata-se dessas situações inacreditavelmente falsas, em que aparentemente certos problemas são tratados, discutidos e apresentados, para que a situação pareça ser atual e as pessoas sejam confrontadas com questões subjetivas. Tais problemas são ocultos, sobretudo na medida em que parece haver soluções para todos esses problemas (...). (1995c, p. 84).

Há, portanto, a ilusão de uma sociedade em que tudo se resolve sem o confronto. No apontamento de Adorno fica clara a educação heterônoma propagada pela Televisão, na medida em que simula a harmonia da sociedade e impede a reflexão crítica sobre esta ao ocultar os problemas decorrentes da Sociedade do Consumo.

1.5.2 A disseminação da Imagem: o Computador e a Internet

Se a televisão se tornou um excelente meio de divulgação da ideologia da Indústria Cultural, o computador disputa com a televisão este fim. Garcia dos Santos (2003) aponta que

(...) desde os anos 60-70; mas nos 90, com a disseminação dos computadores e da internet, com a digitalização dos sistemas, com os avanços da biotecnologia e com as promessas da nanotecnologia, ficava patente que as inovações tecnológicas já não se encontravam predominantemente nos laboratórios, **mas faziam parte do cotidiano de um contingente cada vez maior das massas urbanas, cujas percepções e práticas passaram a ser constantemente modificadas, reordenadas ou, para usar uma expressão emprestada da linguagem da informática, reconfiguradas.** (GARCIA DOS SANTOS, 2003, P. 9) (grifos meus).

Embora criado como ferramenta de controle, tão logo, o computador foi inventado, este se disseminou de forma a abranger grande parte da sociedade. O Computador foi inventado, no período da II Guerra Mundial,

(...) como ferramenta de processamento de cálculos matemáticos destinados aos problemas de balística e de decifração de códigos criptografados, os anos da Guerra Fria marcaram o avanço desse escopo, introduzindo os computadores como ferramentas de comunicação e controle de informações (EDWARDS, 1996 apud CARVALHO, 2006, p.6).

Enquanto produto do capitalismo este é consumido a cada dia por um número maior de usuários, aos quais, dispõe deste aparelho para armazenar dados, escrever e registrar documentos de textos, fazer planilhas, dentre outros inúmeros usos que são obtidos por meio da manipulação desta máquina, juntamente com programas criados para agilizar a comunicação, armazenamento e divulgação de dados por meio da internet.

A partir do final da década de 50, no auge da Guerra Fria, o mundo passou a assistir a uma acirrada corrida espacial, que começou com a liderança isolada dos soviéticos, ao lançarem, em outubro de 1957, o satélite Sputnik I. O Departamento de Defesa dos Estados Unidos reagiu criando, em seguida, a *Advanced Research Projects Agency* (ARPA), uma agência militar de pesquisas, apoiada no discurso do restabelecimento da vanguarda norte-americana em ciência e tecnologia, com a missão de prevenir surpresas tecnológicas (como o Sputnik) e servir como mecanismo para pesquisa e desenvolvimento de alto risco, nos casos em que a tecnologia estivesse em estágio inicial ou que a oportunidade tecnológica fosse além da missão dos departamentos militares (NORBERG, O'NEILL, 1996, p. 5 apud, CARVALHO, 2006, p.8-9).

É, portanto, diante de uma corrida militar em prol da dominação pelo “Mundo” dividido em duas grandes potências, Estados Unidos, capitalistas, e União Soviética, comunista, que surge a busca por um meio de comunicação, o qual se assegura o controle de informações.

(...) a exemplo das maiores conquistas tecnológicas da humanidade, (a internet) nasceu para atender às necessidades geradas pela guerra, mais especificamente **pela guerra fria**, que atingiu seu clímax na década de 60. Naquela época, o fantasma de um ataque nuclear soviético infernizava a vida dos americanos. Temiam-se, sobretudo os efeitos que tal ataque teria sobre a rede de comunicações estratégicas, encarregada de fazer com que informações provenientes dos quatro cantos do mundo chegassem à Sala da Situação da Casa Branca. (NOBREGA, 2011)

Diante de um grande investimento financeiro, não apenas dos Estados Unidos, mas de outros Países, tal como a Inglaterra e Rússia, buscava-se criar uma comunicação entre várias redes, ao qual possibilitasse pessoas em diferentes pontos do planeta se comunicar de forma segura.

Os Estados Unidos, após criar departamentos militares responsáveis pela criação de um meio de comunicação seguro e que permitisse a comunicação entre diferentes pontos espaciais, passou a direção da Agência Avançada de Projetos e Pesquisas (ARPA) dos Estados Unidos para as Universidades, reposicionando seu foco de pesquisa, o qual, inicialmente era apenas militar. Diante disto, segundo Carvalho (2006, p. 9), a reputação da agência de elite foi elevada, “(...) *uma instituição cientificamente respeitada, na qual promoveu a descentralização do gerenciamento, valorizando o mérito científico e técnico acima da relevância imediata do objetivo militar*”.

Pierry Lévy, em sua obra “A Invenção do Computador”, deixa claro que

A história da informática (como, aliás, talvez qualquer história) deixa-se discernir como uma distribuição indefinida de momentos e de lugares criativos, [...] **Nesta visão das coisas, as noções de precursor ou de fundador, tomadas num sentido absoluto, têm pouca pertinência.** Em contrapartida, podem discernir-se certas operações da parte de atores que desejam impor-se como fundadores, ou designando no passado próximo ou no recente, antepassados prestigiosos de quem se apropriam proclamando-se seus descendentes.

Não há “causas” ou “fatores” sociais unívocos, mas circunstâncias, ocasiões, às quais pessoas ou grupos singulares conferem significações diversas. Não há “linhagens” calmas, sucessões tranquilas, mas golpes de espada vindos de todos os lados, tentativas de embargo e processos sem fim em torno das heranças. (LÉVY, 1989, p. 182, apud, CARVALHO, 2006, p. 15).

Em fim, a parte o real paios que criou a internet, certo é que no fim dos anos 70, já é possível verificar a comunicação por meio da internet. Esta configurou-se em um conjunto de redes interligadas e se estabeleceu ligando 4 redes americanas, por isso o nome internet, entre redes. Atualmente, segundo Nobrega (2011) não é possível prever quantas redes estão interligadas na internet, pois esta está em constantes mudanças,

(...) devido à própria essência da INTERNET: a falta de uma estrutura de comando central. Não há uma lista de seus assinantes, não existem dados consolidados sobre sua estrutura geral, não há ninguém que responda por ela **como um todo**. Fala-se que a INTERNET é anárquica. De fato, o dicionário Webster dá três definições para anarquia:

1. ausência de governo;
2. um estado de falta de leis ou de desordem política devido a ausência de autoridade governamental
3. uma sociedade utópica de indivíduos que apreciam a liberdade total, sem governo

Não é preciso muito esforço para verificar que a terceira definição do Webster para anarquia enquadra-se perfeitamente naquilo que a INTERNET é hoje: caótica, anárquica, sem governo, sem censura. Em especial, a questão da censura na rede tem gerado muita polêmica, em função de pessoas inescrupulosas que a têm usado abusivamente.

Do princípio de 4 redes, hoje existem muitas redes conectadas, o que dificulta o controle desta como um todo, mas ainda sim, há, sim, conforme apontado por Carvalho (2006), formas de controle, muita embora alguns pesquisadores, como Nóbrega (2011) acreditem no potencial anárquico da internet. Acontecimentos recentes na China apontam para controle de dados. O Governo Chinês contrariado com divulgações que o desfavorecem criou um mecanismo de controle que impede o acesso a determinados sites,

O sistema de monitorização da Internet na China envolve cerca de 30 mil censores, que vigiam os fóruns e outros locais de debate online e

removem os comentários sobre assuntos sensíveis numa questão de minutos. Este sistema, designado pelo governo de “Projeto Escudo Dourado”, é capaz de monitorar praticamente todo o tráfego de Internet que entra na China através dos cabos de fibra óptica localizados em três pontos no país.

Parte do equipamento que constitui o “Escudo Dourado” – também conhecido pelos internautas como “Great Firewall” – foi fornecido pela empresa norte-americana de soluções de redes e comunicações Cisco. (ANJOS, 2010)

Tais dados apontam que este controle ainda está presente e difere totalmente da ilusão sobre um ambiente anárquico de comunicação.

De acordo com Türcke,

(...), por volta de 1980 os Estados Unidos não estavam verdadeiramente ameaçados por nenhuma revolução socialista dos correios e outras “grandes firmas de transporte”. Mesmo assim, causavam desconforto. Porém o responsável pelo desconforto não era algum movimento social, mas o “milagre” no *Silicon-Valley*⁶ californiano: **o desenvolvimento de uma estonteante nova tecnologia**, que em seus primórdios já deixava entrever que em breve por toda a extensão das unidades produtivas, da administração e do setor de serviços, inúmeros empregados seriam substituídos por computadores de desempenho incomparável. (2010, p. 21). (grifos meus).

As mudanças econômicas e sociais, tão comentadas nestes estudos, interferem no cotidiano das populações, em seus modos de vida, em sua cultura, pois passa a ser permeada pelas tecnologias e pela incessante busca da ciência, em prol da noção de tempo e eficiência, mas também na apropriação do sentido de modernidade, na medida em que possuir objetos com tecnologias de ponta é ser capacitado para estar neste mundo “avançado tecnologicamente”. Como apontado por Fernandes (2008, p. 1-2),

Nas últimas décadas do século XX, ocorreram vários avanços tecnológicos, dentre eles, as redes de computadores, com todas suas funcionalidades, inclusive o acesso à Internet. Este novo momento histórico revela-se por meio do advento da denominada **Sociedade da Informação**, na qual a tecnologia passa a fazer parte do cotidiano das pessoas, em razão do aumento substancial do acesso *aos*

⁶ Em português: Vale do Silício.

computadores e da disseminação do uso da informática, que veio para mudar os padrões tradicionais na difusão da informação. (FERNANDES, 2011, p. 1-2).

Ao modificar a forma de difusão da informação, observa-se também a modificação com que os indivíduos lidam com a informação.

De acordo com Couchot⁷, a imagem surgiu antes do computador, mas a “imagem perfeita” só foi possível com este, pois,

Faltava ao mosaico eletrônico ser completamente ordenado, ao ponto da imagem numerizada, isto é, indicável exatamente na tela, através de coordenadas especiais e cromáticas definidas por cálculo automático. Esta última etapa na busca do menor elemento constituinte da imagem foi superada graças ao computador. O computador permitia não somente dominar totalmente o ponto imagem – pixel – como substituir, ao mesmo tempo, o automatismo analógico das técnicas televisuais pelo automatismo calculado, resultante de um tratamento numérico da informação relativa à imagem. (1993, p. 38).

Por intermédio do computador a imagem alcança uma resolução perfeita, segundo o artista plástico Edmond Couchot. A tela do computador apresenta o automatismo calculado, a razão instrumental produziu por meio da técnica e da ciência, um produto que de forma calculante apresenta uma imagem perfeita. A imagem produzida por este alcançou um potencial extremamente extraterritorial, por intermédio da internet.

Se a Televisão já seduzia o público pela facilidade de ter um aparelho de TV em casa, pelo movimento da imagem e pela variedade de programas, a internet passou a seduzir a todos pelas inúmeras possibilidades de interação. Nela, você possui o acesso à informação e ainda pode postar seus comentários, se relacionar de diversas formas, criando a possibilidade de ação frente a determinadas informações e acontecimentos, diferentemente da televisão, a qual projeta a figura de um espectador passivo que assiste.

⁷ Artista plástico, diretor do departamento de tecnologia na Université paris VIII, departamento que ele ajudou a criar em meados dos anos 80. Em *Images, de l'optique au numérique* (1988) ele sistematiza sua prática enquanto artista das novas tecnologias, e descreve a evolução dos modelos de figuração. (Nota do autor) (PARENTE, 1993, P. 277).

Como apontado por Matos (2001), a imagem simula o real, por meio da ciência numérica.

A realidade que a imagem numérica dá a ver é outra realidade: uma realidade sintetizada, artificial, sem substrato material além da nuvem eletrônica de bilhões de micro impulsos que percorrem os circuitos eletrônicos do computador, **uma realidade cuja única realidade é virtual**. (MATOS, 2001, p. 42).

Esta concepção virtual está presente no dia-a-dia, por meio dos impactos tecnológicos audiovisuais: televisão, cinema, vídeos em gerais disponibilizados pela internet, a qual permite a exposição imagética nas redes sociais,

O Sujeito não mais afronta o objeto em sua resistência de realidade, penetra-o em sua transparência virtual, como entra no próprio interior da imagem. O espaço muda: virtual, pode assumir todas as dimensões possíveis, até dimensões não inteiras, fractais. Mesmo o tempo flui diferente; ou antes, não flui mais de maneira inelutável; sua origem é permanente “reinicializável”: não fornece mais acontecimentos prontos, mas eventualidades. Impõe-se outra visão de mundo. Emerge uma nova ordem visual. (COUCHOT, 1993, p. 42).

Está lógica virtual está a cada dia se apropriando do real, de forma a, (...) *não pretender mais representar o real como imagem, mas sintetizá-lo em toda a sua complexidade, segundo leis racionais que o descrevem ou explicam. Procuram recriar inteiramente uma realidade virtual autônoma, em toda sua profundidade estrutural e funcional*” (COUCHOT, 1993, p. 43). Isto ocorre, por exemplo, nos jogos eletrônicos que são cada vez mais próximos da realidade e fascinam crianças, jovens e adultos, mas está presente também em práticas sociais que antes só eram possíveis presencialmente, tais como, fazer compras, pagar contas, acessar a sua conta bancária, se reunir com os amigos para conversar, jogar videogame e estudar. De acordo com Luz⁸ (1993, p. 49),

⁸ Rogério Luz – Artista plástico, doutor em comunicação pela *Université de Louvain*, professor da Escola de Comunicação de UFRJ. Investiga as relações discurso/imagem, em particular no cinema, e os processos de subjetivação nelas implicados: *Analyse structurale Du Récit Filmique* (1969), *Expressão Corporal, uma Política do Corpo* (1979), *Espace Potentiel et expérience Filmique* (1987). (Nota do autor: (PARENTE, 1993, P. 277)).

“A realidade virtual que as novas imagens elaboram implica um diferente desencadeamento do sujeito com o mundo material e humano, num espaço-tempo simulado”.

A respeito dos jogos eletrônicos que simulam a realidade virtual e possibilitam aos jogadores criar um personagem e “vivenciá-lo” no mundo virtual, relacionando-se com outros personagens, também virtuais, Luz (1993, p. 52), aponta que, “(...) esse avanço pode construir, ao contrário – no caso, com o poder “tóxico” que têm as imagens digitais de envolver o sujeito em um mundo paralelo, autorreferente a idiossincrásico – mais – uma ameaça à sociabilidade e à formação da consciência democrática”. Nestes ambientes virtuais, é possível se “locomover” sentado em frente ao computador. Seu corpo é reduzido apenas ao toque das teclas e ao olhar da tela do computador. Entretanto, por meio destes pequenos movimentos físicos é possível se apropriar de vários conhecimentos, “navegar para diversos espaços e tempos”, e até se graduar em algum curso. Tudo isto, por meio dos ambientes virtuais.

A internet potencializou ainda mais novas formas de relações com o mundo. Em relação ao fetiche pelos meios de comunicação gerados pela tecnologia, TÜRCKE destaca,

O ponto a partir do qual esse turbilhão se formou era o velho e conhecido mercado, mas com uma nova função: não mais como local para a troca de mercadorias, **mas como instância de socialização**. Gradualmente, foi sugando a população como um todo para dentro de si, obrigando a maioria não apenas a oferecer algo, **mas também a colocar a si próprio à venda, a própria força de trabalho isolada**. O mercado começou, assim, a regular o processo de trabalho da sociedade como um todo. É possível falar de uma “era moderna” a partir do momento em que o potencial de sucção do mercado se torna a principal força de integração. Graças a tal força, o mercado cuida para que os homens ponham à venda a si próprios ou suas mercadorias, mas não garante que elas sejam vendidas. (...) O poder de seleção do mercado tem como condição o poder de integração. (TÜRCKE, 2010, p. 61-62).

Como apontado, a lógica da sociedade capitalista, a lógica do consumo desenfreado, ao criar por intermédio das tecnologias novas formas de socialização, acaba por utilizá-las para propagar sua ideologia, de forma a se apropriar dos indivíduos, roubando-lhes seu tempo livre, distorcendo a cultura, reificando os indivíduos e absorvendo suas formas de convivência às realidades virtuais que não propiciam experiências corporais físicas, apenas as simula.

O que se verifica na sociedade capitalista,

Em curtas palavras, é chegado o momento de se falar de uma sociedade da sensação.

Entretanto, essa palavra não sugere a entrada da humanidade numa nova época, tal como fizeram as palavras “sociedade pós-industrial”. “pós-moderna”, “de risco”, ou “da Informação”, todas palavras chamativas e desviantes. Só porque a sociedade altamente “tecnificada” não apresenta mais as características tais como máquinas que ofegam e que exalam vapor e trabalhadores suados, não significa que ela não seja mais uma sociedade industrial, **mas sim que penetra micro eletronicamente**, com sua produtividade múltipla e refinada, em todas as áreas de trabalho. (TÜRCKE, 2010, p. 10) (grifos meus)

Este penetrar micro eletronicamente pode ser entendido, como a busca cada vez mais presente, em consumir produtos com alta tecnologia, em expor seu cotidiano, por meio da divulgação da imagem, de suas particularidades, no mundo das sensações através destes produtos. A mercadoria que vende é a que causa a sensação, dito de outra forma é o que torna perceptível algo, portanto, para *ser*, segundo Türcke (2010) – resgatando conceito de Berkeley, o sujeito precisa “ser percebido”, devido à valorização da imagem deste enquanto sujeito desta sociedade. O *locus* desta percepção ocorre por intermédio das mídias, e neste sentido, as redes sociais e o consumo se destacam como fator preponderante.

Conforme Türcke (2010) houve uma inversão da lógica, por exemplo, do que é notícia, na medida em que há a preocupação em ser notícia, em divulgar a imagem aliada às vivências desta sociedade das sensações, portanto,

(...) a confecção de notícias recebe uma nova ênfase. Não mais representa apenas a ornamentação de acontecimentos explosivos, **mas também o fazer explosivo dos acontecimentos**. A lei de base da lógica da notícia conduz à sua própria inversão: “A ser comunicado, porque importante” superpõe-se a “**Importante. Porque comunicado**”. Essa superposição é o tributo sistêmico que o estabelecimento de empresas de notícias e seu gradual crescimento em **uma rede de informação abrangente** custou. (2010, p. 17-18). (grifos meus)

Seguindo o raciocínio acerca da servidão, podemos considerar que na atualidade há a servidão às novas tecnologias e mídias, pois estas passaram a dominar as relações

humanas, na medida em que para ser é preciso possuir sua imagem divulgada eletronicamente em sites de relacionamentos, por exemplo. Tal lógica configura-se em um grande problema, pois a razão se instrumentalizou a tal ponto que as relações concretas e diretas estão sendo mediatizadas pelas novas tecnologias da informação.

A inserção das mídias e tecnologias da informação nas relações sociais dificulta a visualização do inimigo, ou seja, do combustível que mantém acesa a possibilidade da exploração e embrutecimento da sociedade. A tecnologia torna-se um “véu”, que promove a sensação de inclusão social, por meio do “*Existo porque Sou percebido*”, como destacado por TÜRCKE (2010), impedindo a reflexão crítica em prol da conscientização, pois desperta em uma maior escala o fetiche pelas mercadorias.

(a Propaganda) transforma-se em um fermento da administração estatal, sem o qual setores inteiros da formação e manutenção, dos serviços médicos e assistenciais mais cedo ou mais tarde dificilmente serão funcionais; torna-se um item cada vez mais imperativo da qualificação profissional – e com isso, em um fator central do comportamento social geral: um critério principal para a “competência Comunicativa”. (TÜRCKE, 2010, P. 23).

O fetiche, desta forma, é exacerbado não apenas ao consumo de produtos, mas ao fetiche de tornar-se consumível, por meio do uso das tecnologias e mídias para exploração da imagem. De acordo com Breton (2003, p. 129),

Superequipado com meios que lhe permitem comunicar-se sem precisar deslocar-se (telefone celular, e-mail, internet etc.), o indivíduo não precisa mais, necessariamente, se encontrar fisicamente com outros; a conversa frente a frente durante um passeio tranquilo ou em um lugar silencioso parece hoje perder espaço diante do diálogo apaixonado do proprietário de um celular ou computador com seus interlocutores invisíveis e falantes.

A afirmação do “Eu” é hipostasiada na imagem. Para Riscal (2010, p. 53-54), ao analisar as interações sociais mediadas pelas TCI’s,

Estamos lidando aqui com uma representação social, e, como observou Moscovici (1994), as representações sociais são racionais por serem coletivas, porque é coletivamente que os

homens constituem a racionalidade e um sujeito isolado não pode sequer ser concebido como indivíduo, uma vez que até o conceito de indivíduo é o resultado de uma operação racional social e historicamente constituída. Não há, assim, a separação, exceto para fins analíticos, entre a constituição do indivíduo e a constituição da coletividade e os conflitos entre o individual e o coletivo constituem a própria essência do campo do vivido, uma vez que são a realidade fundamental da vida social.

Para Ciampa⁹ (1987), é a estrutura social mais ampla que oferece os padrões de estruturação da identidade. Sendo assim, em uma sociedade que nega ao indivíduo a possibilidade de se constituir como **verdadeiro** sujeito, este tende a sofrer mudanças aparentes e não transformações que poderiam levar à alteração da consciência.

O indivíduo é concebido como conjunto das relações sociais dentro da história, e a Identidade, como questão política. Sendo assim, cada indivíduo encarna as relações sociais, configurando uma identidade pessoal ou uma história de vida. No mesmo sentido, as identidades, em seu conjunto, constituem a sociedade e esta a constitui. (CIAMPA, 1978, p. 127).

Ao passo que a sociedade simula relações sociais e projeta nos indivíduos falsas possibilidades de interação e representações que ao invés de experiências sociais e culturais, apontam para os produtos da Indústria Cultural, pode-se correr o risco de esvaziar-se a possibilidade de constituição de um sujeito reflexivo que se transforma e age sobre a sociedade transformando-a. Tal compreensão aponta para o risco das representações sociais mediadas pelas TCI's.

Os avanços científicos, os quais acarretaram o aperfeiçoamento das tecnologias e o “boom” digital, proporcionaram em maior escala, a exposição da imagem simulada e sua relação acirrada com o consumo, ocasionando, segundo Breton (2003) uma supervalorização da imagem em detrimento do corpo, o qual, muitas vezes é suprimido das relações sociais virtuais. Suprimem-se as relações corporais e também o pensamento

⁹ Antônio da Costa Ciampa, em seu livro “A Estória do Severino e a História da Severina”, relata a história de uma personagem ficcional, chamado Severino, extraído do poema de João Cabral de Melo Neto, “Morte e vida Severina” e de uma personagem real, chamada Severina. O autor realiza uma pesquisa sobre a questão da identidade, em que, depois de um estudo de caso, junto com a análise de uma personagem literária, é desenvolvida uma reflexão teórica sobre o tema.

absorvido pela ideologia do consumo, da técnica e, por conseguinte, da realidade virtual enquanto meio de comunicação moderno, portanto, desejado.

1.5.3 A internet no Brasil

A internet no Brasil, segundo dados de Carvalho (2006), começou a ser discutida na década de 1990 pelo Grupo de estudos da ABNT - Associação Brasileira de Normas Técnicas, a qual buscou “(...) levantar informações sobre a normalização técnica no Brasil e, principalmente, o que deveria ser feito para que o Brasil tivesse seus próprios padrões em informática”. (CARVALHO, 2006, p. 41). A princípio ocorreu a preocupação de mercado, de modo a capacitar o país tecnologicamente e, segundo Carvalho, “A política do setor de informática, por sua vez, tinha como objetivo explícito a reserva de mercado para empresas nacionais (...)” (2006, p. 58).

No entanto, o uso do computador já ocorria desde o início da década de 80,

No início da década de oitenta começou, no Brasil e no mundo, a disseminação do uso de microcomputadores, não só nas organizações, mas também nas residências, o que fez aumentar o interesse na comunicação entre as pessoas através da interligação de seus computadores pessoais, com o uso do modem e da rede de telefonia convencional. (CARVALHO, 2006, p. 108).

Segundo Carvalho (2006), na década de 1990 no Brasil, a Internet já estava disseminada nas universidades e pouco a pouco entre as pessoas de um modo geral. Tal acontecimento foi impulsionado no Rio de Janeiro, em 1992, pelo Fórum Global. Em 2006, o pesquisador aponta que “(...) cerca de um bilhão de usuários no Mundo usavam a Internet quase diariamente, sendo mais de vinte milhões no Brasil”. (CARVALHO, 2006, p. 185).

Os dados brasileiros recentes sobre o acesso dos indivíduos à internet corroboram o sucesso deste meio de comunicação. Em agosto de 2011, o Ibope, divulgou que,

(...) o acesso à internet atingiu 77,8 milhões de pessoas no segundo trimestre de 2011, número 5,5% maior que o registrado no mesmo período de 2010. Em relação ao segundo trimestre de 2009, este número representa 20% a mais de usuários. O levantamento considera acessos a partir de qualquer ambiente, como doméstico, corporativo e

educacional. No entanto, **a utilização da internet a partir de residências foi a que apresentou maior crescimento**: considerando somente usuários ativos no mês de agosto de 2011, a quantidade de acessos correspondeu a 37 milhões de pessoas, contra 32,3 milhões do mesmo período do ano passado.

Tais dados assinalam que o acesso da internet em domicílio aumentou, o que possibilita considerar que as pessoas estão utilizando o tempo livre para acessar a internet. A acessibilidade ao computador e a internet está crescendo tanto, que segundo Riscal (2010), aqueles que desconhecem ou não conseguem ter acesso a estas mídias, acabam por torna-se analfabetos digitais, tal como apontado, no excerto abaixo,

Microcomputadores, internet, todo um mundo digital vem sendo introduzido pelos meios de comunicação de massa nas representações coletivas, apresentando um maravilhoso mundo de acessibilidade a todo o conhecimento produzido pela humanidade. (...) a ponto de se criar uma nova forma de analfabetismo e exclusão: a digital. (2010, p. 53).

Cabe a reflexão sobre o que necessariamente tem chamado mais atenção no uso desta tecnologia, visto que seu acesso tem se propagado com rapidez a um número expressivo da população?

1.5.4 A Imagem nas Redes Sociais

As Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's) tornaram-se possibilidades de conhecimento e/ou afastamento das relações sociais presencialmente.

(...) pertence a esse fenômeno o fato de a compulsão difusa e generalizada para fazer algo, aquele coletivo malabarismo defensivo **contra a desocupação, que mesmo no tempo livre não desaparece** e que é preenchida até sua capacidade máxima com o que lhe é “ofertado”, sofre uma notável estandardização, precisamente com a velocidade com a qual o desenvolvimento técnico converge para um aparelho universal: o computador. Ele já não tende a ser apenas um instrumento geral de trabalho, mas também a representar o entroncamento técnico, o ponto de encontro social e o nevrálgico individual, **em que processamento e transmissão de dados, televisão e telecomunicação, trabalho e atividade de tempo livre,**

concentração e distração, ser “bacana” e “por fora”, observado e ignorado, se misturam até a indiferenciação. (TÜRCKE, 2010, P. 44) (grifos meus).

O computador ajuda os indivíduos a suprir esta sensação de desocupação, ao possibilitar a comunicação de forma rápida, por intermédio da internet, às redes sociais de relacionamento, bem como às redes bancárias, de compra, entre outras, possibilidades já citadas.

Observa-se então que a reificação do homem, na sociedade atual, não se dá apenas nas relações de trabalho, mas expandiu-se para as relações pessoais e sociais, na medida em que coisificaram-se as próprias relações, as quais são buscadas por intermédio do computador, há, portanto, uma mudança cultural. Um novo ambiente torna-se espaço para a socialização, entretanto, de maneira virtual, o ciberespaço.

No ciberespaço o sujeito libera-se das coerções da identidade, metamorfoseia-se, de forma provisória ou permanente, no que ele quer, sem temer que o real o desminta. Sem rosto, não corre mais o risco de poder ser visto, está livre de toda responsabilidade, tendo agora apenas uma identidade volátil. Na rede as características sexuais e a idade são puramente efeitos de um texto, objetos de uma descrição cuja origem não pode ser verificada e que autorizam todo tipo de licença. (BRETON, 2003, p. 130).

Neste ambiente virtual, como apontado por Breton, a identidade pode não corresponder com a verdade de fato, pois o texto é quem assume um papel de destaque. Não é mais o corpo e suas relações com o outro, como na maioria das relações no mundo real. Torna-se mais fácil simular ser quem realmente não se é.

A fetichização da imagem ocorre por meio do parecer, do apresentar-se, de vender uma imagem. O consumo da imagem objetiva-se na reificação do ser, na medida em que este quer ser reconhecido como imagem de venda.

Quem não faz propaganda não se comunica; é o que uma emissora que não emite: praticamente, não está aí. Fazer propaganda de si próprio torna-se um imperativo da auto conservação. Não apenas no nível de firmas, em que ninguém, mesmo que no momento não tem nada de excitante a oferecer, pode dar-se ao luxo de sair do concerto dos

comerciais, porque assim se retiraria da percepção do público. Mesmo em todas as formas de interação humana vale o seguinte: quem não chama a atenção constantemente para si, quem não causa uma sensação corre o risco de não ser percebido. (TÜRCKE, 2010, p. 37).

Neste jogo de representações, o que se observa é que se perdeu o significado do público e particular, na medida em que se torna notícia, não aquilo que de fato serve para o bem comum de todos. Incide uma “integração social virtual”, um espaço de relações virtuais. O ciberespaço

(...) é hoje um modo de existência integral, com linguagens, culturas, utopias. Mundo real e imaginário, de sentidos e valores que só existem a partir do cruzamento de milhões de computadores que colocam provisoriamente em contato indivíduos afastados no tempo e no espaço e que, às vezes, nada sabem uns dos outros. Mundo onde as fronteiras se confundem e onde o corpo se apaga, onde o Outro existe na interface da comunicação, mas sem corpo, sem rosto, sem outro toque além daquele do teclado do computador, sem outro olhar além do da tela. (BRETON, 2003, p. 127).

1.5.5 Escrita e leitura no ciberespaço

O ciberespaço torna-se um local em que foi possível, segundo Türcke (2008, p. 31) “(...) *produzir maquinalmente um espaço de associação livre de pensamento e de texto*”. Denomina-se hipertexto, o texto produzido no ciberespaço, isto porque este pode ser redigido de forma não sequencial, em que um ou mais autores podem participar da produção, criar links de acesso a outros textos, basta, para tanto, que os autores adicionem em palavras chaves, tais links, e o leitor, ao clicar nelas, é direcionado rapidamente a uma outra página com um assunto relacionado.

Em 1965, Nelson¹⁰ criou o nome hipertexto e o atribuiu a esse “Dokuversum” (universo documentado). “Por hipertexto compreendo a escrita não sequencial”. Essa definição lapidar age até hoje como uma fórmula mágica cujo encanto é absolutamente compreensível, caso se atente contra quem ela se refere: contra Gutenberg, ou seja, contra a própria cultura do livro e sua forma de ler e escrever rigidamente de modo sequencial ou linear, identificando-a como a

¹⁰ N. do autor: Ted Nelson, em S. Porombka, “Hipertext”, cit., p. 75.

essência de um progresso moderno rígido e repressivo. (TÜRCKE, 2008, p. 31).

Desta forma, abre-se a possibilidade para que o leitor possa se aprofundar em um conceito ou palavra que chame mais a atenção do leitor. O leitor identifica estas palavras por aparecerem com cor de fonte diferente e com um sublinhado abaixo. No entanto, tal “possibilidade” pode levar a dispersão, ao “impedir” que o leitor conclua a primeira ideia posta. Para TÜRCKE, há sérios problemas nesta cultura de escrita de texto, *“O inconveniente da visão-hipertexto não é utópico, mas sim o prematuro declínio da tensão: a utopia adquire o preço de liquidação”* (TÜRCKE, 2008, p. 33.), pois o trabalho do autor do texto, da ideia a ser posta, acaba se perdendo.

Toda liberdade decorrente, toda associação e combinação das partes do texto totalmente distantes e heterogêneas funcionam continuamente apenas conforme um esquema fixo. Subentende-se que ligar tudo com tudo, portanto, todos os ‘e’, ‘ou’, ‘mas’, uns com os outros, conduziria ao nada. Apenas palavras-chave tornam-se aptas e, portanto, só servem para alguma coisa quando são apuradas por seres inteligentes. Eles têm de compreender algo do conteúdo dos textos ligados estando na condição de separar o essencial do não-essencial e de associar com outro essencial, de tal modo que possam fixar os resultados de seu trabalho de diferenciação e associação em links. (TÜRCKE, 2008, p. 33-34).

Seguindo esta lógica da cultura tecnológica, a lógica do hipertexto, os indivíduos que se apropriam do conhecimento por meio da internet, possuem, segundo TÜRCKE, uma servidão à técnica, a qual determina previamente as conexões que estes podem criar e estabelecem os links para que naveguem e se apropriem de algo que já foi previsto, portanto, pré-determinado.

Certamente, trata-se de um reino de liberdade bem miserável, no qual um contemporâneo que clica o mouse e olha fixo para a tela dispõe, *ad libitum*, de todos os comandos e conexões já predeterminados por um programa de computador, como se fosse um senhor que exercesse sua soberania sobre um prato pré-preparado. (...)

Os meios eletrônicos ganham sua força de abrangência mundial e de poder conectar a humanidade, apenas a expensas de que eles, com perfeição, descontextualizam e isolam os sentidos e as vivências numa

medida que nunca fora atingida na época da imprensa. (TÜRCKE, 2008, p. 34-35).

A forma de leitura não-sequencial acaba por tornar mais raros os contatos com um romance linear, longo. A cultura do computador, da internet propõe uma leitura dinâmica, a qual pode ser tão dinâmica quanto o tempo. Logo, “*A internet, entretanto, deixa-se represar apenas de forma parcial, não se consegue dominá-la totalmente. Ela se transformou no meio principal e no símbolo do capitalismo neoliberal espalhado de modo global.* (TÜRCKE, 2008, p. 38).

1.6 As Tecnologias da Informação e Comunicação – TCI's

Na rotina de muitos outros indivíduos hoje, muito provavelmente exista o contato com algum produto relacionado às Novas Tecnologias da Informação ou Comunicação, as denominadas: NTIC's. Mas, o que necessariamente significam tais NTIC's? A Wikipédia (2012), dicionário livre, define as NTIC's, como sendo,

(...) as tecnologias e métodos para comunicar (...). A imensa maioria delas se caracteriza por agilizar, horizontalizar e tornar menos palpável (fisicamente manipulável) o conteúdo da comunicação, por meio da digitalização e da comunicação em redes (mediada ou não por computadores) para a captação, transmissão e distribuição das informações (texto, imagem estática, vídeo e som). (os grifos tratam-se de hipertextos do site).

A prática de recorrer a um dicionário virtual, já caracteriza a inserção destas Novas Tecnologias de Informação e Comunicação na vida prática de diversos estudantes e pesquisadores, pois há algum tempo atrás tais pesquisas eram feitas apenas por meio de Enciclopédias e Dicionários, os quais traziam as definições mais recentes de diversas palavras e termos utilizados na língua e seguras. Muitas das informações contidas na Wikipédia, por exemplo, não condizem com a realidade. Um dos motivos talvez seja a autoria compartilhada dos conteúdos do dicionário¹¹.

São consideradas NTIC's, ou simplesmente TCI's, de acordo com a Wikipédia (2012),

¹¹ Para compreender mais, veja análise sobre hipertextos neste estudo.

- os computadores pessoais;
- as câmeras de vídeo e foto para computador ou webcams;
- a gravação doméstica de CDs e DVDs;
- os diversos suportes para guardar e portar dados como os disquetes (com os tamanhos mais variados), discos rígidos ou hds, cartões de memória, pendrives, zipdrives e assemelhados;
- a telefonía móvel (telemóveis ou telefones celulares);
- a TV por assinatura;
- TV a cabo;
- TV por antena parabólica;
- o correio eletrônico (*e-mail*);
- as listas de discussão (*mailing lists*);
- a internet;
- a world wide web (principal interface gráfica da internet);
- os websites e *home pages*;
- os quadros de discussão (*message boards*);
- o streaming (fluxo contínuo de áudio e vídeo via internet);
- o podcasting (transmissão sob demanda de áudio e vídeo via internet);
- esta enciclopédia colaborativa, a wikipedia, possível graças à Internet, à www e à invenção do wiki;
- as tecnologias digitais de captação e tratamento de imagens e sons;
- a captura eletrônica ou digitalização de imagens (*scanners*);
- a fotografia digital;
- o vídeo digital;
- o cinema digital (da captação à exibição);
- o som digital;
- a TV digital e o rádio digital;
- as tecnologias de acesso remoto (sem fio ou *wireless*);
- Wi-Fi;
- Bluetooth;

Analisando a listagem acima, muito provavelmente diversos profissionais da atualidade não estão totalmente livres da influência de alguma destas Novas Tecnologias da Informação e Comunicação, pois muitas destas já fazem parte do cotidiano dos indivíduos, principalmente quando nos referimos sobre a influência do computador e dos ambientes virtuais, onde se criam comunidades de interação social, as redes sociais, tais como o ORKUT, Facebook, dentro outros. Para Thompson

(...) a principal consequência do desenvolvimento da mídia na modernidade consiste na possibilidade de agir tendo em vista um outro que conhece apenas a imagem da minha ação. Esse outro distante passa a ser o interlocutor principal de uma esfera política baseada na publicação mediada. (2009, p. 7).

Por meio destes ambientes os indivíduos se relacionam virtualmente, podendo expor fatos de sua vida pessoal e profissional. Como observado por Philippe Quéau (1993) por meio da nova concepção de imagem foi aliada a possibilidade “concreta” de interação com o usuário, criando a impressão física de contato forte e envolvente.

Neste sentido, como se deu o impacto da internet em relação à educação? Na sociedade industrial, tecnológica e das sensações, como a educação se desenvolve? Como e de que forma a tecnologia atua na cultura e na educação, no que diz respeito à criação de cursos virtuais para formação em docência.

A Internet, em decorrência da facilidade de acesso e da forma como oferece as informações, pode gerar conhecimento em diversas atividades das relações humanas da sociedade, tais como econômicas, comerciais, pessoais, comunicacionais, dentre outras áreas e, assim sendo, ela também acaba interferindo nos processos educacionais (FERNANDES, 2008, p. 2).

As Tecnologias da Informação e Comunicação, as TIC's, ao criarem o ciberespaço abriu as fronteiras do conhecimento, passando a ser incorporados na educação, como forma de aprendizagem virtual, veiculada por meio do computador conectado à internet.

Em pouco tempo, em diversos lugares do mundo, criaram-se universidades que, utilizando a modalidade a distância, conseguiram que vastos setores da população, até então marginalizados dos sistemas convencionais ou formais, pudessem ter acesso aos estudos universitários. (FERNANDES, 2008, p. 2).

1.6.1 As TCI's e a Educação

De acordo com Edith Litwin¹² (2001, p. 9), as primeiras Universidades que ofertaram a graduação a distância foram “*Fern Universität* alemã, os *Open University* britânica, a Universidade Aberta Venezuelana”. Os graduandos destas instituições “(...) e de tantas outras unidades acadêmicas competem em todo o mundo pelos postos de trabalho do mesmo modo que os egressos das universidades convencionais”.

Mas, em que consiste a Educação a Distância, a EaD?

Daniel Ribeiro Silva Mill¹³, vice-coordenador do Programa UAB-UFSCar, em entrevista concedida para a realização desta pesquisa, aponta que **Educação a Distância** é a modalidade de Educação em que as atividades pedagógicas podem ter até 20% de atividades presenciais e continua a ser educação a distância ainda. EaD é a categoria que engloba todos os tipos de Educação a Distância. Nesta categoria, segundo Mill, o que importa é flexibilizar tempo e espaço ao aluno. O gestor destaca na entrevista, as diversas modalidades de EaD e explica em que estas se diferenciam:

- **Educação on line**: Consiste na modalidade em que o tempo e espaço não importa, mas, fundamentalmente o material de estudo precisa estar na internet. A relação é a internet, portanto ao desligar a internet, não existe educação on line. Nesta modalidade de educação não é possível, por exemplo, usar material impresso. Por ser “on line” é uma educação que tem seu foco na conexão na web, portanto, apenas quando o aluno está conectado, ele tem acesso a esta modalidade de educação; Nesta modalidade as mídias utilizáveis são aquelas que estão, necessariamente, na internet;

Na educação on line não há a preocupação com o trabalhador da educação, o que importa de fato é a aprendizagem do educando.

- **Educação Virtual**: Consiste na modalidade de educação em que os tempos e espaços estão flexibilizados. Neste sentido, nesta modalidade de educação é possível utilizar multimídias: material impresso, DVD,

¹² Diretora do mestrado em Tecnologia Educativa da Universidade de Buenos Aires. A **Universidade de Buenos Aires** (UBA) é a maior universidade da Argentina, fundada em 12 de agosto de 1821 na cidade de Buenos Aires. À semelhança do resto das universidades nacionais argentinas, financeiramente dependentes do Estado-nação, mas é autônoma, gratuita e laica. (Wikipédia, 2012b)

¹³ Professor Adjunto na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), onde trabalha como Docente e Gestor de Educação a Distância (EaD).

CD, video-aulas, webconferências, entre outros. Na Educação Virtual não tem polos. Já na EaD sim.

Na educação Virtual há a preocupação com o educando e com o educador, com o trabalhador envolvido no processo.

- **E-learning**: Designado para compreender a educação corporativa para universidades privadas, as quais, a maioria das vezes trabalha com cursos rápidos, cursos de extensões (MBA).
- **B-learning**: Educação mista – sendo que a maior parte pode ser ou presencial ou a distância. Tendo um mínimo na proporção de atividades de mais de 20%. Consiste em educação a distancia e presencial amarrados. Seria o caso, por exemplo, de medicina a Distância, teria que ser b-learning, porque a carga presencial precisa, necessariamente, existir. O que conta é quão entrelaçada está à necessidade de ter atividades presenciais.
- **U-learning**: Significa educação em todo lugar. A formação o acompanha. Nesta modalidade os equipamentos mais utilizados são: i-pod, telefones, todos os equipamentos que podem fazer a educação chegar até o usuário do equipamento.
- **Ensino a Distância**: Professor como transmissor de ensino, em uma relação em que o aluno é passivo.
- **Educação semipresencial**: Significa que nesta modalidade, 50% das atividades serão presenciais e 50% serão virtuais. Neste sentido, na atualidade é difícil encontrar alguma educação que tenha esta proporção exatamente. Se existe, porque que não é educação semi-a-distância? (Questiona Daniel Mill). Quando se fala em semipresencial, o que está em jogo é quantos por cento é presencial e quantos por cento é a distância.

Nesta modalidade é mais fácil se propagar o preconceito à modalidade a distância, pois, se é semi, é inferior.

- E outros, no mínimo uma dúzia de tipos de EaD.

Mill ressalta, contudo, que o termo EaD é a único que abarca tudo e que muitos pesquisadores não deixam isto claro, utilizando de forma errônea diferentes termos para designar Educação a Distância, como se todos significassem a mesma coisa. Fato que é

que realmente não há consenso entre as definições dos termos, pois Pesce (2010, p. 13) ao diferenciar EaD de Educação *on line* reduz de forma muito mais simplista o significado dos termos ao afirmar que “*Enquanto a “Educação a Distância” (EaD) separa emissão e recepção via meios unidirecionais no modelo “um-todos”, o ambiente digital online permite a “presença virtual” no modelo “todos-todos”, mesmo na dispersão geográfica dos interlocutores*”. (PESCE, 2010, P. 13). Tal definição não traz a complexidade da análise feita por Daniel Mill na entrevista citada acima, visto que Pesce limita a EaD apenas as modalidades de ensino que utiliza meios unidirecionais. Como apontado por Mill, por exemplo, a Educação virtual é uma modalidade de EaD e utiliza os meios de comunicação “*um-todos*” e “*todos-todos*”.

Ao analisar as diferentes maneiras de interação na EAD, Mill (2010b) aponta que,

Sob outro ângulo, pode-se também distinguir entre EaD síncrona e assíncrona. A EaD síncrona é aquela que lança mão de videoconferências e outras TIC permitindo interações professor-aluno e aluno-aluno em tempo real. Essa modalidade de EaD remete ao modelo de educação distribuída via circuitos fechados de televisão, cuja ordem remonta aos anos de 1940. Para Bernard et all. (2004), a EaD síncrona pode ser comparada aos contextos escolares presenciais e encoraja, particularmente se os alunos estiverem reunidos remotamente em uma única sala de aula, a adoção de metodologias de ensino-aprendizagem semelhantes (e.g., aulas expositivas). Por outro lado, a EaD assíncrona, desenvolvida a partir da matriz dos cursos por correspondências, tem como característica principal a individualização do processo de ensino-aprendizagem. Nela, os alunos trabalham independentemente ou em grupos assíncronos, comunicando-se com o professor ou colegas por meio de um ambiente virtual de aprendizagem (AVA). (MILL, 2010b, p. 43).

Existem modalidades de Educação a Distância que utilizam formas síncronas e assíncronas para se comunicar. Acerca das diferentes formas de interação possibilitadas pelas TCI's, Thompson (2009, p. 36-37) destaca que,

Em períodos históricos mais antigos a experiência da simultaneidade – isto é, de eventos que ocorrem “ao mesmo tempo” – pressupunha uma

localização específica onde os eventos simultâneos podiam ser experimentados. Simultaneidade pressupunha localidade: “o mesmo tempo” exigia “o mesmo lugar”. Com o advento da disjunção entre espaço e tempo trazida pela telecomunicação, a experiência de simultaneidade separou-se de seu condicionamento espacial. Tornou-se possível experimentar eventos simultâneos, apesar de acontecerem em lugares completamente distintos. Em contraste com a concretude do aqui e agora, emergiu um sentido de “agora” não mais ligado a um determinado lugar. A simultaneidade ganhou mais espaço e se tornou finalmente global em alcance.

A parte as definições do que seja realmente designado por EaD, Zuin (2006, p. 945), destaca que,

O termo educação a distância parece conter uma contradição imanente que não pode passar despercebida e que suscita de imediato o aparecimento da seguinte questão: Pode um processo educacional/formativo ser desenvolvido a distância? Dito de outro modo: Apesar das bases epistemológicas e dos diversos métodos empregados nas situações cotidianamente experimentadas nas salas de aula, o escopo central de tal processo não é o de proporcionar condições favoráveis para a aproximação e não para o distanciamento entre os professores e os alunos? Talvez o exemplo mais notório da possibilidade de aproximação entre os agentes educacionais e, não por acaso, ideal, foi o da relação estabelecida entre o preceptor Rousseau e seu aluno imaginário Emílio.

Diante deste questionamento provocativo de Zuin, tem-se em pauta a relação pedagógica em debate, afinal, esta não prescinde da proximidade entre os agentes envolvidos no processo de aprendizagem? E a questão do idealismo pedagógico, será que uma relação pedagógica perfeita não existe apenas no imaginário, tal como na obra de Rousseau, citada por Zuin? Espera-se discutir tais questionamentos no último capítulo, mas fica aqui levantada, a contradição que dela decorrem, desde a definição que a regula.

Voltando à definição do conceito e de suas implicações, Litwin concorda com Mill ao destacar que

(...) a modalidade da educação a distância costuma-se caracterizar-se por sua **flexibilidade** em torno da proposta de ensino, e que hoje, como resultado do desenvolvimento das tecnologias da comunicação, as interações entre docentes e alunos são favorecidas, encurtando as distâncias. (LITWIN, p. 10) (grifos meus)

Para a autora, não há como mencionar EaD sem relacionar com o avanço das tecnologias, as quais permitem quebrar as barreiras do espaço e do tempo, flexibilizando-os, permitindo possibilidades antes difíceis,

Estamos escrevendo sobre um ensino que pode utilizar como veículo para a comunicação as últimas conquistas da tecnologia. (...) (Em qualquer lugar) os alunos (...) recebem propostas de valor similar: livros, discos compactos, vídeos ou transmissores de televisão. Comunica-se com os docentes ou com outros estudantes conforme as possibilidades que o curso ofereça, sejam as reuniões nas bibliotecas de bairro, sejam nos colégios profissionais sazonais ou os foros virtuais, e estudam, como qualquer aluno, em suas casas, no trabalho, na biblioteca ou no bar, com livros, papéis ou computadores. (LITWIN, 2001, p. 10)

Como simular um ambiente de aprendizagem na realidade virtual? Existem muitos questionamentos e dúvidas em relação à aprendizagem virtual. Estes são associados com a ausência real de um professor, de um local em que possam assegurar que os alunos estão realmente vivenciando uma aprendizagem. Entretanto,

Estudar o desenvolvimento da educação a distância implica, fundamentalmente, identificar uma modalidade de ensino com características específicas, isto é, uma maneira particular de criar um espaço para gerar, promover e implementar situações em que os alunos aprendam. O traço distintivo da modalidade consiste na mediatização das relações entre os docentes e os alunos. Isso significa, de modo essencial, substituir a proposta assistencial regular à aula por uma nova proposta, na qual os docentes ensinam e os alunos aprendem mediante situações não convencionais, ou seja, em espaços e tempos que não compartilham. (LITWIN, 2001, p. 13).

O espaço virtual em que se possibilitam diversas aprendizagens, o ciberespaço. A “(...) educação online em sintonia com a dinâmica do ciberespaço é um fenômeno da cibercultura (SANTOS, 2010 p. 32). É a tecnologia influenciando a cultura. A cibercultura consiste em, “(...) novas possibilidades de socialização e aprendizagem mediadas pelo ciberespaço e, no caso específico da educação formal, pelos AVAs (Ambientes de Aprendizagem Virtual (SANTOS, 2010, p. 41)”. Neste processo de

constituição de um Ambiente Virtual a Aprendizagem, a EaD, para Riscal (2010, p. 54), se apresenta como “(...) *um novo e complexo processo que engendra novas representações sociais, que se constituem de diferentes práticas sociais com novas formas de comunicação, expressão artística, de diálogo, rituais, padrões de comportamento, de trabalho, de produção, etc*”.

A tecnologia se faz presente no dia-a-dia dos indivíduos que integram a sociedade, tornando-se fator de presença social, de vivências culturais e de integração econômica,

A convergência tecnológica parece tender a cancelar a validade de fronteiras entre diferentes tipos de produtos intelectuais e serviços informativo-culturais, bem como a suprimir as linhas divisórias entre comunicação privada e de massa, entre meios baseados em som e em vídeo, entre texto e vídeo, entre as imagens baseadas em emulsão e as eletrônicas e mesmo, a fronteira entre livro e tela. (MIRANDA, 2000, p. 79).

Com o lema de levar a educação a locais distantes das Universidades, bem como outros centros de ensino, surgem políticas de Estado. Tal influência tecnológica pode ser observada na análise das políticas públicas dos Estados, pois apontam o uso da tecnologia em ações sociais, culturais e educacionais.

Uma das maiores consequências disso (da Convergência tecnológica) é a observável tendência de integração de diversos aspectos das políticas públicas para informática, eletrônica e telecomunicações, com alguns aspectos das políticas relativas aos mídia e à cultura. A Internet, a imprensa, a indústria gráfica, o rádio, a televisão, a biblioteca, o livro e as revistas científicas, as telecomunicações e a informática estão ficando mais interconectadas e interdependentes, de tal forma que uma política de governo para uma delas pode ter significativas implicações para as outras. (MIRANDA, 2000, p. 79).

A respeito da influência e uso da internet nas ações educacionais do Estado, buscando compreender o alcance das tecnologias nas políticas públicas para o ensino superior no Brasil e suas implicações na formação docente, verificar-se-á no capítulo a seguir.

2 - O Magistério no Brasil: da Universidade Presencial ao Programa UAB

“O Homem como um ser histórico inserido num permanente movimento de procura, faz e refaz constantemente o seu saber”. (Freire, 1997, p. 47)

A história da educação letrada no Brasil coincide com o mercantilismo e a consequente caça por territórios com riquezas como o ouro e especiarias. No decorrer deste capítulo será possível observar o percurso da formação de professores no Brasil desde a criação da primeira Universidade até a implantação do programa Universidade Aberta no Brasil (UAB), de forma a compreender como se deu a implantação do magistério e de que maneira as políticas públicas cuidam da formação de professores neste novo milênio.

2.1 As Universidades no Brasil

As primeiras universidades no Brasil surgem na década de 1920,

(...) a do Rio de Janeiro-(1920), Minas Gerais-(1927), Porto Alegre-(1934) e Universidade de São Paulo-(1934)¹⁴. Esta última constitui o primeiro projeto consistente de universidade no Brasil e daria início a uma trajetória cultural e científica sem precedentes. (2011c).

¹⁴ O Estado de São Paulo, competindo com o governo federal, criou sua própria universidade primeiro, conforme o mesmo modelo, mas com um conteúdo científico e acadêmico muito mais forte. Para sua Faculdade de Filosofia foram recrutados professores na França para as ciências sociais, na Itália para física e matemática, e na Alemanha para química e ciências biológicas. Graças a este início, a Universidade de São Paulo deu origem às mais importantes tradições de pesquisa científica e tecnológica no país, e continua sendo uma das principais instituições acadêmicas do Brasil. (SCHWARTZMAN, Simon; BROCK, Colin. (orgs.). **Os Desafios da Educação no Brasil**. Trad. Ricardo Silveira. – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005, p. 24).

Neste período ainda era pequeno o número de conselhos/associações que refletiam acerca educação no Brasil, somente em outubro de 1924 foi criada a Associação Brasileira de Educação, a ABE. Em abril de 1931 foi criado o Conselho Nacional de Educação, de acordo com Romanelli (1978). É neste período que foram criadas algumas reformas que abordaram a educação superior. A Reforma Francisco Campos, por meio de decretos: em abril de 1931, foi criado o decreto 19.851 que dispunha a sobre a organização do ensino superior no Brasil e adotava o regime universitário; o decreto 19.852, dispunha sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro. O decreto 19.890, dispunha sobre a organização do ensino secundário.

De acordo com a Reforma Francisco Campos o acesso ao nível superior só poderia ser feito, por meio de um único acesso obrigatório, o ensino secundário propedêutico. Portanto, dificultou-se o acesso ao ensino superior pelas classes marginalizadas, uma vez que em geral, estas acabavam por cursar o ensino profissionalizante.

No ensino superior, a primeira legislação universitária foi aprovada em 1931, determinando uma combinação das escolas profissionais ao estilo francês com uma nova “Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras”, copiada da Itália, que deveria ser lugar de pesquisa, do estudo das ciências puras, e também de formação de professores para as escolas médias. (SCHWARTZMAN, 2005, p. 24).

É neste mesmo período que um grupo de intelectuais brasileiros embalados pelo momento econômico, cultural, social e político, pós- Primeira Guerra Mundial, começam a pensar em renovação e buscam, por meio de um manifesto, expor seus ideais para a educação,

Surge a primeira grande geração de educadores - Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Almeida Júnior, entre outros, que lidera o movimento, tentam implantar no Brasil os ideais da Escola Nova e divulga o **Manifesto dos Pioneiros em 1932**, documento histórico que sintetiza os pontos centrais desse movimento de ideias, redefinindo o papel do Estado em matéria educacional. (BRASIL, 2011c, p. 2). (grifos meus)

Logo no início do Manifesto dos Pioneiros, os educadores declaram que, “*Na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum sobreleva em importância e gravidade ao da educação*” (AZEVEDO. 2011. P. 33). Os pioneiros da educação nova almejavam uma reforma educacional, em defesa da educação integral, buscando um ideal de formação do cidadão por meio de uma educação nova, a qual combateria as velhas estruturas, pois não se limitaria ao ensino formal, uma vez que buscaria a formação para o exercício de uma profissão. Os pioneiros, como ficaram conhecidos, criticaram o

(...) empirismo grosseiro, que tem presidido ao estudo de problemas pedagógicos, postos e discutidos numa atmosfera de horizontes estreitos, tem as suas origens **na ausência total de uma cultura universitária e na formação meramente literária de nossa cultura.** (AZEVEDO. 2011. P. 34)

E declaram ainda que, “*(...) está no dever indeclinável de não admitir, dentro do sistema escolar do Estado, quaisquer classes ou escolas, a que só tenha acesso uma **minoria**, por um privilégio exclusivamente econômico*”. (AZEVEDO. 2011. P. 62) (grifos meus). Muito embora defendam um processo de seleção, com base na preponderância intelectual para assegurar uma vaga no ensino superior, sem, contudo, apontar os fatores que podem influenciar e/ou favorecer tal preponderância intelectual.

Por meio de seu manifesto, os pioneiros destacam a importância de um olhar atento para a formação de professores,

A preparação dos professores, como se vê, é tratada entre nós, de maneira diferente, quando não é inteiramente descuidada, como se a função educacional, de todas as funções públicas a mais importante, fosse a única para cujo exercício não houvesse necessidade de qualquer preparação profissional. (...) Todos os professores, de todos os graus, cuja preparação geral se adquirirá nos estabelecimentos de ensino secundário, **devem, no entanto, formar o seu espírito pedagógico, conjuntamente, nos cursos universitários**, em faculdades ou escolas normais, elevadas ao nível superior e incorporadas às universidades. (AZEVEDO. 2011. P. 73)

Conclui-se que se consta nos ideais do manifesto, mais atenção para a formação profissional dos professores, de fato não existia tal preocupação, portanto, o caráter profissional e pedagógico do magistério era negligenciado. O destaque feito pelos pioneiros à educação aponta, entretanto, que embora houvesse esta negligência, existiam intelectuais que nesta mesma época almejavam um tratamento diferente à educação.

O pioneirismo deste documento se dá também em relação às tecnologias, pois no Manifesto pode-se observar a referência ao uso das tecnologias, como um fator importante para a disseminação da educação por toda região brasileira.

(...) a escola deve utilizar, em seu proveito, com a maior amplitude possível, todos os recursos formidáveis, como a imprensa, o disco, o cinema e o rádio, com que a ciência, multiplicando-lhe a eficácia, acudiu a obra de educação e cultura e que assumem, em face das condições geográficas e da extensão territorial do país, uma importância capital. (AZEVEDO. 2011. P. 75-76)

Fica evidenciada a preocupação em relação à dimensão de nosso território e o acesso à educação, isto porque neste período o acesso à educação ainda era muito restrito, principalmente em regiões distantes dos grandes centros urbanos e industriais.

2.1.1 O curso de Pedagogia

No final da década de 30, surge o primeiro curso de pedagogia no Brasil. Silva (2003) destaca em sua obra “O curso de Pedagogia no Brasil” a criação deste, bem como as regulamentações por meio de decretos e resoluções a fim de esclarecer sobre a finalidade do curso e os problemas decorrentes de sua implantação às avessas. De acordo com a autora “*O curso de pedagogia foi instituído entre nós por ocasião da Faculdade Nacional de Filosofia, da Universidade do Brasil, através do decreto-lei n. 1.190 de 4 de abril de 1939.* Neste período a industrialização buscou se consolidar na economia brasileira. Novamente, nota-se a economia determinando os rumos da educação.

O curso de pedagogia assimilou, portanto, os conteúdos humanísticos que pouco a pouco estavam sendo retirados da Escola Normal. Silva (2003) salienta que um dos

problemas que persistiu por muito tempo foi a fragmentação do curso em bacharelado e licenciatura, no famoso esquema 3+1, em que primeiro se cursavam três anos de bacharelado e retirava-se o diploma e depois se cursavam as disciplinas de didática, para se obter a licenciatura. Entretanto, o que se observava era que não havia um campo profissional específico para o pedagogo,

Apesar de já haver na Secretaria de Educação alguns cargos – uns regulamentados, outros não – aos quais o pedagogo poderia se ligar, nenhum deles era exclusivo desse profissional; era o caso, por exemplo, dos cargos de inspetor do ensino médio e de diretor de escola no ensino secundário e normal. (SILVA, 2003, p. 19).

Não existia um campo profissional que o demandasse. Logo, o que se observava no currículo do curso eram disciplinas de caráter generalista, como destaca Silva

Mas o interessante é apontar que os legisladores trataram a questão do curso de pedagogia começando por onde, muito provavelmente, deveriam ter terminado, ou seja, fixaram um currículo mínimo visando à formação de um profissional ao qual se referem vagamente e sem considerar a existência ou não de um campo de trabalho que o demandasse. Com isso, as disciplinas opcionais resultaram difusas e ofereciam poucas possibilidades para fazer do aluno “técnico de educação”. (2003, p. 17),

A questão da identidade do curso de pedagogia encontra-se posta no momento de sua introdução no Brasil, em 1939,

(...) Isso por que, nessa ocasião, o curso foi instituído com a marca que o acompanharia em todo o seu desenvolvimento e que se constitui até hoje no seu problema fundamental: a dificuldade em se definir a função do curso e, conseqüentemente, o destino de seus egressos. (SILVA, 2003, p.53).

A autora levanta a questão sobre a especificidade do curso, seu campo de trabalho e a organização curricular, pois se evidencia que tais questionamentos não foram levantados no momento de criação do curso e que as discussões posteriores, nos congressos sobre educação, bem como nos órgãos responsáveis pelas leis que regulamentam o curso, não foram realizadas com a devida profundidade, pois em

diversos momentos o que se nota é uma tentativa a curto e em médio prazo de se amenizar o embate educacional da época em que tais leis e regulamentos foram criados.

A partir da década de 40 até os anos 60, questionava-se, segundo a pesquisadora, a existência do curso de pedagogia, demonstrando que desde sua criação, em 1939, não havia uma definição da educação e do foco da pedagogia neste âmbito. Embora a sua extinção tenha sido cogitada por diversas vezes, o que se viu foi a procura pela redefinição do curso. Valnir Chagas¹⁵ no parecer CFE n°. 251/62 propõe que o curso de pedagogia se restrinja à formação de professores das séries iniciais e que as habilitações no bacharelado sejam feitas na pós-graduação. Após este parecer, o curso não teve uma afirmação social, segundo as análises de Silva.

Na verdade, muitas vezes, as questões curriculares eram postas em suas relações com o mercado de trabalho, ou seja: tanto a insuficiência técnica era vista como causa das dificuldades em relação ao mercado de trabalho, quanto à indefinição do mercado de trabalho era responsabilizada pela imprecisão. (2003, p. 52-53).

Apesar de não haver uma formação sólida no magistério, os formados em pedagogia poderiam atuar como professores do curso normal. Contudo, esta atuação não era exclusiva a estes profissionais, a Lei Orgânica do Ensino Normal – o decreto-lei n. 8.530/46 – estabelecia que “(...) *para lecionar nesse curso, era suficiente, em regra, o diploma de ensino superior*”. (SILVA, 2003, p. 14). A pesquisadora salienta ainda que o mercado de trabalho era muito difuso para o licenciado em pedagogia, pois estes tinham o direito de lecionar filosofia, história e matemática.

Baseada nas análises dos pareceres que regulamentaram o curso de pedagogia, muitos dos quais tem como Conselheiro Valnir Chagas, a pesquisadora em questão demonstra que o curso possuía uma estrutura curricular frágil, e credita à falta de definição do campo profissional está falha. O que a autora salienta é que ao observar os pareceres é nítida a ideia de provisoriedade do curso.

¹⁵ Raimundo Valnir Cavalcante Chagas (1921-2006) atuou no Conselho Federal de Educação de 1962 a 1976, com a idealização da Lei de Diretrizes e Bases n.º 5.692/1971 em prol da reforma do ensino de primeiro e segundo graus. Foi um dos principais autores também da reforma universitária de 1968 e um dos fundadores da Universidade de Brasília (UnB) tendo lecionado por várias décadas na Faculdade de Educação. (http://www.helb.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=4:professor-valnir-chagas&catid=1065:1957&Itemid=2 acessado 22/05/2012).

Em meio à indefinição sobre a especificidade do curso de Pedagogia e portanto, sobre a formação do profissional do magistério, o quadro educacional no país apresentava números expressivos de desigualdades. Na década de 60, de acordo com Ferrano (2004) o número de analfabetos no Brasil chegava a 39% da população total. O número de brasileiros que tinham acesso ao ensino superior, de acordo com Cancian (2001), era muito pequeno, “(...) em 1945, a universidade brasileira contava com 27.253 estudantes, total que saltou para 107.299 no ano de 1962. Em 1968, o número de universitários dobrou, chegando a 214 mil”. Tais dados sofreram um aumento devido às políticas de reforma do ensino público e gratuito a partir dos anos 60. Por meio de várias reformas, leis, medidas e acordos internacionais o país diminuiu o número de analfabetos.

A primeira LDB da história da educação brasileira, segundo Bittar (2002), depois de 13 anos e muita disputa ideológica, foi aprovada em dezembro de 1961 e entrou em vigor no ano seguinte. Contudo, além da institucionalização do Conselho Federal de Educação (CFE), do fim da discriminação entre a educação propedêutica e a profissional e da elaboração periódica do Plano Nacional de Educação, **a Lei nº 4.024 manteve intacta a estrutura dos diferentes graus e ramos da educação nacional** instituídos pelas “Leis Orgânicas do Ensino” iniciadas no ministério de Gustavo Capanema.

Em 1968 com a aprovação da Lei Federal nº. 5.540 de 28 de novembro de 1968 – a Lei da Reforma Universitária, a estrutura dos cursos superiores se altera, acentuando-se então a relação entre os cursos superiores e as profissões. A partir disto, a institucionalização do ciclo básico, do sistema de créditos com matrícula por disciplinas, dos cursos de pequena duração e da departamentalização, ou seja, reunião de disciplinas afins num mesmo departamento, o qual passa a concentrar o ensino e a pesquisa numa mesma área.

Observando o parecer CFE (Conselho Federal de Educação) nº. 252/69, acerca do curso de Pedagogia, nota-se, segundo (SILVA, 2003, 37-38),

(...) que apenas o pedagogo é considerado educador pelos legisladores de então. Esta afirmação se apoia na concepção anunciada pelo parecer ao justificar a introdução de uma base comum de estudos **sob o argumento de que a profissão que corresponde ao setor da educação é uma só**, e, se essa mesma base é restrita ao curso de pedagogia (...) Como se pode perceber, esses novos

elementos reforçam o argumento já exposto, demonstrando que as atividades dos professores de 1º e 2º graus, que não são pedagogos, não são incluídas na profissão correspondente ao setor da educação, uma vez que, em sua formação, são desconsideradas às áreas que para o curso de pedagogia foram propostas como base de qualquer modalidade pedagógica.

Isto é percebido como um grande problema para Silva (2003, p. 38), pois “(...) *projeta-se sobre a formação do professor a concepção de que o ‘ato de lecionar’ se esgota no processo ensino-aprendizagem para a qual basta o domínio de algumas técnicas de dinamização intraclasse*”. Neste sentido, o curso não prevê um preparo para os enfrentamentos sociais que a profissão coloca no seu dia-a-dia, fato evidenciado pela pouca ênfase nas disciplinas de didática.

O que se observa, para Silva (2003) é a constituição de um curso que dedica a maior parte do tempo à formação de bacharéis, deixando a formação para o magistério apenas com $\frac{1}{4}$ das disciplinas. A pesquisadora conclui que “(...) *em virtude do critério econômico, o curso de graduação em pedagogia foi atropelado pelas especializações, ao mesmo tempo em que estas, pela sua precocidade, não puderam gozar das condições necessárias à sua realização*”. (SILVA, 2003, p. 44)

No fim da década de 60 e em toda a década seguinte, muito se discutiu sobre as habilitações do curso de pedagogia; propunha-se que estas deveriam se constituir como pós-graduação, deixando apenas as disciplinas de formação de professores como parte integrante da graduação. O parecer n. 252/69 fixou um mínimo para o currículo que de certa forma contribuía para a permanência do esquema 3+1, mencionado anteriormente.

Além dessas pretensiosas funções atribuídas ao curso de pedagogia, o mesmo parecer que, em princípio, considera que as especialidades pedagógicas deveriam ser oferecidas na pós-graduação, admite não só que o aluno se habilite na graduação, como também lhe permite a aquisição de duas de cada vez e, como se não bastasse, faculta a volta do diplomado para a obtenção de novas habilitações. Assim, o “inchaço” a que me referi acima assume proporções que, por isso, desqualificariam qualquer curso. (SILVA, 2003, p. 45)

Em 1969, sob influência da reforma universitária de 1968, o CFE propõe que o curso de pedagogia passe a se tornar licenciatura plena,

Aparentemente resolvia a questão da identidade do pedagogo, na medida em que não deixava dúvida quanto ao profissional a qual se referia. Supondo um só diploma – o de licenciado – o curso de pedagogia passava a visar à formação de professores para o ensino normal e de especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção no âmbito de escolas e sistemas escolares. Parecia, também, resolver as questões postas quanto ao currículo na medida em que a nova estrutura passava a estabelecer, após uma base comum de estudos, a possibilidade de oferta de habilitação específica para cada conjunto de tarefas do especialista. (SILVA, 2003, p. 45)

Neste sentido, o magistério estava vinculado às habilitações. No entanto, tal deliberação durou pouco tempo, o curso que nasceu de forma problemática, deteriorou-se. Em 1971, a Lei 5692/71,

Para as quatro últimas séries do ensino de 1º grau e para o ensino de 2º grau, previu a formação de professores em nível superior, em cursos de licenciatura curta (3 anos de duração) ou plena (4 anos de duração). Ao Curso de Pedagogia, além da formação de professores para Habilitação Específica de Magistério (HEM), conferiu-se a atribuição de formar os especialistas em educação, aí compreendidos os diretores de escola, orientadores educacionais, supervisores escolares e inspetores de ensino. (SAVIANI, 2006, P. 9).

Diante desta situação, novamente, retira-se do curso de pedagogia a preocupação com a formação pedagógico-didática para acentuar o caráter de especialista em gestão.

De acordo com Cavalcante (1994), em 1988, é criado em São Paulo, por meio do Decreto Governamental nº 28.089/88, no âmbito da Rede Estadual de Ensino, os Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério, respaldado na Deliberação CEE nº 30/87 e no Regimento Comum da Escolas de 1º e 2º graus - Decretos nº 10.623, de 16/10/77 e nº 11.625, de 23/5/78.

Segundo Saviani (2006, p. 8), no final da década de 70 o Curso Normal cedeu lugar a uma habilitação de 2º Grau. Devido a isto “*a formação de professores para o*

antigo ensino primário foi, pois, reduzida a uma habilitação dispersa em meio a tantas outras, configurando um quadro de precariedade bastante preocupante". Diante desta situação, *"A evidência e gravidade dos problemas levaram o governo a lançar, em 1982, o projeto CEFAM (Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério), que teve o caráter de "revitalização da Escola Normal"* (CAVALCANTE, 1994, p. 59, 76 e 123). Entretanto, destaca Saviani (2006, p. 8-9) *"(...) esse projeto, apesar dos resultados positivos, foi descontinuado quando seu alcance quantitativo era ainda restrito não tendo havido, também, qualquer política para o aproveitamento dos professores formados pelos Centros nas redes escolares públicas"*.

Percebe-se que esta era uma medida em médio prazo para a extinção do curso normal em nível médio. A identidade do curso de pedagogia estaria, com base resolução nº. 70/76 *"(...) em seu artigo 1º - como um especialista em educação, o qual se aprofunda na teoria, nos fundamentos ou metodologia da Educação"*. (SILVA, 2001, p. 58).

É neste período que Universidade Federal de São Carlos é implantada, 1968-1978, fase de repleta repressão militar e intensa busca por mão-de-obra qualificada, fator que favorecia a busca por formação e titulação acadêmica. O curso de pedagogia da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar – teve a sua primeira turma em 1971.

O grande impasse no início da década de 80 foi a reformulação do curso de pedagogia, o qual passou a ajustar-se às disciplinas das diferentes habilitações com a formação de professores. As

(...) teorias da educação, dinâmica e organização da educação brasileira e processo de ensino-aprendizagem. Coloca-o, prioritariamente, em função da formação do professor das matérias pedagógicas, facultando, contudo, em termos de sua organização, a existência de "áreas de concentração" ou "campos de estudo" em função das exigências dos projetos educativos das diferentes instituições de ensino. (SILVA, 2001, p. 69)

Contudo, o que se percebe é a falta de foco na formação docente, pois o magistério, muitas vezes, não possui o amparo curricular necessário a uma boa formação, uma vez que o curso se dedica, no período de quatro anos, a diversas especialidades, transparecendo mais um caráter generalista, do que uma formação sólida em educação.

Em documento retirado da Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação de Educador (1986) analisado por Silva (2003), o que se viu foi à afirmação de que o/a professor (a) se forma na escola. Tal afirmação, segundo a autora, encaminhou para novas discussões sobre a finalidade do curso de pedagogia.

O movimento estudantil da década de 70 e 80 em meio a ditadura lutava pelo restabelecimento da democracia e por melhores condições do ensino superior, mas, somente após o fim da ditadura foi possível consolidar parte dos direitos reivindicados pelos estudantes. Em 1988, depois de ditadura militar, foi elaborada uma nova Constituição Federal (BRASIL, 1988), que declarava a educação básica um “direito subjetivo” de cada indivíduo, estabelecendo que todas as universidades deveriam ser autônomas, que a pesquisa, o ensino e a extensão seriam inseparáveis e que todo o ensino público, do básico ao superior, deveria ser proporcionado gratuitamente.

Entretanto, com ressalva, pois o acesso não deixou de ser por meio de seleção de acordo com os vestibulares, os quais avaliam o domínio do conteúdo do ensino médio, por intermédio de questões com alternativas e/ou discursivas. Neste sentido, aqueles que possuíram um ensino médio de maior qualidade, em geral, os alunos de escolas particulares se sobressaem. Logo, o ensino superior não deixou de ser elitista.

De 1979 a 1998, o que se viu foi a defesa da união, bacharelado e licenciatura

(...) a partir da ideia de que todo professor deveria ser considerado educador e, portanto, sua formação deveria sempre supor uma base de estudos que conduzisse à compreensão da problemática educacional brasileira. Foi assim que se criou a ideia dos “cursos de educação” (...). (SILVA, 2006, P. 66).

A proposta do curso de Pedagogia agora não era mais de formar o especialista na pós-graduação, mas de formá-los, segundo Silva (2003, p. 60), na graduação, uma vez que as especialidades foram ajustadas na graduação, juntamente com a formação de professores no curso de pedagogia, em paralelo com o Curso Normal Superior, criado em 2001.

No cenário mundial ocorreram mudanças políticas e econômicas as quais afetaram os países subdesenvolvidos.

(...) as agências multilaterais controladas pelos países capitalistas mais ricos, como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (BIRD), a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e outras, **passaram a ditar as novas regras econômicas e políticas para o mundo.** (...)

Em relação à América Latina, as agências multilaterais, que estavam reunidas em Washington (1989), estabeleceram um conjunto de medidas econômicas, que ficavam conhecidas como “Consenso de Washington”, para serem aplicadas nos países da região. (FERREIRA Jr, 2010, p. 108-109)

As regras ditadas pelo Consenso afetaram a economia e a política do país, pois segundo o Consenso, os países da região (de toda América) deveriam seguir,

Os “mandamentos do Consenso” eram compostos pelos seguintes itens: ajuste fiscal, redução do tamanho do Estado, privatizações das empresas estatais, abertura comercial, fim dos controles tributários que impediam a livre circulação do capital financeiro, reestruturação dos sistemas previdenciários, fiscalização dos gastos públicos, estabilidade monetária. Por conseguinte, **todos, os empréstimos financeiros feitos pelos países latino-americanos ficavam condicionados às imposições determinadas pelo “Consenso de Washington”.** (FERREIRA Jr, 2010, p. 108)

A ameaça de extinção do financiamento internacional, agravada também pela pressão da população por melhores condições de acesso ao ensino, o Governo criou uma série de políticas para ampliar as vagas ao ensino superior, dada a necessidade do mercado de trabalho por profissionais mais bem formados, da pressão internacional por melhores índices, por meio dos acordos, entre outros fatores.

Assim se as políticas democratizantes da educação, que ocorreram ainda no contexto da ditadura militar, eram definidas pela correlação de forças internas que se estabelecia entre as tendências progressistas e conservadoras, o mesmo não se deu com as políticas educacionais que foram adotadas durante a década de 1990. A partir de então, essas políticas ficaram condicionadas pela dependência financeira que o Brasil mantinha em relação ao capital financeiro internacional. Ou seja, o Brasil perdeu autonomia no processo de definição das políticas educacionais concernentes à escola pública, pois os empréstimos solicitados pelos governos brasileiros durante os anos 1990, particularmente pelo FMI, condicionaram como contrapartida a adoção de políticas educacionais que se traduziram mais na

regularização do fluxo existente entre idade do aluno e a série que deveria cursar que na efetiva qualidade de ensino ministrado na escola pública (por exemplo, por meio dos ciclos e da progressão continuada). (FERREIRA Jr, 2010, p. 109)

As críticas em relação às políticas públicas para educação a partir deste quadro de pressão internacional são muitas. Estas se refletem não apenas em relação ao que foi estabelecido por lei para o ensino fundamental e médio, mas em relação ao ensino superior.

A Constituição Federal de 1988 encaminhou a formulação de uma nova lei de diretrizes para educação, a qual foi aprovada em 1996, a Lei 9394/96. A partir da LDB, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996 ocorreram uma série de investimentos na educação. Segundo Schwartzman (2005, p. 32),

Algumas das principais inovações nesse período (Entre 1995-2002, durante o governo Fernando Henrique Cardoso) foram a reabilitação do antigo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep) como uma agência de pesquisas estatísticas e avaliação do ensino, e a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do ensino Fundamental e de valorização do magistério (Fundef), para reduzir as diferenças regionais e estabelecer um piso para os gastos estaduais e municipais com o ensino fundamental.

Nesta LDB se torna obrigatória à formação superior para a docência no ensino básico,

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 1996).

Entretanto, abre-se a possibilidade na lei de formar-se em nível médio para a docência, fato que gerou especulações sobre a finalidade, enfim, do curso de pedagogia. Para Saviani,

Introduzindo como alternativa aos cursos de pedagogia e licenciatura os Institutos Superiores de Educação e as Escolas Normais Superiores, a LDB **sinalizou para uma política educacional tendente a efetuar um nivelamento por baixo**: os Institutos Superiores de Educação emergem como instituições de nível superior de segunda categoria, provendo uma formação mais aligeirada, mais barata, por meio de cursos de curta duração. (SAVIANI, 2006, P. 9).

Afinal, se existe os cursos médios para formação de professores, o curso Normal Superior, para que manter o curso de pedagogia? Esta dúvida pairou após a LDB de 1996.

Entretanto, a luta por manter o curso de pedagogia foi realizada em diversos âmbitos. Manteve-se o curso com a tentativa de superação da fragmentação entre as habilitações e formação para o magistério. Em 1999, com base nas propostas da ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação) definiu-se o perfil do pedagogo

Profissional habilitado a atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação, tendo a docência como base obrigatória de sua formação e identidade profissionais. (Brasil-Ministério da Educação Superior, comissão de especialistas de Ensino de Pedagogia, p. 1, apud SILVA, 2003, p. 82)

O curso de pedagogia passa a “concorrer” com o curso normal superior que viria a ser formalizado em 2001. Segundo Silva (2003), o que se percebeu foi uma procura velada pela extinção do curso de pedagogia de forma gradativa. Muito se questionou a respeito da política educacional e profissão do magistério, incluindo discussões acerca da formação, condições de trabalho e carreira.

Contudo o governo, em 2001, dá exclusividade ao curso normal superior para o magistério da educação infantil e séries iniciais. A identidade do curso, segundo Silva, passa ser outorgada. Estava facultado ao curso de pedagogia a função de formar para docência na Educação Infantil e séries iniciais Até 2003, não havia uma definição acerca da existência dos cursos de formação para o magistério. Tentava-se paulatinamente tornar o curso de pedagogia o mais próximo possível do curso normal superior.

Espera-se que este 4º período – o dos decretos – possa ser encerrado o mais brevemente possível por meio de um decreto do Legislativo, pondo fim a uma fase de absolutismo na história do curso de pedagogia no Brasil. Não há como conceber que casos de impasse em assuntos pedagógicos sejam resolvidos por decretos. (TANURI, 2000 *apud* SILVA 2003, p. 89).

Em 2005 o governo tentou, por meio de diretrizes para o curso de pedagogia, tornar o curso de pedagogia semelhante ao curso normal superior, extinguindo as habilitações do currículo, contudo, após fortes embates e discussões no meio acadêmico e em órgãos e associações educacionais, o que se conseguiu foi a manutenção do curso de pedagogia como curso de licenciatura plena, adequando o currículo oferecido pelas universidades. Somente em 2006, por decreto, ocorre a extinção do curso Normal Superior.

Para Saviani (2006, p. 9-10), as políticas de formação para o magistério de 1827 até 2006, revelam “(...) a precariedade das políticas formativas, cujas sucessivas mudanças não lograram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país”. Compreender a finalidade do curso de pedagogia torna-se de extrema importância para a compreensão dos rumos da educação brasileira e sua intervenção na formação de professores.

A análise da história do magistério no Brasil revela o quão ela é permeada por preconceitos e estereótipos, os quais foram criados socialmente e estão sendo perpetuados; ao mesmo tempo, pode-se perceber o quanto a história da pedagogia se baseou em lutas e crises em relação ao currículo. Diante destas crises em relação currículo, de que forma surge o curso de Pedagogia a distância? E seu currículo, como foi definido?

2. 2 Da LDB à EaD

A LDB 9394/96, em seu artigo 80, promoveu o incentivo do uso das Tecnologias da Informação na Educação. Entretanto esta não foi a primeira tentativa de incentivo do uso de outra modalidade de ensino que não a presencial. Como pontua MILL (2010c). “(...) merecem destaque alguns programas de EaD já implementados no

país – a exemplo do Movimento pela Educação de base (MEB)¹⁶ e do Projeto Minerva¹⁷, mas nenhum deles havia recebido tanta atenção quanto tem acontecido nos últimos anos”. Nestes é possível notar o incentivo do uso do rádio e da televisão como mediadores da ação pedagógica.

Mas, foi a partir da LDB que a propagação de cursos na modalidade a distância ocorreu com intensidade, muito embora, após alguns anos da implementação da lei, como aponta Giolo (2008, p. 1212), “*A educação a distância (EaD) tem, no Brasil, uma história curta, sob o ponto de vista de sua participação na oferta de cursos regulares. A LDB de 1996 desencadeou o processo, mas ele só se estruturou efetivamente a partir do ano de 2000*”.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996) concedeu estatuto de maioria para a educação a distância. Garantiu-lhe o incentivo do poder público, espaço amplo de atuação (todos os níveis e modalidades) e tratamento privilegiado no que se refere à utilização de canais de radiodifusão. (p. 1212).

Justamente pela EaD ter surgido na legislação na LDB diante de uma política pública influenciada pela pressão internacional, muitos críticos a esta modalidade, pontuam como permissiva demais a lei que a institui como modalidade de ensino e atribui a necessidade de melhores índices educacionais para consolidação de acordos e

¹⁶ Nota do autor: O MEB, organismo da Conferência nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), é uma sociedade civil, de direito privado, sem fins lucrativos, com base e foro no Distrito Federal. Sua criação ocorreu em 1961, tendo por objetivo a necessidade de se posicionar favorável ao processo de mobilização e politização que vinha sendo desempenhado pelas camadas populares do meio rural do Brasil, no sentido de solucionar os problemas sociais que afligiam a população, especialmente o analfabetismo. Tendo como cerne a educação libertadora de Paulo Freire e utilizando um sistema radioeducativo, o MEB concentrou-se, especialmente, no Norte e Nordeste do Brasil. A educação desenvolvida visava à conscientização das pessoas – aprender a ler criticamente a realidade e atuar pela sua transformação (educação, conscientização, politização, educação sindicalista). Saiba mais em: <[HTTP://www.bicopapagaioam.hpg.ig.com.br/meb.htm](http://www.bicopapagaioam.hpg.ig.com.br/meb.htm)>, e outros endereços virtuais relacionados.

¹⁷ Nota do autor: Em 1970, surge o projeto Minerva a partir de um convênio entre Fundação Padre Landell de Moura e Fundação Padre Anchieta para produção de textos e programas. Esse Projeto nasceu no serviço de Radiodifusão Educativa no Ministério da Educação e Cultura. Do ponto de vista legal foi ao ar tendo como escopo um decreto presidencial e uma portaria interministerial de nº 408/70, que determinava a transmissão de programação educativa em caráter obrigatório, por todas as emissoras de rádio do país. A obrigatoriedade é fundamentada pela Lei 5692/71 (veja mais detalhes em: [HTTP://www.eps.ufs.br/disc/tecmc/bahia/grupo8site/pag6.htm](http://www.eps.ufs.br/disc/tecmc/bahia/grupo8site/pag6.htm), e outros endereços virtuais similares).

políticas externas, a fragilidade desta modalidade. Ao observar o único artigo da LDB 9394/96 que trata da educação a distância, com efeito, se nota que a LDB, no artigo 80,

ART. 80. O Poder Público **incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância**, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.

1º. A educação a distância, organizada com a abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União.

2º A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diploma relativos a cursos de educação a Distância.

3º As normas para a produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para sua implementação caberão os respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas.

4º A educação a distância gozará de tratamento diferenciado, que incluirá:

I-) - custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens;

II-) – concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas;

III-) reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelo concessionários de canais comerciais. (BRASIL, 1996).

A grande crítica é a respeito da abertura que se deu para a modalidade a distância, na medida em que podem ser estabelecidos cursos de formação inicial, continuada e pós-graduação. Não há uma definição de um mínimo de carga horária presencial estabelecida e não está mencionada na lei a preocupação em apontar um ideal de formação, princípios bem estabelecidos. Para os críticos desta modalidade, deveriam ter limitado para cursos de formação continuada, temendo que ao permitir a formação inicial houvesse uma deturpação da educação. Riscal (2010, p. 59-60) pontua que

A concepção de modernização da educação, baseada no uso das novas tecnologias, corresponde à adoção de um modelo de educação que seria apropriado à nova etapa da civilização globalizada e que exigiria a inserção em um sistema internacionalizado, no qual o mundo do trabalho e da produção encontra-se dominado por novas tecnologias, e em especial pelas tecnologias da informação.

Em maio de 1996 é criada a SEED,

A Secretaria de Educação a Distância – SEED – foi oficialmente criada pelo Decreto nº 1.917, de 27 de maio de 1996. Entre as suas primeiras ações, nesse mesmo ano, estão a estreia do canal Tv Escola e a apresentação do documento-base do “Programa Informática na Educação”, na III Reunião Extraordinária do Conselho Nacional de Educação (CONSED). E após uma série de encontros realizados pelo País para discutir suas diretrizes iniciais, foi lançado oficialmente, **em 1997, o Proinfo – Programa Nacional de Informática na Educação** –, cujo objetivo é a instalação de laboratórios de computadores para as escolas públicas urbanas e rurais de ensino básico de todo o Brasil (BRASIL, 2011d).

Por meio da Secretaria de Educação a Distância, a tecnologia passou a desempenhar um papel importante no cenário educacional brasileiro, uma vez que se iniciou o estudo e planejamento da “(...) *incorporação das tecnologias de informação e comunicação (TICs) e das técnicas de educação a distância aos métodos didático-pedagógicos* (BRASIL, 2011d). Tal Secretaria, de acordo com as informações no site do MEC (BRASIL, 2011d), criou os seguintes programas:

- ✓ Domínio Público – biblioteca virtual
- ✓ DVD Escola
- ✓ E-ProInfo
- ✓ E-Tec Brasil
- ✓ Programa Banda Larga nas Escolas
- ✓ Proinfantil
- ✓ ProInfo
- ✓ ProInfo Integrado
- ✓ TV Escola
- ✓ **Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB)**
- ✓ Banco Internacional de Objetos Educacionais
- ✓ Portal do Professor
- ✓ Programa Um Computador por Aluno – Prouca
- ✓ Projeto Proinfo

Em 1998 é promulgado,

O Decreto n. 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, (...) estabeleceu o seguinte:

- a. Os cursos a distância serão organizados em regime especial, com flexibilidade de requisitos para admissão, horários e duração, obedecendo, quando for o caso, às diretrizes curriculares nacionais.
- b. As instituições, para oferecerem cursos de EaD que conduzam a certificados de conclusão ou diplomas de EJA, educação profissional, ensino médio e graduação, **necessitam de credenciamento especial do MEC.**

- c. Os credenciamentos e autorização terão prazo limitado de cinco anos.
- d. É facultada a transferência e o aproveitamento de créditos dos alunos de cursos de EaD e vice-versa.
- e. Os diplomas e certificados de EaD terão validade nacional.
- f. As avaliações com fins de promoção, certificação ou diplomação serão realizadas por meio de exames presenciais, sob a responsabilidade da instituição credenciada.

Como pode ser observado no item “a” o decreto aponta a flexibilidade para admissão e duração dos cursos. Quando se compara com a seleção feita nas universidades públicas, tal permissão é muito criticada, temendo que os cursos na modalidade a distância possam facilitar demais o acesso. Por outro lado, a flexibilidade pode permitir um acesso mais democrático.

A iniciativa privada, segundo Giolo (2008), foi quem percebeu o potencial mercantilista presente na LDB de 1996, e desenvolveu diversos cursos de formação superior, principalmente de Licenciaturas.

As atenções não se voltaram para o conjunto do sistema (“todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada”), como pretendia a LDB, mas se fixaram prioritariamente no ensino de graduação e, neste, nos cursos de fácil oferta: Pedagogia e Normal Superior, em primeiro lugar; Administração e cursos superiores de Tecnologia em Gestão, em segundo lugar. (2008, p. 1212).

Como pode ser observado, em geral os cursos criados foram licenciaturas. Criou-se um grande debate em relação a isto, pois para os avessos a esta modalidade, tal situação aumentava o preconceito em relação às licenciaturas e revelava a fragilidade desta modalidade, uma vez que apontava que cursos de bacharelado necessitavam das aulas presenciais, pondo em voga a ideia implícita de que os cursos de licenciatura dispensam as relações pedagógicas presenciais.

Em 1999, por iniciativa do Governo, cria-se em Brasília, com a Associação de 18 Universidades, a UniRede, em ocasião da I Reunião da Universidade Virtual Pública do Brasil na Universidade de Brasília. A UniRede foi

(..) um consórcio interuniversitário criado em dezembro de 1999 com o nome de Universidade Virtual Pública do Brasil. Seu lema foi dar início a uma luta por uma política de estado visando a democratização do acesso ao ensino superior público, gratuito e de qualidade e o processo colaborativo na produção de materiais didáticos e na oferta nacional de cursos de graduação e pós-graduação. (UNIREDE, 2011)

Buscava-se construir um ensino público gratuito sério e de qualidade, visto que a iniciativa privada apontava para a desqualificação dos cursos. Para tanto a UniRede reuniu

(...) em um consórcio 82 instituições públicas de ensino superior e 07 consórcios regionais, com o objetivo principal de democratizar o acesso à educação de qualidade por meio da oferta de cursos a distância nos níveis de graduação, pós-graduação e extensão, sob a forma de ensino regular gratuito e educação continuada. (UNIREDE, 2011)

Entretanto, não ficou claro porque a proposta da UniRede não se estabeleceu de fato.

Em 2005 ainda era restrito o acesso ao Ensino Superior e a estrutura das Universidades não permitia a amplificação das vagas, de acordo com estudos de (SCHWARTZMAN, 2005, p. 14)

Comparando com outros países do mesmo nível de renda, o Brasil tem um sistema universitário bastante reduzido e elitista, não somente em termos de número e composição social dos estudantes que admite, mas também em seu formato, **baseado em um suposto modelo único de organização universitária que nunca conseguiu se implantar plenamente**, mas que impede o desenvolvimento de segmentos mais adequados para o atendimento de muitas pessoas que buscam uma qualificação pelo menos razoável do ponto de vista cultural e profissional, (p. 14).

As poucas Universidades possuíam cursos em regime integral, o que impossibilitava o acesso das populações menos abastadas, as quais necessitavam trabalhar para assegurar a sua materialidade, logo, cursar o ensino superior integral limitava-se aos alunos da elite brasileira, como aponta o excerto abaixo,

As universidades públicas, que implantaram desde os anos 1960 o regime de tempo integral e as vantagens do serviço público para seus professores, **são instituições caras e não têm conseguido se expandir**, abrindo espaço para o grande crescimento do ensino superior privado, de qualidade muito variada, e que já absorve cerca de 70% das matrículas. (SCHWARTZMAN, 2005, p. 14). (grifos meus).

Neste sentido, para Schwartzman (2005), a população menos abastada acaba procurando o ensino privado, o qual possui cursos em diversos períodos. As universidades públicas gratuitas acabam por idealizar um aluno que possui tempo integral para dedicar-se à formação superior e afastam os alunos menos abastados antes mesmo do vestibular, pois os alunos que precisam trabalhar para manter sua materialidade, não veem nesta possibilidade de oferta uma opção viável.

Muito embora a qualidade dos cursos particulares neste período tenha sido duvidosa, como aponta Junior (2010), o Governo lançou várias políticas para ampliação do acesso ao nível superior, com o apoio do setor privado. É caso do ProUni (Programa Universidade para Todos) o qual

(...) tem como finalidade a concessão de bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior. Criado pelo Governo Federal em 2004 e institucionalizado pela Lei nº 11.096, em 13 de janeiro de 2005, o ProUni oferece, em contrapartida, isenção de alguns tributos àquelas instituições de ensino que aderem ao Programa. (BRASIL, 2011e).

Devido ao favorecimento das Universidades e faculdades particulares por meio da isenção de impostos, este projeto recebeu diversas críticas, pois com os impostos que o Governo deixou de arrecadar daria para se fazer novas universidades públicas e gratuitas e ofertar mais vagas para a população, tendo maior garantia sobre a qualidade do ensino.

O ProUni é um programa

Dirigido aos estudantes egressos do ensino médio da rede pública ou da rede particular na condição de bolsistas integrais, com renda per

capita familiar máxima de três salários mínimos, o Prouni conta com um sistema de seleção informatizado e impessoal, que confere transparência e segurança ao processo. Os candidatos são selecionados pelas notas obtidas no Enem - Exame Nacional do Ensino Médio conjugando-se, desse modo, inclusão à qualidade e mérito dos estudantes com melhores desempenhos acadêmicos. (BRASIL, 2011e).

Neste sentido, há que se pensar no ensino que o Governo está dirigindo as classes sociais mais baixas, visto que o ProUni acaba por atender as camadas mais populares, devido a seleção por renda *per capita*. Entretanto, nas universidades particulares de ensino, muitas vezes não possuem a mesma infraestrutura, programas, projetos e incentivo de pesquisa e extensão, os quais são possíveis nas universidades públicas estaduais e federais; tampouco a mesma qualificação de docentes. Por tais fatos, o Programa Universidades para Todos (ProUni) foi um dos mais criticados pelos defensores da escola pública, gratuita e de qualidade para todos.

Mesmo com muitas contrariedades, os dados do ProUni apontam números expressivos no atendimento ao ensino superior. Até o primeiro semestre de 2011, segundo dados do MEC, o “*ProUni já atendeu, (...) 863 mil estudantes, sendo 67% com bolsas integrais*”. (BRASIL, 2011e).

A então Secretária do Ensino Superior, Maria Paula Dallari Bucci, em fevereiro de 2011, informou, ao analisar o ProUni,

“É um programa que criou um número de beneficiários que equivalia ao tamanho do sistema federal, quando o programa foi criado em 2004”, afirma. E como se nota, o sistema federal daquela época registrava cerca de 600 mil matrículas; o ProUni já atendeu mais de 700 mil beneficiários. (PIERRO, 2011).

Os dados recentes do ProUni, segundo a ex-secretária, apontam que,

O programa foi criado em 2004, e transformado em lei em 2005, e tinha um processo de crescimento à medida que a cada ano fosse acontecendo o vestibular. Cinco anos depois da criação do programa - ou seis, se você considerar cursos de medicina - ele atinge sua plena capacidade, pois a cada ano agrega uma turma nova. Então, em 2010,

o que era esperado acontecer com o programa, é certa estabilização, porque ele atinge sua plena capacidade. (PIERRO, 2011)

Outro programa criado pelo Governo para aumentar o acesso à educação foi o Reuni (Reestruturação e Expansão das Universidades Federais). Este foi instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, e é uma das ações que integram o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) (BRASIL, 2011a).

Assim, o Programa Universidade para Todos, somado ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), a Universidade Aberta do Brasil (UAB) e a expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica ampliam significativamente o número de vagas na educação superior, contribuindo para um maior acesso dos jovens à educação superior. (BRASIL, 2011e)

As políticas do Governo, para ampliação de vagas nos cursos superiores, propiciaram um aumento significativo destas. De 516.663 vagas em 1991, ampliou-se para 2.823.942, em 2007, segundo os dados do INEP sobre o Censo da Educação Superior, disponíveis no site do Inep (BRASIL, 2011f). Isto significou um aumento de 446% em 16 anos; sendo que 58,78% das vagas ampliadas foram na região sudeste do Brasil.

(...) em 1960, a Taxa de Escolarização Bruta na Educação Superior era de apenas **1%** (INEP, 2004). Em especial nos últimos 40 anos, o país apresentou uma grande expansão nas matrículas de graduação (...) **de tal forma que de 1960 a 2002 as matrículas cresceram 37 vezes.** Cabe ressaltar, contudo, que este aumento se deu de forma distinta entre as redes pública e privada. Assim é que, enquanto, no mesmo período, as matrículas na rede privada cresceram 59 vezes, na rede pública o aumento foi de 20 vezes. O resultado deste processo é que, se em 1960 o setor privado respondia por 44% das matrículas de graduação, em 2002, essa participação passou para 70%, tornando o Brasil um dos países com mais elevado grau de privatização desse nível de ensino (...). Basta dizer que a participação do setor privado nas matrículas no Brasil é quase três vezes maior que a da média dos países da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). (PINTO, 2004, p. 729) (grifos meus)

Embora as vagas tenham ampliado, como os dados apontam, estas se concentram em maior quantidade no ensino privado. De tal modo, de acordo Pinto (2004, P. 730),

(...) o modelo de expansão da educação superior adotado no Brasil, em especial a partir da Reforma Universitária de 1968 (Lei n. 5.540/68), em plena ditadura militar, e intensificado após a aprovação da LDB (Lei n. 9.394/96), (...), que teve como diretriz central a abertura do setor aos agentes do mercado, **não logrou sequer resolver o problema do atendimento em níveis compatíveis com a riqueza do país além de ter produzido uma privatização e mercantilização sem precedentes**, com graves consequências sobre a qualidade do ensino oferecido e sobre a equidade. (grifos meus)

Segundo reportagem da revista Época (2011), pautando-se nos dados do Censo da Educação Superior de 2009, um dos cursos que mais ampliou o número de vagas nas universidades particulares foi o de Pedagogia.

Partiu da UniRede o incentivo para a criação de políticas públicas para a institucionalização junto ao Ministério da Educação de programas para a formação de licenciados, tais como os programas, “(...) *Prolicenciatura 1 e 2 e a própria UAB – Universidade Aberta do Brasil, de cujo estudo e concepção de sua estrutura, contou com a participação ativa de representantes do Comitê Gestor e Conselho de Representantes da UniRede*” (LEITE, 2011). O Reuni focou a expansão do ensino superior público das Universidades Federais na ampliação das licenciaturas, estimulando a instituição de cursos noturnos e a criação de cursos de graduação por meio da Educação a Distância. Dentre os objetivos dos programas das Universidades públicas federais consta a busca por

(...) ampliar e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior, **por meio da educação a distância**. *A prioridade é oferecer formação inicial a professores em efetivo exercício na **educação básica pública***, porém ainda sem graduação, além de formação continuada àqueles já graduados. Também pretende ofertar cursos a dirigentes, gestores e outros profissionais da educação básica da rede pública. Outro objetivo do programa é reduzir as desigualdades na oferta de ensino superior e desenvolver um amplo sistema nacional de educação superior a distância. (LEITE, 2011).

A aliança do Ensino Superior com Tecnologias de Informação demonstrou ser possível na medida em que melhoraram o acesso à internet, pois, segundo dados do Pnad publicados pelo IBGE,

Segundo a Pnad 2008, A telefonia e o acesso à Internet foram os serviços que mais avançaram: de 2007 para 2008, 4,4 milhões de domicílios passaram a ter telefone, e aqueles ligados à Internet aumentaram de 20% para 23,8% do total, ainda que as desigualdades regionais de acesso se mantenham. **Em 2008, 17,95 milhões de domicílios brasileiros (31,2%) possuíam microcomputador, sendo 13,7 milhões (23,8%) com acesso à Internet.** Mais da metade dos domicílios com computador (10,2 milhões) estavam no Sudeste, dos quais 7,98 milhões tinham com acesso à Internet. (BRASIL, 2009)

Mesmo que de forma bem desproporcional nas regiões do Brasil, em 2008 o número de pessoas com acesso ao computador em domicílio aumentou e a maioria destes com acesso à internet.

O programa UAB – Universidade Aberta do Brasil – faz parte do REUNI, pois trata da expansão das vagas nas Universidades Federais. Para tanto, está apoiado em dois pilares, na educação a distância das Universidades Federais, por meio das Tecnologias da Informação e na atuação do Sistema Público Federal de Educação em parceria com os Governos Municipais. *“A educação online é uma realidade cada vez mais reconhecida e globalizada. Seu crescimento vem junto com o crescimento da web e toma uma dimensão tal que a faz diferenciar-se essencialmente da modalidade via meios unidirecionais, radio e televisão”.* (PESCE, 2010, p. 11).

Tal Programa ganhou mais atenção em 2007. O Programa UAB prevê a criação de polos de apoio às atividades presenciais, os quais são criados com a parceria das prefeituras locais. Estas também são responsáveis por implantarem biblioteca e laboratórios de informática, biologia, química e física nestes polos.

(...) o projeto Universidade Aberta do Brasil (UAB), tem como principal objetivo articular e integrar “um sistema nacional de educação superior a distância, em caráter experimental, visando sistematizar ações, programas, projetos, atividades pertencentes às políticas voltadas para a ampliação e a interiorização da oferta do

ensino superior gratuito de qualidade no Brasil. (BRASIL-UAB, 2011b)

Dados divulgados no Censo da Educação Superior (2009) apontam que,

Os cursos de administração, pedagogia, direito e engenharia concentram quase metade das matrículas do ensino superior do país. Os números mostram que houve um crescimento de 13% na oferta de cursos, que em 2009 somavam 28.966. **Esse aumento foi de 30% na educação a distância (EAD)** e de 12,5% na presencial. As preferências dos alunos de graduações a distância são diferentes: pedagogia e administração concentram mais da metade das matrículas dessa modalidade (34,2% e 27,3%, respectivamente).

Acompanhe os dados do número de alunos matriculados em 2009 de acordo com cada curso:

1. Administração – 1,1 milhão de matrículas
 2. Direito – 651 mil matrículas
 3. **Pedagogia – 573 mil matrículas**
 4. Engenharia - 420 mil matrículas
- (os números incluem graduação presencial e a distância)*

Outra diferença apontada pelo Censo do MEC – Ministério da Educação é que as matrículas do curso superior são distribuídas de forma diferente em cada modalidade de ensino. Enquanto 71% dos cursos presenciais são de bacharelado, no ensino a distância as licenciaturas são metade da oferta. O Censo de 2009 confirma o crescimento da EaD, que já responde por 14% das matrículas do ensino superior. Para Riscal (2010, p. 53) “*A educação a distância (EAD) não é um fenômeno recente, mas foi na última década que, no Brasil, adquiriu maior relevância social*”.

Tais Políticas são destacadas pelo Governo como importantes passos para a democratização do ensino, e apontam a influência da Tecnologia no planejamento de uma ação nacional para a Expansão do Ensino Superior.

É importante ressaltar que as formas de atuação do Estado com relação aos elementos estruturais da Sociedade da Informação são cruciais, uma vez que suas políticas podem traçar o horizonte e definir os modos de interação dos indivíduos, grupos, organizações e instituições públicas e privadas, tanto no interior do Estado quanto fora de seus limites institucionais. Foram as políticas seguidas pelos estados-nações do mundo ocidental que levaram,

contemporaneamente, o conhecimento e a informação a serem crescentemente apropriados como mercadorias para venda e lucro. É da mesma fonte, portanto, ainda que sustentada por uma sociedade civil, de dimensões nacional e multinacional, que deverão sair as estratégias e caminhos para a democratização da informação. (MIRANDA, 2000, p. 79)

Riscal (2010, p. 59-60) crítica a visão política governamental de implantação da EaD a qual aponta que,

A concepção de modernização da educação, baseada no uso das novas tecnologias, corresponde à adoção de um modelo de educação que seria apropriado à nova etapa da civilização globalizada e que exigiria a inserção em um sistema internacionalizado, no qual o mundo do trabalho e da produção encontra-se dominado por novas tecnologias, e em especial pelas tecnologias da informação.

A autora destaca que tais políticas estão englobadas em uma visão internacional de educação e comunicação, com fins de adequação à lógica capitalista.

Muito embora o investimento da UAB em cursos superiores tenha papel preponderante, o programa propõe também a formação continuada e pós-graduações de

(...) professores e outros profissionais de educação nas áreas da diversidade. O objetivo é a disseminação e o desenvolvimento de metodologias educacionais de inserção dos temas de áreas como educação de jovens e adultos, educação ambiental, educação patrimonial, educação para os direitos humanos, educação das relações étnico-raciais, de gênero e orientação sexual e temas da atualidade no cotidiano das práticas das redes de ensino pública e privada de educação básica no Brasil. (BRASIL-UAB, 2011b)

De acordo com dados recentes do Ministério da Educação, publicados no site em setembro de 2011, o investimento em Universidades cresceu muito, “*Num período inferior a uma década, a rede universitária federal deu um salto significativo para a democratização da educação superior no Brasil. O Número de universidades passou de 45, em 2003, para 59, em 2010. Até 2014 mais quatro universidades serão criadas*”. (BRASIL-UAB, 2011b)

A política de expansão universitária no Brasil veio acompanhada por metodologias que permitem aferir a qualidade dos cursos, como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). “A história das universidades brasileiras é recente, mas é uma história de sucesso. Apesar de ter universidades jovens, o Brasil é 13º produtor mundial de conhecimento”, diz o Secretário do Ensino Superior, citando a listagem da produção científica no ano de 2009, elaborada pelo Institute for Scientific Information (ISI), dos Estados Unidos. (AMORIM, 2011)

No entanto, ao pontuar os dados sobre o ranking da produção de conhecimento Mundial, o Secretário do Ensino Superior não coloca desigualdade na distribuição do acesso à educação. Ainda segundo os estudos do Ministério da Educação, publicados no portal do Governo,

O Brasil saiu de 300 mil para 1 milhão de formandos por ano, o que tem contribuído, segundo o secretário, para que o país tenha os profissionais necessários para o seu desenvolvimento econômico. “Estamos vivendo a transformação de um país que pensou estrategicamente o ensino superior. Dobramos o número de vagas na graduação, que passou de 110 mil para 220 mil”, afirma o secretário. (AMORIM, 2011)

De acordo com os dados do Censo em Educação Superior, é possível, observar que “*Há um crescente exponencial da oferta de cursos online*”. (PESCE, 2010, p. 13). Entretanto, o que se observa, principalmente ao analisar o setor privado, segundo grandes pesquisadores das Universidades públicas, é que tal investimento

(...) raramente acompanhado de investimento forte em qualidade. O bom e o mau exemplo podem ser vistos, em maior vulto, nos grandes investimentos dos governos de países que possuem um baixo índice de estudantes universitários formados. É crescente o investimento em políticas públicas com o objetivo de arrefecer a defasagem formativa o mais rapidamente possível via educação *online*, entretanto, pouco se sabe sobre como implementar educação de qualidade na modalidade bastante desconhecida e ainda comprometida gravemente com a exclusão digital. (PESCE, 2010, p. 13)

Por tais fatos, a Educação a Distância vem sofrendo diversas críticas no meio acadêmico, “(...) *que coloca em questão a validade e a efetividade da modalidade não presencial – seja como “educação a distância”, educação online ou mista (blended)*”

(PESCE, 2010, p. 14). O que se observa é uma resistência por parte de alguns departamentos e/ou docentes vinculados às Universidades públicas em institucionalizar a Educação a Distância, devido às dúvidas em relação à metodologia de aprendizagem, bem como ao descontentamento frente a precarização docente. Contudo,

Uma vez que tem consciência de que a evolução das tecnologias digitais de informação e comunicação favorece a colaboração e o aprendizado em rede não presencial, a universidade não poderá esquivar-se do desafio de explorar disposições que emergem com o espírito do tempo. (PESCE, 2010, p. 14).

Mas a questão não pode ser analisada simplesmente pela inevitabilidade da invasão tecnológica na cultura social. Ao analisar os aspectos negativos da Educação a Distância,

Há, porém, a tendência oposta que vê como ingênua ou equivocada a crença na democratização do acesso ao ensino superior via modalidade “não presencial”. Esta tendência vê paliativo no lugar do necessário investimento nos campi presenciais interiorizados, fartos em vagas diurnas e noturnas, em qualidade docente, em infraestrutura adequada para ensino, pesquisa e extensão. Esta segunda tendência tem a seu favor as fragilidades encontradas na oferta existente: 1) cursos modulares aligeirados; 2) reduzida carga de ensino presencial, nem sempre conduzida por professores (substituídos por monitores e tutores); 3) fragmentação do processo de ensino: planejamento, elaboração, acompanhamento e avaliação realizados por pessoas distintas e não articuladas no trabalho interdisciplinar; e 4) precarização do trabalho dos docentes, dos monitores e dos tutores, todos submetidos a contratos temporários. (PESCE, 2010, p. 14).

Essa tendência contrária a Educação a Distância aponta que “(...) *muitos dos excluídos das universidades residem em municípios onde há instituições de ensino superior públicas, presenciais e de qualidade, mas sem vagas em número suficiente, sem cursos noturnos, bolsas de estudos, moradia estudantil, etc*” (PESCE, 2010, p. 16).

Por tal fato, aqueles que resistem à institucionalização da Educação a Distância, em prol da luta pela ampliação da oferta presencial, contrariando a oferta de “Educação a Distância”, agem desta forma, por

(...) acreditar ser ela, em si, uma modalidade portadora de limitações essencialmente prejudiciais à formação universitária autêntica. Acredita que, fora do ambiente presencial, não há lugar para programas de iniciação científica, para acesso a boas bibliotecas e a laboratórios bem equipados, espaços de convivência social e política para a indispensável interação dos estudantes, destes com os professores e de uns e outros com objetivos de conhecimento. (PESCE, 2010, p. 16).

Entretanto, os docentes que estão envolvidos com a Educação a Distância, apontam que *“As pesquisas mais atentas a estas questões e a muitas outras correlatas vêm revelar que a educação online levada a sério pode ter tanto ou mais potencialidades pedagógicas que a sala de aula baseada nas relações presenciais, vis-à-vis”*. (PESCE, 2010, p. 17).

Pucci (2010, p. 50) ressalta que

(...) as transformações tecnológicas estão acontecendo em toda parte, a cada instante e em uma velocidade estonteante. Atingem de maneira imponderável os setores de ponta do poder político e econômico (segurança, produção e distribuição de bens, serviços, sistema financeiro), **mas também ingressam sem pedir licença nas salas de aulas**, no interior de nossas casas; moldam nossos utensílios pessoais e até os membros de nossos corpos. (grifos meus).

Neste sentido, Pucci que destacar o poder quase inevitável das tecnologias perante a sociedade atual. O autor afirma que,

Ao mesmo tempo, as novas tecnologias invadem cada vez mais as salas de aulas, as relações entre ensino e aprendizagem, e, com elas, a ideologia do *homo economicus* se torna programa também nos cursos de formação de professores e na educação escolar; **a educação, progressivamente, deixa de ser um direito do cidadão e se torna um serviço a ser cobrado**, desenvolvido hegemonicamente por instituições particulares, as empresas começam a concorrer com a escola como instância para a qualificação dos trabalhadores. E a informação – mercadoria essencial do capitalismo global – desbanca das salas de aula a formação (*Bildung*), tão cara aos educadores modernos e humanistas. (PUCCI, 2010, p. 50-51).

Apontando que com a invasão das tecnologias na educação, retira do cenário educacional a oportunidade pedagógica vivenciada na sala de aula, no ideal de formação completa do cidadão, e portanto, desvaloriza a escola como instituição de educação, pois virtualiza este espaço, o qual, perde propriedades de formação importantes.

Cabe ressaltar que tal impacto está sendo observado com cautela no meio acadêmico e profissional, como pode ser notado no Documento da Conferência Nacional de Educação, CONAE, no item 161 do Documento-Referência de 2010, diz: *“A formação e a valorização dos profissionais do magistério devem contemplar aspectos estruturais, particularmente, e superar, paulatinamente, as soluções emergenciais, tais como: cursos de graduação (formação inicial) a distância”*. (GIOLO, 2010, p. 1292). Diante deste documento, fica clara a contrariedade de muitos educadores frente a esta modalidade e a intenção de esta modalidade seja provisória.

Para Adorno (2010), filósofo e sociólogo alemão que se dedicou a pensar a sociedade e em uma teoria crítica desta, as

Reformas pedagógicas isoladas, embora indispensáveis, não trazem contribuições substanciais. Podem até, em certas ocasiões, reforçar a crise, porque abrandam as necessárias exigências a serem feitas aos que devem ser educados e porque revelam uma inocente despreocupação diante do poder que a realidade extrapedagógica exerce sobre eles. (ADORNO, 2010, p. 21).

Neste sentido, aparentemente os educadores presentes no CONAE concordam com Adorno (2010), pois não pontuam claramente que as reformas e programas referentes a educação a distância não tratam de reformas criadas com a participação de diversos setores e não se materializam no ideal de formação almejados por estes.

Cabe analisar diante deste quadro ambíguo de que forma as Tecnologias da Informação invadiram a Educação, de modo a configurar-se nas tecnologias que estão presentes no curso de Pedagogia a distância da UFSCar, universidade analisada neste estudo.

3 – O Magistério na UAB-UFSCar: a autoridade, a autonomia e o corpo mediados pelas TIC's

“Ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém si educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo Mundo”. (FREIRE, 1985, p. 79).

Neste capítulo pretende-se analisar a implantação do programa UAB na UFSCar, bem como a implantação do curso a distância para Pedagogia e suas implicações para a prática pedagógica no que cerne a autoridade, a autonomia e o corpo.

3.1 A UAB e a política de parcerias

Como mencionado anteriormente, a Universidade Aberta do Brasil – UAB surge inicialmente de um consórcio (UniRede), o qual somente em 2005 passa a ser definido como UAB. Segundo o Portal Capes,

O Sistema UAB foi criado pelo Ministério da Educação no ano de 2005, em parceria com a ANDIFES e Empresas Estatais, no âmbito do Fórum das Estatais pela Educação com foco nas Políticas e a Gestão da Educação Superior. Trata-se de uma política pública de articulação entre a Secretaria de Educação a Distância - SEED/MEC e a Diretoria de Educação a Distância - DED/CAPES com vistas à expansão da educação superior, no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE (BRASIL, 2011b)

Entretanto, logo após a LDB de 9394/96, as Instituições particulares de Ensino Superior já haviam estabelecido muitos cursos de educação superior, os quais geraram desconfiança pelo ensino aligeirado. Por tais fatos, quando a UAB assume a responsabilidade de criar cursos de graduação a distância, vinculados às Instituições Federais de Educação Superior surgem no meio acadêmico, bem como na sociedade em geral, um grande receio sobre esta modalidade de ensino.

O governo lançou em 2005 o primeiro edital permitindo a participação de Universidades Públicas Federais com o Programa Universidade Aberta do Brasil,

Os primeiros cursos executados no âmbito do Sistema UAB resultaram da publicação de editais. O primeiro edital, conhecido como UAB1, publicado em 20 de dezembro de 2005, **permitiu a concretização do Sistema UAB**, por meio da seleção para integração e articulação das propostas de cursos, apresentadas exclusivamente por instituições federais de ensino superior, e as propostas de polos de apoio presencial, apresentadas por estados e municípios. (BRASIL, 2011b).

Um ano depois, o Governo liberou as demais instituições públicas, autorizando a participação destas, “*O segundo edital, publicado em 18 de outubro de 2006, denominado UAB2, diferiu da primeira experiência por permitir a participação de todas as instituições públicas, inclusive as estaduais e municipais*” (BRASIL, 2011b) As Universidades interessadas em participarem do programa UAB, passam a se organizar para abrir as primeiras turmas de graduandos *a distância*.

Em 2009, a UAB já contava com a participação de

(...) *88 instituições*, entre universidades federais, universidades estaduais e Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs). De 2007 a julho de 2009, foram aprovados e instalados 557 polos de apoio presencial com 187.154 vagas criadas. A UAB, em agosto de 2009, selecionou mais 163 novos polos, no âmbito do Plano de Ações Articuladas, para equacionar a demanda e a oferta de formação de professores na rede pública da educação básica, ampliando a rede para um total de 720 polos.

Atualmente, o sistema UAB é composto por uma ampla articulação entre as instituições de ensino superior (IES), os Estados/Municípios e o MEC-Capes. O modelo de articulação do Sistema UAB estabelece quais instituições oferecem quais cursos em quais polos. (BRASIL, 2011b).

Como apontado pelo Governo no portal da Capes (BRASIL, 2011b), o Programa UAB é uma política de colaboração do Governo entre Universidades Federais, Instituições de Ensino Superior Público do Brasil, prefeituras e Estados para o estabelecimento de cursos de a distância (graduação, formação continuada e especialização) por intermédio

de polos de apoio presencial. Estas instituições, exclusivamente públicas, são responsáveis pela criação dos projetos pedagógicos dos cursos e por manter a qualidade de ensino. As prefeituras/Estados são responsáveis por criar e manter os polos de apoio dando-lhe a estrutura necessária. O Governo provém o pagamento das equipes de gestão e docência por meio de bolsas de Formação.

Em meio à miríade de políticas educacionais patrocinadas pelo governo brasileiro, as quais se coadunam no objetivo de que seja arrefecida nossa defasagem universitária em relação a outros países, o programa Universidade Aberta do Brasil se diferencia não só pelos consórcios estabelecidos entre os três níveis governamentais, mas principalmente por se caracterizar como um programa de formação universitária na modalidade de Educação a Distância (EaD). (ZUIN, 2006, p. 944).

Os cursos devem seguir como base para qualidade, os Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância - SEED/MEC de 2007. Este documento faz referências às leis que regulamentam a Educação a Distância, bem como norteiam parâmetros para Projetos Pedagógicos de cursos a distância, balizando as seguintes questões (BRASIL, 2009b). :

- ✓ Concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem;
- ✓ Sistemas de Comunicação;
- ✓ Material didático;
- ✓ Avaliação;
- ✓ Equipe multidisciplinar;
- ✓ Infraestrutura de apoio;
- ✓ Gestão Acadêmico-Administrativa;
- ✓ Sustentabilidade financeira

A adesão ao projeto da UAB pelos “(...) governos locais - Estados e Municípios - e das instituições públicas de ensino superior ao Sistema UAB dá-se no âmbito dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, criados pelo Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009”. (BRASIL, 2009a). Nota-se que tais Fóruns foram criados após as

adesões de algumas Universidades. Estes buscam organizar a educação a distância, em regime de colaboração com todas as partes envolvidas.

A manutenção do Programa UAB traz a vantagem de descartar a criação de uma nova instituição de ensino superior, visto que o Sistema UAB busca articular as instituições públicas já existentes.

A possível vantagem ao aluno poderá ser a garantia de um ensino de qualidade, visto que quando esta modalidade era dominada pelas Instituições particulares de Ensino Superior ocorria certo descaso com a formação. Entretanto, deve-se ressaltar que a Educação a Distância difere do ensino oferecido presencialmente, na medida em que possuem outras relações pedagógicas, organização estrutural, equipe docente, portanto, necessitaria de uma avaliação pormenorizada para se ter o parâmetro sobre a continuidade ou não da qualidade do ensino das Universidades Públicas diante desta modalidade.

Muitas críticas são feitas a Educação a Distância, tal como em JUNIOR (2010), o qual aponta que esta decorre das políticas internacionais e apontam mais para uma economia de gasto público com novas instituições, otimizando espaço, recursos e pessoal, do que para o compromisso de levar uma educação de qualidade.

Cabe agora discutirmos como se dá a formação para o magistério a distância, de acordo com uma Universidade Federal e buscar, analisar as implicações desta modalidade na formação dos graduandos.

3.2 UAB-UFSCar

A UFSCar principiou sua participação no projeto UAB em junho de 2006, iniciando suas investigações sobre um ambiente virtual, criando um Portal dos Professores da UFSCar e apresentando os Projetos Pedagógicos dos cursos para a UAB.

Como mencionado anteriormente, a articulação do Projeto UAB com as Universidades públicas Federais, deu-se por intermédio das reitorias. Segundo entrevista com docente pertencente ao antigo Departamento de Metodologia de Ensino, vinculado ao curso de Pedagogia, a reitoria procurou articular, junto aos departamentos, propostas de cursos a distância. Para tanto, a reitoria da UFSCar enviou aos

departamentos o edital do Programa e pediu que estes verificassem a possibilidade de criação de propostas de cursos nesta modalidade.

3.2.1 A consolidação da proposta do Governo em um Projeto da Universidade

A primeira turma da UAB-UFSCar inicia seu ano letivo no final de 2007. “*Em 2007, a UFSCar passou a oferecer cursos de graduação a distância como parceira da Universidade Aberta do Brasil (UAB)*”. (UFSCAR, 2011a). Entretanto, este processo iniciou em 2006, como apontou o Gestor da educação a Distância da UFSCar, atual, vice-coordenador geral da UAB-UFSCar, Daniel R. S. Mill, em entrevista a pesquisadora responsável por este estudo.

3.2.1.1 A formação da equipe gestora

Segundo Mill, em 2006 a reitoria abriu um concurso para contratação de gestores, os quais seriam responsáveis por estruturar a Educação a Distância na Universidade. “*Era um concurso específico para EaD, eram duas vagas, uma para metodologias e materiais didáticos para EaD, e uma para gestão*”. Mill relata na entrevista que a preocupação da Universidade era contratar professores que pudessem auxiliar a Universidade a criar uma estrutura sólida, portanto, a preocupação em contratar professores que já estavam envolvidos com EaD e que tivessem experiência para ajudar na organização e implantação do Programa UAB-UFSCar.

A equipe gestora deveria envolver os professores que já atuam no presencial, criando materiais e ferramentas específicas para EaD e uma organização de gestão que possibilitasse articular os diversos departamentos.

Entretanto, ao ser aprovado e contratado, Mill, pediu que fosse montada uma comissão de implantação da EaD, pois acreditou que esta seria a melhor forma de articular a implantação da educação a distância e angariar docentes dos departamentos, sem parecer que a proposta era exclusiva de um gestor.

A Comissão contou com profissionais que já atuavam na UFSCar e com os profissionais contratados neste concurso que mencionei. A presidente da comissão foi a vice-reitora. Por meio desta comissão conversamos com os docentes dos departamentos, para verificar quem

possuía interesse em lecionar nos cursos a distância e também retiramos docentes que já estavam atuando, mas de forma inadequada para a modalidade. (...) tempos depois estes docentes voltaram, mas entendendo melhor a proposta. (Entrevista gravada em áudio – arquivo da pesquisa)

O gestor aponta que no princípio a Comissão de Implantação contava com 5 pessoas, as quais se responsabilizaram por articular a proposta nos departamentos da UFSCar. Inicialmente,

(...) a proposta da reitoria era abrir 5.000 vagas para alunos virtuais. Eu rejeite esta proposta e pontuei que não era possível oferecer esta demanda logo no início, pois não é possível leigos trabalhar com 5.000 vagas. Então, cortei, foram ofertadas 1.000 vagas no primeiro vestibular, mais 800 no segundo vestibular, para evitar problemas políticos com os polos que a Instituição se comprometeu. A ideia inicial era trabalhar com 46 polos, eu pontuei que o ideal eram 20, não mais que 20 polos. Só de ter tomado esta decisão, os docentes da UFSCar perceberam que eu não estava na Instituição querendo me mostrar. (Entrevista gravada em áudio – arquivo da pesquisa)

É possível perceber na fala de Mill que a implantação da EaD foi um processo longo e com vários embates internos. Sua postura aponta para um entendimento amplo e sério sobre EaD, mas também é possível notar que a implantação da EaD foi um processo de “cima” para “baixo”, pois as propostas e tomadas de decisões partiam da Reitoria e da Comissão de Implantação, não foram propostas advindas dos departamentos para discussão com a reitoria. Tal fato reforça a posição dos pesquisadores aqui apresentados que são contrários a esta modalidade, pois aponta que realmente a implantação do programa advém do acordo com o Governo, no sentido de estabelecer uma política de “fora” para “dentro”. A este respeito Saviani (1996), assinala que quase a totalidade das leis sobre educação no Brasil partiu do poder executivo e não do legislativo, o que aponta a pressão do governo em delegar aquilo que lhe convém, além do enfraquecimento das políticas advinda da sociedade e do legislativo.

3.2.1.2 A criação da Secretaria Geral de Educação a Distância

Em 2008, a instituição,

(...) o Conselho Universitário da UFSCar aprovou um documento sobre a política de educação a distância e sobre o regimento da Secretaria Geral de Educação a Distância (SEaD) na UFSCar (RESOLUÇÃO, 2009). Esta Secretaria Geral de Educação a Distância *tem por finalidade executar as políticas, apoiar o desenvolvimento e a implementação de ações, garantir a qualidade educacional e do material didático, mediante propostas educacionais inovadoras e integração de novas tecnologias de informação e comunicação, voltados para a modalidade de educação a distância.* A SEaD foi instalada em janeiro de 2009, organizada em coordenações. (UFSCAR, 2011a). (grifos meus).

A instalação desta Secretaria aponta para uma organização mais centrada da EaD na Universidade, pois começam a surgir como coordenadores, professores dos departamentos da universidade. Entretanto, tal fato, não aponta para uma coalização de todos os departamentos da Universidade, na medida em que alguns departamentos sentiram-se excluídos das decisões acerca da implantação da UAB e de alguns cursos. Tal fato será abordado mais claramente no próximo tópico.

Durante palestra proferida na ocasião do I Encontro de Tutores Virtuais da UAB-UFSCar¹⁸, ocorrido em dezembro de 2010, a coordenadora do Programa, Denise de Abreu Lima, mencionou que “*A princípio a UAB seria somente para as licenciaturas, mas para evitar o preconceito lançou-se o desafio de implantar também bacharelados*”. Coube a Comissão de Implantação, pesquisar modelos e pensar na implantação do bacharelado.

Em outubro de 2008 ocorreu a criação da Secretaria Geral de EaD (SEaD) na UFSCar. Em 2009, a SEaD realizou dois seminários sobre a Educação a Distância com a finalidade de institucionalizar esta modalidade de educação na UFSCar.

Tais eventos serviram para a reitoria, juntamente com a SEaD, proporem à comunidade acadêmica à discussão sobre a Institucionalização da modalidade de Educação a Distância na UFSCar. O Centro de Educação e Ciências Humanas, CECH,

¹⁸ Este evento foi gravado em áudio e faz parte do arquivo da pesquisadora Verdan.

formou uma comissão responsável por discutir a institucionalização da modalidade de Educação a Distância na UFSCar.

Como resultado desse processo de discussão, em 16/04/2010, em reunião do Conselho do Centro, foi constituída uma Comissão Especial, formada por professores membros do Conselho e convidados*, para concentrar e consolidar as diversas opiniões e posições a respeito da proposta de institucionalização expressas pelos diversos segmentos constituintes do CECH. (UFSCAR, 2010)

Em abril de 2010, a Comissão encaminha então um relatório à Prof^a. Dr^a. Aline M. de Medeiros Rodrigues Reali, então Secretária Geral de EaD e sua equipe de coordenação da EaD/UAB-UFSCar.SEaD sobre as principais posições do CECH acerca desta institucionalização.

O primeiro ponto levantado por esta Comissão do CECH diz respeito a contestação sobre a institucionalização da modalidade EaD,

É preciso retificar os termos em que a discussão está posta. O termo “institucionalização” não exprime de fato o que está em questão. **Com efeito, entende-se que a modalidade de ensino a distância (EaD) já está em pleno funcionamento no âmbito da UFSCar**, tendo sido criada uma secretaria especialmente a ela destinada, bem como os coordenadores dos cursos de graduação de EaD e **seus representantes discentes já têm assento nos diversos colegiados da instituição** (colegiados superiores e dos centros), têm recursos financeiros mobilizados para suas necessidades específicas, etc. É pertinente lembrar ainda que a modalidade de EaD está presente na UFSCar em diversas disciplinas e em cursos de especialização (*lato sensu*), projetos especiais e outras atividades. (UFSCAR, 2010).

Observa-se que a comissão destaca a institucionalização como algo imposto pela reitoria, pois quando a discussão chegou aos Centros de Educação da UFSCar, a modalidade de Educação a Distância já estava devidamente instalada, tendo pleno funcionamento e representação nos órgãos da Instituição. Neste sentido, a Comissão define o que, verdadeiramente, está em debate, ou seja,

“(...) a regulamentação e a continuidade indefinida da oferta de cursos de graduação na modalidade EaD pela UFSCar, visto que, o programa UAB têm prazos definidos para começar e acabar.(...) O que se põe como questão urgente (...) é a continuidade ou não da oferta e realização de vestibular anual regular para os cinco cursos de graduação atualmente ofertados. (UFSCAR, 2010) (grifos dos autores).

Após este posicionamento que marca um movimento de implantação às avessas, a Comissão faz uma série de pontuações sobre,

1. a **“natureza” da educação a distância** que queremos ofertar: cursos integrais de graduação, de especialização ou de requalificação? Qual é a vocação de atendimento da nossa Instituição com relação à demanda dessa modalidade de ensino?
2. Quais são as *instâncias de mediação* com as quais teremos de trabalhar e de que maneira elas conformarão a demanda e a oferta da UFSCar na modalidade EaD? A SEED-MEC sempre será o mediador entre a UFSCar e as Prefeituras solicitantes?
3. Quais são os verdadeiros *déficits* educacionais e as carências de formação de professores e de outros profissionais que devemos atender? Isso diz respeito *a políticas públicas na área de educação* a serem fixadas pelo Estado (e endossadas ou modificadas pela UFSCar diante de seu próprio projeto educacional), ou podem vir a ser definidas por interesses corporativos e por pressões políticas locais?
4. Com relação à agenda político-eleitoral do Brasil, é preciso ressaltar que encontramos-nos em situação diferente daquela em que nos encontrávamos quando da discussão do Programa MEC-REUNI (em 2007), que nos oferecia um horizonte de realização ainda dentro do atual governo.
5. Se a Secretaria Geral de EaD ficar de fato como responsável pela execução das políticas, pela implementação das ações administrativas, pela viabilidade de execução técnica e pela logística necessária aos cursos de graduação na modalidade EaD, entende-se que as decisões acadêmicas passarão a ser de *responsabilidade dos Departamentos*, como ofertantes das disciplinas ou outras atividades solicitadas pelas Coordenações de curso de Graduação na modalidade EaD. Aos Departamentos caberá efetiva *liberdade de deliberação* para encampar ou não a oferta de cursos e de disciplinas na modalidade EaD? (UFSCAR, 2010) (grifos dos autores)

Observa-se que questões fundamentais sobre a modalidade EaD, as quais no princípio foram cooptadas pelas políticas governamentais, são destacadas pela UAB-UFSCar como preponderantes para a continuidade da oferta de cursos nesta modalidade. Apontando para um debate sobre a natureza da modalidade, as instâncias de mediação, o verdadeiro déficit de acesso e o perigo da Universidade acabar por colaborar com pressões políticas, em detrimento do real foco da demanda de acesso e a liberdade efetiva dos departamentos em deliberar sobre a modalidade. Fato conquistado após a ditadura militar, pois durante todo este período as universidades não tinham autonomia para decidir.

O relatório da comissão de discussão do CECH marca o início de uma discussão verdadeiramente democrática e assinala às contradições existentes de forma bem pontual. Após tal levantamento sobre tais contrassensos, a Comissão fez uma série de perguntas direcionadas à SEaD, dentre elas,

- Sob que condições efetivas se dará a regulamentação da oferta de curso de graduação na modalidade EaD no âmbito da UFSCar?
- Qual o custo efetivo de implementação de um curso de graduação de licenciatura na modalidade EaD (de 4 anos) em comparação com o custo de uma licenciatura na modalidade presencial?
- *Situação funcional dos docentes;*
- Quais as consequências institucionais gerais e as consequências específicas para os docentes especialmente contratados para atuarem na EaD/UFSCar. (UFSCAR, 2010)

Diante de tantos questionamentos, o que fica é a certeza de que esta modalidade de ensino precisa de amplas discussões sobre seus fundamentos e objetivos, e que sua regulamentação precisa ocorrer de forma democrática e reflexiva, sem que os interesses políticos preponderem sobre as finalidades da Instituição enquanto Instituição pública de Educação.

3.2.1.3 Conquistas do programa UAB-UFSCar para Instituição

A parceria da UFSCar com a UAB já rendeu, segundo o relatório do CECH, até 2011, 27 novas vagas em departamentos e alguns Técnicos Administrativos (até 2009, oito). A parceria passou pela avaliação do setor de Supervisão e regulamentação da SEED-MEC em 2009. Os professores contratados por meio das verbas da UAB-UFSCar não possuem obrigatoriamente a necessidade de vincular-se ao Programa, podendo os departamentos analisar a seu critério sobre a atuação destes de acordo com a seleção e com a vontade de cada docente contratado. Tais docentes não perderão o vínculo com a instituição, mesmo que a modalidade a distância for suprimida.

Segundo dados do II Encontro de sobre Educação a Distância, a UFSCar participou de diversos fóruns das áreas regionais e nacionais e tornou-se um parâmetro de qualidade. Em meados de 2010 tornou a ser avaliada pela equipe SEED-CAPes. A Coordenadora do Programa na UFSCar é eleita presidente dos Coordenadores da UAB do Brasil.

3.2.2 A Oferta dos cursos da UAB-UFSCar

Segundo dados da (UFSCAR, 2011a), a participação da UFSCar no sistema UAB se dá pela oferta de cinco cursos de graduação, além de cursos de especialização. Até 2009, foram ofertadas 2.500 vagas para os cursos de graduação atualmente desenvolvidos, distribuídos em 20 polos de apoio presencial. Os cursos de graduação oferecidos atualmente são: bacharelados em Sistemas de Informação e em Engenharia Ambiental, licenciaturas em Pedagogia e em Educação Musical e, também, Tecnologia Sucroalcooleira.

Além dos cursos de graduação, a SEaD/UAB-UFSCar oferece também cursos de aperfeiçoamento e especialização (lato sensu), como os cursos de Gênero e Diversidade na Escola, Educação para as Relações Étnico-Raciais, Educação Especial e Gestão Pública. Há expectativa de oferta de novos cursos e abertura de novas turmas dos cursos já existentes (graduação, aperfeiçoamento e outros).

3.2.2.1 Os polos

A UFSCar mantém 20 polos em 6 Estados diferentes (Bahia, Rio Grande do Sul, Paraná, Goiás, Rio de Janeiro e São Paulo). Os polos que ofertam a graduação em Pedagogia são todos no Estado de São Paulo, são eles: Apiaí, Bálamo, Igarapava, Itapeçerica da Serra, Itapevi, Jales, Jandira, São José dos Campos II, Tarumã e São Carlos. Justamente por Educação a Distância se tratar de uma modalidade de ensino que alcança estudantes que estão longe da universidade e não do polo, a UAB-UFSCar recebe várias críticas do meio acadêmico por permitir a criação de um polo em São Carlos, cidade sede do campus principal da UFSCar. Como mencionado anteriormente, estes polos são mantidos pelas prefeituras.

3.3 O Curso de Pedagogia pela UAB-UFSCar

Em 2011, a UAB-UFSCar já possuía quatro turmas de Graduandos em Pedagogia, sendo que a última foi por meio do vestibular EaD UFSCar 2011. Neste vestibular foram ofertadas “(...) 890 vagas distribuídas entre 9 polos de apoio presencial localizados em 8 municípios do estado de SP. Os cursos ofertados pela UFSCar nesta modalidade de ensino são Educação Musical, Engenharia Ambiental, Pedagogia, Sistemas de Informação e Tecnologia em Produção Sucroalcooleira”. Foram abertas vagas para diversos polos, inclusive para o polo de São Carlos. (VUNESP, 2011).

3.3.1 A proposta do Curso

Em entrevista com uma professora da Universidade que participa do Programa UAB-UFSCar esta apontou que em 2006 o Departamento de Metodologia de Ensino (DME), atual, Departamento de Processos de Ensino e Aprendizagem, recebeu, via reitoria, uma cópia do Edital do governo para vínculo com o Programa UAB. Neste sentido, o departamento deveria pensar se enviariam a proposta de um curso à reitoria. O DME em reunião do departamento organizou uma comissão, a qual buscou elaborar a proposta do curso de Pedagogia a Distância. A presidente desta Comissão foi a Prof^a. Aline Medeiros Reali, a qual na época já atuava junto ao portal dos Professores. Esta

proposta, contudo, não significava que os professores que participaram dela iriam atuar no curso a distância.

O curso de pedagogia presencial da UFSCar conta com a participação dos professores do Departamento de Educação e do Departamento de Metodologia de Ensino.

Pelo que pude apurar a construção do curso de pedagogia foi um processo coordenado pela reitoria e com participação dos departamentos, mas de forma separadas e sem um diálogo conjunto, em que ambos os departamentos responsáveis pelo curso presencial pudessem dimensionar como seria o estabelecimento do curso virtual, bem como seu currículo¹⁹.

O fato de não ter ocorrido uma discussão conjunta entre os departamentos na construção do curso pode apontar uma possível preponderância de um deles na construção do curso a distância e, por conseguinte, na concepção do curso. Fato é que em atas de reuniões sobre a institucionalização da EaD na UFSCar os docentes do DeD, votaram contra a institucionalização da modalidade. Na Ata da 200ª Reunião do Conselho Departamental do Departamento de Educação, realizada em 07/10/2010, o conselho delibera, “*Após uma ampla discussão sobre o processo de institucionalização da UAB/UFSCar o colegiado do Departamento aprovou por unanimidade pela não participação institucional do DED na oferta de disciplinas relativas ao Curso de Pedagogia da UAB/UFSCar*”. (UFSCAR, 2010b).

Ao apresentar o curso de Pedagogia *a Distância* a UFSCar aponta, na página do UAB-UFSCar, que este tem por objetivo,

(...) formar o(a) pedagogo(a) para **atuar na docência dos anos iniciais do ensino fundamental e educação infantil** e na gestão escolar.

A sua atuação deverá estar centrada **nos processos de ensino e de aprendizagem relacionados à educação escolar**, o que não impede que esse profissional esteja apto a atuar também em outros contextos educativos, particularmente ao considerar-se que a prática pedagógica

¹⁹ Não foi possível entrevistar nenhum docente do Departamento de Educação. Devido ao objetivo deste trabalho não coube aqui aprofundar a questão sobre a criação do curso, mas ressalto que tal cabe um estudo sobre este tema.

é o componente curricular central que permeia todo o processo formativo.

A proposta tem por princípios norteadores: a diversidade, a autonomia, a investigação, a relação teoria e prática, o trabalho cooperativo, a dialogicidade, a construção e reconstrução do conhecimento. (UFSCAR, 2011b).

Muito embora no currículo do curso constem disciplinas ofertadas por professores do Departamento da Educação, observe que na menção “*A sua atuação deverá estar centrada nos processos de ensino e de aprendizagem relacionados à educação escolar*” não são citados os “fundamentos da educação”, filosofia, sociologia e psicologia da Educação, bem como a gestão escolar, parte que é da responsabilidade do Departamento de Educação. Entretanto, tanto o curso presencial quanto o curso virtual, possuem as mesmas habilitações. Observando a proposta do curso presencial, posta na página da UFSCar,

Este curso visa à formação de professores para atuarem nas séries iniciais do Ensino Fundamental, na Educação Infantil, na Educação de Jovens e Adultos; bem como formar o Gestor Educacional com atuação em Administração e Supervisão Escolar, em Orientação Educacional e em Coordenação Pedagógica. (UFSCar, 2008, p. 6).

Este estudo não tem por finalidade comparar os cursos, presencial e a distância, mas tal pontuação foi feita, apenas no sentido de apontar às contradições postas na constituição do curso a distância da UFSCar, uma vez que, a proposta não adveio da comunidade acadêmica e não representa o diálogo entre os departamentos responsáveis pelo curso de Pedagogia presencial, o que se consolida em uma contradição. O que se observa no currículo do curso são as disciplinas de fundamentos da educação oferecidas na modalidade presencial em dois ou três módulos, sendo condensadas em apenas uma disciplina ou duas disciplinas, por exemplo, no Presencial existem 2 módulos de Filosofia da Educação, cada um com um semestre de curso. No Virtual, existe apenas 1 disciplina. Da mesma forma também ocorre isto com história da educação e Sociologia da Educação.

O curso de Pedagogia *a distância* possui um “(...) *total de 3.200h, distribuídas em oito módulos (04 anos), sendo 2100h teóricas, 480h práticas e 420h destinadas aos estágios*”.

A UFSCar justifica o curso de forma a reafirmar as políticas governamentais, tais como estas são justificadas pelo Governo, como pode ser observado,

As mudanças ocorridas na modernidade especialmente no que se refere ao campo virtual a partir da implementação de tecnologias computacionais trouxe um desafio enorme para a área da educação e à formação de professores.

No mundo contemporâneo, o papel do professor que já vinha sendo questionado e redefinido de diversas maneiras - com o impacto da tecnologia da informação e das comunicações sobre os processos de ensino e de aprendizagem, suas metodologias, técnicas e materiais de apoio - este processo se intensifica. **Desta forma, é importante que os professores consigam se apropriar, compreender estes processos, podendo aproveitar, positivamente, todo este desenvolvimento para sua própria formação e a de seus alunos.** (UFSCAR, 2011b).

Entretanto, o fato de precisar conhecer e se apropriar desta tecnologia para o exercício da profissão docente, não significa que se deva fazer uma formação a distância. Tal conhecimento poderia ser adquirido em um curso de formação continuada, por exemplo.

Embora declare a necessidade do curso para a sociedade, a Instituição é cautelosa mencionando que o curso *a distância* está em caráter experimental,

É no interior do Projeto Universidade Aberta do Brasil – UAB – criado pelo Ministério da Educação, em 2005, no âmbito do Fórum das Estatais pela Educação, que a Universidade Federal de São Carlos propõe um curso de Licenciatura em Pedagogia, (...) visando articular e integrar um sistema nacional de educação superior a distância, **em caráter experimental.** (UFSCAR, 2011a)

Há o cuidado em destacar que o curso segue as determinações do Governo, no que tange às leis e diretrizes, destacando a responsabilidade da Universidade nesta formação.

Com essa iniciativa pretende sistematizar as ações, programas, projetos, atividades pertencentes às políticas públicas voltadas para a ampliação e interiorização da oferta do ensino superior gratuito e de qualidade no Brasil.

Esta proposta busca construir uma sintonia entre a formação de professores das séries iniciais e da educação infantil e os princípios prescritos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDBEN, as normas instituídas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, e o parecer 5/2005 do Conselho Nacional de Educação que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. (UFSCAR, 2011b).

Tais esforços para apontar a adequação do curso a distância às leis, e parâmetros governamentais, para os críticos da modalidade assinala a adequação da Universidade ao liberalismo econômico do Estado. Para Riscal,

Em certa medida, o discurso atual, que exalta a tecnologia como alavanca da educação e do progresso nacional, pode ser compreendido como a reedição de uma concepção tipicamente liberal e que tem permeado a própria concepção de expansão escolar iniciada no final da Primeira República. Naquele momento, o entusiasmo pela escolarização e o otimismo pedagógico caracterizavam o discurso que pregava a importância da disseminação das instituições escolares para o progresso nacional. (2010, p. 61).

Neste sentido, o discurso da instituição corrobora com as políticas governamentais liberais. Acerca da visão das políticas liberais sobre os indivíduos, Zuin destaca que,

A ideologia liberal sempre apregoou que o progresso na escala hierárquica dependeria da vontade e do livre-arbítrio de cada indivíduo, pois não haveria mais quaisquer tipos de impedimentos, concernentes às opções políticas ou mesmo religiosas, que pudessem prejudicar de antemão a possibilidade de ascensão social. (ZUIN, 2006, p. 938)

Zuin (2006) aponta para o risco das políticas liberais focar a responsabilidade da aprendizagem apenas no aluno, corroborando para a compreensão de que ao possibilitar os meios estruturais perde-se o foco da finalidade da educação e prima-se por ofertar os

recursos, como se apenas por meio destes pode-se alcançar os objetivos educacionais. Deste modo estar-se-ia promovendo a modernização, esquecendo-se dos riscos de uma formação em que a autonomia se confunde com autodidatismo.

Ao analisar o compromisso da Universidade Federal de São Carlos na formação, observa-se, pelos dados do IGC 2010 que os alunos foram bem pontuados.

Segundo dados divulgado, dia 17 de novembro, a UFSCar alcançou nota 4,16 (a máxima é 5) no Índice Geral de Cursos 2011 do Ministério da Educação. Neste índice são contabilizadas as notas no ENADE, a qualidade do corpo docente e também a avaliação da CAPES sobre os programas de pós-graduação. Repetindo a posição de 2010, a UFSCar aumentou sua nota (era de 4,06 em 2010), o que tem caracterizado sua participação no índice há vários anos consolidando-a na faixa 5, onde estão apenas 27 instituições de ensino superior do total de mais de 1.800 em todo país. Destas, 11 são públicas e apenas 17 são universidades. (UFSCAR, 2011f)

A UFSCar está no Grupo de Excelência do Índice Geral de Cursos (IGC), relativo a 2010, divulgado ontem pelo Ministério da Educação (MEC). No total foram avaliadas 2.176 instituições em todo o País. Com a nota máxima (cinco), a UFSCar está em 6º lugar entre as 218 universidades avaliadas; (UFSCAR, 2011g).

Contudo, não foram encontrados, nesta pesquisa, dados específicos do curso a distância. Entretanto, a nota, após a inclusão desta modalidade, não caiu. Os dados sobre o desempenho da Universidade podem favorecer a segurança sobre o desempenhando desta em seu papel de ensinar, muito embora o Governo seja o avaliador deste processo.

3.3.2 A Coordenação do Curso

Em relação à coordenação do curso, no momento da escrita desta dissertação, esta era composta por uma docente que já atuava no curso presencial de pedagogia há vários anos, uma docente contratada por intermédio do programa UAB-UFSCar, mas com vínculo sem restrição à participação neste, e uma mestranda.

Coordenação: Atualmente compõem a coordenação do curso de LPe, a Profa. Dra. Maria Iolanda Monteiro (coordenadora) e a Profa. Dra. Rosa Maria Moraes Anunciato de Oliveira (vice-coordenadora).

Junto à coordenação geral do curso, também atuam a Profa. Ms. Priscila Domingues de Azevedo, coordenadora responsável pelos Estágios Supervisionados de Ensino, uma administradora, uma supervisora de tutores virtuais, duas designers instrucionais e três secretárias. (UFSCAR, 2011c).

Ambas as docentes responsáveis são do Ex-departamento de Metodologia do Ensino.

3.3.3 As disciplinas

Em relação às disciplinas do curso de Pedagogia, o que se observa é que seguem um padrão do programa UAB-UFSCar, pois são ofertadas 2 disciplinas por vez, sendo que cada uma delas com 7 semanas de duração. Durante estas semanas, os alunos fazem as atividades virtuais de aprendizagem e ao final deste período são aplicadas as avaliações presenciais, em um único dia. Cada disciplina possui duas atividades avaliativas, portanto, quatro avaliações em um único dia.

As disciplinas dos cursos presenciais da UFSCar possuem, de modo geral, 16 semanas de duração, entretanto, os alunos cursam mais créditos, ou seja, uma média de 4 a 5 disciplinas por semestre.

Quando questionado, na entrevista mencionada, sobre a duração das disciplinas e ao problema que estas podem acarretar na formação devido ao encurtamento do prazo para cursar uma disciplina, Daniel Mill afirma com segurança que esta foi a melhor forma encontrada pela UFSCar de trazer uma graduação presencial para a modalidade virtual. Isto porque, os alunos teriam muita dificuldade em cursar 4 ou 5 disciplinas ao mesmo tempo no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). Caso cursassem 4 ou 5 disciplinas juntas em 16 semanas, os alunos teriam que acessar diferentes páginas com várias atividades, o que dificultaria a sua organização.

Para Mill, embora as disciplinas estejam concentradas em 7 semanas, possui a vantagem do aluno cursar apenas duas disciplinas simultâneas, ao invés de 4, o que acarreta um maior tempo para se organizarem e cumprir as atividades programadas.

3.3.3.1 A Organização das Disciplinas

As disciplinas são elaboradas por uma equipe docente, a qual Mill denominou de polidocência. Isto porque o professor responsável pela disciplina elabora seu plano de ensino, as atividades, prazos e métodos avaliativos, com o apoio de uma equipe, a qual o ajudará a pensar as atividades conforme as possibilidades do ambiente virtual e do que vem sendo bem avaliado pelos alunos e pela gestão sobre atividades de sucesso.

O trabalho docente na Educação a Distância (EaD) é extremamente fragmentado, e cada parte das atividades que compõem o trabalho docente virtual é atribuída a um trabalhador diferente ou a um grupo deles. (...) o trabalho docente a distância se organiza de forma coletiva e cooperativa. A esse conjunto articulado de trabalhadores, necessário para a realização das atividades de ensino-aprendizagem na EaD, denominamos de **polidocência**. (MILL, 2010a, p. 23).

Esta equipe, formada pelo designer instrucional, coordenadora de tutoria, coordenação do curso, técnico-administrativos, entre outros, busca apoiar o professor para que ele consiga ofertar atividades diferenciadas, que utilize diferentes ferramentas virtuais. As atividades devem trazer respaldo aos alunos em relação às dificuldades e formas de recuperação.

Assim o conceito de polidocência é similar ao conceito de trabalhador coletivo, tratado por Belloni (2003). Todavia, podem ser percebidas algumas distinções sutis, como a necessidade de focar o grupo de trabalhadores que desempenhariam o papel de docente – o conceito de polidocência não se refere a qualquer coletivo de trabalhadores, mas ao coletivo de trabalhadores que, mesmo com formação e funções diversas, é responsável pelo processo de ensino-aprendizagem na EaD. (MILL, 2010a p. 24)

Destarte, o que se observa na Educação a Distância é a fragmentação do trabalho docente.

3.3.4 Os docentes

A maioria dos docentes que atuam nas disciplinas virtuais são professores da Instituição vinculados a um departamento. Os docentes que não são vinculados à Universidade são, de modo geral, doutorandos orientados pelos docentes que atuam na Universidade. Aos docentes com vínculo institucional, a carga horária de trabalho na EaD não é contabilizada a carga de trabalho para o qual foi contratado.

Atualmente, os professores da UFSCar atuam nos cursos pela modalidade EaD em acréscimo à sua carga horária regular, e recebem parcelas de bolsas da Capes/FNDE para a preparação de material didático (elaborados enquanto realizam o curso de formação para atuar em EaD), e outras verbas para cada oferta da disciplina. Praticamente todos os professores-responsáveis pelas disciplinas de graduação da UAB-UFSCar são docentes da educação presencial na instituição. (MILL, 2010, p. 183)

Assim sendo, há a precarização do trabalho docente, pois os docentes da universidade precisam cumprir uma carga horária maior em relação a qual foi contratado para atuar na Universidade na modalidade presencial, sem que haja sobre o período excedente destinado as disciplinas virtuais benefícios em seu salário, visto que as horas destinadas à educação a distância são pagas com bolsas parceladas.

A tentativa de compreender a natureza do trabalho pedagógico a partir da intensificação do uso de tecnologias digitais na educação (presencial ou a distância) demonstra que o trabalho docente encaminhou-se para um parcelamento e que na EaD ele é ainda **mais intensivamente fragmentado do que na educação presencial** (MILL, 2002, apud MILL, 2010a, P. 25). (grifos meus)

O salário é uma das questões bem visíveis para a compreensão sobre a precarização do trabalho do professor, pois se observa uma desvalorização deste em relação ao tempo de dedicação às suas funções.

Além da precariedade do trabalho, pela desvalorização do seu tempo de dedicação, a Educação a Distância, acaba por retirar a liberdade do docente perante as ações de organização da sua disciplina, perante ao fato de que enquanto, na educação presencial,

(...) predomina a responsabilização de um único professor pelas diversas atividades integrantes de sua disciplina: a organização das aulas, o desenvolvimento do conteúdo – podendo exercer certa liberdade, apesar do direcionamento dado pelos livros didáticos, entre outras predefinições - a orientação das atividades pedagógicas, a avaliação da aprendizagem, a gestão da sala de aula, bem como o acompanhamento do desempenho discente. Ao contrário, no âmbito da EaD virtual, a responsabilidade pelas atividades é distribuída. (MILL, 2010a, P. 25).

Tal trabalho fragmentado atua não apenas na organização das disciplinas virtuais de forma a dividir as responsabilidades e funções, possibilitando que um docente que não entenda de programação de computadores, com a ajuda de uma equipe, disponibilize sua disciplina de forma virtual, mas atua no controle exercido neste ambiente pela equipe técnica e docente.

Como no ambiente virtual de aprendizagem, não há a possibilidade de execução de uma aula e do controle do professor sobre a presença do aluno, há necessidade de controlar o acesso dos alunos ao ambiente virtual de aprendizagem. Portanto, todas as disciplinas seguem um padrão, em que é possível controlar a frequência de acesso de todas as pessoas envolvidas na relação de ensino-aprendizagem.

Cada disciplina é dividida em ambientes, os quais apresentam salas virtuais. De modo geral, uma sala para cada polo. Neste sentido, todos os polos possuem tarefas iguais, disposições iguais, planejamentos iguais. Tudo isto acaba por enrijecer o currículo de modo a tornar impossíveis mudanças no decorrer da disciplina, em relação a datas, materiais, atividades, etc.

De acordo com Mill (2010a, p 25) “*A quantidade de membros da equipe polidocente da EaD pode variar, assim como variam suas funções*”. A fragmentação do trabalho docente auxilia a precarização do mesmo, pois o vínculo empregatício deixa de existir, em prol das bolsas. Os profissionais que atuam no desempenho das funções docentes são assemelhados a estagiários, sem direito de contabilizar a experiência docente como tempo de serviço na profissão, bem como receber benefícios, tais como, seguro saúde, seguro de vida, férias, dentre outros.

3.3.5 A Divisão do Curso

O curso virtual é dividido em 8 módulos, cada módulo com 5 ou 6 disciplinas virtuais. As disciplinas não possuem pré-requisito, portanto, os alunos ao serem reprovados em uma disciplina, fazem a disciplina subsequente e ficam com uma disciplina para reoferta. Observa-se que na modalidade virtual, não são seguidos os padrões de disciplinas da universidade. As disciplinas não pertencem à pró-reitoria de graduação, e tal fato foi criticado no relatório da Comissão do CECH. (UFSCAR, 2010a).

3.3.6 Os Tutores

Cada disciplina virtual ofertada conta com uma equipe de tutores virtuais e com os tutores presenciais. Estes são profissionais que atuam no polo, organizando o material recebido da Universidade e da prefeitura/ Estado, a que é vinculado e auxiliando os alunos a sanarem dificuldades de acesso ao ambiente, bem como, na aplicação das avaliações presenciais. O tutor presencial cuida do polo e dos materiais complementares que ficam disponíveis neste, biblioteca, vídeos, filmes, dentre outros.

Os tutores virtuais da disciplina, a princípio eram selecionados por meio de um processo seletivo, em que ao serem aprovados faziam um curso de formação em tutoria de 120 horas de duração. Entretanto, ao longo desta experiência de formação, houve a necessidade de fazer a escolha de tutores por indicação, dando prioridades para orientandos dos professores das disciplinas virtuais, em geral, mestrandos e doutorandos, os quais após indicação dos docentes fazem o curso de formação em tutoria, com carga horária de 120 horas divididas em atividades de formação presencial e virtuais. Tal fato decorreu devido ao fato dos tutores selecionados por processo seletivo não estarem, muitas vezes diretamente ligados à área da disciplina em que atuavam como tutores. Tornou-se mais prático aos docentes, terem como tutores, orientandos que já cursaram disciplinas presenciais da área e que possuem vínculo com o grupo de pesquisa do docente. Facilitando, inclusive, as reuniões para organização da disciplina.

Mill (2010c) aponta que a finalidade da equipe de tutores é apoiar o trabalho docente, exercendo um papel preponderante na aprendizagem dos alunos.

Para que esse fim seja atingido de forma ideal os tutores de uma dada disciplina passam por um período de preparação, no mês anterior à oferta, com o professor responsável pela disciplina, em que discutem conteúdos que serão trabalhados, estratégias de tutoria específicas de contexto, modelos e critérios de *feedback*, entre outros aspectos. (MILL, 2010c, p. 90).

Muito embora tal organização seja idealizada, nem sempre tais reuniões de preparação das disciplinas ocorrem, por diversos motivos, os quais caberiam mais estudos.

Os tutores precisam dedicar-se à preparação de cada disciplina em que atuarão. De forma que, neste período, aprofundem os conhecimentos sobre o conteúdo que lecionarão e busque organizar com a equipe docente da disciplina, entendendo, docente responsável, tutores e coordenador dos tutores, formas de atuação, resposta aos alunos, correção das atividades e retorno aos alunos com explicação do desempenho (*feedback*) e publicação das notas e frequência dos alunos.

As reuniões de equipes antes do início da disciplina são recomendadas pela coordenação da UAB, uma vez que uma das bolsas que os tutores recebem é respectiva ao trabalho de elaboração e preparação para atuação na disciplina. Cada tutor recebe em cada disciplina 4 bolsas, as quais são pagas atualmente pela Capes. Ocorre de algumas disciplinas terem um número menor de bolsas, mas são exceções. Em geral, na primeira reunião de equipe a coordenadora dos tutores está presente e informa as responsabilidades que a equipe deve ter, e busca auxiliar para que a disciplina supere problemas anteriores ou problemas detectados em outras disciplinas.

Tais tutores são responsáveis pelas correções das atividades virtuais e avaliativas; pelo controle da frequência dos alunos; pela verificação, junto às tutoras presenciais, do material da disciplina, existente no polo e pela busca de maiores informações sobre os alunos que não estão frequentando o polo. O fato dos tutores serem responsáveis em corrigir as atividades, talvez seja o ponto mais questionado pelos educadores que criticam esta modalidade. Isto porque, muito embora tais profissionais passem por um curso de formação e receba uma bolsa para se dedicar à organização da disciplina, este não precisa, necessariamente, ter uma preparação específica na disciplina/tema em que abordará com os alunos, tal como os docentes da universidade,

os quais possuem formação extremamente qualificada e muita experiência na disciplina em que lecionam, dominando o conteúdo desta.

Entretanto, há disciplinas virtuais, que são apontadas como tendo grande sucesso na tutoria por trazer uma equipe consolidada, a qual trabalha, em sua grande maioria, desde a primeira oferta, e que criou um grupo de estudos, reuniões no início e no final de cada disciplina, apontando fatores que podem ser melhorados e que a cada oferta vem aprimorando a relação professor-aluno e construindo atividades que conseguem relacionar bem o tema com a o desenvolvimento reflexivo dos alunos, de forma a ter atividades proficuas. Entretanto, indiferentemente do resultado do trabalho da equipe de tutores, o que se nota é a informalidade deste profissional.

Quando se fala num trabalho dividido, fragmentado, o trabalho individual dá lugar ao trabalhador coletivo. Como o capital enfrenta essa questão? Ora, para o capital essa é a forma que lhe possibilita assumir a gerência sobre o trabalho. Para isso, toda coordenação do trabalho é estabelecida desse fora (concepção) para um trabalho que deve ser desenvolvido (execução) sincronizadamente. Para tanto, a cooperação é a forma de coordenar um trabalho com outro. A indústria capitalista não poderia funcionar sem a cooperação (HYPÓLITO, 1991, p. 17-18 apud MILL, 2010a, p. 30).

Neste sentido, há a corroboração do que foi posto por Braverman (1980) no primeiro capítulo deste estudo, pois como destacado pelo autor, nas relações capitalistas, o que se observa é a gerência sobre o trabalho, de forma a fragmentá-lo, perdendo-se assim a autonomia sobre o processo e criando uma dependência em que o controle exerce uma força preponderante. Diante disto, a organização docente no ambiente virtual é ainda mais complexa do que no processo de trabalho presencial, devido à demanda por controle do tempo e ritmo de trabalho. A curta duração da disciplina age diretamente na concepção das atividades e execução destas pelos alunos, além da forma de correção, prazos e postagem das notas e *feedback*. O trabalho e estudos tornam-se “cronometrados” agindo diretamente sobre a autonomia e objetividade da atividade pedagógica. Mill, contudo, vê nisto uma forma de personalização do trabalho,

Nesse sentido, o processo de trabalho taylorista-fordista, ao mesmo tempo em que está mais próximo do modelo flexível de produção,

principalmente do ponto de vista da utilização de tecnologias modernas/digitais, possibilitam um processo de produção menos linear e mais dinâmico e complexo (possibilita a personalização). (MILL, 2010a, P. 31).

Todavia, não há como personificar algo que se estabelece de forma padronizada e controlada. No ambiente virtual, há vários mecanismos para que se verifiquem os acessos de todos os usuários do ambiente virtual, podendo-se assim, manter o controle direto sobre o desempenho dos alunos e as atividades da equipe docente. E como este ambiente está planejado?

3.3.7 O Ambiente Virtual de Aprendizagem - AVA

O ambiente virtual de aprendizagem, o AVA, foi criado a partir de um software público de interação educacional, o *moodle*. Por ele, os alunos tem acesso a um ambiente geral do curso, com links para centro acadêmico e bibliotecas virtuais, bem como chat com os demais graduandos e links para fóruns que dão acesso à coordenação do curso, secretaria. Para cada disciplina, existe um ambiente geral da disciplina, com um link específico para falar com o professor, bem como um fórum de notícias gerais, em que é possível, receber notícias comuns a todos os alunos. Neste ambiente cada aluno têm contatos com os outros alunos da mesma turma (ano de ingresso), mas de diferentes polos. Ocorre neste ambiente também, a interação entre os tutores e professores, em um link invisível aos alunos.

Por meio do ambiente geral da disciplina se acessam as salas de cada turma. Em cada sala são inscritos até 50 alunos, os quais são divididos entre dois tutores. Cada turma de 25 alunos, comumente do mesmo polo ou de dois polos diferentes, possui um tutor virtual.

Na sala virtual, os alunos acessam o fórum de notícias, no qual constam, necessariamente, pois se trata de um padrão de tutoria, informações de boas vindas, bem como informações sobre a frequência virtual (para ser aprovado na disciplina, o discente precisa fazer 75% das atividades virtuais), sobre as datas das webconferências (revisão de conteúdos com o/a docente responsável pela disciplina, com momento para retirarem as dúvidas de modo síncrono – em tempo real), informações sobre recuperação das atividades e feedback coletivos de atividades).

Há um link intitulado “ponto de encontro”, na sala virtual, para os alunos postarem textos, conversarem, marcarem uma sessão para assistir um vídeo complementar, enfim, para trocar informações, as quais achem interessantes. Tal padrão acaba por marcar a falta de autonomia, pois, retira a impessoalidade e casualidade existente no mundo real.

3.3.8 As Formas de Interação

Como mencionado neste trabalho, existem duas formas de interação nos ambientes virtuais:

- Síncrona – em que os usuários se comunicam por diferentes espaços, mas ao mesmo tempo. São exemplos delas,
 - *webconferência* (docente faz uma exposição, depois abre para perguntas. Os alunos podem então fazer comentários, perguntar);
 - Chat (trata-se de uma sala virtual de bate-papo). Esta ferramenta não existe em todas as disciplinas, é necessário que o Professor peça para o designer instrucional coloque esta ferramenta no ambiente e planeje²⁰ a melhor forma de usá-la.
- Assíncrona – em que os usuários se comunicam por diferentes espaços e tempo, tais como,
 - E-mail – Correio eletrônico interno do *moodle*. Entretanto, o usuário pode escolher se é enviada uma cópia para seu e-mail externo (gmail, Hotmail, Yahoo, dentre outros);
 - Fórum de dúvidas – os discentes postam suas dúvidas, mas os docentes/tutores só respondem quando acessam o ambiente virtual.

²⁰ O fato desta ferramenta não constar no ambiente a revela, aponta para um controle da UAB sobre o que é conversado com os alunos de forma síncrona, pois para todo e qualquer contato com os alunos os docentes e equipe de tutores devem seguir um planejamento, além do “código de conduta” em relação a respostas e retornos aos alunos sobre as atividades.

- Fórum de Notícias – o docente posta as mensagens sobre frequência, datas, lembretes sobre prazos das atividades, dentre outros assuntos relacionados a disciplina e os alunos só acessam quando entram no fórum ou verificam a caixa de e-mail, pois, cada postagem realizada no fórum de notícias é enviada para o e-mail automaticamente.
- Vídeo-aula – o docente grava uma aula, a qual é dividida em parts pequenas, para que possa ser facilmente “carregada”, acessada por intermédio de um link. Esta aula após editada é colocada em partes no ambiente geral da disciplina. Cada unidade contém uma vídeo-aula com o tema da unidade. Os alunos recebem um Cd com as vídeo-aula das disciplinas, juntamente com o guia de estudos da disciplina.

A respeito da relação dos alunos virtuais com os conteúdos e formas de interação e aprendizagem, Santos (2010) destaca,

Não podemos conceber os conteúdos apenas como informações para estudo do material didático construído previamente ou ao longo do processo ensino-aprendizagem. Ademais, não podemos negar que conteúdos são gerados a partir do momento em que os interlocutores produzem sentidos e significados via interfaces síncronas e assíncronas. A apropriação adequada dessas interfaces permite produzir conhecimentos em um processo de autoria e cocriação. (SANTOS, 2010, p. 39).

Neste sentido, a pesquisadora aponta a importância da interação para aprendizagem dos alunos, nisto consistiria a aprendizagem, a aula virtual, propriamente dita. Tais interações substituem a relação pedagógica presente em sala de aula. Mill (2010a) afirma que “(...) as atividades de ensino-aprendizagem realizadas no âmbito da EaD não caracterizam o que tradicionalmente é denominado de aula”. (Mill, 2010a, p. 24). A aprendizagem dos alunos virtuais ocorre, basicamente, na relação deste com:

- os materiais de aprendizagem;
- as atividades virtuais propostas pelos docentes;

- os alunos que integram os grupos de trabalho nas atividades;
- as dúvidas e respostas mediadas pelos tutores e professores;
- a equipe docente, tutor e professor, por meio das interações síncronas e assíncronas;
- as vídeo-aulas gravadas pelos docentes responsáveis pela disciplina;

No ambiente virtual, não existe, portanto, a aula no sentido, de encontro presencial em um mesmo espaço e tempo; O mais perto disto são as webconferências. Em que necessariamente se transformou a aula? Dito de outro modo, se não há a aula em si, como se dá a aprendizagem? Qual o papel do professor? Para Mill (2010c),

Compreender o significado dos espaços e dos tempos da EaD exige entendimento de suas especificidades, pois trata-se de uma lógica de organização espaço-temporal diferente daquela da educação presencial. A adoção de tecnologias digitais constitui, por si só, uma peculiaridade essencial, da qual outras tantas podem decorrer. Nesse contexto, o trabalho dos docentes da EaD também passa por uma reconfiguração, a exemplo da gestão da sala de aula. A própria noção de sala de aula foi reconfigurada em função do desenvolvimento tecnológico recente, abalando a compreensão de “materialidade” da sala de aula. (Mill, 2010c, p. 60).

Portanto, as relações pedagógicas decorrem de outra lógica de espaço e tempo mediados pelas tecnologias da informação e comunicação. Mas, não fica clara a concepção de educação. O que se sabe é que o trabalho do docente responsável pela disciplina configura-se:

- na responsabilidade de confeccionar o material da disciplina, o guia de estudos, em que faz um resumo dos principais conteúdos. Este material pode conter uma pequena porcentagem de textos de outros autores;
- na formação e acompanhamento da equipe de tutores responsáveis pela docência nas salas virtuais;
- no controle do acesso destes tutores e na coordenação de seu trabalho;
- na confecção de *feedback*²¹ coletivos sobre as aprendizagens dos alunos;

²¹ Esta palavra não possui plural.

Enfim, o trabalho docente respalda-se na formação do material, no controle da equipe e retorno aos alunos dos principais problemas de sua aprendizagem, na elaboração e gravação de vídeo-aulas, menos em executar uma aula como tradicionalmente espera-se do professor. O aluno aprende pelas relações com as ferramentas e atividades virtuais, na leitura do material e retirada de dúvidas com o tutor, mas não possui uma explicação síncrona sobre o estudo de determinado tema, em que possa refletir e levantar questões de forma síncrona com o docente. Tais dúvidas e aprendizagens são mediadas sempre pelo computador, pela internet, enfim, pelas tecnologias da informação e comunicação.

A despeito disto, Arce (2010) pontua,

Em uma sala de aula presencial as questões, **os olhares de dúvida** afloram sob o olhar do professor. **Em um curso on-line a escrita é o instrumento que media** este movimento, escrita esta muitas vezes imprecisa, recebida **com atraso** e respondida no **tempo do ligar o aparelho e conectar-se** para entrar no ambiente. Escrever pode tornar-se tormento e confusão. **Muitos alunos preferem, então, o silêncio**, quebrado no momento da avaliação, em que transbordam as dúvidas não esclarecidas em tempo real, imediato. A linguagem escrita como mediadora traz também a liberdade presente de “teclar” sem ser visto; a ausência física destrava o dizer, transformando-o em rude, agressivo, sem cuidado. (2010, p. 84-85). (grifos meus)

Observe que Arce destaca como importante nas relações pedagógicas a comunicação síncrona e suas implicações que são possíveis na modalidade presencial, tais como o olhar e a observação da reação corporal dos alunos, mas ainda impossíveis no ambiente virtual.

3.3.9 Os Materiais da Disciplina

Quando o aluno inicia a disciplina virtual, não existe um contato síncrono com o docente em que é discutido o plano da disciplina, as datas e materiais de leitura, bem como as formas de avaliação, tal qual ocorre, muitas vezes, no presencial. No ciberespaço, nas salas virtuais da UAB-UFSCar, as mídias disponíveis são acessadas por links. Por meio destes é possível,

- Acessar o guia da disciplina;
- Mapa das atividades virtuais planejadas;
- Links para vídeo-aulas, gravadas pelos docentes;
- Link para webconferência – a qual é uma das poucas atividades síncronas (em tempo real entre professor-aluno), mas após algumas horas é disponibilizado link para todos os alunos assistirem;
- Link para biblioteca virtual.

Neste sentido, a UAB-UFSCar, está de acordo com o recomendado pelos docentes que pesquisam Educação *a Distância*,

Tal configuração das disciplinas no ambiente virtual de aprendizagem (AVA) deve tratar de uma dinâmica favorável à autoria e colaboração com diversos recursos do “ambiente virtual de aprendizagem”. São recursos destinados à interlocução dos sujeitos (alunos e professores), como chats, fóruns, wikis, vídeo, áudio, e-mails. (PESCE, 2010, p. 13).

Observe que é destacada a autoria discente. Esta ocorreria na relação com os recursos disponíveis e confecção das atividades. O grande diferencial de uma educação *a distância* para alguns pesquisadores são as possibilidades de acessos aos diferentes recursos,

A “sala de aula online” contempla bancos de dados que favorecem percursos de leitura, participação, autoria, conexões de imagens, sons, textos, palavras, diversas sensações, lógicas e afetividades. Por meio de links, o leitor adentra conteúdos e constrói seus próprios caminhos de leitura e atuação não mais presos à linearidade das páginas da apostila, do livro ou da sequência visual da televisão. Essas potencialidades da web podem, no entanto, ser subutilizadas pela gestão e pela docência. (PESCE, 2010, p. 13).

Neste sentido, a escrita aparece como preponderante na relação pedagógica. É por meio dela que os alunos se relacionam. O corpo do discente fica condicionado apenas ao olhar da tela do computador e ao clicar nas teclas do teclado. Para suprir a carência

da aula e das aprendizagens diretas com um docente, Arce (2010) destaca que “*A ironia do problema desvela-se quando olhamos seus currículos recheados de estudos de caso cotidianos, e horas de estágios e práticas de ensino, que não lhes conseguem fornecer o alicerce para ações prático-teóricas exigidas na sala de aula*”. (2010, p. 79).

Por meio da descrição do ambiente virtual da UAB-UFSCar, pode-se observar que há todo um cuidado para que os alunos tenham uma equipe preparada tanto em relação ao conteúdo, essencial para que haja o aprendizado, quanto em relação a didática e organização para que a disciplina possa de fato ocorrer em 7 semanas, criando mecanismos de auxílio para que haja o mínimo de problemas possíveis ao longo deste período e que os alunos possam ter um padrão em qualidade de apoio pedagógico e correção das tarefas (feedback). Isto pode ser compreendido na própria organização do ambiente de aprendizagem, sempre com links de apoio e dúvidas. Pesce (2010) destacam que na Educação a Distância “*(...) a mediação e o desenho didático da tela do computador precisará contar com uma potencialidade comunicativa mobilizadora da interlocução, da docência e da aprendizagem*”. Como mencionado, contudo, tais disponibilidades atuam na gerência educacional e na falta de liberdade docente.

3.3.10 As atividades Virtuais

As atividades de cada disciplina são divididas em Unidades, é comum seguir um padrão de três. Em cada unidade existem atividades virtuais. As atividades podem ser individuais (produções textuais, resenhas, etc) e coletivas:

- Fóruns de interação, os quais possuem um tema e alguns questionamentos com base no guia de estudos da disciplina, em textos complementares e/ou filmes; O professor/tutor pode acompanhar a interação dos alunos pelas postagens, observando sua frequência, a interação com os colegas, bem como pertinência em relação ao tema do debate;
- Base de dados: Um local em que cada grupo posta uma atividade colaborativa, pode ser uma apresentação em Power point, por exemplo. O professor/tutor pode acompanhar a interação do grupo pelo fórum de interação da atividade;

- *Wiki*: texto colaborativo escrito em um banco de textos do *moodle*. Tal atividade costuma ter o limite de 60 linhas e se assemelha a uma dissertação em grupo. O professor pode acompanhar a interação do grupo pelo fórum de interação para a atividade *wiki*, ou pelas postagens individuais no histórico da atividade.

3.3.11 As dúvidas

Em cada unidade há um fórum de dúvidas. Neste fórum, os alunos postam as dúvidas e em geral o/a tutor/a responde, ou o/a docente da disciplina. Alguns alunos costumam responder as dúvidas postadas. Há um link criado recentemente, “Fale com o Professor”, em que o aluno também pode postar dúvidas e comentários diretamente ao docente responsável pela disciplina.

Neste sentido, o curso de tutoria virtual e as reuniões de elaboração de cada disciplina, buscam, na UAB-UFSCar, apoiar os tutores para que possam, além do domínio do conteúdo das disciplinas, explorar as interações dos graduandos, incentivando diálogos mais profícuos, os quais apontem as complexidades dos temas estudados.

Cabe ao tutor também saber elaborar *feedback*, de modo a apontar os erros dos alunos, e em que medida estes possam melhorar, sempre com o cuidado de incentivar a melhora e de cuidar para também valorizar os aspectos positivos das atividades.

Alguns docentes veteranos dos cursos presenciais e que iniciaram a docência na modalidade virtual, veem esta postura de elaboração de *feedback* da equipe de coordenadores de tutoria, bem como da coordenação, como protecionista. Na ocasião do Colóquio “Educação a Distância: diferentes abordagens críticas”, realizado pelo Departamento da Educação da Universidade Federal de São Carlos em meados de março de 2011, foi apontando o risco de muitas vezes, se valorizar demais os pontos positivos e acabar por não explicitar ao certo onde o discente está errando e de que modo pode aprimorar.

Neste sentido, a coordenação em Tutoria sugere sempre um bom trabalho com a equipe responsável pela disciplina (professores e tutores), cabendo estudos sobre o guia, pontos que possam causar dúvidas ou que possam ser melhor redigidos em uma

próxima edição do guia, além de discussão sobre as atividades virtuais, elaboração de comandas, prazos, recuperação e feedback para uma didática em Educação *a Distância* mais próxima de um atendimento eficaz possível. Entretanto, muitas as queixas de ausência de frequência nas respostas dos tutores e de *feedback* que não apontam com precisão em que o aluno errou, portanto, tornando-se inócuos na aprendizagem.

3.3. 12 O Apoio Técnico

Em todas as salas, bem como em todos os ambientes gerais das disciplinas, há um link para o help desk, em que os alunos podem abrir chamados junto à equipe técnica para resolução de problemas de acesso, ou com links. Muito embora, os alunos possam pedir auxílio para os tutores e estes intervêm junto à equipe técnica.

Nesse sentido, é fundamental nos preocuparmos com os AVAS, a organização do projeto educacional que contemple as potencialidades do hipertexto, da interatividade e da simulação nestes novos espaços do saber. Potencialidades estas que não são excludentes entre si e que não são conceitos emergentes da cibercultura, mas são por ela potencializados. (SANTOS, 2009, p. 5665-5666).

Há a preocupação de que os problemas sejam rapidamente resolvidos, pois uma dificuldade de acesso a um material pode gerar atraso na execução da tarefa pelo aluno ou por um grupo de alunos e isto não pode interferir no planejamento global da disciplina. Neste sentido, os alunos ficam sempre tensos em resolver os problemas com agilidade e criou-se pela UAB-UFSCar um padrão de respostas do tutor aos alunos. Estes precisam responder as dúvidas urgentes em 24 horas e as demais em até 48 horas.

3.3.13 A Interação entre a equipe pedagógica da disciplina

Como mencionado, é o docente que escolhe sua equipe de tutores e é responsável por formá-la, de modo a assegurar um bom entrosamento da equipe com os conhecimentos da disciplina e com um padrão de atendimento aos alunos. Mill (2010c), utilizando-se de uma pesquisa com os docentes da UAB-UFSCar, em que estes teceram

apontamentos sobre a experiência docente na Educação a Distância, sobre as relações presentes no ambiente virtual destaca que

Em relação às dificuldades encontradas nas interações professor-aluno, professor-tutor, aluno-conhecimento, as respostas apontam para a necessidade de uma boa sintonia entre os professores e tutores para garantir à qualidade de um feedback que corresponda à realidade do que o aluno está vivendo e, ao mesmo tempo, possa ser uma avaliação diagnóstica dos próprios sujeitos envolvidos, i. e., professores, tutores e alunos (vide categorias dificuldade na relação com os alunos e gerenciamento da equipe de tutores). (MILL, 2010c., P. 70).

Tal sintonia prescinde da organicidade do trabalho e da reflexão sobre a disciplina que ocorreu por meio da avaliação diagnóstica pontuada pelos alunos. Neste sentido, os professores que possuem uma visão mais tradicional do ensino e com isto, não estão acostumados a fazer avaliação diagnóstica, acabam por ver nesta modalidade uma forma de repensar a prática na modalidade presencial.

O tutor precisa dominar o conteúdo da disciplina, como mencionado, e se familiarizar com este para passar aos alunos informações corretas e seguras ao longo da disciplina, nos *feedback* e na retirada de dúvidas.

Em todo ambiente geral da disciplina, há dois links ocultos aos alunos, mas visíveis para a equipe de docentes (entendendo professor responsável e equipe de tutores):

1. Link para o fórum entre tutores virtuais, coordenadora de tutoria e docente responsável pela disciplina;
2. Link para fórum entre tutores virtuais, tutores presenciais, coordenadora de tutoria e docente responsável pela disciplina.

Por meio destes links, os tutores podem se comunicar, informar problemas com acesso, links, dúvidas e manter um apoio da equipe. Se um problema estiver ocorrendo em mais de uma disciplina, busca-se resolvê-lo adotando um protocolo. Logo, as soluções precisam ser sempre mais rápidas e recomenda-se que sejam pautadas na decisão da equipe docente.

Se há dúvidas em relação ao prazo das atividades, e observa-se que o problema foi geral, a equipe se organiza para ampliar o prazo de forma a atender todos os alunos.

O potencial comunicacional e pedagógico do ambiente virtual de aprendizagem (AVA) é tratado a partir de algumas potencialidades das tecnologias digitais e suas interfaces na promoção de conteúdos e situações de aprendizagem baseadas nos conceitos de interatividade e hipertexto. (SANTOS, 2010, p. 29).

Entretanto, na maioria dos casos a ampliação do prazo é a última solução adotada, dado o planejamento global da disciplina feito com muita antecedência e a relação dos prazos implicarem não apenas na disciplina em questão, mas no calendário do curso como um todo. Por isto, as atividades e interações são programadas e controladas pela equipe da UAB para que o cronograma das disciplinas possa ser cumprido.

Tal interatividade entre os tutores da equipe potencializa o controle do trabalho didático e cria um padrão de atendimento da equipe, proporcionando um padrão na tutoria.

3.4 Os Alunos Frequentes

Como mencionado anteriormente os dados mais recentes que constam na página da UFSCar sobre o número de alunos que se matricularam nos cursos a distância da UFSCar apontam que até 2009, foram ofertadas 2.500 vagas para os cursos de graduação atualmente desenvolvidos, distribuídos em 20 polos de apoio presencial. (UFSCAR 2010a). O curso de pedagogia está, atualmente, em sua 5ª turma, (G5 – 5º Vestibular). Todas as turmas ofertadas em polos do Estado de São Paulo. Por se tratarem de muitos alunos, para esta análise foi observado uma turma de um polo. A escolha foi aleatória. O polo observado foi o de Itapeverica da Serra, próximo a grande São Paulo. A turma analisada foi a primeira turma do polo, 2ª vestibular (Turma G2). Devido ao sigilo da pesquisa os nomes dos alunos participantes, bem como agentes educacionais serão preservados.

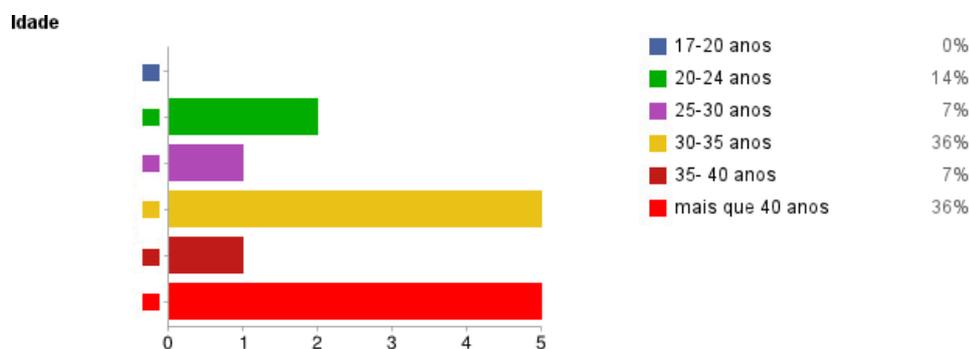
A turma analisada iniciou com 50 alunos matriculados. A análise foi colhida em maio de 2010. Naquele momento, apenas 17 alunos estavam frequentes, os demais já

havia desistido do curso, mas, até que estes desistam formalmente do curso encaminhando a documentação necessária à secretaria da SEAD-UFSCar constam na lista de presença das salas virtuais. Logo, a taxa de desistência estava, naquele período, em 66% por cento. Dos alunos desistentes apenas 4 responderam ao questionário para compreender os interesses iniciais e os motivos da desistência. Muitos reponderam que se sentiram desestimulados em responder a este questionário, pois já haviam respondido a questionários oficiais da UAB e não haviam recebido um retorno, o que os desestimularam a responder minha pesquisa.

Dos 17 alunos frequentes, 14 responderam ao questionário elaborado para conhecer a turma analisada. Dos 15 alunos, 3 foram entrevistados.

Dos alunos frequentes analisados foi possível verificar que em relação à idade dos alunos que cursam a graduação a Distância em Pedagogia, a maioria possui mais que 30 anos.

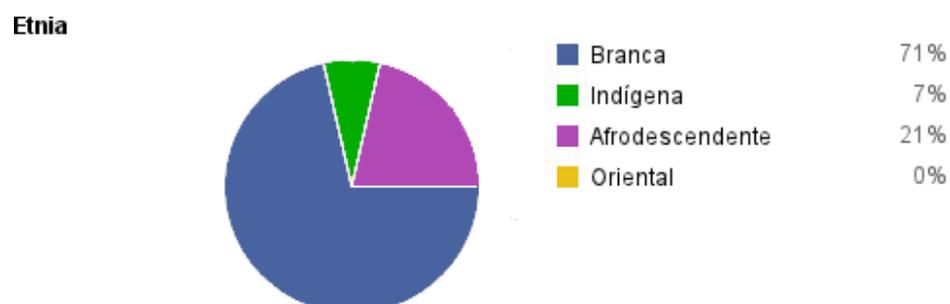
Gráfico 1 – Distribuição dos alunos Frequentes por Idade



É possível perceber que o público quase 75% dos discentes que cursam a modalidade virtual é composto por pessoas com mais de 30 anos, sendo 33% do total de alunos apresenta idade superior a 40 anos. Todos os alunos frequentes do curso trabalham.

Apenas 20% dos alunos virtuais pesquisados são afrodescendentes, 7% é indígena e a maioria dos alunos é branca.

Gráfico 2 – Distribuição dos alunos Frequentes por Etnia

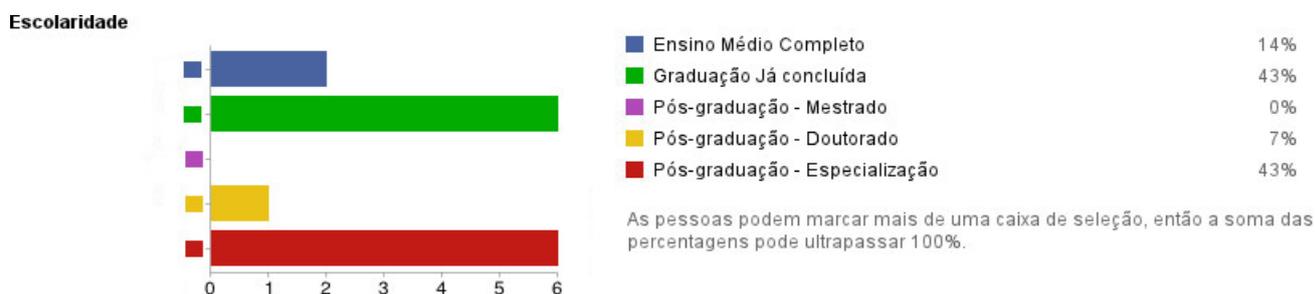


Grande parte dos discentes que cursam a modalidade a distância são solteiros, 53%, e um número expressivos dos graduandos são casados, 33%. Sendo que metade dos alunos frequentes possuem filhos.

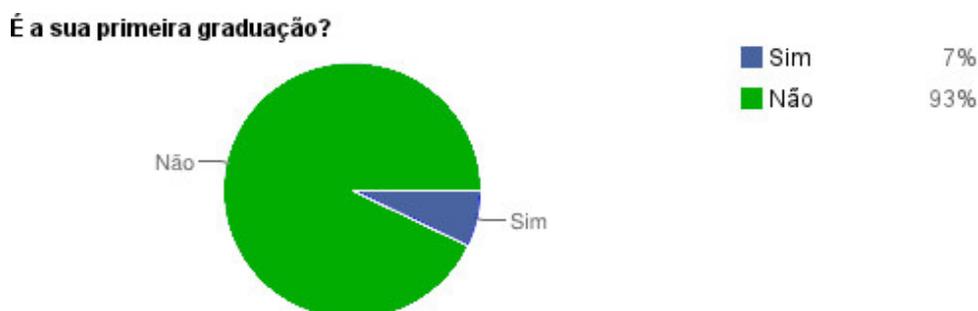
Tabela 1 – Distribuição dos alunos Frequentes por Estado Civil

Casada/o	36%
Solteira/o	57%
Amasiada/o	0%
Viúva/o	0%
Other	7%

Quase a totalidade dos alunos pesquisados que estão cursando Pedagogia a Distância, possui outra graduação já concluída, além de muitos possuírem pós-graduação. Nenhum dos alunos analisados fez cursinho pré-vestibular.

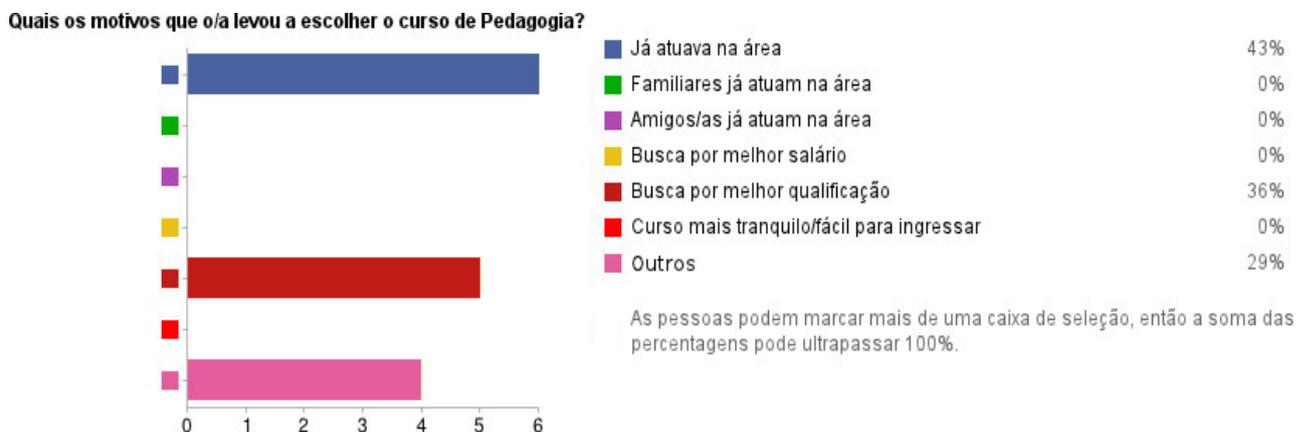
Gráfico 3 – Distribuição dos alunos Frequentes por Escolaridade

Entre as graduações já cursadas, os alunos citaram, psicologia, direito, geografia, ciências da natureza, medicina veterinária, duas pessoas citaram letras, duas pessoas citaram turismo. Os alunos citaram universidades públicas e privadas. Apenas um dos alunos frequentes está cursando a primeira graduação, como aponta o gráfico a seguir.

Gráfico 4 – dos alunos que estão cursando a primeira graduação

Todos os alunos frequentes analisados sabiam das habilitações que o curso de pedagogia a distância pretende formar. 80% dos graduandos em pedagogia não cursaram o magistério. Entretanto, 43% dos alunos frequentes analisados já atuavam na área educacional como docente, por tal fato, resolveram fazer a graduação em Pedagogia. 36% dos respondentes estão cursando a graduação a distância, pois almejam melhor qualificação profissional.

Gráfico 5 – Distribuição dos alunos Frequentes segundo a intenção em cursar Pedagogia a distância

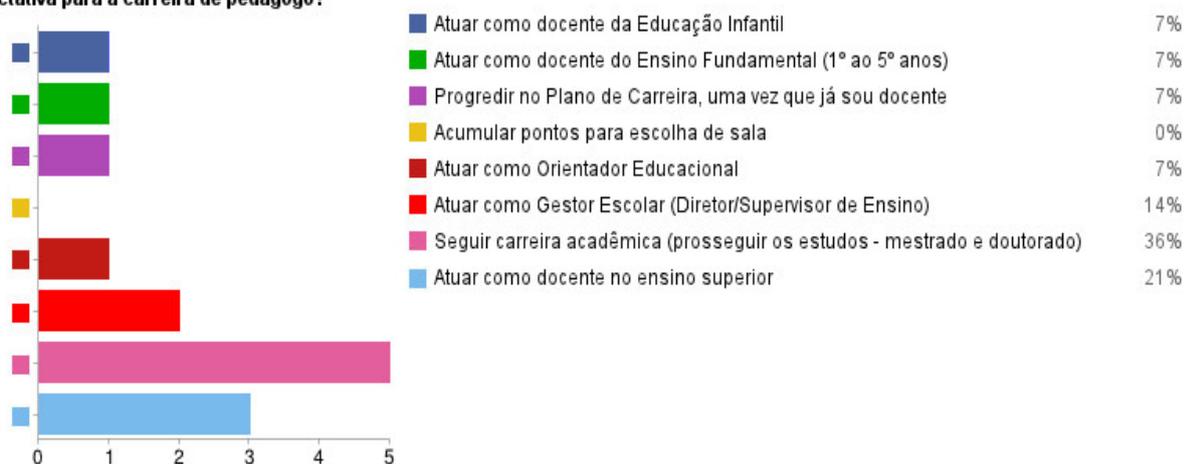


Alguns alunos complementaram a resposta anterior, mencionando que apesar de atuar na docência, desejam concluir o curso de pedagogia para poder ampliar as possibilidades de atuação, uma vez que poderão atuar no ensino fundamental, educação infantil e gestão. Outros citaram que buscam com o curso, aprimoramento profissional e político, pois almejam atuar em gestão educacional. Desta forma, o curso de pedagogia para os discentes da graduação a distância configura-se como uma abertura profissional, pois todos os alunos já atuam, em sua maioria em docência e almejam melhor sua condição de trabalho.

Dentre os que não atuam, uma advogada que quer mudar de profissão, pois embora a docência seja menos rentável, a seu ver, lhe trará maior satisfação profissional. Uma aluna é secretária executiva e pretende seguir carreira acadêmica. Assim como os antigos alunos da escola normal, grande parte dos graduandos em pedagogia a distância almejam com o curso novas possibilidades profissionais. Um número muito pequeno pretende de fato seguir a carreira docente para as séries iniciais. Tal dado pode ser melhor observado, quando foi perguntado sobre a expectativa da carreira docente, 59% dos respondentes almejam seguir carreira acadêmica.

Gráfico 6 – Distribuição dos alunos Frequentes segundo a expectativa para a carreira docente

Qual a sua expectativa para a carreira de pedagogo?

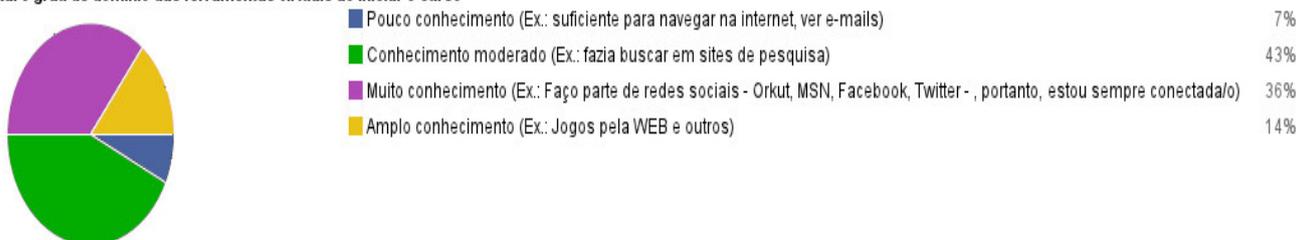


Em relação às tecnologias da Informação e Comunicação, foi perguntado aos alunos se já haviam realizado algum curso virtual antes, apenas um dos discentes já havia realizado outro curso virtual.

Entretanto, todos os alunos possuíam, ao entrar no curso, todos os alunos possuíam domínio sobre as ferramentas virtuais, sendo que apenas 7% possui pouco conhecimento, sendo este suficiente apenas para navegar na internet e ver e-mails.

Gráfico 7 – Distribuição dos alunos Frequentes segundo o domínio das ferramentas virtuais

Se sim, informe qual o grau de domínio das ferramentas virtuais ao iniciar o curso



Tais dados apontam que os alunos que buscam a formação virtual têm computador; são usuários da internet e grande parte destes possuem conhecimento moderado sobre as ferramentas virtuais, de modo que já eram adeptos das Tecnologias da Informação e Comunicação antes de iniciar o curso. Uma porcentagem muito pequena possuía pouco conhecimento sobre as ferramentas virtuais. Tal dado pode indicar que quem busca esta formação, antes de tudo, é quem já possui um vínculo muito presente com o mundo virtual. Será que este dado pode indicar uma dependência destes usuários de uma relação mediada pelas TIC's? Caberia aqui uma análise mais densa.

3.5 A aprendizagem e as relações pedagógicas do curso de Pedagogia mediadas pelas TIC's

Diante de um ambiente virtual com tantas potencialidades, como fica o estudante? Dito de outro modo, após conhecer o público atendido em um dos polos e analisar suas expectativas em relação ao curso, de que forma estes alunos observam sua formação, no que concernem às relações pedagógicas mediadas pelas tecnologias virtuais? No site da UFSCar ao destacar sobre a relação pedagógica na modalidade virtual, a coordenação do curso aponta que os alunos devem aprender a ter disciplina de estudo, aprender a interagir, a colaborar e ser autônomo.

Na modalidade a distância, os papéis de educando e de educador diferem da modalidade presencial. O estudante deve aprender a organizar seus horários de estudo, sua agenda e seus locais de estudos. Em geral, pela natureza da sua participação na EaD, fica mais evidente a atuação do estudante como sujeito ativo no processo de construção do conhecimento; precisa aprender a interagir, a colaborar e a ser autônomo. (UFSCAR, 2011e).

Mas, qual a concepção de disciplina e autonomia que perpassam no curso a distância da UFSCar aos alunos? Para compreender de forma mais aguçada tais questões foram entrevistados três discentes da turma analisada. Apenas um dos discentes da turma em questão é homem, o que aponta para a continuidade histórica do índice de mulheres no magistério, mas não foi possível entrevistá-lo. Das três discentes entrevistadas, apenas uma estava cursando a primeira graduação, muito embora tenha

iniciado, anteriormente, graduação em turismo, mas trancou por não ter se identificado com o curso.

Segundo Horkheimer & Adorno (1985), a necessidade por esclarecimento ocorre quando o homem possui medo em relação a algo que desconhece. “*O programa do esclarecimento era o desencantamento do mundo. Sua meta era dissolver os mitos e substituir a imaginação pelo saber*”. (1985, p. 19). O esclarecimento seria então a forma de dominar o pensamento em busca por um estado de compreensão e domínio da natureza. Entretanto, na sociedade capitalista, o esclarecimento tornou-se a busca incessante pela razão e pela técnica, distanciando o homem de seu objetivo primeiro que seria a investigação pelo desenvolvimento do pensamento e liberdade de descobertas para a busca pelo aperfeiçoamento técnico, como mencionado no capítulo primeiro.

Neste sentido, os homens foram se reificando e distanciando-se de uma formação, tal qual a proposta de Kant aponta. Na obra “Resposta à pergunta o que é o esclarecimento? (1995), o filósofo Kant, aponta que este é “(...) *a saída do homem de sua menoridade, da qual ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de fazer uso de seu próprio entendimento sem a direção de outro indivíduo*”. (grifos meus)

Adorno & Horkheimer (1985) apontam que ao ser direcionado pela sociedade do consumo, pela técnica em prol do direcionamento humano para as formas de produção que podam o pensamento e a reflexão sobre a sua condição social, os indivíduos passam a condição de alienados e ficam subjulgados à barbárie. Ponto em que os preconceitos e potencial de violência são alimentados frente a uma sociedade em que a razão está destinada a fins. Deste modo, os indivíduos se distanciam da convivência harmoniosa, onde todos possam viver em busca condições mais justas. Neste sentido, o esclarecimento tornou-se totalitário, pois se simpatiza com a coerção, na medida em que a coletividade é manipulada.

Para que o esclarecimento, tal como idealizado por Kant, possa ocorrer de fato, o indivíduo precisa libertar-se das situações coercitivas, utilizando o pensamento crítico e compreendendo que a racionalidade instrumental não poderá gerar o esclarecimento. Para os pensadores frankfurtianos, Adorno & Horkheimer, o objetivo da educação deve ser a emancipação. Destarte, Ripa (2005, p. 101) coloca que para,

Kant o esclarecimento é possível e com a liberdade é inevitável, devendo ocorrer de forma lenta para que o modo de pensar de cada indivíduo seja verdadeiramente reformulado. Os indivíduos que conseguirem pensar por si próprios e transformar o estado de menoridade em que se encontram irão promover a avaliação racional do valor e da vocação do homem para pensar por si mesmo. (grifos meus)

Para que haja o esclarecimento é preciso a liberdade e esta prescinde da não coerção. Em que medida então, os alunos do curso a distância possuem nas relações pedagógicas tal liberdade onde se estabeleça um ambiente propício à reflexão crítica?

3.5.1 A concepção pedagógica

Em relação à concepção pedagógica em que é embasada as aprendizagens do curso, a aluna Manuela acredita que

A educação a distância é muito individual. O trabalho em grupo virtual tem inserções individuais, assíncronas, logo, o contato síncrono só acontece quando vamos ao polo. O contato em grupo assíncrono se torna muito particular. (...) no presencial, os alunos podem conversar com os professores, explicar sua situação. No virtual, muitas vezes *não temos tempo* nem para expor isto. Eu, por exemplo, trabalho, tem toda a logística da minha casa para o trabalho e vice-versa, tenho uma filha e *muitas vezes no virtual a gente não tem de expor isto*, porque *tem várias atividades* para entregar e não podemos perder tempo para escrever ao tutor para contar como é nossa rotina.

Eu quando tenho mais tempo, percebo a diferença de minhas atividades, pois posso me dedicar mais.

Há também a carência da experiência presencial com os alunos. Quando tem prova e vamos ao polo, *nós brigamos*, pois *queremos fazer prova em grupo*, pois é o único momento em que poderemos compartilhar vivências com os colegas do curso. Quando a prova é individual, ficamos a tarde toda sem nos falar *e só depois de sete semanas nos veremos novamente*. (grifos meus)

Neste relato extenso a aluna, pontua que:

- A Educação a Distância é individual;
- Existe uma sobrecarga de atividades;

- Os contatos assíncronos com os grupos se tornam particulares, pois devido ao fato de não existir um diálogo ocorrendo no mesmo tempo e espaço, há a sensação de estar conversando sozinho;
- Mesmo cursando a graduação em casa, existe um problema com a logística e falta de tempo para se dedicar aos estudos, comprometendo-se assim as atividades, visto que ao ter mais tempo, a aluna pode se dedicar mais, entretanto, em seu relato, transparece a ideia de que poucas vezes esta tem mais tempo aos estudos. A aluna cita que tem uma filha e que coordenar tais tarefas gera tempo;
- Devido à falta de tempo e a sobrecarga de atividades, a aluna cita que não procura os tutores para relatar o que ocorre com ela, pois não pode perder tempo.
- Por fim, a aluna aponta a carência em relação ao contato pessoal com o grupo.

O quadro exposto pela aluna marca um ambiente em que *a gerência de tempo prepondera* sobre a reflexão, pois o tempo todo, a aluna está lutando para vencer as atividades e quando tem um tempo mais afrouxado consegue perceber a diferença nas atividades. Notem que por várias vezes, em seu relato a aluna aponta a falta de tempo e a “logística”, termo que nos assemelha a gerência capitalista discutida por Braverman (1985). O diálogo com o tutor é evitado e o diálogo com os alunos é compreendido como “particular”, termo utilizado para apontar que existe um vazio nas relações com os colegas, pois a impressão que se tem é que esta conversa sozinha, tornando a educação a distância individual.

A aluna Vera aponta

A grande desvantagem nas relações pedagógicas do curso virtual é a falta de contato com os professores. Do contato pessoal. Eu sinto muita falta do contato “olho no olho”, da troca de ideias no momento das discussões, da leitura.

No virtual quando tem-se dúvidas, ainda que poste no fórum de dúvidas, muitas vezes quando esta é esclarecida, pode ser que a dúvida já seja outra, pois a aprendizagem é muita dinâmica, logo no virtual não se consegue atender no momento da dúvida. Eu sinto isto.

Por outro lado, por meio da minha experiência na graduação presencial, comprando com o virtual, vivenciada agora, eu me sinto

muito mais formada na modalidade a Distância do que na presencial. Acredito que *a qualidade da minha formação pode ser por conta de eu estar mais velha, de ter outro foco, tudo isto influencia*, mas pensando na abordagem, na qualidade do ensino, das tarefas, nas atividades mesmo.

O virtual me proporcionou, e me proporciona, *mais instrumentos* para minha formação do que no presencial. A modalidade virtual demanda *mais dedicação minha, porque senão eu não me formaria*, caso eu não tivesse parado e seguido todo o “script” do curso. Realmente a formação teria ficado aquém do que hoje ela é. Creio que de modo geral isto. Em suma, eu estou amando o curso virtual. (grifos meus)

Na exposição de Vera fica clara a falta do contato pessoal nas relações pedagógicas, fato exemplificado pela ausência do “olho no olho”. Arce (2010), também aponta esta carência enquanto professora, como citado anteriormente. Tais apontamentos, da aluna e da docente, Arce, corroboram a hipótese de Zuin (2006) de que a mediação secundária é um impedimento na relação pedagógica, a qual prescinde da “aproximação” e não do “distanciamento” entre os envolvidos neste processo. Para tanto, Zuin (2006) cita Türcke (2002),

A proximidade, instituída por tais aparelhos, consiste meramente numa superação de distâncias espaço-temporais, redução e aceleração ao máximo dos limitados processos de comunicação, e isto não pode ser confundido com "proximidade humana" no sentido da participação mútua e da identificação, que só podem ser gradativamente construídas ao longo do convívio mútuo e da troca de experiências. E para isto necessita-se, o mais urgentemente possível, daquilo que as novas tecnologias desejam economizar ao máximo: tempo. (TÜRCKE (2002, p. 297, apud, ZUIN, 2006, p. 941).

Para Zuin (2006), a educação para a reflexão crítica precisa estabelecer o diálogo com a razão perceptiva, fazer pedagógico estabelecido quando professor e aluno conseguem relacionar-se de forma que a virtude surja do estabelecimento do diálogo estimulado pelo docente e não conduzido por ele, a fim de que o aluno busque racionalmente controlar suas vontades, sem se sentir coagido. Zuin (2006) aponta que a estabelecida e estimulada liberdade na relação pedagógica, tal como na obra de Rousseau (1992) “Emílio ou da educação”, se contrapõe ao modelo de educação livresca, em que os alunos são estimulados a dominar os conteúdos, sem que haja, contudo, o estabelecimento da reflexão e de um ambiente pedagógico crítico-reflexivo.

A aluna Carla aponta que

Acredito que na formação individual, o aluno perde pelas *relações humanas*, porque o curso virtual, realmente *distancia* as pessoas e *cria barreiras* para o contato humano, o qual *é muito importante na formação do profissional*. Eu penso isto, por conta do que a gente ganha em uma *reunião pedagógica*, em vista de um *fórum* no curso virtual.

Existiram muitos fóruns que me surpreendeu, mas **como tem uma série de critérios** que são colocados nas **comandas** dos fóruns, acaba que os fóruns, muitas vezes, **não dão possibilidades dos alunos irem para outros questionamentos, então, há este bloqueio**. No fórum *precisamos postar à resposta da pergunta feita na comanda, precisa fazer uma citação, defender uma ideia*, e começa aquela série de **concordâncias** que, na verdade, *não trazem muito ganho*.

No presencial, existe a relação humana com o outro, onde você pode dar um exemplo mais prático, onde você pode colocar alguma coisa que você pode julgar como um pouco absurda. Por exemplo, esta semana eu tive uma experiência, em uma disciplina que analisa os desenhos das crianças e eu resolvi colocar alguns questionamentos da psicopedagogia. Eu achei que estava inadequado, porque o foco era história, mas também precisava considerar que a minha formação está ocorrendo na pedagogia, mas que a gente não pode cometer alguns equívocos de fazer interpretações inadequadas de um desenho de uma criança, simplesmente vendo um desenho. Tem muitas coisas que precisam ser consideradas. A gente não pode julgar uma criança imatura, porque ela produziu um desenho e não está satisfatório para a idade. E outra criança esteja completamente madura, porque teve um desenho tecnicamente perfeito. *E eu coloquei isto e achei que isto talvez não vá ser bem avaliado no fórum como coerente*.

Acredito que no presencial, eu teria um ganho enorme, **poderia argumentar melhor, demonstrar**. *No virtual, não tinha como eu pegar o desenho e mostrar*, olha, vocês estão vendo. Isto iria me *demandar tempo também*, tinha outras coisas que eu tinha para fazer.

No virtual, não há como detalhar perfeitamente, como eu poderia ter feito em *uma aula presencial*, que **não tem tanta burocracia** nas discussões, e que você pode argumentar com o grupo, no momento da discussão. (grifos meus)

Carla discorre sobre diversos aspectos da educação a distância. Primeiramente, a aluna reforça o que já havia sido mencionado por Vera no que tange ao contato pessoal. Para Carla, nada substitui o contato presencial em que é possível estabelecer um diálogo de fato, onde não há uma burocratização no estabelecimento das ideias e associações, tal como no virtual. No diálogo presencial, a aluna destaca que poderia argumentar e demonstrar. Ações que, na visão desta são impedidas no ambiente virtual devido as impossibilidades das ferramentas virtuais, a falta de tempo e principalmente ao

direcionamento em relação ao debate, o qual bloqueia os alunos e traz estas para um jogo de concordâncias, em que é preciso mostrar que dominaram o conteúdo apontando citações e respondendo às perguntas.

Tal compreensão das relações pedagógicas descritas por Carla apontam para um ensino livresco, tal como dimensionado por Zuin, acima. Se retomarmos as exposições do capítulo sobre a didática jesuítica, é possível observar que a aprendizagem no ambiente virtual, assemelha-se a ela, ao propor “(...) a autoridade docente (...) pela prática de exercícios intelectuais com a finalidade de robustecer a memória e capacitar o raciocínio para fazer comentários de textos”. (ROMANELLI, 1978, p. 34). Ora, em que se assemelha então se não a busca nas atividades por responder ao que foi perguntado e de forma a citar os autores pedidos? Será que tais atividades propõe de fato a reflexão crítica? Talvez, pela negação²² do que é realizado, na medida em que, embora apresentem um quadro negativo do curso, saibam expor o que nele se perde nas relações pedagógicas.

3.5.2 A Autoridade

Adorno (1995e) destaca como autoridade, a figura que busca criar nos demais a preocupação com o compromisso. Neste sentido, figuras que são exteriores ao indivíduo e suas relações não podem exercer autoridade sobre suas ações.

A autoridade não tem relação com o domínio do poder, o qual busca coibir. Esta prática do exercício de poder, não deve ser encarada como autoridade, mas, como autoritarismo, e por isto, deve ser combatida. É necessário que os indivíduos sejam resistentes a ela.

Segundo Adorno (1995f) é preciso se opor ao anti-individualismo autoritário, o qual busca cercear a imaginação, portanto, todas as formas de educação que buscam a adaptar os indivíduos a um modelo ideal devem ser combatidas, pois tratam de uma educação autoritária. Para o filósofo e sociólogo frankfurtiano, “A educação precisa buscar romper estes paradigmas autoritários. Tudo isso tem a ver com um pretensão ideal que desempenha um papel relevante na educação tradicional em geral: a severidade”. (1995e, p. 128). Para Adorno, configuram-se como autoritarismos, todas as formas de se impor um

²² Para aprofundar a questão, ver “Dialética Negativa” de Theodor W. Adorno. Rio de Janeiro: Zahar, 2009

modelo a partir do exterior. “(...) gostaria apenas de atentar a um momento específico no conceito de modelo ideal, **o da heteronomia**, o momento autoritário, o que é imposto a partir do exterior”. (1995f, p. 141). Todas as práticas que buscam implantar modelos acabam, desta forma, por impor, coibir, portanto, contrariam a relação de autoridade, pois esta advém de algo orgânico no grupo, nasce na relação interna, na relação com o outro, portanto é construída.

(...) a perpetuação da barbárie na educação é mediada essencialmente pelo princípio da autoridade, que se encontra nesta cultura ela própria. **A tolerância frente às agressões**, colocada com muita razão pelo senhor como pressuposto para que as agressões renunciem a seu caráter bárbaro, pressupõe por sua vez a renúncia ao comportamento autoritário e à formação de um superego rigoroso, estável e ao mesmo tempo exteriorizado. *Por isto, a dissolução de qualquer tipo de autoridade não esclarecida*, principalmente na primeira infância, constitui um dos pressupostos mais importantes para uma desbarbarização. (1995g, p. 166-167). (grifos meus).

A autoridade para Adorno (1995h),

(...) é um conceito essencialmente psicossocial, que não significa imediatamente a própria realidade social. Além disso, existe algo como uma autoridade técnica --- ou seja, o fato de que um homem entende mais de algum assunto do que outro ---, que não pode simplesmente ser descartada. Assim, o conceito de autoridade adquire seu significado no âmbito do contexto social em que se apresenta. (p. 176).

A autoridade, nesta perspectiva, possibilita ao indivíduo protestar contra o autoritarismo, porque autoridade pressupõe relação dialética, reflexão crítica. A autoridade pressupõe a educação para que os indivíduos superem a etapa de dependência, pressupõe autonomia. Sem autonomia, não existe autoridade e sim autoritarismo, o qual mutila psicologicamente os indivíduos e age para que estes nunca superem sua menoridade.

Se as relações pedagógicas mediadas pelas tecnologias acabam por cercear o diálogo e com isto a reflexão crítica, como se estabelece a autoridade do docente na modalidade a distância?

Para Manuela o ambiente virtual possibilita uma troca muito grande, em que há uma abertura para os apontamentos em relação à aprendizagem. Entretanto, apenas algumas vezes a figura do professor é presente enquanto autoridade pedagógica. Tal função fica deslocada, na maioria das vezes, ao tutor. Entretanto, nem sempre o tutor supre a função docente, ao deixar de esclarecer aos alunos as dúvidas sobre as correções. Tarefa a qual, segundo as normas da UAB-UFSCar, é função do tutor, mas que falta a intervenção do docente e o acompanhamento deste em relação a atuação dos tutores.

(...) pois ao mesmo tempo em que estamos aprendendo a agir virtualmente a universidade também está aprendendo a ensinar virtualmente. Existe esta troca de entendimento, pois a gente precisa se entender. O que funciona e o que não funciona no ambiente virtual?

A gente sempre teve muita abertura para falar sobre nossas dificuldades e nossas conquistas, pois a gente está construindo isto juntos.

Os tutores são as pessoas mais próximas de nós alunos, e em *algumas* disciplinas os professores, em outras não. *Alguns professores se aproximam* bastante, mas também *existem tutores que dificultam bastante*. Eu nunca tive problema nenhum com tutor. Mas, sei de casos de pessoas que estudam comigo e que tiverem problema com um tutor, pois a prática dele, ele cria este distanciamento *e não consegue ajudar os alunos a entender o que está errado*, não destaca quais são os acertos, *apenas destaca os erros*. Pede para refazer, mas não aponta o que exatamente está errado. (Manuela)

Entretanto, como fica a autoridade docente? Quem de fato é responsável pelas aprendizagens e relações pedagógicas? Ao que parece pelo relato da aluna, muitas vezes o que se observa no ambiente virtual é a falta de autoridade pedagógica. A qual se reverte em prejuízo das aprendizagens. Não há segundo o depoimento da aluna, a figura pedagógica que se responsabilize por estabelecer o compromisso com a educação, que busque despertar nos alunos a criatividade e fazer reflexivo.

Manuela aponta que houve apenas um evento em que a autoridade foi confundida com autoritarismo. Tal fato ocorreu quando uma docente negou-se a dar um gabarito sobre atividades referentes ao exercício da lógica. A aluna apontou que muitos colegas ficaram com dúvida e ela foi reivindicar o gabarito, pois discordava, juntamente com outros colegas, da correção.

Teve um caso em uma disciplina em que estudávamos o pensamento lógico e teve um exercício em que a maior parte do grupo não conseguiu entender a finalidade. Não teve uma dinâmica. As atividades eram de uma disciplina que foi muito confusa. *E como nosso grupo é muito unido*, e a maior parte do grupo não estava entendendo. Houve uma correção das atividades como certo e errado, **sem uma explicação**. Quando pedimos um histórico dos exercícios para podermos analisar, a professora disse que não, que a dinâmica da disciplina era esta e que a gente não tinha que questionar isto. **Ela acabou levando para o lado pessoal**, como uma crítica ao trabalho dela, *ao invés do direito de esclarecermos a nossa dívida* em relação ao exercício.

Quando eu defendi o grupo e disse que acreditava sim que o exercício deveria ser melhor esclarecido a professora se posicionou no sentido de afirmar: **eu sou a professora, então sou eu quem sabe**. Eu fiquei assustada, pois *até então sempre tivemos liberdade para tratar com os tutores e professores*. E ESTA (ênfase na fala) professora se colocou no pedestal. (Manuela)

Segundo Manuela a disciplina era confusa e após o ocorrido, a professora foi enfática em apontar que ela era a autoridade na disciplina. Entretanto, a aluna, ao questionar a docente, falou em nome dos alunos, os quais também se sentiram prejudicados, muito embora Manuela acredite que o grupo é unido e que ela tenha agido corretamente. Após este fato, a professora agiu de modo grosseiro com a aluna e passou a adotar uma postura mais dura.

No relato da aluna é possível perceber o estranhamento em relação a atitude da docente, o que aponta que muito provavelmente, nas demais disciplinas, ocorra, de fato, maior liberdade para se questionar correções, muito embora, como citado por Manuela, nem sempre estas são atendidas.

Vera, ao tecer suas impressões sobre a autoridade docente a hierarquia no ambiente virtual, aponta que

No nosso curso **nós vivenciamos um padrão. O professor dificilmente interage com os alunos**. *Por isto que os docentes que são mais presentes nos marcam*. O que diferencia muitas vezes também é *acesso que a gente tem aos tutores*.

Nas dinâmicas dos fóruns. O tutor quando surgir uma dúvida tem que buscar responder com atenção e não esperar cinco dias para responder ao aluno. *Estar aberto ao diálogo*. É o que a gente como aluno espera e **muitas vezes sente falta**, deste diálogo.

A maior necessidade do aluno virtual é saber que do outro lado, o tutor ou o professor está pronto para responder a dúvida dele, não precisa ser de imediato, mas também, no virtual, não dá para esperar dois dias. Em alguns casos a gente não consegue abordar o tutor em relação à correção, a forma como fomos avaliados. (ausência)

Houve, certa vez, um abuso (de autoridade), mas, foi algo velado. Deu para perceber que caminhou para um barraco virtual. Ocorreram dois momentos. Um com uma professora e um com um tutor, nos quais quase rolou um “barraco virtual”. Eu uso esta expressão, pois eu acho tudo engraçado. ***E o pior é que tudo fica registrado. Este registro de tudo, dificulta, pois não dá para saber ao certo qual será a reação*** da pessoa do outro lado. **Você ter um desentendimento com a pessoa que irá lhe avaliar**, o que isto gerará para seu desempenho na disciplina? Então fica a insegurança: “*até que ponto eu posso discutir com o tutor ou não?*”. (Vera) (grifos meus).

Na análise de Vera sobre a autoridade é possível perceber a ausência da figura do professor, expressada como se houvesse um vazio, o qual poucas vezes é preenchido, fato que “marca” os alunos. Neste sentido, o tutor não aparece como figura substitutiva, pois Vera relata que o acesso a estes é dificultado, principalmente nas respostas às dúvidas, tal como apontado por Manuela. Falta a figura pedagógica que preponha o debate, a busca por conhecimentos de forma a despertar a autonomia, a busca pela superação de modelos.

A dinâmica dos fóruns, novamente aparece como uma atividade problemática, em que a falta de retorno com esclarecimentos, torna a aprendizagem dificultada e esta, configura-se para Vera a maior necessidade do aluno virtual. Tal análise faz sentido, pois se a figura do docente é ausente, como estabelecer de fato uma aprendizagem se não há um retorno sobre os problemas encontrados e os alunos ficam “a deriva” sem poder concluir a reflexão de modo a se assegurar que suas conclusões estão corretas? Neste sentido, novamente, surge a falta do diálogo necessário as aprendizagens.

Muito embora Vera destaque apenas duas situações em que houve autoritarismo docente, sendo uma destas a mesma relatada por Manuela, Vera aponta para um problema que parece ser mais constante, o risco de entrar em conflito com o tutor sobre as correções em relação as atividades virtuais. Vera destaca que “se é este quem vai corrigir, até que ponto podemos discutir com ele?”. Tal desabafo, aponta para um medo que parece estar sempre presente, o da correção. Torna-se contraditória a compreensão da liberdade para questionar, ao comparar a análise das duas alunas, pois

se existe para Vera a desconfiança de que ao questionar o tutor, possa ocorrer uma represália, isto sugere que a relação com o tutor não é tão próxima e que o fato da figura do docente estar ausente, desentender-se com o avaliador, pode incorrer em uma coação.

Neste sentido, é possível afirmar que a polidocência, descrita por Mill (2010a) precisa ser revista? De acordo com os relatos, o que se percebe é a fragmentação do trabalho em equipe, pois a ausência do docente no ambiente virtual desperta insegurança nos alunos e a figura do tutor torna-se coercitiva, fatos que, segundo apontado no capítulo I, levam à repressão da análise crítica e ao impedimento da formação completa dos indivíduos.

Carla, sobre a autoridade, pontua que

(pensando) Pelas vivências que tive durante o curso. A autoridade docente acontece quando o professor *respeita* os alunos. Existem professores que são extremamente admirados e estimados pelos alunos a distância, *professores pontuais, de disciplinas pontuais*, os quais de alguma forma **criaram um relação extra** ou apresentando uma **proposta pedagógica que ultrapassa a expectativa do aluno** em EaD, quando propõe uma disciplina que ultrapasse o que é esperado em EaD, trazendo texto complementares, pois muitas vezes o professor se limita aquele mesmo material, o guia de estudos. O aluno consegue ver quando o professor planeja algo para EaD e quando ele despeja um monte de conteúdos, simplesmente. (Carla)

Para a aluna a autoridade se concretiza na relação de respeito e crença no potencial do aluno, de forma que os docentes não subestimem a capacidade dos alunos virtuais em superar a leitura do guia de estudos e buscar leituras que tragam a reflexão de forma mais fundamentada. Tal compreensão sobre a autoridade se aproxima da análise feita por Adorno, nos textos do livro “Educação e Emancipação” (1995).

A hierarquia no ambiente virtual é muito clara. O professor precisa ser pró-ativo, participar mais, pois é difícil o professor criar uma relação de estímulo. Em geral o professor fica distante, assinando apenas o guia de estudos. E a tutoria muitas vezes é falha e não consegue se aproximar do aluno a ponto de entender todo o contexto social, familiar, profissional daquele aluno. Existe uma relação em que o tutor não consegue se aproximar, uma relação distante e autoritária. “*Eu sou o tutor e você é o aluno, então se não entregar a atividade é*

porque você não quis fazê-la”, mas nem sempre é assim. Têm tutores e tutores, eu estou dando apenas um exemplo básico. Existe o tutor que consegue se aproximar do aluno e perguntar: “*Mas, o que aconteceu?, vou lhe dar uma segunda chance...*”. (...) existe um julgamento de valor muito forte, pois muitas vezes, o tutor coloca o aluno na posição de ... (pensando), como se nós entregássemos qualquer coisa como atividade, mas na verdade eu entreguei algo que a tutora não gostou de ler, pois eu fiz apontamentos contrários aos cargos comissionados na educação e ela possui um cargo de confiança... (Carla)

Como a hierarquia no ambiente se estabeleceu de forma externa à relação com os alunos, trata de uma forma de autoritarismo, principalmente configurada, muitas vezes, na figura do tutor, pois este impõe uma visão sobre os alunos, esquecendo-se de conhecê-los e partir da realidade destes. Freire (pedagogia da Autonomia) destaca que partir da realidade do educando é o ponto central para o desenvolvimento de uma relação pedagógica profícua, pois assegura que a cultura do aluno e sua relação com o Mundo seja respeita enquanto valor humano e social.

Existem tutores que não possuem autoridade docente, pois utilizam a *netiqueta*²³ para tratar os alunos de forma muito inadequada, mandando abraços e enfim... utilizando a *netiqueta* de forma inadequada. O uso da *netiqueta* é complicado, pois no ambiente virtual, usamos muito a linguagem escrita e se não conseguirmos nos colocar corretamente, acabamos sendo compreendidos de forma errada. Existem tutores que cometem erros de ortografia inaceitáveis..., e isto acaba por tirar um pouco a autoridade daquele profissional como um profissional gabaritado. (Carla)

Para a aluna Carla, falsear a relação pedagógica por meio de um tratamento desmedido, formal, configurado no uso errôneo da netiqueta, acaba por empobrecer a figura do tutor, ou agente educacional que faz uso nestes termos, pois desautoriza o seu saber pedagógico.

O autoritarismo surgiu de forma clara apenas uma vez, em que uma aluna pediu maiores explicações sobre um feedback, uma correção de exercícios, mas a aluna não agiu corretamente, pois falou em nome do

²³ De forma breve a etiqueta na internet. Um conjunto de regras básicas de relacionamento e escrita na internet, a qual busca a cordialidade e respeito entre os usuários.

grupo e muitas pessoas se sentiram ofendidas, pois não havíamos dado esta liberdade, além dela ter usado expressões fortes. E a professora também correspondeu. Eu, no lugar dela, creio que teria buscado dar o respeito, pois o professor precisa ensinar o respeito mútuo. Então o grupo comenta que houve um autoritarismo da professora. Mas, foi um caso isolado. (Carla)

Quando as alunas entrevistadas foram questionadas sobre um problema recorrente na Educação a Distância, o plágio. Ambas foram unânimes ao dizer que este não deve ser aceito, mas que cabe ao docente rever a disciplina e buscar dialogar com os alunos, de forma a tentar compreender porque o plágio é tão recorrente na EaD. Carla declara de forma enfática

Eu acredito que o plágio não deva ser aceito nunca, mas creio que falta uma discussão sobre porque acontece o plágio? O plágio tem um motivo, um porquê. É uma prática comum com o uso da internet, mas porque os alunos da EaD agem desta forma, apresentando tantos plágios? O professor precisa tentar entender, não no sentido de aceitar, mas para tentar compreender o que na EaD também pode estar provocando um número excessivo de plágios. O aluno também precisa aprender a respeitar a produção do outro. (Carla)

Por diversos momentos as alunas apontaram o diálogo como a forma ideal de solucionar os problemas de indisciplina virtual, caracterizada quando os alunos ficam relapsos com as atividades, atrasado-as frequentemente e realizando-as sem muito estudo e dedicação. Tal prática era apontada como sendo uma forma eficaz, mas pouco utilizada. Relação de interação entre os agentes educacionais foram apontadas, por diversas vezes como frustradas, pois ocorre muita demora nas respostas, o que torna a educação a distância solitária.

Riscal ressalta que,

(...) à tendência das práticas sociais que caracterizariam a geração da era da informação e globalização, a EaD tenderia a corresponder a um novo tipo de interação educacional, cuja principal característica não seria a aquisição de conteúdos, mas a aquisição de um novo tipo de competência social. (...) Em outras palavras, a nova concepção de educação já traz em si a marca da virtualidade efêmera e descartável. (2010, p. 74).

Descartável na medida em que as relações e as competências desenvolvidas por meio de práticas sociais tendem à racionalidade instrumental. Desta forma, as relações mediadas pelas tecnologias acabam por forjar relações sociais, as quais são objetivadas, reificadas, portanto, frágeis e desmoronáveis.

3.5.3 A autonomia

A autonomia para Adorno (1995) decorre da autoridade, na medida em que a primeira é fortalecida pela última, ao ser estimulada por meio da criatividade, resistência à coerção e busca por compromisso formativo, o qual resulte em uma formação cultural bem consolidada, portanto, reflexiva. É, portanto, contrária à adaptação, aos modelos ideais e às normas que sejam exteriores ao indivíduo. Tais imposições podem gerar nos indivíduos reprimidos à revolta.

(O potencial totalitário) é reforçado pela insatisfação e pelo ódio, produzidos e reproduzidos pela própria imposição à adaptação. Justamente porque a realidade não cumpre a promessa de autonomia, enfim, a promessa de felicidade que o conceito de democracia afinal assegurara, as pessoas tornam-se indiferentes frente à democracia, quando não passam até a odiá-la. (ADORNO, 1995a, p. 44).

Neste sentido, o único poder que os indivíduos podem utilizar contra a coação, a repressão é a autonomia, na medida em que, segundo Adorno (1995e, p. 125), autonomia significa, empregando a expressão Kantiana, “(...) o poder para a reflexão, a autodeterminação, a não-participação”. Neste sentido, autonomia significa resistência, potencialidade para reagir de forma a negar princípios de adaptação e totalitarismo.

Utilizando a definição de outro autor, (LICHTENSTEIN apud ADORNO 1995), Adorno esclarece, autonomia nominalmente significa autolegislação, legislação para si próprio. E pondera, isto não quer dizer que não haja nesta realização a autoridade. A autonomia prescinde do compromisso com a liberdade e reflexão com base histórica, na medida em que a autonomia tem o compromisso com o grupo, com a reflexão crítica reveladora das contradições. Adorno (2010) asse que a coerção, a adaptação, a negação

do potencial crítica são imposições que negam a autonomia, na medida em que a reprimem, reprimem a consciência, a formação cultural.

A formação tem como condições a autonomia e a liberdade. No entanto, remete sempre a estruturas previamente colocadas a cada indivíduo em sentido heteronômico e em relação às quais deve submeter-se para formar-se. Daí que, no entanto mesmo em que ocorre a formação ela já deixa de existir. Em sua origem está já, teleologicamente, seu decair. (ADORNO, 2010, p. 20-21).

Diante de relações às quais as figuras de autoridade deixam de exercer seu papel de mediação e de um ambiente configurado tecnicamente por autoritarismo, por vezes, implícitos, como analisado anteriormente, existe a possibilidade de autonomia discente?

Para Manuela a autonomia ocorre na medida em que

Existe a liberdade de focar a compreensão do texto no que eu tenho mais afinidade, buscar outras bibliografias que complementam estes textos. Portanto, *eu creio que a autonomia do aluno virtual é maior para buscar desenvolver melhor os textos, pois já estamos com as ferramentas na mão*. O acesso às ferramentas no virtual é muito mais rápido e dinâmico. Enquanto no presencial o aluno demora mais para desmembrar uma pesquisa, no virtual, o aluno já está com tudo na mão, o ambiente já te dá tudo na mão, o link, o nome do autor... Fica mais fácil para o aluno desenvolver a autonomia neste sentido. (Manuela).

Neste sentido, para a aluna, autonomia configura-se como a rapidez e liberdade por buscar novas referências, as quais extrapolam os guia de estudos, tidos como a materialização da repressão, na medida em que reprimem o pensamento reflexivo ao delimitar as reflexões a um conjunto pequeno de referências. Carla concorda, neste sentido, com Manuela, ao afirmar, que

Esquecendo *a questão das fragmentações do conhecimento que no virtual acaba gerando*, acredito que seja a possibilidade de você buscar referências de modo mais ágil no virtual. É mais fácil fazer buscas pela internet, em sites confiáveis, para compreender determinado tema e no presencial, em geral, os alunos deixam isto para depois.

(...) no presencial os alunos têm mais tempo de organizar as suas ideias. *Enquanto que no virtual, a questão da frequência e da presença do aluno, a cobrança excessiva de frequência, de atividades, acaba gerando certo desconforto, às vezes até desconectando os conhecimentos. No presencial era possível parar, pensar, ler, reler, a produção aconteceria no final, com um trabalho, uma prova, não excedia mais do que quatro atividades por disciplina. Então, os alunos têm mais tempo para pensar, realmente, dá mais tempo para pensar, para produzir. Muitas vezes, a pressão por produção, acaba, que os conhecimentos ficam desconexos, pois parece que você lida com temas, fica fragmentado.* (Carla)

A ideia de Carla de autonomia se dá pelo autodidatismo e na concepção de que pelo ambiente virtual há a possibilidade de pesquisar pelo acesso rápido à informação, sem considerar que tal prática pode recair em uma análise sem reflexão, portanto, apenas na informação em si e não em aprendizado reflexivo. Também deixa de em segundo plano, a compreensão de que os alunos do curso presencial podem fazer uso da internet para pesquisa, mas possuem de antemão as relações presenciais com os colegas e docente, podem contar com a aula. Muito embora esta não seja sinal de seguridade em relação ao aprendizado, visto na modalidade presencial também, há diversas críticas em relação ao descaso docente ao abandono do aluno ao autodidatismo.

Ambas as alunas apontam a busca por outros materiais didáticos como uma forma de exemplificar a autonomia, o que, também pode configurar o descontentamento destas com o material ofertado pela UAB.

O desafio de organização e busca ativa pelo conhecimento, para os críticos da EaD pode acarretar, sim, na troca da autonomia pelo autodidatismo. Para evitar que isto ocorra,

O educador precisa compreender as implicações do redimensionamento espaço-temporal para a sua prática pedagógica nesse novo paradigma de ensino e de aprendizagem, que exige uma pedagogia própria em quase todos os aspectos da relação docente-conhecimento-aluno. (MILL, 2010b)

Vera aponta com resignação que “(...) Apesar do tudo, creio que há, sim, autonomia”. A aluna, ao buscar definir autodidatismo,

O autodidatismo é quando se aprender sozinho, sem ninguém para ajudar. Teve alguns momentos, que a explicação era insuficiente para a demanda de dúvidas. A explicação ficava no “repeteco” da comanda, ou explicava, apenas, um pouco mais apenas do que elas. Então, a explicação não atingia a dúvida totalmente. Nestes casos eu creio que entrou no autodidatismo sim.

E nesta análise considera que o aluno, ao ver-se desamparado no ambiente virtual, pois a demora configura-se na ausência do diálogo, da mediação, busca, sozinho, solucionar suas inquietações, ou quem sabe, “*abafá-las*” no autodidatismo.

3.5.4 O Corpo

A autoridade pedagógica e o corpo são apresentadas pelas alunas analisadas neste estudo, como um fator problemático no que concerne as aprendizagens a distância. Muito embora todas as alunas apontem os problemas em sua formação, muitas vezes de forma, velada, todos destacaram a importância e peso desta formação nas reflexões em relação à educação e papel do pedagogo. E ao analisar os erros e desencontros de suas formações, revelam que contraditoriamente, esta formação trouxe uma crítica imanente, a qual permite a estas saber o que se configura como uma relação pedagógica desejada e o que distancia-se do almejado.

Nos relatos nota-se a preocupação com o tempo, o excesso de atividades e a busca por seguir o cronograma imposto, o qual contraria as reais possibilidades dos alunos que cursam esta modalidade, pois são em sua maioria, trabalhadores que precisam dar conta em poucas “horas livres” da família, da volta do trabalho para casa e da realização de atividades básicas da vida diária.

Diante deste quadro complexo, em que podemos nos perguntar, por que tais alunos insistem em uma formação, quando não possuem tempo livre para si, vemos na lógica do capital, exposta neste estudo, a explicação para a busca por melhor qualificação e o desejo de com esta formação ficar mais próximo de uma carreira acadêmica, a qual, como destacado no capítulo segundo, ainda configura-se em uma opção mais vantajosa no magistério.

Se a modalidade a distância enfrenta as contradições de uma formação que tende ao liberalismo e diante as implicações postas à semiformação, conceituada por Adorno, pode-se dizer que ao menos o corpo dos discentes encontra-se livre das coerções existentes na sala de aula presencial? Se a relação pedagógica virtual é mediada pelo computador e pela internet, pode-se afirmar que o corpo dos alunos saem ilesos das práticas que adaptam os alunos a docilização?

Diante da sociedade da sensação, observada por Türcke (2010) e destacada no capítulo primeiro deste estudo, o corpo configura-se como um objeto que deve ser representado por meio de imagens, nem sempre correlatas, nem sempre reais, mas que buscam simular o ideal predeterminado pela sociedade de consumo. Neste sentido, Vaz (2008), destaca que *“É o corpo, não como possibilidade mimética e espontânea que nos recorda a condição de natureza e indeterminação, mas como naturalidade culturalmente desqualificada, que toma o lugar da imaginação, na investidura subjetiva”*. (VAZ, 2008, p. 201).

O corpo não traz desta forma as representações culturais de um povo que vivenciou transformações, este é marcado pela investidura da imaginação, da subjetividade. Para tanto, é negado ao corpo o movimento. Em seu lugar, há uma pressão pela dominação tecnológica, nos espaços sociais e físicos, de forma a configurar não apenas os ambientes públicos antes acessados apenas de maneira física, tais como supermercados, bancos, lojas, mas as tecnologias simulam os próprios corpos, que não precisam sair de suas cadeiras para entrar em um ambiente virtual, mas necessitam aprender a aquietar-se, de modo que os indivíduos precisam dominar sua natureza que demanda movimento para conseguir permanecer sentado frente à tela do computador.

As redes sociais, os ambientes virtuais vão “facilitando” a vida diária, pois tudo pode ser resolvido com um clique, como apontado por Ramos (2008) e o corpo vai mutilando-se, na medida em que deixa de existir fisicamente, ao ser negado. Para Ramos (2008), *“O “vazio” é apenas a dimensão imaginária, particularizada, que pela sedimentação psicológica do sofrimento cotidiano impede que o indivíduo perceba a materialidade da dominação no controle, na negação e na dominação cotidiana de seu corpo e de suas pulsões”*. (RAMOS, 2008, p. 83).

As interações sociais mediadas pelas Tecnologias da Informação e Comunicação buscam substituir movimentos corporais que retratam afetividade e proximidade, em uma tentativa de evitá-los,

Os bate-papos a distância e a comunicação por e-mail talvez ganhem sentido por oferecer uma forma de relação em que o olhar e quaisquer outras mediações corporais podem ser evitados, em que o anonimato pode estar garantido, em que a identificação e o rompimento da proteção do isolamento e da solidão não são necessários. (RAMOS, 2008, p. 84).

Diante desta nova reconfiguração social derivada da ideologia da técnica e da ciência,

O corpo, quanto mais negado pelos sacrifícios impostos pela sociedade opressora, mais aparece como aquele que conta verdades a serem evitadas; é necessário esconder o corpo, modificá-lo, moldá-lo, transformar o sinal denunciante da fraqueza, seja ele a ruga, a barriga, a voz, o olhar, a cor, o cheiro. *Os contatos sem corpo, por retirarem da relação a materialidade sobre a qual incide a opressão, dificultam a identificação e a ruptura do isolamento protetor.* (RAMOS, 2008, p. 84).

Ao destacar a importância de resistência às práticas coercitivas e adaptativas, podemos incorrer que Adorno (1995), alerta para o problema da docilização do corpo, pois destaca que não podemos deixar as tecnologias, tal como a televisão, absorverem o nosso tempo livre (ADORNO, 1995c). Tal tempo livre que antes do domínio da técnica sobre as relações sociais e culturais era destinado a práticas sociais em tempos e espaços síncronos e presentes.

Diante da supremacia da técnica,

Submetido ao fluxo dos choques, o indivíduo é forçado a manter toda a sua atenção aos estímulos, reduzindo-se *a consciência ao sistema perceptivo*; sem o relaxamento e o desprendimento necessários ao trato dos estímulos, a compreensão da realidade não consegue ultrapassar a superfície e o instantâneo da captação dessas incitações. Sem poder vincular-se à experiência, a velocidade dos estímulos só possibilita o seu consumo imediato: não há mais tempo para a mediação da memória e da tradição, o estímulo fica imediatamente velho após sua apreensão instantânea; a lembrança e as relações a que se permitem não são cultura apenas informação. A organização do mundo se reduz ao processo superficial e limitado da ação perceptiva

e se fragiliza, assim, às imposições de modelos administrados. (RAMOS, 2008, p. 91).

Para Riscal (2010),

A inflexibilidade de tempo, o controle e a docilização dos corpos são agora substituídos pela capacidade de interagir em diferentes espaços, ser capaz de dar conta de diferentes atividades em tempos sobrepostos e instituições sobrepostas e o controle rígido é transferido para a realização eficiente da atividade proposta no período determinado. (p. 68).

Nos relatos dos familiares das alunas entrevistadas, percebe-se a ausência destas estudantes das relações familiares. Noites seguidas sem dormir direito para realizar atividades, ou noites em que as estudantes adormeceram sobre os computadores, em busca de cumprir desesperadamente os prazos, preservando-se de serem expostas no ambiente como alunas relapsas ou mesmo, prejudicando o grupo em um trabalho colaborativo. Maridos e filhos destas alunas comentam que muitas vezes estas ficaram sem dormir.

Mas, e tais alunas, de que forma estas acreditam que as relações corporais estejam ausentes ou presentes?

Ao pedir que relatassem experiências corporais marcantes vivenciadas ao longo do curso, as alunas, citaram a aula inaugural, em que a coordenadora do curso foi ao polo e conversou com o grupo ingressante no curso de pedagogia. A atividade marcou por ser uma das poucas atividades em que o grupo se reuniu e recebeu um docente da Universidade.

Quando questionadas sobre a disciplina Linguagens corporais I, suas atividades e conteúdo, novamente, as entrevistadas destacaram com expressões de alegria que esta foi uma das poucas disciplinas em que as atividades não eram óbvias, pois havia a necessidade de aliar o conhecimento pessoal e as vivências corporais com os conteúdos sobre corpo e movimento em diversas faixas etárias. As alunas puderam refletir e dissertar com base em suas vivências. Embora a atividade tivesse uma comanda, não existiam perguntas tão direcionadas que limitavam o pensamento e direcionavam a aprendizagem para a repetição do que já havia sido exposto no guia de estudos.

O fato desta disciplina contar com uma observação de campo na escola e destas terem que fazer um relatório, analisando as experiências corporais, foi interessante, pois aliou o conhecimento prático ao teórico, tornando a aprendizagem mais marcante.

Quando questionadas se sentiram falta, nesta disciplina e em outras de práticas presenciais, as alunas foram unânimes em dizer que sim. Em relação a disciplina em questão, a aluna Vera apontou que esperava uma avaliação em que teriam que fazer um plano de aula de uma brincadeira para determinada faixa etária e depois de gravarem o grupo brincando, estes teriam que fazer um relatório comparando o plano de aula, com o ocorrido. A imaginação da aluna, suas reflexões e expectativas, apontam para uma prática reflexiva da disciplina, assim como para a observação de que existe, sim, uma carência pela aula presencial.

Mesmo na modalidade a distância, entre outros fatores, a docência não pode ser dissociada do conteúdo trabalhado, o que é reconhecido por um respondente:

Durante a oferta das aulas, penso que não podemos ter a comparação entre presencial/a distância sem considerar uma disciplina específica. Algumas disciplinas são mais beneficiadas do que outras com o uso de fóruns online e de mais ferramentas de comunicação, Outras dependem mais de experimentações práticas, que são mais facilmente realizadas em sala de aula. (MILL, 2010b, p. 55).

De acordo com a publicação da segunda oferta da disciplina no ambiente geral, os objetivos desta disciplina são

(...) abranger a discussão sobre as diferentes concepções de corpo e de movimento desenvolvidas ao longo da história da humanidade; as formas de superação de concepções biologicistas de desenvolvimento infantil que colocam à margem os aspectos sociais e culturais nas relações interpessoais e, o aprofundamento da consciência do pedagogo sobre a imprescindibilidade do trabalho com movimento no incremento da qualidade dos processos de ensino e aprendizagem. As atividades práticas referem-se à pesquisa sobre jogos e brincadeiras e, também à produção de materiais que envolvem brincadeiras com crianças de 0 a 10 anos. (UFSCar, acesso restrito)

Ao relatarem as aprendizagens da disciplina, parece que tais alunas impressionaram-se com a criatividade e relação feita entre o guia e as atividades virtuais. Em uma destas atividades, os discentes deveriam

Você deverão primeiro entrar no link que está no ambiente da disciplina e acessar o quadro. Nele basta passar o mouse em cima das brincadeiras que aparecerão os nomes delas. Divirta-se bastante com ele, tentando reconhecer em sua infância se brincou com essas brincadeiras. Se você quiser saber mais sobre cada uma dessas brincadeiras acesse:

<http://www.gamesmuseum.uwaterloo.ca/VirtualExhibits/Brueghel/imgmap.html> .

O site é inglês, mas nele você tem a descrição de cada uma das brincadeiras constantes no quadro. Esse outro site explica o quadro em perspectiva, cada uma das brincadeiras e o que tipo de comportamentos que elas envolvem:

http://www.artyfactory.com/perspective_drawing/perspective_14.htm.

2) Depois de explorar bastante o quadro e os diferentes sites, vocês deverão acessar o seguinte site:

http://brucevanpatter.com/brueghel_painting.html.

- a) Ponha o mouse sobre a pintura e observe o que acontece.
- b. Direcione sua análise para o que o quadro nos mostra de imediato, ou seja, as brincadeiras das crianças, os espaços onde elas ocorrem, os objetos envolvidos, etc.
- c. Faça uma reflexão com base no que visualizou em ambos os quadros, ou seja o original de Brueghel e o modificado pelo Bruce, e elabore um texto a partir dos seguintes direcionamentos:
 1. quais as diferenças e semelhanças entre os dois quadros?
 2. que contradições são sugeridas quando analisamos os dois quadros juntos?
 3. com base nessa animação e nos textos dessa unidade, faça uma reflexão sobre as brincadeiras atuais, tanto no espaço escolar como no não escolar.
 4. de que forma você, como professor(a) na educação de crianças de 0 a 10 anos, poderia aproveitar a pintura do quadro de Brueghel para trabalhar com as crianças?

Para conhecer mais obras de Brueghel acesse: <http://www.wga.hu/index1.html>.

As respostas devem compor um texto e vocês deverão postar o arquivo na ferramenta Tarefa em arquivo Word, versão 97-2003.

Os alunos ficaram vilhados com a ideia de contemplação posta na atividade, observar e buscar na imagem resposta que os ajudassem a refletir sobre o tema. E ao sinalizar terem compreendido os objetivos da disciplina, criticam que

No ensino virtual, muitas vezes fica-se preso às produções de texto, as quais são atividades individuais, e deixa-se de elaborar atividades que tragam também a reflexão, quer seja por meio de exercícios práticos, quer por meio de trabalhos diferenciados que cabem em determinadas disciplinas, tal como, Linguagens Corporais, porque nós temos o polo, temos o encontro, mas são raros os momentos diferenciados, em que poderíamos ter uma troca como as mencionadas. (Vera)

Entretanto, muito embora as alunas entrevistadas sinalizem para a compreensão do conteúdo explicitado sobre na disciplina de Linguagens Corporais, quando a aluna Vera foi narrar uma regência do estágio em docência, a qual teve sucesso, esta citou a aula em que utilizou aparelhos tecnológicos.

Eu atuei na turma da professora Ana Maria. Em uma de minhas regências eu abordei o tema dos indígenas. Para tanto, utilizei *power point*, **o qual eu nunca conseguiria fazer se eu não tivesse feito o curso da UFSCar**. Introduzi figuras, fotos... montei slides com músicas. Minha filha foi a narradora, ficou fofo. Levei o computador para a turma, levei caixa de som, eles amaram, se sentiram valorizados. Eu apresentei para a turma que estagiava e para outras... Fui apresentando. A diretora, as merendeiras, os funcionários, todos, a escola inteira foi assistir. Foi uma sensação diferente, uma novidade para a escola.

Diante de tantas implicações, é possível observar que há nestas alunas um potencial crítico, capaz de fazê-las transparecer as contradições do curso, mas talvez, falta-lhes autonomia para exigir mudanças e resistir a situações em que são forçadas a adaptarem-se ao conformismo tecnológico, ao padrão UAB e, com isto, às relações pedagógicas falsamente mediatizadas pelas TIC's.

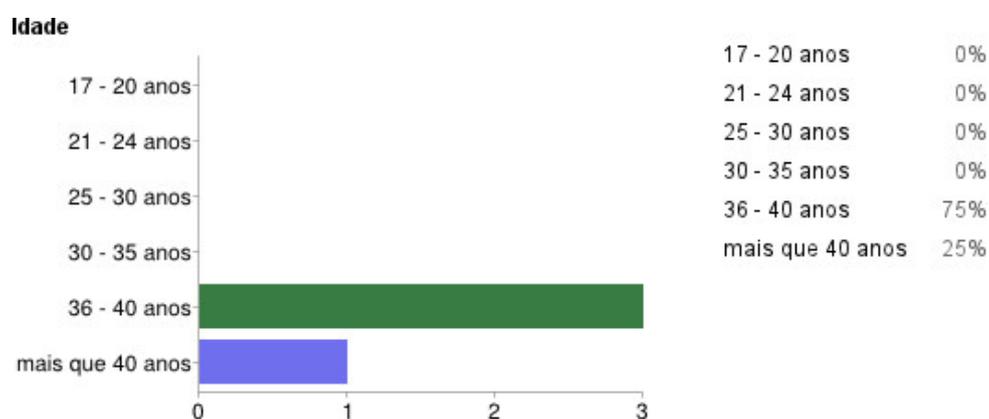
Notei em todas as entrevistadas um receio sempre presente em tecer a crítica consciente e franca. O que pode ser interpretado como normal, ao passo que se trata de um processo em que todas estavam intimamente envolvidas, mas pode revelar também, diversos fatores que são acarretados pelo processo de mediação. Busquei trazer aqui alguns deles, mas, cabe um estudo mais profundo para a compreensão do tema em

questão. Todavia, será que foram por estes motivos que os alunos desistentes abandonaram o curso?

3.6 Os Alunos Desistentes

Se dentre os alunos presentes havia pessoas com menos de 30 anos, entre os alunos desistentes que responderam ao questionário, não. Todos os alunos desistentes respondentes possuem mais de 35 anos.

Gráfico 8 – Distribuição dos alunos Desistentes por Idade



Todos os alunos virtuais desistentes são brancos. O que assinala que dentre os alunos afrodescendentes e indígenas que foram aprovados no curso, todos estão frequentando o curso, ao menos até a data da coleta de dados.

Tabela 2 – Distribuição dos alunos Desistentes por Etnia

Branca	100%
Indígena	0%
Afrodescendente	0%
Oriental	0%
Other	0%

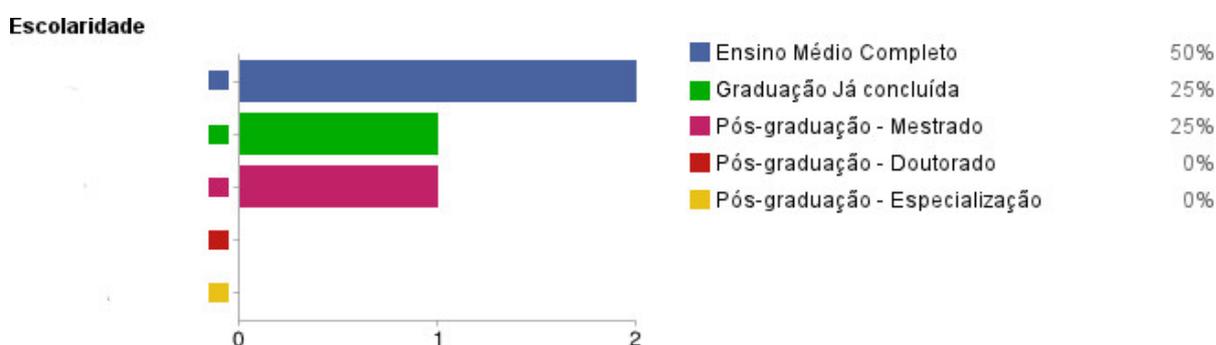
Grande parte dos discentes que desistiram de cursar Pedagogia na modalidade a distância é solteira, 75%. Destes 50% possuem filhos.

Tabela 3 – Distribuição dos alunos Desistentes por Estado Civil

Casada/o	25%
Solteira/o	75%
Amasiada/o	0%
Viúva/o	0%
Other	0%

Metade dos alunos desistentes respondentes havia cursado apenas o ensino médio. 50% nunca havia realizado nenhum curso a distância, sendo que 75% do total de alunos desistentes não haviam feito cursinho pré-vestibular, isto inclui os 50% que não possuem graduação.

Gráfico 9 – Distribuição dos alunos Desistentes por Escolaridade

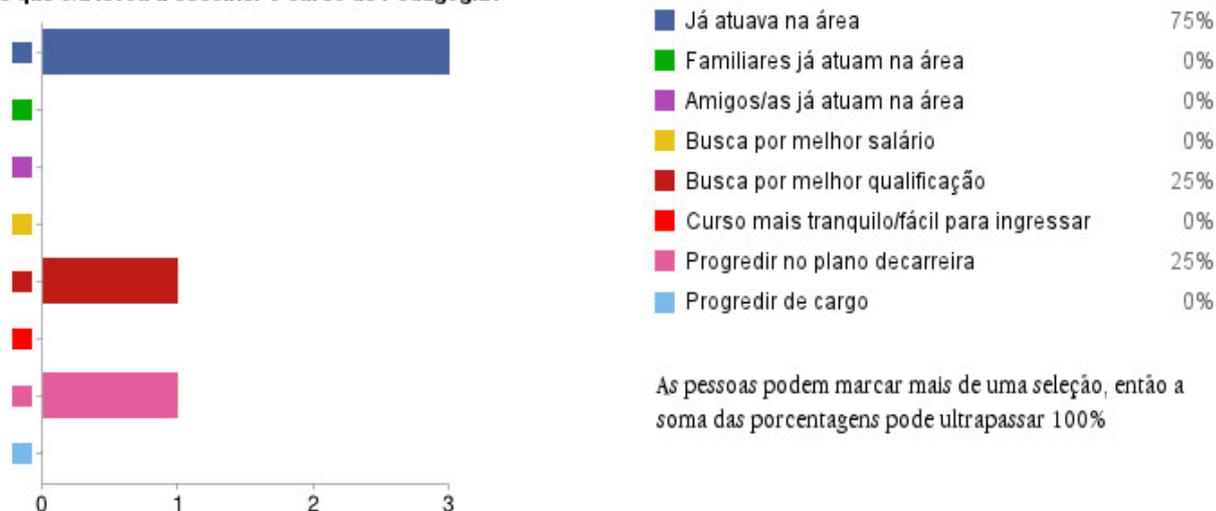


Dos alunos respondentes, 75% destes prestaram vestibular para outros cursos que não o de Pedagogia. Os cursos aos quais apresentaram predileção foram, engenharia química, administração, ciências sociais e letras.

Quando questionados acerca da intenção que influenciou na tentativa de estudar Pedagogia a distância, 75% das respostas apontaram para a presente atuação na área educacional, por isto, surgiu o interesse.

Gráfico 10 – Distribuição dos alunos Desistentes segundo a intenção em cursar Pedagogia a distância

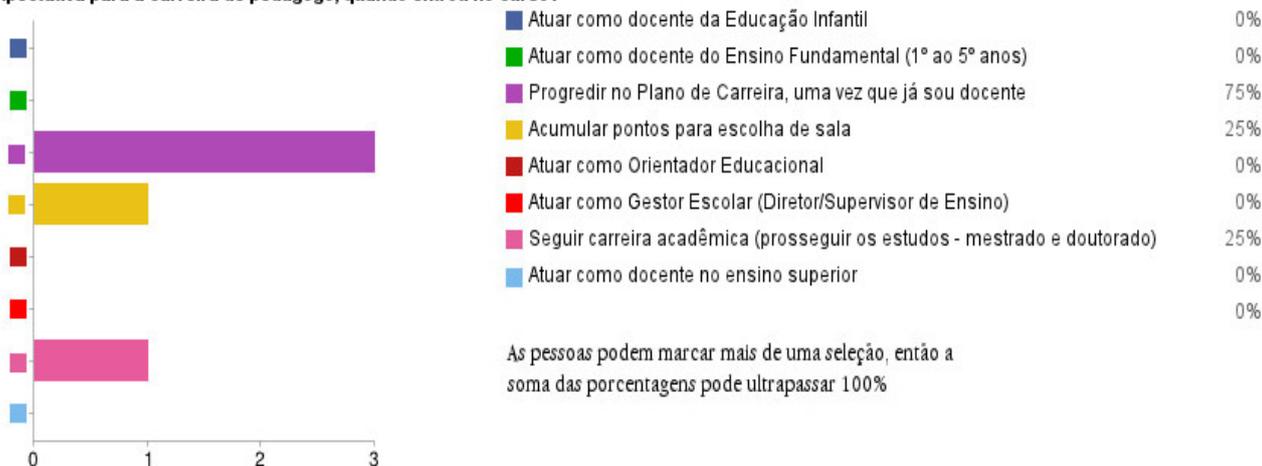
Quais os motivos que o/a levou a escolher o curso de Pedagogia?



Tais alunos sinalizaram que esperavam utilizar a graduação em Pedagogia para progredir no plano de carreira. Tal expectativa surgiu em 75% das respostas. Também foi citada a esperança de acumularem pontos para escolha de sala.

Gráfico 11 – Distribuição dos alunos Desistentes segundo a expectativa para carreira docente

Qual era a sua expectativa para a carreira de pedagogo, quando entrou no curso?



Apenas 25% das expectativas dos desistentes se pautavam na tentativa de seguir carreira docente. Ao pedir que descrevessem os motivos que levaram a optar pela busca em cursar uma graduação a distância, os alunos destacaram:

- Pela possibilidade de estudar na UFSCar;
- Pela flexibilidade de tempo e comodidade de fazer a graduação em casa;
- Pela impossibilidade de cursar uma graduação presencial;
- Não sei;

Os desistentes do curso de pedagogia creditam como positivo no curso o conteúdo das atividades, a melhora na leitura e escrita e as discussões nos fóruns. Um desistente mencionou que não havia nada a destacar.

Ao serem questionados acerca dos motivos que os levaram a desistir do curso, as respostas citadas foram:

- Nada em especial;
- Fui fazer mestrado e não era possível conciliar;
- Trabalhava e cursava ciências sociais na USP, por isto, faltava-me tempo para dedicar às leituras e vários trabalhos que foram se acumulando.

Um aluno pontuou que ficou doente e teve que desistir definitivamente do curso.

O tempo foi apontado por todos os alunos como complicador na formação a distância, em relação ao tempo de leitura, bem como o tempo para se locomover até o polo de sete em sete semanas. Um desistente citou também a falta de conhecimento para manipular as ferramentas virtuais e outro citou a falta de conhecimento do grupo de alunos.

Sobre as atividades em grupo, nos fóruns de interação, metade dos alunos acredita que estas não eram reflexivas, pois consistiam na repetição exaustiva do conteúdo do guia de estudos, parecendo se concretizar em uma obrigação, não apresentando o nexos reflexivo.

Ao tecerem suas críticas em relação ao curso, foi apontado que o curso:

- É burocrático demais com relação aos prazos;

- Achei o curso bom, a forma de leitura e as atividades. Quanto à quantidade destas, achei sobrecarregado;
- Eu achei tudo ótimo, não tenho críticas sobre a equipe e assistência, pois me auxiliaram no que foi preciso; A plataforma *moodle* é excelente, eu que não dominava muito, agora sei utilizar várias ferramentas;
- “Deus do céu”, me sufocou! Não cabe a mim criticar, entretanto, não sei se farei uma graduação a distância novamente, mas pretendo voltar à Universidade. É um objetivo que quero realizar logo.

Observando os dados sobre os alunos desistentes é possível confirmar que o “tempo” foi determinante para a desistência destes. Todos os alunos tinham muitos afazeres e acabaram por priorizar as atividades presenciais, tal como a graduação na USP e o mestrado. Os relatos de excesso de atividades e burocratização também foram frequentes.

Diferentemente dos alunos que permaneceram no curso, os desistentes apresentaram como maior incidência a expectativa de progressão no plano de carreira. Já os que persistem no curso têm por finalidade seguir a carreira acadêmica. Enfim, muitas foram às complexidades que acarretaram na desistência do curso, mas destacou-se a falta de tempo.

Considerações Finais

Ao longo deste estudo foi possível observar o percurso histórico do magistério no Brasil, as relações despreziosas do Estado perante a formação em pedagogia e as consequências disto na construção do curso nas Universidades públicas e particulares. Acompanhamos a relação histórico-filosófica da técnica e da ciência como ideologia, apontando como a tecnologia passou a permear a cultura e a educação, até desvelar-se em uma política governamental liberal.

Diante de tais implicações analisamos uma turma de formandos em pedagogia a distância pelo Programa UAB-UFSCar e com base nisto, foram apontadas as contradições na formação docente a distância, no que tange as relações pedagógicas em relação a autoridade, a autonomia e corpo, buscando compreender quem são estes formandos, suas expectativas e o que causou a desistência de tantos alunos neste percurso.

Rodrigo Duarte, no prefácio à Obra de Adorno (2008), baliza que na sociedade capitalista, as pessoas são consideradas peças facilmente substituíveis e que, por tal fato, pairam sobre elas, de forma velada, a possibilidade de demissão. Será que tal medo configura-se em uma dos fatores para a busca pela especialização na formação? Duarte aprofunda sua análise, destacando que para Adorno (2008)

(...) os sonhos são um mecanismo absolutamente fundamental na vida psíquica dos indivíduos considerados normais, já que os afasta do perigo de ataque pelo material instintual, uma vez que o transforma em representações imagéticas internas, absorvíveis pelo seu caráter de idealidade. Entretanto, *quando os sonhos não são produzidos pelo próprio indivíduo, mas “fabricados” externamente, o resultado não é o restabelecimento do equilíbrio psíquico, mas a geração artificial de uma dependência psicológica que vem ao encontro dos interesses psicológicos do sistema econômico*”. (DUARTE, 2008, p. 20). (grifos meus).

Destarte, a Indústria Cultural acaba por impor a especialização educacional como forma de alcançar melhores condições econômicas e sociais, o que muitas vezes,

pode acarretar na busca por uma educação instrumental, esquecendo-se do potencial crítico e reflexivo desta.

Diante da supremacia da técnica, na sociedade da sensação,

Assim como, nas comunidades secundárias, as pessoas não mais “vivem juntas”, e tampouco conhecem a si mesmas diretamente, mas relacionam-se umas com as outras mediante processos sociais intermediários objetivados (por exemplo, a troca de mercadorias), também as pessoas que respondem ao estímulo que investigamos aqui²⁴ parecem de alguma forma “alienadas” da experiência na qual poderiam afirmar que suas decisões estão baseadas” (p. 33).

A reificação dos indivíduos ocorre quando há subserviência destes à técnica, a qual, ao mediar as relações humanas, age de forma coercitiva. Devemos, neste sentido, resistir ao movimento crescente da mediação social pela técnica, não de forma a recusar totalmente tais meios de comunicação, mas utilizando-os de forma a buscar a reflexão sobre os danos do uso contínuo e desenfreado, valorizando as mediações presenciais como forma de manutenção da afetividade e das relações sociais, as quais buscam resgatar os movimentos culturais e a expressão criativa.

O distanciamento social deve ser evitado e questionado sempre que possível. Mill em entrevista a pesquisadora em questão, apontou como o futuro da EaD na UFSCar,

Nós queremos em dez a quinze anos, é a proposta da SEaD, isto não é escrito, mas é um trabalho feito pela reitoria conosco, nós queremos desmanchar a divisão que existe entre educação presencial e educação a distância. Nós queremos uma disciplina oferecida e que o aluno posso optar em fazê-la virtual ou a presencial, isto para os alunos matriculados no presencial e no virtual também, valerá para qualquer um. Essa é a ideia lógica da Educação a Distância no mundo todo. (Arquivo pessoal da pesquisadora – entrevista de Daniel Mill).

Para o gestor e pesquisador de Educação a Distância, existem meios de implantar esta visão de educação e isto possibilitaria que disciplinas que carecem das relações pessoais possam ser cursadas presencialmente, assim como outras possam ser realizadas a distância.

²⁴ Referindo-se sobre o estímulo das pessoas sobre o horóscopo. Para maiores informações, ver Adorno (2008).

Este estudo buscou levantar o debate sobre as contradições desta modalidade, a fim de promover reflexões críticas, para em decorrência destas, buscar mudanças. O debate acadêmico sobre Educação a Distância está, atualmente, bem polarizado, ou se crítica ferrenhamente a modalidade, muitas vezes, desvalorizando o que vem se consolidado, ou se defende, sem que haja contudo, um debate que traga à tona as contradições da modalidade e as consequências para a formação. Porém, cabe buscar as devidas reflexões sobre a lógica a qual estão determinados os fatos, na tentativa de criar pontos de flexão e melhoras, principalmente no que diz respeito à formação de professores e ao olhar crítico sobre este processo na relação com a sociedade.

A análise aqui explanada sobre o poder da ideologia buscou apontar como esta incessantemente procura administrar o tempo livre dos indivíduos, ocupando-os com a imposição de desejos de consumo, bem como por imposições imagéticas, baseadas na racionalidade instrumental e na elevação da ciência e da técnica como fim a ser almejado por todos, modificando a relação dos indivíduos com o trabalho e com as relações pessoais de afetividade, de modo que estas passaram a ser reificadas pela mediação com as tecnologias.

Durante as análises de uma turma de pedagogos do curso de pedagogia a distância, foi apontando como o excesso de direcionamento do pensamento humano, se objetiva em atividades com comandas que sistematizam passo a passo como o aluno deve proceder para cumprir o que foi determinado. Assim sendo, foi apontando que tal direcionamento contribui para a compulsão, para a falsa impressão do que seja autonomia, a qual se distancia da autonomia de fato, propagando-se a ideia de formação, quando na verdade se estabelece uma semiformação, na medida em que as relações pedagógicas não se completam e a reflexão crítica se obstaculiza nas dúvidas não atendidas, no diálogo assíncrono não acabado, na ausência da afetividade, do “olho no olho” e, por conseguinte, da confiança de que o profissional que está nos formando possui um compromisso com a formação.

Tais obstáculos se materializam no autodidatismo, na solidão em meio às técnicas e na crença de que por meio destas se resolvem os problemas encontrados, pois as dúvidas podem ser sanadas com um “clic” e uma busca avançada no Google e o obstáculo da ausência da aula, da figura do professor se concretiza na “liberdade” de transcendê-los por meio da técnica.

Quais as implicações da descrença no outro que a formação a distância propaga? Dificilmente ter-se-á uma conclusão acertada, pois à reflexão é inerente aos indivíduos, na medida que ao defrontar-se com o medo e a insegurança, busca-se o esclarecimento. Há que se preocupar em alcançar tal reflexão e eliminar a heteronomia da educação, pois como apontando por La Boétie (1987) e HorKheimer (1990), se os homens forem educados para se conformar, muito provavelmente se acostum com a adaptação ensinada.

No entanto, não cabe a este estudo apontar somente os problemas e riscos da formação a distância. Os alunos analisados apontaram a preocupação de se estudar o seu processo de formação e por diversos momentos apontara, com clareza as contradições de sua formação, revelando-se serem contrários a estas. Aí está o gérmen, portanto, para a autorreflexão crítica considerada por Adorno (2010) Com base na compreensão destas contradições que devemos repensar a modalidade a distância em relação ao que está posto, pois a ideologia da técnica e da ciência não foi encarada pelos discentes pesquisados como algo natural.

A formação concretizada em conhecimentos técnicos tende a empobrecer, segundo Adorno (1995), a experiência formativa, pois limita o pensamento a reações positivas impostas pela sociedade da técnica. O caminho apontado por Adorno (1995a) seria fortalecer o conhecimento universitário por meio da sociologia e do conhecimento vinculado à pesquisa histórica, à reeducação dos indivíduos com base na experiência de olhar o passado como forma de embasar a reflexão, a autorreflexão crítica.

Destarte, a UAB precisa encontrar meios para discutir os problemas e contradições da formação a distância, pois disto depende a formação cultural, uma vez que a autorreflexão crítica auxiliará no evitamento do totalitarismo presente no ambiente virtual, presentificado pelo direcionamento exaustivo e controle do tempo. Para Adorno (1995d),

Quem é severo consigo mesmo adquire o direito de ser severo também com os outros, vingando-se da dor cujas manifestações precisou ocultar e reprimir. Tanto é necessário tornar consciente esse mecanismo quanto se impõe a promoção de uma educação que não premia a dor e a capacidade de suportá-la, como acontecia antigamente. (p. 128-129).

Como observado ao longo do estudo, e destacado por Adorno (1995f), uma educação que pretenda ser emancipatória precisa assegurar tempo para o pensamento, portanto, deve prescindir de práticas educacionais que reflitam, não apenas teorias, mas relações.

Referências Bibliográficas

ADORNO, Theodor W., **Educação e Emancipação**. Tradução Wolfgang Leo Maar.---Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

_____. O que significa elaborar o passado. In.: ADORNO, Theodor W., **Educação e Emancipação**. Tradução Wolfgang Leo Maar.---Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995a.

_____. A Filosofia e os Professores. In.: ADORNO, Theodor W., **Educação e Emancipação**. Tradução Wolfgang Leo Maar.---Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995b.

_____. Televisão e Formação. In.: ADORNO, Theodor W., **Educação e Emancipação**. Tradução Wolfgang Leo Maar.---Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995c.

_____. Tabus acerca do Magistério. In.: ADORNO, Theodor W., **Educação e Emancipação**. Tradução Wolfgang Leo Maar.---Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995d.

_____. A Educação após Auschwitz. In.: ADORNO, Theodor W., **Educação e Emancipação**. Tradução Wolfgang Leo Maar.---Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995e.

_____. Educação ---- Para quê? In.: ADORNO, Theodor W., **Educação e Emancipação**. Tradução Wolfgang Leo Maar.---Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995f.

_____. A Educação contra a Barbárie In.: ADORNO, Theodor W., **Educação e Emancipação**. Tradução Wolfgang Leo Maar.---Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995g.

_____. Educação e Emancipação. In.: ADORNO, Theodor W., **Educação e Emancipação**. Tradução Wolfgang Leo Maar.---Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995h.

_____. A Educação após Auschwitz. Org, Gabriel Cohn. In Theodor W. Adorno: **sociologia**, São Paulo: Editora Ática, 1994.

_____. Teoria da Semiformação. In.: PUCCI, Bruno. (et al). **Teoria crítica e Inconformismo: novas perspectivas de pesquisas**. Bruno Pucci, Antônio A. S. Zuin, Luiz A. Calmon Nabuco Lastória (ORGS). – Campinas, SP: Autores Associados, 2010. (coleção educação contemporânea).

_____. **As Estrelas descem à Terra**: a coluna de astrologia do Los Angeles Times: um estudo sobre superstição secundária”. Trad. Pedro Rocha de Oliveira. São Paulo: Editora UNESP, 2008. (Coleção Adorno).

_____. HORKHEIMER, Max. **Dialética do Esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Trad. Gudo Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1985.

AMORIM, Rovênia. **Crescimento da rede contribui para democratização do acesso**. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17028. Acessado em 09/09/2011.

ANJOS, Eduardo dos, SANTOS, Richard. **Saiba como funciona o "escudo dourado" do governo chinês na web**. **Universidade Sagrado Coração**. Departamento de Ciências da Computação. Blog Ética Profissional. Nov, 2010. Acessado pelo site <http://eticaprofissionalusc.blogspot.com.br/2010/11/saiba-como-funciona-o-escudo-dourado-do.html> em novembro de 2011.

ARCE, Alessandra. Educação a Distância: “cavalo de tróia” na formação do pedagogo? In.: JUNIOR, João dos Reis Silva. (Et. Al.) (Orgs.) **Educação a distância**: Diferentes abordagens críticas. Dileno Dustan Lucas de Souza, João dos Reis Silva Júnior, Maria das Graças Soares Floresta (organizadores); Alessandra Arce ... (et. Al). – São Paulo: Xamã, 2010.

AZEVEDO, Fernando (et al). Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. In.: BRASIL. Ministério Da Educação. **Portal Domínio Público**: Biblioteca Digital. 2011. <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4707.pdf>. Acessado em junho de 2011.

BINZER, Ina Von, **Aos meus Romanos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

BITTAR, Marisa. ; FERREIRA JUNIOR, Amarilio. . **Pluralidade lingüística, escola de bê-á-bá e teatro jesuítico no Brasil do século XVI**. Educação & Sociedade, Campinas - CEDES, v. 25, p. 171-195, 2004.

_____. FERREIRA Jr., Amarilio. **A ditadura militar e a proletarização dos professores**. Educação e Sociedade, v. 27, p. 1159-1179, 2006.

_____. FERREIRA Jr., Amarilio. **O ofício de ensinar**: dos preceptores aos professores. Série-Estudos (UCDB), Campo Grande/MS, v. 1, n. 14, p. 123-137, 2002.

BRASIL, Ministério da Educação Superior, comissão de especialistas de Ensino de Pedagogia.

_____. BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

_____. BRASIL, Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. Ministério da Educação. **Planos de Ações Articuladas- PAR**. 2011a. <http://simec.mec.gov.br/cte/relatoriopublico/principal.php> Acessado em 02/08/2011

_____. Ministério da Educação. Portal Capes: **Universidade Aberta do Brasil**. 2011b. Acessado pelo site: <http://www.uab.mec.gov.br> Acessado em junho de 2011.

_____. Ministérios das Relações Exteriores. **A Educação no Brasil**. 2011c. <http://www.dc.mre.gov.br/imagens-e-textos/revista1-mat4.pdf> p. 2. Acessado em 24/10/2011.

_____. Ministério da Educação: **Secretaria da Educação a Distância**. 2011d. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=289&Itemid=822, acessado dia 02/08/2011. (Grifos meus).

_____. Ministério da Educação. **ProUni**. 2011e. http://prouniportal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=124&Itemid=140, acessado em 07 de junho de 2011.

_____. Ministério da Educação. INEP - **Censo da Educação Superior**. 2011f. Disponível pelo site: <http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior/evolucao-1980-a-2007>, acessado em 20 de junho de 2011

_____. **IBGE. Pnad 2008**: Mercado de trabalho avança, rendimento mantém-se em alta, e mais domicílios têm computador com acesso à Internet. 2009a. Acessado pelo site: http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=1455&id_pagina

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação a Distância. **Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância**. 2009b. Acessado pelo site: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf> acessado em 26/10/2011

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX.** Nathanael C. Caixeiro (Trad.). 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1980. 379 p. -- (Biblioteca de Ciências Sociais. Sociologia e Antropologia)

BRETON; David Le. Adeus ao Corpo. In: NOVAES, Adauto (ORG.). **O Homem-Máquina: a Ciência manipula o corpo.** São Paulo: Companhia das Letras, 2003. P. 123-138.

BUFFA, E; NOSELLA, P. **Schola Mater: A Antiga Escola Normal de São Carlos.** São Carlos: EDUFSCar, 1996.

BURNS, Edward Mcnall. **História da Civilização Ocidental: do Homem das cavernas às naves espaciais.** – v. 2. / Edward Mcnall Burns, Robert E. Lerner, Standish eachem; Tradução Donaldson M. Garshagen – 44. Ed. – São Paulo: Globo, 2005.

CANCIAN, Renato. Movimento Estudantil: O foco da resistência ao Regime Militar no Brasil. In.: **Revista on line UOL**, 2011. Acessado pelo site <http://educacao.uol.com.br/historia-brasil/ult1702u76.jhtm> em agosto de 2011.

CARVALHO, Marcelo S. R. Menezes. **A Trajetória da internet no Brasil: do surgimento das redes de computadores à instituição dos mecanismos de governança.** Rio de Janeiro: Banco de Dissertações e Teses da UFRJ, 2006. Acessado pelo site: http://teses.ufrj.br/COPPE_M/MarceloSavioRevoredoMenezesDeCarvalho.pdf

CAVALCANTE, Margarida Jardim (1994), **CEFAM: uma alternativa pedagógica para a formação do professor.** São Paulo, Cortez.

CIAMPA, A.C. **A estória do Severino e a história da Severina.** São Paulo: Brasiliense, 1987.

CHAPLIN, Charles. **Tempos Modernos.** EUA: 1936.

COUCHOT, Edmond. Da Representação à Simulação: Evolução das Técnicas e das Artes da Figuração. IN.: PARENTE, André (org.). **Imagem-máquina: A era das tecnologias do virtual / André parente (org.);** Tradução de Rogério Luz et all. – Rio de janeiro: Ed. 34, 1993. (Coleção TRANS).

DÉBORD, Guy. **A Sociedade do espetáculo**. Trad. Estela dos santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1994.

DUARTE, Rodrigo. Prefácio. In.: Adorno, Theodor w. **As Estrelas descem à Terra: a coluna de astrologia do Los Angeles Times: um estudo sobre superstição secundária**?. Trad. Pedro Rocha de Oliveira. São Paulo: Editora UNESP, 2008. (Coleção Adorno).

ÉPOCA (Revista). **Mec divulga dados do Censo da Educação Superior**. 2011. Acessado pelo site. <http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,,EMI202123-15228,00.html> em março de 2011.

FERNANDES, Nathalie Rosas. (et. All). **Algumas Considerações Sobre a Utilização da Internet no Processo de Transformação da Informação em Saber na Sociedade do Conhecimento**. Artigo apresentado no GTS INICIACOM, evento componente do INTERCOM SUL 2008 - IX Congresso de Ciências da Comunicação na Região Sul, Guarapuava, Paraná. Acessado pelo site: http://www.unirede.br/Arquivos/Informe/Artigos/Consideracoes_sobre_internet.pdf em 29/09/2011.

FERRANO, Alceu Ravello. Analfabetismo no Brasil: desconceitos e políticas de exclusão. In: **Revista PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 22, n. 01, p. 111-126, jan./jun. 2004. Acessado pelo site <http://ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html> em 20 de junho de 2011.

FERREIRA Jr. Amarilio. **História da Educação Brasileira: da Colônia ao século XX**/Amarilio Ferreira Jr. – São Carlos: EdUFSCar, 2010. (Coleção UAB-UFSCar).

FREIRE, P. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

_____. **Pedagogia da Autonomia**. 31^a Edição. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005.

GARCIA DOS SANTOS, L. **Politizar as novas tecnologias: o impacto só-cio-técnico da informação digital e genética**. São Paulo: Editora 34, 2003.

HABERMAS, Jürgen. **Técnica e ciência como ideologia**. Lisboa: Edições 70, 4 ed.

HORKHEIMER, Max. **Teoria Crítica I: uma documentação / trad. Hilde Cohn**. –São Paulo: Perspectiva, 1990. (Estudos : 77).

_____. ADORNO, Theodor W., **Textos Escolhidos**. Trad. Zeljko Ioparic (et Al). – 5 Ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991. (Os pensadores; 16).

IBOPE. <http://www.infowester.com/noticias/ibope-acesso-a-internet-no-brasil-alcanca-778-milhoes-de-pessoas/> Acessado em 30/09/2011.

JUNIOR, João dos Reis Silva. (Et. Al.) (Orgs.) **Educação a distância**: Diferentes abordagens críticas. Dileno Dustan Lucas de Souza, João dos Reis Silva Júnior, Maria das Graças Soares Floresta (organizadores); Alessandra Arce ... (et. Al). – São Paulo: Xamã, 2010.

KANT, I. **Resposta à pergunta**: que é Esclarecimento. In: Textos seletos. Edição bilingüe. Trad. Raimundo Vier e Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis: Vozes, 1995.

LA BOÉTIE, Etienne de, 1530-1563. **Discurso da servidão voluntária**. [Liberdade, mau encontro, inominável]. Laymert Garcia dos Santos (Trad.). 4 ed. São Paulo: Brasiliense, 1987. -- (Coleção Elogio da Filosofia)

LE GOFF, Jacques. **Para um novo conceito de idade media**. Lisboa: Estampa, 1980.

_____. **A Civilização do Ocidente Medieval**. Jacques Le Goff; Tradução José Rivair de Macedo. -- Bauru, SP: Edusc, 2005. (Coleção Hisória).

LEITE, Selma. Histórico da Unirede.
http://www.aunirede.org.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=43:historico&catid=34:quem-somos&Itemid=43 acessado dia 29/09/2011

LITWIN, Edith (Org). **Educação a Distância**: temas para o debate de uma nova agenda educativa. Org. por Edith Litwin. _ Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

LUZ, Rogério. Novas Imagens: Efeitos e Modelos. In.: PARENTE, André (org.). **Imagem-Máquina**: A era das tecnologias do virtual. Trad. de Rogério Luz et ali - Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993. (Coleção Trans).

MAAR, Wolfgang Leo. Prefácio. In.: DURÃO, Fábio, VAZ, Alexandre Fernandez, ZUIN, Antônio Álvaro Soares. (ORGS) **A Indústria Cultural Hoje**. São Paulo: Boitempo, 2008. P. 7

MATOS, Olgária. Imagem sem Objeto. In.: **Rede Imaginária: televisão e democracia**. Org. Adauto Novaes. – São Paulo: Companhia das Letras, Secretaria Municipal de Cultura, 1991.

MARCÍLIO, Maria Luiza. **História da escola em São Paulo e no Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado / Instituto Fernand Braudel, 2005 P. 205.

MARCUSE, Herbert. **Der eindimensionale Mensch**, Neuwied 1967.

MARX, K., ENGELS, F. **Crítica da Educação e do Ensino**. Introdução e notas de Roger Dangeville. Portugal: Moraes Editores, 1978.

MIRANDA, Antonio. **Sociedade da informação: globalização, identidade cultural e conteúdos**. *Ci. Inf.*, Brasília, v. 29, n. 2, Aug. 2000 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-19652000000200010&lng=en&nrm=iso>. access on 05 Oct. 2011. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-19652000000200010>.

MILL, Daniel. Sobre o conceito de *polidocência* ou sobre a natureza do processo de trabalho pedagógico na Educação a Distância. In.: MILL, Daniel. (et. All). **Polidocência na educação à distância: múltiplos enfoques**. Organizadores: Daniel Ribeiro Silva Mill, Luís Roberto de Camargo Ribeiro, Márcia Rozenfeld Gomes de oliveira. _ São Paulo: EdUFSCar, 2010a.

_____. (Et. All). A docência virtual *versus* presencial sob a ótica dos professores. In.: MILL, Daniel. (et. All). **Polidocência na educação à distância: múltiplos enfoques**. Organizadores: Daniel Ribeiro Silva Mill, Luís Roberto de Camargo Ribeiro, Márcia Rozenfeld Gomes de oliveira. _ São Paulo: EdUFSCar, 2010b.

_____. (Et. All). A docência gestão da sala de aula virtual e os novos saberes para a docência na modalidade de Educação a Distância. In.: MILL, Daniel. (et. All). **Polidocência na educação à distância: múltiplos enfoques**. Organizadores: Daniel Ribeiro Silva Mill, Luís Roberto de Camargo Ribeiro, Márcia Rozenfeld Gomes de oliveira. _ São Paulo: EdUFSCar, 2010c. P. 59-73.

NAME, José Otavio Lobo. **Reflexões para uma Foto-Educação**. Acessado pelo site: <http://www.joname.xpg.com.br/foto-edu.htm> em 10/04/2012

NOBREGA, Raimundo. **Entendendo a Internet**. Universidade Federal da Paraíba. acessado pelo site: <http://www.di.ufpb.br/raimundo/internetcurso/entend.htm> em 30/09/2011

PARENTE, André (org.). **Imagem-máquina**: a era das **tecnologias** do virtual / André parente (org.); Tradução de Rogério Luz et all. – Rio de janeiro: Ed. 34, 1993. (Coleção TRANS).

PESCE, Lucila. (et. all), **Educação on line**: cenário, formação e questões didático-metodológicos / Marco Silva, Lucila Pesce e Antônio Zuin (orgs.) – Rio de Janeiro: Walk Ed., 2010

PILETTI, Nelson. **História da Educação no Brasil**. 6. ed. são paulo: ática, 1996.

PIERRO, Bruno. **Entrevista**: Maria Paula Dallari Bucci cedida ao bruno de pierro, 2011. <http://www.advivo.com.br/materia-artigo/entrevista-maria-paula-dallari-bucci> acessado em 09/09/2011.

PINTO, João Marcelino de Rezende. **O Acesso à Educação Superior No Brasil**. educ. soc., campinas, v. 25, n. 88, oct. 2004 . acessado em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s0101-73302004000300005](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s0101-73302004000300005&lng=en&nrm=iso)&lng=en&nrm=iso>. <http://dx.doi.org/10.1590/s0101-73302004000300005>. setembro de 2011

PUCCI, Bruno. Da Ambivalência Da Educação A Distância: Reflexões. In.: Pesce, Lucila. Et. All, **Educação On Line**: Cenário, Formação E Questões Didático-Metodológicos / Marco Silva, Lucila Pesce E Antônio Zuin (Orgs.) – Rio De Janeiro: Walk Ed., 2010.

_____. Et Al. **Teoria Crítica E Inconformismo**: Novas Perspectivas De Pesquisas. Bruno Pucci, Antônio A. S. Zuin, Luiz A. Calmon Nabuco Lastória (Orgs). – Campinas, Sp: Autores Associados, 2010. (Coleção Educação Contemporânea).

QUÉOU, Philippe. O Tempo Virtual. In.: Parente, André (Et. All). **Imagem-Máquina**: A Era Das Tecnologias Do Virtual. Andre Parente (Org.). Rio De Janeiro: Editora 34, 1993. -- (Coleção Trans).

RAMOS, Conrado. Indústria Cultural, Consumismo e a Dinâmica das Satisfações no Mundo Administrado. In.: ZUIN, Antônio Álvaro Soares.(Et. Al) (Org.) **A Indústria Cultural Hoje**. Organização Fábio Akcelrud Durão, Antônio Zuin, Alexandre Fernandez Vaz. – São Paulo: Boitempo, 2008.

RIPA, Roselaine. **Indústria Cultural e Educação**: qual é a minha marca? São Carlos: UFSCar, 2005.

RISCAL, Sandra. A Educação Solitária. In.: JUNIOR, João dos Reis Silva. (Et. Al.) (Orgs.) **Educação a distância**: Diferentes abordagens críticas. Dileno Dustan Lucas de Souza, João dos Reis Silva Júnior, Maria das Graças Soares Floresta (organizadores); Alessandra Arce ... (et. Al). – São Paulo: Xamã, 2010.

ROMANELLI, Otaíza O. **História da Educação No Brasil**. Rio De Janeiro: Editora Vozes, 1978. 13ª Edição.

ROUSSEAU, J.J. **Emílio ou da educação**. Trad. Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1992.

SANTOS, Edmea. **Educação online para além da EaD**: um fenômeno da cibercultura. Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho, 2009. P. 5658-5671.

_____, Edméa. Educação *online* para além da EAD: um fenômeno da cibercultura. In: PESCE, Lucila, SILVA, Marco, ZUIN, Antônio (orgs.) **Educação online**: cenário, formação e questões didático-metodológicos. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2010

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia e formação de professores no Brasil: vicissitudes dos dois últimos séculos. In.: **Revista On line da Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE)** - IV Congresso Brasileiro de História da Educação, GOIÁS, 2006. Acessado pelo site: www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/ em 10/04/2012

_____. **A Pedagogia no Brasil**: história e teoria. Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. **Política e Educação no Brasil**: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino. 3ª Edição. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

SILVA, Carmen Silvia Bissoli da, **Curso de Pedagogia no Brasil**: história e Identidade. 2ª edição revista e atualizada. Campinas, SP: Autores Associados, 2003. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 66)

SHAKESPEARE, W., **A Tragédia de Hamlet**: Príncipe da Dinamarca. Tradução e notas de Péricles Eugênio da Silva Ramos. 3ª Edição Revista. São Paulo: Editor Victor Civita & abril Cultura, 1976.

SOUZA, R.F. **Templos da Civilização**: A Implantação da Escola primária Graduada no Estado de São Paulo (1890-1910). São Paulo: Fundação da Editora Unesp, 1998.

SCHUARTZMAN, Simon; BROCK, Colin. (orgs.). **Os Desafios da Educação no Brasil**. Trad. Ricardo Silveira. – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

THOMPSON, John Brookshire. **A Mídia e a Modernidade**: uma teoria social da mídia. [The media and modernity: a social theory of the media]. Wagner de Oliveira Brandão (Trad.). 11 ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

TÜRCKE, Christophe. **Sociedade Excitada**: filosofia da sensação. Trad.: Antônio A. S. Zuin... (et al). – Campinas – SP: Editora da Unicamp, 2010.

_____. **Er regte Gesellschaft**: philosophie der sensation. München: C.H. Beck, 2002²⁵.

_____. Hipertexto. In.: ZUIN, Antônio Álvaro Soares.(Et. Al) (Org.) **A Indústria Cultural Hoje**. Organização Fábio Akcelrud Durão, Antônio Zuin, Alexandre Fernandez Vaz. – São Paulo: Boitempo, 2008.

UFSCAR. Educação a Distância. **Programa UAB-UFSCar**: Parcerias. 2011a. <http://www.uab.ufscar.br/menu/parceiros> acessado em 20/10/2011.

_____. Educação a Distância. **Programa UAB-UFSCAR**: Apresentação do curso de Pedagogia. 2011b. Acessado pelo site: <http://betara.ufscar.br:8080/uab/pe> acessado em 26/10/2011.

_____. Educação a Distância. **Programa UAB-UFSCAR**: Coordenação do curso de Pedagogia. 2011c. Acessado pelo site: <http://betara.ufscar.br:8080/uab/pe/menu-esquerdo/coordenacao> acessado em 26/10/2011.

_____. Educação a Distância. **Programa UAB-UFSCAR**: Projeto político Pedagógico do curso de Pedagogia. 2011d. Acessado pelo site: <http://betara.ufscar.br:8080/uab/pe/menu-esquerdo/projeto-pedagogico> acessado em 26/10/2011.

_____. Educação a Distância. **Secretaria de Educação a Distância-UFSCar**: Noções sobre EaD. 2011e. Acessado pelo site:

²⁵ Obra traduzida para o português em 2010: TÜRCKE, Christophe. **Sociedade Excitada**: filosofia da sensação. Trad.: Antônio A. S. Zuin... (et al). – Campinas – SP: Editora da Unicamp, 2010

<http://www.sead.ufscar.br/tutoria/menu/apresentacao/nocoos-sobre-ead> Acessado em 26/10/2011.

_____. Pró-reitoria de Graduação. Projeto **Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia**. UFSCar. São Carlos, 2008. Acessado pelo site: http://www.prograd.ufscar.br/projetoped/pp_licPedagogiaNot_scarlos.pdf em fevereiro de 2012.

_____. Departamento de Sociologia - **UFSCar é a sexta melhor universidade brasileira segundo o IGC-MEC 2011**. 2011f. Acessado pelo site: <http://www.ufscar.br/depsoc/2011/11/ufscar-e-a-sexta-melhor-universidade-brasileira-segundo-o-igc-mec-2011/> em março de 2012.

_____. Serviços de notícias. **UFSCar configura-se no grupo de excelência no resultado do IGC 2010**. 2011g. Acessado pelo site: <http://www2.ufscar.br/servicos/noticias.php?idNot=4305> em março de 2012.

_____. **Avaliação da Comissão do CECH - A respeito da institucionalização da EaD/UAB no âmbito da UFSCar**. Documento Público do CECH-UFSCar. São Carlos, 2010a.

_____. CECH. Departamento de educação. **Ata da 200ª Reunião do Conselho Departamental do Departamento de Educação**. UFSCar, 2010b.

UNIREDE, http://www.unirede.br/index.php?option=com_content&view=article&id=43:historico&catid=34:quem-somos&Itemid=43 acessado dia 29/09/2011. 2011

VAZ, Alexandre Fernandez. Corpo, Espetáculo, Fetichismo: questões para a compreensão do movimento da indústria cultural hoje. In.: ZUIN, Antônio Álvaro Soares.(Et. Al) (Org.) **A Indústria Cultural Hoje**. Organização Fábio Akcelrud Durão, Antônio Zuin, Alexandre Fernandez Vaz. – São Paulo: Boitempo, 2008.

VUNESP. Fundação para o vestibular. **Regras para o vestibular a distância da UFSCar**. Acessado pelo site: http://www.vunesp.com.br/ufsc1102/res_19_5.pdf acessado em 26 de junho de 2011

WEBER, M. **Educação e sociedade**. Brasília, DF: EdUnB; São Paulo: Imprensa Oficial do estado de São Paulo, 1999.

WIKIPÉDIA. **Tecnologias da Informação e Comunicação**. (2012a) Acessado pelo site:

http://pt.wikipedia.org/wiki/Novas_tecnologias_de_informa%C3%A7%C3%A3o_e_comunica%C3%A7%C3%A3o Em 07/03/2012.

_____. **Universidade de Buenos Aires**. (2012b). Acessado pelo Site: http://pt.wikipedia.org/wiki/Universidade_de_Buenos_Aires em maio de 2012.

ZUIN, Antônio Álvaro Soares. Educação a distância ou educação distante? O Programa Universidade Aberta do Brasil, o tutor e o professor virtual. **Educação e Sociedade**, campinas, V. 27, nº 96 (especial), p. 935-954, 2006.

_____.(Et. Al) (Org.) **A Indústria Cultural Hoje**. Organização Fábio Akcelrud Durão, Antônio Zuin, Alexandre Fernandez Vaz. – São Paulo: Boitempo, 2008.