

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

ANA CARLA SCHIAVINATO BATISTA

**A (NÃO)DIRETIVIDADE PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO A
DISTÂNCIA**

SÃO CARLOS – SP

2013

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

ANA CARLA SCHIAVINATO BATISTA

**TÍTULO: A (NÃO)DIRETIVIDADE PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO A
DISTÂNCIA**

Dissertação para Exame de Defesa apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Educação e Ciências Humanas, da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para obtenção de título de Mestre em Educação, área de concentração: Fundamentos da Educação; Linha de pesquisa: Educação, Cultura e Subjetividade. Orientação: Profº Drº. Luiz Roberto Gomes.

SÃO CARLOS – SP

2013

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

S329np Schiavinato-Batista, Ana Carla.
A (não)diretividade pedagógica na educação a distância /
Ana Carla Schiavinato Batista. -- São Carlos : UFSCar,
2013.
169 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São
Carlos, 2013.

1. Educação. 2. Educação a distância. 3. Teoria crítica. 4.
Diretividade pedagógica. 5. Não-diretividade pedagógica. I.
Título.

CDD: 370 (20^a)



Programa de Pós-Graduação em Educação

Comissão Julgadora da Dissertação de mestrado de
Ana Carla Schiavinato Batista
São Carlos 04/03/2013

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Luiz Roberto Gomes

Prof. Dr. Bruno Pucci

Prof. Dr. Antonio Alvaro Soares Zuin

L. R. Gomes

Bruno Pucci

Antonio A. S. Zuin

Resumo

A presente dissertação trata de um tema que está em pauta no cenário educativo atual, a Educação a Distância (EAD). Esta nova modalidade de ensino, que vem com a promessa de romper barreiras de tempo e espaço, ainda tem muito a nos dizer sobre suas reais consequências no que se refere à formação do indivíduo. Por isso se dá a importância deste trabalho, que objetivou investigar questões referentes a diretividade/não-diretividade pedagógica na UAB-UFSCar, tendo como objeto de análise a disciplina de Filosofia da Educação do curso de Licenciatura em Pedagogia. No entanto, vale salientar que o objetivo não foi tratar os dados com a finalidade de realizar afirmações categóricas, ou seja, não pretendemos dizer se as relações pedagógicas na UAB-UFSCar são ou não diretivas, mas sim buscamos pensar sobre tais relações e sobre como elas ocorrem no ambiente de aprendizagem, com o intuito de propor novas reflexões. O referencial teórico principal utilizado foi a teoria Crítica da Sociedade, que subsidiou as análises e reflexões feitas no decorrer dos quatro capítulos da dissertação.

Palavras-chave: Educação a Distância; Teoria Crítica da Sociedade; Diretividade/Não-diretividade Pedagógica; e Relações Pedagógicas.

Abstract

This search presents a subject that is on top of the currently education scenario, the Distance Education. This new education mode that comes as a promess to breaking barriers of timing and space, still have many things to say about their real consequences regarding education of the individual. Thus arises the importance of this research which aims investigating issues related to pedagogical directivity/non-directivity in UAB-UFSCar with a target of analysis the Philosophy of Education into the Pedagogy graduate. However it should be noted that the goal is not handle the data in order to make categorical statements, i.e, do not say if the pedagogical relations in UAB-UFSCar are directives or non-directives but trying think about such relations and how it occurs at the enviroment of learning to propose new thoughts. The main theoretical framework to be used will be the Critical Theory of Society that supported the analyzes and reflections made in the course of the four chapters of the dissertation.

Keywords: Distance Education, Critical Theory of Society, Pedagogical Directivity/Non-Directivity and Pedagogical Relations.

Sumário

Resumo.....	2
Abstract	3
Introdução	5
Capítulo I: Novas Tecnologias e Cultura Digital	10
1.1 - Cultura Digital: a cultura de “rede”	10
1.1.1 – <i>Cultura de Rede e Digitalização</i>	16
1.1.2 – <i>A Cultura da Internet</i>	19
1.1.3 – <i>Interatividade X Personalização</i>	24
1.2 –Tecnologias: uma análise dialética.....	29
1.3 – Formação no Contexto da Cultura Digital	35
1.3.1 – <i>Indústria Cultural</i>	36
1.3.2 - <i>Impactos das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação na Formação</i>	39
1.3.2.1 - <i>Formação e as Novas Tecnologias de Informação e Comunicação</i>	42
Capítulo II: Educação a Distância e Formação	46
2.1 – O Novo Modelo de Educação a Distância.....	46
2.1.1 – <i>Aspectos do surgimento da nova modalidade a distância no Brasil</i>	48
2.1.2 – <i>Educação a Distância: uma nova proposta de educação?</i>	55
2.2 - A Educação a Distância: perspectivas para a formação.....	59
2.2.1 – <i>EAD: uma proposta de democratização</i>	61
2.2.2 – <i>EAD e sua concepção de qualidade</i>	66
2.2.3 – <i>EAD: formar para a cidadania e para o trabalho?</i>	71
Capítulo III – A Diretividade/Não-Diretividade Pedagógica na UAB-UFSCar: dados sobre a disciplina de Filosofia da Educação.....	75
3.1 – Explorando os termos Diretividade/Não-diretividade Pedagógica	75
3.1.1 – <i>Movimentos Pedagógicos do Brasil: abordando aspectos da diretividade/não-diretividade pedagógica</i>	80
3.1.2 – <i>Diretividade/Não-diretividade nos dias atuais: um olhar sobre a nova realidade da educação escolar</i>	84
3.2 – UAB-UFSCar e a disciplina de Filosofia da Educação: apresentação de dados	88
3.2.1 – <i>UAB-UFSCar: estrutura e proposta pedagógica</i>	88
3.2.2 – <i>Curso de Licenciatura em Pedagogia UAB-UFSCar: estrutura e proposta pedagógica</i>	94
3.2.3 – <i>Disciplina de Filosofia da Educação: dados para análise sobre a questão da diretividade/não-diretividade</i>	100

Capítulo IV: A Diretividade/Não-diretividade Pedagógica: reflexões sobre a autoridade, autonomia e relação professor-aluno na UAB-UFSCar.....	125
4.1 – Relações de Autoridade e a Autonomia na UAB-UFSCar.....	125
4.1.1 – <i>O conceito de Autoridade</i>	126
4.1. 4 - <i>A Autonomia do aluno na UAB-UFSCar: autonomia ou autodidatismo?</i>	140
4.2 – Relações Pedagógicas na UAB-UFSCar.....	147
4.2.1 – <i>O conceito de polidocência na EAD: o trabalho docente na UAB-UFSCar e suas implicações pedagógicas</i>	147
4.2.2 – <i>A UAB-UFSCar e a diretividade/não-diretividade pedagógica.</i>	152
Conclusão	159
Referências	163

Introdução

Um dos principais jornais de rede nacional anuncia uma proposta inovadora para a educação: *Em cinco anos, 16 mil professores são qualificados a distância no AM*¹. Tal proposta, do ensino superior a distância, objetiva levar a educação para todos e em todos os lugares. Esse objetivo, apesar de não ser novo, adquire modernas ferramentas tecnológicas, que potencializa a expansão do modelo de educação não presencial.

Nesse contexto, os meios de comunicação em massa na atualidade, segundo Zuin (2001), parecem transmitir a sensação de que não há obstáculos para a troca de diferentes produções e valores culturais. Dessa forma, utilizando-se das citadas ferramentas tecnológicas eles são capazes de romper barreiras e inovar em todos os setores da organização social, inclusive o da educação. Surgem então novas modalidades de educação, e dentre estas temos a chamada Educação a Distância (EAD), que vem com a prenúncia de educação para o futuro, atendendo novas demandas educacionais para a recente ordem econômica do mundo.

No Brasil, quanto ao ensino a distância em nível superior, foi estabelecido pelo governo federal por meio do Sistema “Universidade Aberta do Brasil”, criado pelo Ministério da Educação em 2005 no âmbito do Fórum das Estatais pela Educação, visando principalmente a expansão pública da educação superior, considerando os processos de democratização e acesso, sendo assim uma política voltada principalmente para a formação de professores.

É justamente nesse contexto de expansão instantânea que surge a preocupação dos pesquisadores com a qualidade de tal educação, e foi daí que nasceu o interesse pelo tema da Educação a Distância, já que esta é uma realidade da qual já não é possível retroceder e que se expande em um ritmo cada vez mais acelerado; e as universidades, públicas e privadas, têm cada vez mais ofertado cursos desta natureza. Partindo deste interesse, participei como tutora virtual do curso de Licenciatura em Pedagogia a distância da Universidade Federal de São Carlos, onde pude vivenciar novas experiências e também formular inúmeras indagações, dentre elas, a de como se davam as relações pedagógicas neste ambiente educacional, no qual se muda o tempo e o espaço do educar? Partindo de tais ideias, surgiu o tema desse trabalho, ao qual intitulamos “**A (Não)Diretividade na relação pedagógica da Educação a Distância**”.

¹ Vídeo disponível em: <http://video.globo.com/Videos/Player/Noticias/0,,GIM1015426-7823->

Desse modo, percebemos que mesmo com a modernização diária que sofre a sociedade, alguns medos ainda permanecem, e em relação à educação, podemos citar a seguinte questão: “Educação para quê?”, que é título de uma das obras de ADORNO (2003b). Ela nos faz questionar a respeito de para onde a educação deve conduzir os indivíduos, podendo assim enxergar “[...] a questão do objetivo educacional em um sentido muito fundamental, ou seja, que uma tal discussão geral acerca do objetivo da educação tivesse preponderância frente à discussão dos diversos campos e veículos de educação” (ADORNO, 2003b, p.140). Assim, nossas investigações se fundamentaram na preocupação com a finalidade do modelo educacional proposto por meio da EAD.

Sendo assim, consideramos grande o desafio de formar indivíduos autocríticos e reflexivos, e este precisa ser pensado no contexto da EAD. Neste aspecto **justifica-se** a presente pesquisa, ou seja, faz-se necessária a investigação de como se desenvolve a relação pedagógica no ambiente virtual da EAD, de modo que identifiquemos se em tal relação é feita a distinção entre transmitir informação/conteúdo e criar condições de elaboração do conhecimento e reflexão crítica, ou seja, se a estrutura contribui para a emancipação do indivíduo.

Vistos o contexto e justificativa da pesquisa, levanta-se a seguinte questão: quais as consequências das relações pedagógicas presentes no curso de pedagogia à distância da UFSCar para o processo formativo dos alunos? A partir da questão colocada é que se pode depreender o **objetivo geral** desta investigação, qual seja, investigar como acontecem as relações pedagógicas nos cursos de formação de docentes da EAD no que concerne à diretividade/não-diretividade dos processos educativos e sua consequência para a formação do indivíduo. Partindo do citado objetivo geral, podemos depreender os **objetivos específicos** que foram: pensar a questão da autoridade na EAD; discutir a questão da autonomia na EAD; pensar as relações pedagógicas na EAD e analisar a estrutura do ambiente virtual de aprendizagem da disciplina de Filosofia da Educação do curso de Pedagogia a Distância da UFSCar. Assim, analisaremos com clareza a promessa de autonomia contida nas propostas dos cursos a distância, tomando como base a proposta de Adorno (2003b) de que se desvele o ocultamento da realidade onde pessoas possam pensar problematicamente conceitos, adquirindo juízos independentes e autônomos sobre os mesmos. Só assim o indivíduo será capaz de alcançar a citada autonomia na construção de seu próprio conhecimento.

Para cumprir com os citados objetivos, adotamos um método investigativo no qual o objeto de pesquisa se encontra relacionado com o todo sócio-histórico-cultural em que está inserido, ou seja, ele só pode ser entendido se confrontado com a realidade social. Sendo

assim, os rumos metodológicos dessa pesquisa pautaram-se nos pressupostos da Teoria Crítica da Sociedade, uma vez que essa vertente considera não somente a simples análise do objeto de forma imediata e superficial, buscando dados exatos e quantificáveis, mas sim a contradição existente no mundo presente, do qual nenhum fato pode ser isolado e analisado separadamente.

Horkheimer (1991) no traz as principais ideias da Teoria Crítica em sua obra “Teoria Tradicional e Teoria Crítica”, cujo entendimento foi basilar neste trabalho, já que expõe diferentes concepções de teoria – conceito fundamental para o desenvolvimento de pesquisas, uma vez que representam diferentes formas de se analisar objetos. Segundo o autor, a Teoria Crítica nasce em contradição ao que conhecemos como teoria tradicional. Esta última visa um sistema de sinais puramente matemáticos, sendo a formação de teorias também semelhante a uma construção matemática. Nessa concepção a ciência visa a composição e análise dos fatos, e não sua origem. “Todavia a ciência natural matemática, que aparece como *logos* eterno, não é a que constitui atualmente o autoconhecimento do homem, mas a teoria crítica da sociedade atual, teoria esta impregnada do interesse por um estado racional” (HORKHEIMER, 1991, p. 38).

Para entender melhor as características de cada teoria, o autor nos fala da diferença entre indivíduo e sociedade. Segundo a concepção tradicional, o mundo é percebido pelo homem, e assim, ele existe e é aceito. No entanto,

[...] entre indivíduo e sociedade existe uma diferença essencial. O mesmo mundo que, para o indivíduo, é algo em si existente e que tem que captar e tomar consideração é, por outro lado, na figura que existe e se mantém, produto da *práxis* social geral [...] Os homens não são apenas um resultado da história em sua indumentária e apresentação, em sua figura e seu modo de sentir, mas também a maneira como vêm e ouvem é inseparável do processo da vida social tal como este se desenvolveu através dos séculos. Os fatos que os sentidos nos fornecem são pré-formados de modo duplo: pelo caráter histórico do objeto percebido e pelo caráter histórico do órgão perceptivo (HORKHEIMER, 1991, p. 39).

Assim, o indivíduo se autopercebe como perceptivo e passivo, e a sociedade – que é formada destes indivíduos – se apresenta como sujeito ativo, ainda que inconsciente. Isso quer dizer que a existência da sociedade nunca se baseou na espontaneidade de indivíduos livres, mas na alienação destes frente ao existente (HORKHEIMER, 1991, p. 39). Desse modo, vemos que o “[...] saber aplicado e disponível está sempre contido na *práxis* social; em consequência disso o fato percebido antes mesmo de sua elaboração teórica consciente por um indivíduo cognoscente já está codeterminado pelas representações e

conceitos humanos” (HORKHEIMER, 1991, p.39). Tais fatos impedem que ele realize ações de forma racional e consciente, distanciando-o da emancipação. Esta relação entre indivíduo e sociedade influi no modo como as pesquisas são desenvolvidas pelos homens, uma vez que está ligado com a forma como a sociedade se organiza e se relaciona com a *práxis*. “Mesmo quando se trata de experiência com objetos naturais como tal, sua naturalidade é determinada pelo contraste com o mundo social, e nesta medida dele depende” (HORKHEIMER, 1991, p. 40).

A separação entre indivíduo e sociedade, em virtude da qual os indivíduos aceitam como naturais as barreiras que são impostas à sua atividade, é questionada na teoria crítica, na medida em que ela considera ser o contexto condicionado pela cega atuação conjunta nas atividades isoladas, isso é, pela divisão dada do trabalho e pelas diferenças de classes, como uma função que advém da ação humana e que poderia estar possivelmente subordinada à decisão planejada e a objetivos racionais “[...] Para os sujeitos que incorporam o comportamento crítico [...] o caráter discrepante cindido do comportamento social, em sua figura atual, passa a ser contradição consciente” (HORKHEIMER, 1991, p.44).

O pensamento crítico, deste modo, vê o indivíduo como alguém que se relaciona com outros indivíduos, com o grupo, e com o todo social e a natureza, segundo Horkheimer (1991). Estamos falando de um método que adota uma perspectiva histórico-concreta para análise dos objetos, e assim, ao expor as contradições sociais existentes, torna-se possível a transformação da realidade com vistas para o futuro e contrariando a ideologia da adaptação que impera atualmente. O intelectual, nesta perspectiva teórico-crítica, deve antes de realizar um trabalho intelectualmente difícil ter primeiro traçados suas metas e caminhos a serem percorridos, e neste aspecto, não há como se apresentar de forma neutra. “A vanguarda necessita de perspicácia para a luta política e não de lições acadêmicas sobre a sua pretensa posição social” (HORKHEIMER, 1991, p. 55).

Temos então uma teoria que se fundamenta na antítese da neutralidade, aceitação, e apatia diante dos fatos. Com sua base materialista histórica, ela se sustenta, segundo Horkheimer (1991), na totalidade que se auto-reproduz, e não em fatos isolados e descontextualizados. O comportamento teórico crítico requer a determinação do conteúdo e da finalidade de suas próprias ações, em toda a sua totalidade, levando a uma transformação histórica (HORKHEIMER, 1991, p.68).

A iniciativa da educação a distância, nesta perspectiva, deve então ser analisada de acordo com um contexto histórico, pois trata não só de novas tecnologias e novos métodos de ensino e aprendizagem, mas tem a ver com o rumo que queremos dar à sociedade,

ou o quanto ela pode progredir no sentido de “produzir” indivíduos críticos e reflexivos, e com isso, ativos como interventores na cultura e organização social. Tais objetivos da educação mostram-se escondidos, ou podemos dizer que esperam pela oportunidade para aflorar, uma vez que estamos ainda patinando no ideário de "educação para todos”.

No entanto, vale ressaltar que esse ideário de “educação para todos” não é novo: ele perpassou séculos até chegar aos dias atuais, trazido pelo governo de Luiz Inácio Lula da Silva como grande estampa de seus projetos para a educação. Contudo, entre os séculos XVI e XVII, Comenius já anunciava: “[...] ensine *tudo a todos totalmente*” (MANACORDA, 2004, p. 221). Foram necessárias muitas gerações para que esta afirmativa se tornasse realidade, e pelo que parece, ainda há um grande caminho a percorrer. Sendo assim, voltamos ao século XXI, e vemos uma tentativa incisiva em tornar a educação escolar um direito de todos com a criação de programas como o da Universidade Aberta do Brasil - UAB.

O referido programa, como se pode perceber, visa levar a educação para todos, porém, o que nos preocupa é que tipo de educação está sendo oferecida àqueles que são os responsáveis pela educação escolar no Brasil, ou seja, para os professores das redes de ensino?

Desse modo, realizei estudos relacionados às novas tecnologias na educação e seus possíveis impactos para a formação do indivíduo, de modo a abranger o tema da Cultura Digital e das Novas Tecnologias. Em sequência, foi apresentado e problematizado o novo modelo de educação a distância ofertado pelas universidades do nosso país, trazendo elementos para melhor elucidar as relações pedagógicas mediadas pelas novas tecnologias. A partir de tais considerações, desenvolvi uma análise qualitativa de dados referentes à disciplina de Filosofia da Educação do curso de Licenciatura em Pedagogia da UAB-UFSCar, ofertada para os alunos do primeiro módulo do curso no primeiro semestre de 2011. Tal análise teve como foco discutir sobre a diretividade/não-diretividade pedagógica na EAD, levantando aspectos que possibilitaram pensar a finalidade da educação proposta.

Capítulo I: Novas Tecnologias e Cultura Digital

O presente capítulo tem a intenção de trazer à tona uma discussão atual: as mudanças na cultura da sociedade promovidas pelo surgimento das novas tecnologias de informação e comunicação, explorando também seu impacto para a educação do indivíduo. Não é a intenção, nem ao menos estaria ao alcance deste trabalho, esgotar o tema, visto sua amplitude, mas apenas apresentá-lo sob um ponto de vista que converge com os temas propostos aqui, ou seja, se fará uma pequena ilustração de temas que nos ajudarão a refletir sobre a formação na nova “era digital”. Para isso, primeiramente faremos uma análise sobre o tema da Cultura Digital; posteriormente, discutiremos o tema da Tecnologia, explorando seu potencial e influência para a formação dos indivíduos e da sociedade; e por fim, far-se-á uma última apresentação e análise da atualidade dos processos educativos/formativos, que por sua vez apresentam consequências vindas desta nova cultura.

1.1 - Cultura Digital: a cultura de “rede”

Vamos iniciar as discussões apresentando uma pequena introdução sobre a Modernidade, período que contribuiu para nossa caminhada até aqui. Para isso, nos apoiaremos no autor Marshall Berman (1986), e em sua obra “Tudo que é sólido desmancha no ar²: a aventura da modernidade”, na qual desenvolve um estudo sobre a dialética da modernidade e do modernismo. Ele caracteriza a modernidade como um conjunto de experiências compartilhadas entre os indivíduos, de tempo, de espaço, de si mesmo e dos outros, dos perigos e possibilidades. Para ele, “Ser moderno é encontrar-se em um ambiente que promete aventura, poder, alegria, crescimento, autotransformação e transformação das coisas ao seu redor – mas ao mesmo tempo ameaça destruir tudo o que temos, tudo o que sabemos, tudo o que somos” (p. 15). Isso porque o autor considera o desenvolvimento da ciência moderna como a mola propulsora do capitalismo, primando a descoberta de novas tecnologias, que vem com a promessa de tornar a vida mais fácil, moderna. No entanto, afirma que devemos nos manter atentos, já que esta modernidade pode colocar em risco nossa verdadeira essência, uma vez que ela elimina barreiras de tempo e espaço, juntando aparentemente as pessoas, contudo, “[...] nos despeja a todos num turbilhão de permanente

² Expressão trazida pelos autores Karl Marx e Friedrich Engels no Manifesto do Partido Comunista, de 1848.

desintegração e mudança, de luta e contradição, de ambiguidade e angústia” (BERMAN, 1986, p. 15).

Para se entender melhor a Modernidade, propomos um breve esclarecimento sobre o caminho percorrido até aqui. Berman (1986) divide a modernidade em três fases: século XVI a XVIII: pessoas começam a experimentar a vida moderna, mas não tem ideia ainda das mudanças que representa a modernidade para suas vidas; século XVIII a XIX acontecem grandes ondas revolucionárias, como a Revolução Francesa, e é marcado pelo sentimento revolucionário que viviam as pessoas, mas ainda com a clareza de que não viviam em um mundo moderno por inteiro; século XX: a modernização abarca virtualmente o mundo todo, e a cultura mundial do modernismo em desenvolvimento atinge a arte e o pensamento, contudo, ao mesmo tempo em que se expande, a modernidade perde a capacidade de dar sentido à vida das pessoas, perdendo suas raízes com a própria modernidade (BERMAN, 1986, p. 16-17).

O mais importante para nós aqui é perceber as mudanças que marcaram o interior deste período, que teve seu início evidenciado pelo desenvolvimento da ciência, deixando os homens de serem guiados exclusivamente pela fé - ou pelos dogmas religiosos. O pensamento passou pelo crivo da razão, e aos poucos foi ganhando cada vez mais espaço, permitindo então, o desenvolvimento da ciência moderna. Isso não significou que de uma hora para outra as pessoas abandonaram seus dogmas e crenças, nem que deixaram de lado sua fé, mas sim que, filosoficamente falando, houve uma grande transformação, em que a base do pensamento passou a ser principalmente a razão. Sem tal acontecimento não teria sido possível o avanço da ciência da forma como se deu, já que a Igreja perdera parte de sua força e domínio sobre o conhecimento dando liberdade aos homens para transformá-lo.

Para Berman (1986) a modernidade nos apresenta uma complexidade de sentimentos e sensações, e que, inicialmente, previa um homem revolucionário, capaz de modificar os rumos de sua história. No entanto, o modernismo do século XX cresceu de forma imprevista e inimaginável, tomando conta de todos os setores. A velocidade das transformações passou a condicionar a vida humana de tal forma que as próprias sensações passaram a ser anestesiadas pelos nossos sentidos, e não fomos capazes de assimilar todos os acontecimentos e informações que nos circundam.

Rouanet (1998), ao falar da crise da modernidade, afirma que por uma leitura de Foucault, Deleuze e Lyotard, sob influência da teoria das relações de poder de Friedrich Nietzsche, a razão passou a ser o principal agente da repressão. No entanto, sustenta que

[...] o irracionalismo mudou de rosto, mas não mudou de natureza. Hoje como ontem, só a razão é crítica, porque seu meio vital é a negação de toda a facticidade, e o irracionalismo é sempre conformista, pois seu modo e funcionar exclui o trabalho do conceito, sem o qual não há como dissolver o existente (ROUANET, 1998, p. 12).

Assim, ele propõe um racionalismo novo, que exige uma razão capaz de crítica e autocrítica. “A verdadeira razão é consciente de seus limites, percebe o espaço irracional em que se move e pode, portanto, libertar-se do irracional” (ROUANET, 1998, p. 13).

Rouanet (1998) também fala sobre uma superação da modernidade, pois o mundo já se intitula pós-moderno.

A modernidade econômica está morta, porque sua base era a industrialização, que hoje foi substituída por uma sociedade informatizada que se funda na hegemonia do setor terciário [...] a modernidade política está morta, porque se baseava num sistema representativo e no jogo dos partidos, que deixaram de fazer sentido num espaço público dominado pela ação dos movimentos micrológicos, como o feminismo e o dos homossexuais, e pela ação de um poder que não está mais localizado no Estado, e sim numa rede capilar de disciplinas, que saturam os interstícios mais minúsculos da vida cotidiana; e a modernidade está morta, em todas as suas manifestações – na ciência, na filosofia e na arte (ROUANET, 1998, p. 20-21).

No entanto, mesmo admitindo não ter dúvidas em relação a todas as tendências que se classificam pós-modernas, coloca em cheque se elas representam realmente uma ruptura com a modernidade. Isso porque para Rouanet (1998, p.22), “todas as tendências ‘pós-modernas’ podem ser encontradas de modo pleno ou embrionário na própria modernidade”.

No plano econômico, segundo o autor, o capitalismo já nasceu “pós-industrial”, pois o setor secundário tende a diminuir, uma vez que no princípio da lei do capital está posta a substituição do capital variável pelo capital constante, ou seja, o setor secundário tende a ser superado pelo setor terciário e pelas máquinas, e isso não significa uma ruptura, mas uma confirmação de suas leis irrefutáveis. Do ponto de vista político, o autor não vê qualquer mudança no aparecimento de novos atores e novos movimentos, pois isso é uma tendência básica do liberalismo. Também não há, segundo Rouanet (1998), nenhuma pós-modernidade na ciência contemporânea. “A tese de que a ciência atual seria pós-moderna por ter abandonado os grandes discursos emancipatórios confunde a emancipação do saber com a aceitabilidade dos enunciados científicos. [...] Quanto à filosofia, não há nada de mais moderno que a crítica filosófica da modernidade” (ROUANET, 1998, p. 22-23). Sendo assim, a pós-modernidade não significou uma total ruptura com a modernidade. Contudo,

temos que nos manter fixos no propósito de superar os problemas observados na modernidade, buscando novas soluções.

Não é possível lutar contra a modernidade repressiva senão usando instrumentos de emancipação que nos foram oferecidos pela própria modernidade: uma razão autônoma, capaz de desmascarar as pseudolegitimações do mundo sistêmico, uma ação moral autodeterminada, que não depende de autoridades externas, e uma ação política consciente, baseadas em estruturas democráticas que pressupõe uma razão crítica e uma vontade livre (ROUANET, 1998, p. 25).

Neste contexto, as inovações tecnológicas, principalmente as de informação e comunicação, aconteceram num ritmo tão acelerado que mal pode ser percebido. O conhecimento, antes contido nas enciclopédias, agora pode ser não só acessado como também postado *online* de qualquer lugar e sobre qualquer assunto. Há uma liberdade de expressão e acesso à informação como nunca antes imagináveis. Mas vale pensar: como estamos lidando com tal liberdade? A herança do século passado agora nos vem como uma grande explosão atômica, e afeta a todos sem distinção. A democratização do conhecimento tão almejado na modernidade, parece finalmente estar se materializando, mas isso nos trouxe maioridade? Estas são questões que tentaremos explorar no decorrer da pesquisa.

Outro autor que nos ajuda a entender um pouco mais sobre a sociedade atual, e que contribuirá para buscarmos as respostas às questões feitas, é Manuel Castells, que nos traz em sua obra “A Sociedade em Rede”, impressa no Brasil em 1999 - a primeira de três volumes intitulados “A Era da Informação: economia, sociedade e cultura” – uma análise muito rica sobre os aspectos que compõem a chamada *Sociedade em Rede*. O autor afirma no final do século XX que:

[...] estamos vivendo um desses raros momentos da história. Um intervalo cuja característica é a transformação de nossa ‘cultura material’ pelos mecanismos de um novo paradigma tecnológico que se organiza em torno da tecnologia da informação (CASTELLS, 1999, p. 49).

Diz ainda ser este um evento histórico da mesma importância da Revolução Industrial do século XVIII, “[...] induzindo um padrão de descontinuidade nas bases materiais da economia, sociedade e cultura” (p. 50). Sendo assim, a *revolução tecnológica* foi capaz de modificar as citadas bases materiais.

Logo que se espalhou, as novas tecnologias de comunicação ocasionaram consequências sociais, que o autor afirma serem involuntárias. Um exemplo que

cita foi a internet, surgida como uma tentativa norte-americana de proteger seu sistema de comunicação dos soviéticos, e que acabou gerando uma arquitetura de redes que não pode ser controlada a partir de nenhum centro, contornando barreiras eletrônicas. Sendo assim, afirma Castells (1999, p. 26) que:

[...] a habilidade ou inabilidade das sociedades dominarem as tecnologias e, em especial, aquelas tecnologias que são estrategicamente decisivas em cada período histórico, traça seu desenvolvimento a ponto de dizer que, embora não determina a evolução histórica e a transformação social, a tecnologia (ou sua falta) incorpora a capacidade de transformação das sociedades, bem como os usos que as sociedades, sempre em um processo conflituoso, decidem dar ao seu potencial tecnológico.

Castells (1999, p. 50-51) afirma ainda que a tecnologia da informação³ é para esta revolução o que as novas fontes de energia foram para as Revoluções Industriais⁴. Para ele, o que caracteriza este período de revolução não é a dependência das novas informações e conhecimentos, já que estes elementos estiveram presentes também na primeira e segunda Revolução Industrial. O que a caracteriza é a aplicação destes conhecimentos e dessa informação para a geração de conhecimentos e de dispositivos de processamento/comunicação da informação, em um ciclo de alimentação entre seu uso e inovação. Assim, vemos que o novo sistema tecnológico tem sua própria lógica embutida, que para Castells (1999, p. 51) é:

[...] caracterizada pela capacidade de transformar todas as informações em um sistema comum de informação, processando-as em velocidade e capacidade cada vez maiores e com custo cada vez mais reduzido em uma rede de recuperação e distribuição potencialmente ubíqua.

³ **Tecnologia da Informação** se caracteriza como conjunto convergente de tecnologias em microeletrônica, computação (hardware e software), telecomunicação/radiofusão, optoeletrônica, e domínios das tecnologias a engenharia genética. As tecnologias são voltadas ao processo, assim como induzem a novos produtos. (CASTELLS, 1999, p. 49).

⁴ **Revoluções industriais:** houveram, segundo Castells (1999, p. 53), pelo menos duas. A primeira no final do século XVIII, caracterizada por novas tecnologias como a máquina a vapor, a fiadeira, ou seja, de forma geral substituição de ferramentas manuais pelas máquinas. A segunda ocorreu aproximadamente 100 anos depois, destacando-se pelo desenvolvimento da eletricidade, do motor de combustão interna, de produtos químicos com base científica, difusão eficiente do aço, e início das tecnologias de comunicação – telégrafo e telefone. Há continuidades entre as duas, mas diferenciam-se por um fato fundamental, a importância dos conhecimentos científicos para sustentar e guiar o desenvolvimento tecnológico.

Para o autor, a revolução da tecnologia da informação foi essencial para a reestruturação do sistema capitalista, especialmente a partir da década de 80, no entanto, é preciso refletir sobre esta reestruturação, buscando entender os impactos que gerou no indivíduo enquanto ser individual e coletivo. Para isso, vale lembrar que essa revolução foi moldada pela lógica e interesses capitalistas, mas não se limitaram a eles, segundo nos conta Castells (1999). Esta afirmação nos traz a possibilidade de pensar a *revolução tecnológica* por uma perspectiva mais abrangente, podendo analisar as transformações despidos de nossos dogmas, mas sem deixarmos nossas concepções de lado.

É verdade que estas transformações estão ocorrendo num ritmo estonteante nos últimos tempos, o que muitas vezes nos impede de fazer as citadas análises como deveríamos. Inovações como a internet permitem formas de comunicação e transmissão de dados de modo inovador. Antes já se podiam transmitir imagens e sons por meio de mídias televisivas e radiofônicas, assim como já se transmitiam dados por correspondência, mas não na velocidade e formas como temos hoje. Qualquer pessoa pode lançar notícias na rede virtual, que poderão ser acessadas em qualquer lugar. As formas de interação virtual tornam-se cada vez mais frequentes, e ferramentas novas para estas interações são criadas e esquecidas/transformadas rapidamente. O ritmo do mundo parece ser outro, e enquanto as recentes gerações são originárias destes novos tempos e apresentam características inovadoras e ainda indeterminadas com exatidão, as antigas gerações se vêem como imigrantes tentando se adaptar a novas realidades que se modificam diariamente.

Este ritmo acelerado das transformações pode não permitir que um balanço das possibilidades trazidas pelas tecnologias digitais seja analisado de forma crítica, ou seja, sabemos que a sociedade e a cultura são influenciadas pelas inovações citadas, mas não sabemos ao certo seu impacto e consequências para a sociedade e o sujeito. Isso pode significar que estamos perdendo o controle de nossa própria invenção, ou seja, os homens podem desconhecer as consequências daquilo que eles próprios criaram. No entanto, este mesmo potencial devastador próprio de muitas invenções tem também a sua antítese, podendo utilizá-las de forma construtiva, e não como mais um instrumento de poder e controle de uns sobre os outros. Tais afirmações podem significar que o ser humano prevalece sobre a técnica, e por isso é preciso pensar e refletir, e não nos deixarmos perder entre tantas novas tecnologias - dentre elas as digitais. Na sequência seguiremos com análises que nos permitem pensar um pouco mais sobre os impactos destas tecnologias, que por sua vez mostraram-se capazes de modificar nossa cultura, criando a cultura digital.

1.1.1 – Cultura de Rede e Digitalização

Vemos emergir uma nova cultura na sociedade, marcada fortemente pelas novas tecnologias da informação e comunicação, o que tem proporcionado características que merecem nossa atenção, e dentre elas o novo modelo de organização social, ao qual podemos chamar de *estrutura de rede*. A seguir iremos destacar algumas destas principais características, nos apoiando novamente no autor Manuel Castells, em sua obra “A Sociedade em Rede” (1999).

Segundo Castells (1999), foi durante a Segunda Guerra Mundial que se deram as principais descobertas tecnológicas em eletrônica. Mas somente na segunda metade da década de 90 forma-se um novo sistema de comunicação eletrônica a partir da fusão da mídia de massa personalizada globalizada com a comunicação mediada por computadores. É importante salientar que “Os novos meios de comunicação eletrônica não divergem das culturas tradicionais: absorvem-nas” (CASTELLS, 1999, p. 392). Tal afirmação pode ser observada quando pensamos no aplicativo Skype, por exemplo, que seria uma junção da imagem da TV, do telefone, e da mais recente tecnologia, a internet.

Dentre estas descobertas em eletrônica, o autor destaca primeiro o computador programável e o transistor como o verdadeiro cerne da Revolução Tecnológica no século XX.

O **transistor** (também chamados de chips), inventado em 1947 na empresa Bell Laboratories em Murray Hill, no estado de Nova Jersey, pelos físicos Bardeen, Brattain e Shockley (ganhadores do Prêmio Nobel pela descoberta), possibilitou o processamento de impulsos elétricos em velocidade rápida e em modo binário de interrupção e amplificação, permitindo a codificação da lógica e da comunicação com e entre máquinas (CASTELLS, 1999, p. 58).

Esta invenção possibilitou mais tarde a invenção do microprocessador⁵ pelo engenheiro Ted Hoff em 1971, segundo informações do mesmo autor. Os **computadores**, por sua vez, nasceram desde 1946 na Filadélfia. Segundo Castells (1999), Mauchly e Ecket desenvolveram o primeiro computador para uso geral em 1946, o ENIAC⁶. A primeira versão comercial do computador foi desenvolvida pela mesma equipe em 1951. Já o primeiro microprocessador de sucesso, segundo o autor, foi lançado somente em 1976, pela Apple, empresa que tinha de início um capital de 91 mil dólares, alcançando em 1982 a marca de 583

⁵ Computador em um único chip.

⁶ Segundo Castells (1999) O ENIAC era um computador e integrador numérico eletrônico, e pesava 30 toneladas, sendo que sua estrutura tinha mais de 2 m de altura.

milhões de dólares em vendas, o que demonstra o impacto na economia trazido por estas inovações, tornando-se um mercado lucrativo. Afirma o autor que

O controle empresarial dos primeiros estágios de desenvolvimento dos sistemas multimídia terá consequências duradouras sobre as características da nova cultura eletrônica. Apesar de toda a ideologia do potencial das novas tecnologias de comunicação em educação, saúde e aperfeiçoamento cultural, a estratégia dominante visa o desenvolvimento de um enorme sistema eletrônico de entretenimento, considerado o investimento mais seguro do ponto de vista empresarial (CASTELLS, 1999, p. 389).

Este interesse econômico marca profundamente o desenvolvimento das novas tecnologias, dando a elas um sentido empresarial, que objetiva, antes de qualquer outra coisa, o lucro. Os outros interesses, voltados para o desenvolvimento de valores mais humanos, que deveriam ser a finalidade principal, acabam passando para um segundo plano, se desenvolvendo somente quando se mostra lucrativo, e de forma interessante para aqueles que o vêem como produto.

Ressalta também Castells (1999) que desde meados da década de 80 os microcomputadores não podem ser concebidos sem atuarem em rede, as quais trazem uma mobilidade cada vez maior, com base nos computadores portáteis. Assim, vemos que as redes de computadores se expandiram e as tecnologias digitais surgiram como infraestrutura do ciberespaço - novo espaço de comunicação, sociabilidade, informação e conhecimento (LEVY, 1999, p. 32). A informação digital – traduzida em 0 e 1 - também pode ser caracterizada como virtual, na medida que só pode ser acessada por meio de alguma forma de exibição, permitindo a criação de uma nova realidade, a virtual. O virtual é caracterizado por Levy como “[...] toda entidade desterritorializada, capaz de gerar diversas manifestações concretas em diferentes momentos e locais determinados, sem, contudo estar ela mesma presa a um lugar ou tempo em particular” (LEVY, 1999, p. 47). Nas redes digitais, as informações estão contidas em algum ponto, mas também disponíveis virtualmente em qualquer ponto que sejam solicitadas.

Castells (1999, p. 395) também fala da realidade virtual, afirmando que:

Todas as realidades são comunicadas por intermédio de símbolos. E na comunicação interativa humana, independentemente do meio, todos os símbolos são, de certa forma, deslocados em relação ao sentido semântico que lhes são atribuídos. De certo modo, toda realidade é percebida de maneira virtual.

Para o mesmo autor, um sistema de comunicação que gera uma realidade virtual é um sistema em que a própria realidade é inteiramente captada, totalmente imersa em uma composição de imagens virtuais no “mundo de faz-de-conta”, e no qual aparências se transformam em experiências, assim como aparecem na tela comunicadora desta experiência.

Mas o novo sistema de comunicação, segundo Castells (1999, p. 397-398), também transforma radicalmente o espaço e o tempo. Isso porque, segundo o autor, localidades ficam despojadas do seu sentido histórico e geográfico, e reintegram-se a redes, o que ocasiona um espaço de fluxos que substitui outros lugares; o tempo também é apagado no novo sistema de comunicação já que passado, presente e futuro podem ser programados para interagir entre si na mesma mensagem.

Dessa forma, nossa sociedade se vê marcada por constante mudança e fluidez organizacional, porém, esta característica tecnológica pode conter diferentes valores, segundo Castells (1999, p. 78), pois “[...] a flexibilidade tanto pode ser uma força libertadora como também uma tendência repressiva, se os redefinidores das regras sempre forem os poderes constituídos”. O autor nos aponta também a parcialidade dos instrumentos tecnológicos, assim,

[...] a dimensão social da Revolução da Tecnologia da Informação parece destinada a cumprir a lei sobre a relação entre a tecnologia e a sociedade proposta algum tempo atrás por Melvin Kranzberg [...] *A tecnologia não é nem boa, nem ruim e também não é neutra*. É uma força que provavelmente está, mais do que nunca, sob o atual paradigma tecnológico que penetra no âmago da vida e da mente. Mas seu verdadeiro uso na esfera da ação social consciente e a complexa matriz de interação entre as forças tecnológicas liberadas por nossa espécie e a espécie em si são questões mais de investigação que de destino (KRANZBERG, 1985:50 *apud* CASTELLS, 1999, p. 81).

Temos também na análise de Bock (2012) sobre *Novas mídias e ideologia sobre a crítica do esclarecimento digitalizado*⁷ uma reflexão interessante para se pensar sobre o fenômeno da digitalização. O autor afirma que

Hoje, o uso do termo digitalização tenta reduzir esse complexo conceito à sua forma natural. Ele finge ser livre de ideologia e procura acentuar seu caráter de ferramenta aberta de transmissão de textos, de imagens, de músicas ou mesmo de objetos tri-dimensionais, com a ajuda do código digital. Contudo, desde o começo dos anos 40 e 50, a eletricidade e a indústria metalúrgica, que estão amplamente relacionadas à inteligência militar, estão usando essas técnicas como efetivos modos de produção. Esse processo pode ser considerado o movimento precursor da digitalização de hoje.

⁷ Texto apresentado na palestra proferida em Araraquara, 2012. Não contém numeração nas páginas.

Desse modo, o autor coloca que a digitalização é o resultado de um processo de produção já engendrado anteriormente, e assim, a inovação que lhe é estampa publicitária, resulta de relações sociais que já vem ocorrendo. Bock (2012) também fala de ideias de Jean Baudrillard, afirmando que

O computador constrói, com base em modelos matemáticos digitais, uma cópia do mundo. Ao mesmo tempo, seu modelo não-passivo se torna, ele mesmo, o próprio modelo do mundo clássico. Isso não apenas diz respeito à quantidade de informação, mas também ao modo como ela se torna disponível. O rastro de tempos cibernéticos anteriores se torna agora o protótipo para o restante das instituições sociais.

Esse processo, segundo Bock (2012), “[...] faz sentido em uma certa lógica tecnológica da produção, onde controle e governo correspondem a uma nova ideologia que é, como um produto fabricado pelos próprios indivíduos, o principal efeito social da digitalização”. Sendo assim, as novas técnicas não se mostram neutras, pois não se pode dizer que tais tecnologias não trazem em si novas formas de relações sociais.

A digitalização não é, de forma alguma, um simples método de transmissão de dados técnicos. Ao mesmo tempo, ela abre passagem para um mundo que é construído a partir dessas leis e não apenas em torno delas. O processo inclui uma forma particular de produção ideológica como uma "necessária falsa consciência”.

Segundo Bock (2012) temos, então, uma nova configuração científica, que nos traz uma nova imagem do mundo. Sendo assim, não podemos alimentar a crença ingênua de que serão as mudanças tecnológicas as responsáveis por mudar o rumo da humanidade, tornando-a mais livre e trazendo o verdadeiro progresso. Nem ao menos podemos acreditar que tais tecnologias são neutras, pois refletem a forma de organização da sociedade.

1.1.2 – A Cultura da Internet

A internet constitui actualmente a base tecnológica da forma organizacional que caracteriza a Era da Informação: a rede (CASTELLS, 2004, p. 15).

Segundo Castells (2004, p. 15) uma rede é um conjunto de nós interligados, que na atualidade se caracterizam como redes de informação, que foram impulsionadas pela

internet. Assim, as redes contribuem para uma melhor organização e planejamento, permitindo formas mais complexas de organização humana e realização de tarefas.

Para o autor citado, a sociedade acadêmica não tem dado conta de se manter em dia com as pesquisas em relação às mudanças trazidas por esta nova organização social, justamente por estas mudanças acontecerem em uma velocidade muito rápida.

Os meios de comunicação, na sua ânsia de informar um público ansioso e carecendo de capacidade intelectual autônoma para avaliar as tendências sociais de forma rigorosa, oscila entre oferecer-nos uma imagem de um futuro extraordinário ou seguir o princípio fundamental do jornalismo: só as más notícias são notícia (CASTELLS, 2004, p. 17).

Segundo o autor, até mesmo o mercado financeiro tem sido influenciado pela psicologia das massas e turbulências informativas, já que não conseguem uma avaliação prudente do mundo dos negócios hoje. Estas características citadas coincidem com a ideia de que cada vez mais estamos perdendo a capacidade de pensar e agir de forma autônoma, e estamos nos deixando levar pela *onda* das inovações que vão surgindo e modificando nossa forma de existir e de nos relacionar. A cultura digital, da qual tratamos aqui, se vê profundamente marcada pelo surgimento da internet, pois caracteriza a formação de uma sociedade interligada por redes.

Sendo assim, faremos uma apresentação das características da internet que influenciam, sob nosso ponto de vista, a formação da cultura digital. O ponto de partida para a análise é o fato das pessoas e instituições terem o poder de transformar a tecnologia, especialmente no caso da internet, que se trata de uma nova tecnologia de comunicação.

A comunicação consciente (a linguagem humana) é o que determina a especificidade biológica da espécie humana. Como a actividade humana está baseada na comunicação e a internet transforma o modo como nos comunicamos, as nossas vidas veem-se profundamente afectadas por esta nova tecnologia de comunicação. Por outro lado, ao utilizarmos a Internet para múltiplas tarefas vamos transformando-a (CASTELLS, 2004, p. 19).

Este trecho nos diz que tanto nossa vida como a própria invenção da internet é modificada por meio das relações que estabelecemos com ela, e estas relações, por sua vez, não são fixas. Esta é uma das principais características que podemos destacar em relação à internet, já que sua criação foi fruto de um processo de construção coletiva, em que seus

criadores e usuários poderiam ser a mesma pessoa, e os dados/códigos estavam disponíveis na *rede* para quem quisesse acessá-los e/ou modificá-los.

Assim, vemos que a criação da internet não foi um processo solitário, pois as origens dela, segundo Castells (2004, p. 26), estão na ARPANET, uma rede de computadores criada em 1969 pela ARPA (Advanced Research Projects Agency), agência fundada pelo departamento de defesa dos EUA, que tinha como objetivo utilizá-la para superar a tecnologia militar da União Soviética, e teve a participação direta de grandes centros acadêmicos de pesquisa. Outro fato marcante para a criação da internet se deu em 1973, quando dois técnicos informáticos, Robert Kahn (ARPA) e Vint Cerf (Universidade de Stanford), elaboraram um trabalho no qual esboçaram a arquitetura básica da internet. A forma atual da internet também recebeu a colaboração de dois estudantes em finais dos anos 70, os quais criaram um dispositivo chamado MODEM, que lhes permitia transferir dados entre seus PC's, e outro que era capaz de arquivar e transmitir mensagens, e decidiram torná-los público. Sendo assim, percebemos também que a origem universitária da rede, segundo Castells (1999), sempre foi decisiva para a difusão e desenvolvimento da comunicação eletrônica pelo mundo.

Na verdade, ao contrário do suposto isolamento social sugerido pela imagem da torre de marfim, as universidades são os principais agentes de difusão de inovações sociais porque geração após geração de jovens por ali passam, ali conhecem novas formas de pensamento, administração, atuação e comunicação e se habitua a elas (CASTELLS, 1999, p. 380).

Foram muitos os pesquisadores, estudantes e hackers que contribuíram para o desenvolvimento da internet, e o melhor mostrado pelo autor é que estas descobertas eram socializadas gratuitamente por seus inventores.

No entanto, segundo Castells (1999, p. 378), na década de 90 as empresas perceberam o potencial da Internet, “[...] quando a Fundação Nacional da Ciência decidiu privatizar algumas de suas principais operações da rede para os consórcios habituais de grandes empresas (ATT. MCI-IBM etc.)”. Desde então, a comercialização da internet cresceu rapidamente. Afirma ainda o autor que os interesses comerciais e governamentais são coincidentes quanto ao favorecimento e expansão do uso da rede, pois quanto maior a diversidade presente nela, maior a massa crítica e conseqüentemente seu valor.

A coexistência pacífica de vários interesses e culturas na Rede tomou forma na World Wide Web – WWW (Rede e Alcance Mundial), uma rede flexível formada por redes dentro da internet onde instituições, empresas, associações e pessoas físicas criam os próprios *sites*, que serve de base para todos os

indivíduos com acesso poderem produzir sua *homepage*, feita de colagens de variáveis de textos e imagens (CASTELLS, 1999, p. 379).

Esta rede flexível trouxe grandes transformações para a constituição e expansão da internet, permitindo a criação e publicação de vários sites, sem os quais a internet não se popularizaria da forma como foi. Isso mostra que “Os sistemas tecnológicos produzem-se socialmente, e a produção social é determinada pela cultura” (CASTELLS, 2004, p. 55). Esse vínculo entre o desenvolvimento tecnológico e as expressões culturais é constituído pelo caráter aberto e variável do software da internet, pois os códigos fonte⁸ livres permitem a qualquer um ter acesso a eles e modificá-los, desenvolvendo novos programas, o que constitui segundo o autor, um ascendente de inovação tecnológica baseada na cooperação e na livre circulação do conhecimento. Sendo assim, Castells (2004) afirma que a cultura da Internet é a cultura⁹ dos seus criadores, o que aparenta ser um instrumento mais livre e democrático, já que o homem pode interferir na forma como funciona. Mas será que podemos considerar válida tal afirmação?

Para Castells (1999, p.381), a cultura dos primeiros usuários, com suas utopias comunais e libertárias, moldou a Rede, porém, em duas direções opostas. Uma delas se deu no sentido de restringir o acesso a uma minoria - capaz de gastar tempo e energia no espaço cibernético - de usuários que entravam na rede por *hobby*. Daí permaneceu, segundo o autor, somente o espírito pioneiro que desconfia da comercialização da rede, e vê o sonho de comunicação generalizada entre pessoas ser limitado pela miséria da humanidade. O próprio autor já nos dá indícios para responder à questão feita anteriormente, pois se é verdade que a internet não chega àqueles que se vêem excluídos da rede, e por isso estão fora do processo, e se a internet circula hoje mediada mais por interesses econômicos do que humanizadores, logo podemos concluir que o caminho do progresso pode não ser tão democrático quanto pensamos.

Mas a medida que os exageros das primeiras tribos de informática recuam sobre o fluxo implacável das novatas, o que permanece das origens

⁸ Código fonte é um conjunto de palavras e/ou símbolos que contém instruções ordenadas de forma lógica em uma determinada linguagem de programação, que podem formar os programas de computadores executáveis.

⁹ O autor entende cultura por um conjunto de valores e de crenças que formam o comportamento. “Apesar de se manifestar de forma explícita, a cultura é uma construção coletiva que transcende as preferências individuais e influencia as actividades das pessoas que pertencem a essa cultura, neste caso, os utilizadores/produtores da internet” (CASTELLS, 2004, p. 55).

contraculturas da rede é a informalidade e a capacidade auto-reguladora de comunicação, a ideia de que muitos contribuem para muitos, mas cada um tem a própria voz e espera uma resposta individualizada (CASTELLS, 1999, p. 381).

Outro exemplo que merece destaque foi a criação das comunidades virtuais, as quais fazem parte do conjunto de inovações trazidas pela internet. Estas comunidades baseiam-se em duas principais características: valor da comunicação horizontal e livre; e conectividade dirigida, que se trata da capacidade de cada pessoa encontrar e/ou criar seu próprio destino na rede¹⁰ (CASTELLS, 2004, p. 76). Para Castells (1999, p. 378),

O advento da computação pessoal e comunicabilidade de redes estimulou o desenvolvimento dos Sistemas de Boletins Informativos (BBS), primeiro nos Estados Unidos, depois por todo o mundo: os protestos eletrônicos contra os acontecimentos da Praça Celestial na China, em 1989 via redes de computadores operados por estudantes chineses no exterior, foram uma das manifestações mais notórias do potencial dos novos dispositivos de comunicação. Os sistemas de boletins informativos não precisavam de rede de computadores sofisticadas; apenas PCs, *modems* e linha telefônica.

Estes avisos eletrônicos de todos os tipos acabaram criando o que se denominou “comunidades virtuais”. Estas redes estão em constante expansão, e antes mantinham suas regras de comportamento, e uma delas era a rejeição da entrada de interesses comerciais não declarados, segundo nos conta Castells (1999), o que afirma a rejeição da entrada de interesses comerciais na rede, citado pelo autor acima. Para aqueles que descumpriam a regra social eletrônica, haviam punições severas. Estas características marcaram a forma da utilização das redes, que possuía suas regras e sua própria forma de interação entre os indivíduos que dela faziam parte.

Castells (2004), ao analisar a questão das comunidades virtuais, nos diz ainda que o âmbito social da internet é tão diverso e contraditório quanto a própria sociedade, já que estas possuem todos os tipos de valores e interesses, e percebeu-se que os utilizadores geralmente tendem a transformar as novas tecnologias em favor de seus interesses ou desejos.

Junto ao potencial citado destas transformações trazidas pelas novas tecnologias, surge também o medo de alguns no que se refere às mudanças. Parte da resistência daqueles que se colocam contra as inovações se dá, segundo Castells (1999, p. 319), por uma série de desafios, dos quais citamos alguns:

¹⁰ Esta característica será discutida e questionada mais adiante, no próximo tópico, no qual trataremos novas informações sobre sua atualidade.

1 – o primeiro é a própria liberdade. “[...] a infra-estrutura da rede pode ser apropriada privadamente, o acesso às mesmas pode ser controlado e os seus usos podem ser influenciados ou mesmo monopolizados por interesses comerciais, ideológicos e políticos” (p. 319);

2- o problema da exclusão das redes, pois se você está desconectado, fica à margem de todo o processo;

3- a integração da capacidade de processamento da informação e geração de conhecimentos em cada um de nós – e especialmente nas crianças, ou seja, a educação para aprender a lidar com a informação e os novos modelos sociais que visam princípios como a interatividade, desenvolvimento da capacidade de aprender e pensar de forma autônoma, entre outros.

Outra preocupação levantada pelo autor é a questão do meio ambiente. É necessária uma ação que vise a utilização dos recursos de forma sustentável. No entanto, “As tendências atuais, consideradas numa perspectiva global, apontam na direção contrária: um elevado crescimento econômico descontrolado, misturado com uma pobreza destrutiva, que nos leva a continuar a delapidar os nossos recursos naturais” (CASTELLS, 1999, p. 322).

Vimos então, que a internet se mostra como um meio maleável e suscetível a transformações. Estas transformações, sem sombra de dúvidas, mudam a forma como nos relacionamos com os outros e com a sociedade, mudando também aquilo que consideramos ser nossa cultura. No entanto, mesmo com estas características mais flexíveis e aparentemente democráticas da internet, não podemos pré-determinar a forma como ela será utilizada. “A Internet é uma rede de comunicação global, mas os usos da internet, a sua realidade em contínua evolução é o produto da ação humana, perante condições específicas de uma história diferenciada” (CASTELLS, 2004, p. 22).

1.1.3 – Interatividade X Personalização

Como visto anteriormente, o surgimento da Internet trouxe a crença para alguns de que as novas tecnologias seriam capazes de garantir, enfim, a liberdade de comunicação, assim como a autonomia dos homens, que passariam de meros receptores a agentes e criadores destes meios, influenciando-os ao invés de serem influenciados. No entanto, aceitar esta afirmação sem analisar de forma crítica estas novas tecnologias nos

tornaria ainda mais ingênuos. Sendo assim, vale mais uma vez realizar a seguinte pergunta: as novas tecnologias permitem que o indivíduo passe a criar as regras de seu próprio destino?

Para responder a ela, inicialmente, traremos para a discussão as análises feitas por Silva (2002) em seu texto “Sala de aula Interativa”. Nela o autor defende a visão da sala de aula interativa, e diz ser o conceito mais amplo do que costumam tratar seus críticos. Para ele, o conceito emerge com o fenômeno conhecido como *sociedade da informação*: “A interatividade emerge com a instauração de uma nova configuração tecnológica (no sentido mais da busca de diálogo entre produtor-produto-cliente)” (SILVA, 2002, p. 10). No entanto, tais transformações são também resultado de mudanças na esfera social, em que o indivíduo não é mais receptor passivo dos produtos, mas é resultado de uma crescente autonomia de busca, na qual é capaz de “fazer por si mesmo”, assemelhando este fato ao movimento *punk* ‘do-it-yourself’ (faça você mesmo).

Para Silva (2002), as mídias interativas proporcionam uma relação ativa do receptor com o emissor, proporcionando um redirecionamento da mensagem, diferentemente das mídias como o rádio, televisão e cinema, que estabelecem uma relação passiva com o mesmo. Para ele,

A mensagem torna-se modificável na medida em que responde às solicitações daquele que a consulta, que a explora, que a manipula. Quanto ao emissor, esse assemelha-se ao próprio *designer de software* interativo: ele constrói uma rede (não uma rota) e define um conjunto de territórios a explorar; ele não oferece uma história a ouvir, mas um conjunto de territórios abertos a navegações e dispostos a interferências e modificações, vindas da parte do receptor (SILVA, 2002, p. 11).

Vemos então que o conceito de interatividade significa para o autor novas possibilidades, principalmente, a de o usuário modificar o conteúdo, ou seja, crê que as novas formas de comunicação, decorrente das novas tecnologias, são capazes de trazer autonomia para os indivíduos, pois estes se vêem como parte do processo, e não apenas como meros receptores. As novas tecnologias, para Silva (2002), permitem participação, a intervenção, a bidirecionalidade, e a multiplicidade de conexões, mas será que elas realmente tornam os espectadores, ou receptores, autônomos em suas escolhas?

Para refletir um pouco mais sobre essa questão nos apoiaremos em outro autor, Eli Pariser, que em sua publicação recente “O Filtro Invisível”, nos traz elementos para pensarmos sobre as influências destas novas tecnologias. Segundo Pariser (2012), poucos

notaram a publicação de 4 de dezembro de 2009 no blog corporativo do Google¹¹, que dizia que a partir do dia seguinte este utilizaria uma busca personalizada para todos os usuários. Isso significou que a partir daquele dia o Google utilizaria 57 sinalizadores para definir quem era e do que gostava o usuário que estava pesquisando. Os sinalizadores eram todo o tipo de coisa, segundo Pariser (2012), como o lugar onde a pessoa se encontrava conectada, que tipo de navegador utilizava, termos já pesquisados, entre outros. A partir de então, cada usuário que pesquisa termos no Google encontra resultados diferentes, o que demonstra, segundo o mesmo, que os mecanismos de busca deixaram de ser imparciais.

Os exemplos dados pelo autor de como funciona este mecanismo chegam a assustar, na medida em que demonstram o quanto somos expostos a ideologias de consumo. Diz ele “Se buscarmos uma palavra como ‘depressão’ no Dictionary.com, o site irá instalar 223 cookies e *beacons* de rastreamento em nosso computador, para que outros sites possam nos apresentar anúncios de antidepressivos” (PARISER, 2012, p. 11). O que fazem hoje, segundo o autor, é nos oferecer sites e serviços gratuitos, mas em troca eles lucram descobrindo os mais íntimos detalhes de nossas vidas.

Quando visitamos um site, informações nossas ficam armazenadas na rede, e algumas empresas têm agora armazenado e utilizado esses dados de seus usuários – em média 1500 informações sobre cada usuário – para revenderem aos comerciantes de produtos. Assim, não só o Google, mas também qualquer site pode armazenar informações pessoais de seus usuários, como exemplo, quando compramos uma passagem aérea para uma viagem internacional pela internet, isso pode indicar às empresas de seguro que corremos maior risco de acidentes, e assim, aumentar as tarifas. Estas informações são realmente assustadoras, e nos fazem sentir meros objetos manipulados, nos movendo de acordo com os fluxos do mercado.

Alguns poderiam dizer que na verdade somos nós quem escolhemos o conteúdo de nosso interesse, mas se é assim, porque somos insuflados a comprar produtos quando não buscamos por eles na rede? Isso é chamado pelo autor de oferta personalizada do produto, e quanto mais personalizada for, maiores as chances de vendas. A empresa Amazon, cita Pariser (2012), vende bilhões de dólares prevendo os produtos de interesse do cliente colocando-os na página inicial de sua loja de produtos. 60% dos filmes alugados pela Netflix vêm de palpites personalizados feitos pelo site visitado pelos clientes, o que demonstra a influência destes anúncios sobre os usuários da rede. Dessa forma, a ideia agora é de uma

¹¹ Uma empresa norte americana de serviços de software e *on line*, a qual entre outros serviços prestados, oferece um aplicativo de buscas na internet.

internet personalizada, onde o usuário encontra o que já é pré-selecionado para ele. Segundo Pariser (2012), o presidente do Google, Eric Schmidt chegou a dizer que os usuários esperam que o site lhes diga o que deverão fazer a seguir, como se não fôssemos capazes de realizar as escolhas/ações por nós mesmos.

No entanto, para o autor, toda esta personalização não define somente o que compramos, mas também as informações a que temos acesso. Diz também que grande parcela da população, principalmente a população jovem, tem como principal fonte de informações o site do Facebook¹², e este site já se utiliza dos filtros, escolhendo por nós os meios onde encontramos as notícias. Da mesma forma, os vídeos que assistimos pelo YouTube¹³, os e-mails que recebemos, os restaurantes que nos são aconselhados pelo Yelp¹⁴, entre muitos outros, nos são indicados e “orquestram nossas vidas” (Pariser, 2012, p. 14).

A nova geração de filtros on-line examina aquilo de que aparentemente gostamos – as coisas das quais fazemos, ou as coisas das quais pessoas parecidas conosco gostam – e tenta fazer extrapolações. São mecanismos de previsão que criam e refinam constantemente uma teoria sobre quem somos e sobre o que vamos fazer ou desejar a seguir. Juntos, esses mecanismos criam um universo de informações exclusivo para cada um de nós – o que passei a chamar de bolha de filtro – que altera fundamentalmente o modo como nos deparamos com ideias e informações (PARISER, 2012, p. 14).

É comum que procuremos produtos pelos quais costumamos ter maior interesse, mas este esquema de “bolha” causa alguns impactos interessantes apontados pelo autor: dentro da bolha nos encontramos sozinhos, pois estes filtros acabam nos afastando e impedindo as experiências compartilhadas; a bolha é também invisível, pois o Google não nos diz o que pensa nem o porquê está nos mostrando certas informações, assim como não sabemos se as suposições que faz o site sobre nós são corretas, ou mesmo nem tomamos conhecimento destas.

Por não escolhermos os critérios que os sites usarão para filtrar os diversos assuntos, é fácil intuímos que as informações que nos chegam através de uma bolha de filtros sejam imparciais, objetivas, verdadeiras. Mas não são. Na verdade, quando as vemos de dentro da bolha, é quase impossível conhecer seu grau de imparcialidade (PARISER, 2012, p. 15).

¹² Site de rede social em que os usuários podem se relacionar virtualmente.

¹³ Site que permite o compartilhamento de vídeos em formato digital.

¹⁴ Site em que os usuários podem ler ou escrever avaliações de empresas de sua localidade.

Para o autor, quando escolhemos assistir a um programa, ou ler um determinado jornal ou revista, estamos fazendo uma escolha ativa sobre o filtro que desejamos utilizar para entender o mundo. Já com os filtros personalizados, estas escolhas são feitas por nós, e quanto mais elas gerarem lucros, diz Pariser (2012), mais inevitáveis se tornarão. “A bolha tem custo tanto pessoais quanto culturais” (p. I8). Um exemplo citado pelo autor ajuda a esclarecer a afirmação: quando pensamos nos alimentos que consumimos, podemos enxergar que são na verdade o sistema de agricultura industrial que determina aquilo que vamos comer, pois são eles que trazem os alimentos até nós. Com os filtros personalizados, a mesma lógica pode ser aplicada, e passaremos a consumir as informações que nos são oferecidas, que são na verdade propaganda de nós mesmos. Desta forma, seremos doutrinados com nossas próprias ideias, deixando-nos alheios ao desconhecido, e menos possibilidades de encontros que nos tragam novas aprendizagens e percepções deverão ocorrer. Como ressalta o autor,

A criatividade muitas vezes é atçada pela colisão de ideias surgidas em disciplinas e culturas diferentes. Se a personalização for excessiva, poderá nos impedir de entrar em contato com experiências e ideias estonteantes, destruidoras de preconceitos, que mudam o modo como pensamos sobre o mundo e sobre nós mesmos (PARISER, 2012, p. I9).

Este pensamento vai de encontro com as informações de Santos (2002), trazidas no início, quando ressalta que as novas tecnologias se constituem meios mais autônomos, uma vez que permitem ao usuário interagir. Por meio das informações de Pariser (2012), verificamos que a ilusão de autonomia continua, pois temos a impressão de que somos nós quem realizamos nossas próprias escolhas, quando na verdade, o que prevalece sempre é uma ideologia de produção e consumo, em que somos levados a agir de acordo com o lucro que somos capazes de gerar às empresas.

Mesmo as indústrias passando a incorporar em seus produtos a possibilidade de congrega a intervenção do consumidor, ainda há precariedade no que se refere à essência dos mecanismos sociais. Silva (2002) cita exemplos, como o brinquedo da boneca *Barbie*, que agora pode ser maquiada de acordo com o gosto da criança, ou de programas televisivos em que os espectadores decidem, opinam, escolhem. Mas sinceramente, a boneca *Barbie* deixou de ser um padrão de beleza e sexualidade impostos, ou mesmo a indústria deixou de produzir nos consumidores necessidades de consumo? O conteúdo dos programas televisivos tem mudado substancialmente?

A emergência de uma “cultura de interatividade” – integração entre os diferentes meios de comunicação como rádio, televisão, internet – que prenunciava Silva (2002) já está acontecendo, o que nos mostra novas possibilidades e novas formas de interação social. Contudo, isso não pode ser sinônimo de que não há mais manipulação. É importante destacar que as críticas em relação à existência de novas mídias interativas, assim como outras tecnologias que surgem e estão por vir, não se substanciam na existência destes meios, visto que eles representam o avanço da sociedade em sua tentativa de progresso e de facilitar a vida humana. O que na realidade causa incômodo é o fato de se achar que com elas estamos nos tornando mais autônomos, quando na verdade nada ou muito pouco mudou em relação a esta característica, uma vez que continuamos sendo, de certa forma, manipulados em nossas escolhas, desejos, e ações.

1.2 –Tecnologias: uma análise dialética

O desenvolvimento da tecnologia trouxe ao homem um maior controle sobre a vida e a natureza, sob o aspecto científico, no entanto, este controle pode facilmente ser utilizado para que homens exerçam poder uns sobre os outros. Sendo assim, para iniciar tais reflexões, iremos explorar o potencial das tecnologias de forma dialética, buscando reflexões críticas sobre o conceito, e também sobre a forma como podemos relacioná-lo com a sociedade atual.

Adorno (1994a), em sua obra *Educação Após Auschwitz*, de 1965 - que nos faz refletir, do ponto de vista educacional sobre a possibilidade permanente de um retorno ao horror de Auschwitz – fala da relação do consciente coisificado com a técnica, que é para ele ambígua, uma vez que cada período produz os tipos de caráter que necessita socialmente. Isso quer dizer que para o autor o mundo atual, em que a técnica ocupa posição central, produz pessoas tecnologicizadas - afinadas com a tecnologia - o que torna mais difícil de dissuadi-las em sua própria área. Em contraposição, ele diz que a atual atitude com a tecnologia possui algo de irracional, pois as pessoas tendem a considerar a tecnologia como algo em si, como um fim em si mesmo, esquecendo que ela nada mais é do que “um braço prolongado do homem” (ADORNO, 1994a, p. 42).

Theodor W. Adorno traz novos subsídios para a reflexão acerca da tecnologia em uma palestra apresentada aos acadêmicos da universidade técnica Karlsruhe, em 10 de novembro de 1953. O conteúdo da palestra foi transposto em um texto chamado *Über Technik*

und Humanismus, publicado em 1986. Posteriormente, o mesmo foi traduzido por Antônio Álvaro Zuin com o título: *Sobre Técnica e Humanismo*, que está para ser publicada. Nele, Adorno (1986, p. 2) afirma que “[...] o desenvolvimento geral da tecnologia é determinado socialmente”. O autor propõe que reflitamos sobre a técnica ser ou não um processo autônomo:

[...] pergunta-se se a técnica atual pode ser compreendida como um processo autônomo ou se ela possui sua própria legalidade. Sim e não. Por um lado, os problemas técnicos prescrevem processos em si fechados e rigorosos, organizados de acordo com regras das ciências naturais matemáticas e, por fim, processos subjetivos e objetivos. [...] Por outro lado, tais processos também não se realizam no vácuo. Não há nenhuma atividade tecnológica que não se realize na sociedade (ADORNO, 1986, p. 2).

Há, então, um processo de racionalização em que a técnica representa o espírito social de sua época. Desse modo, Adorno problematiza a questão afirmando que as necessidades técnicas também representam as necessidades sociais.

É uma situação social, em si mesma anárquica, desorientada e irracional que atesta o fato de que a técnica e a sociedade são, ao mesmo tempo, idênticas e separadas por um abismo. Numa sociedade concomitantemente poderosa e realmente racional, a técnica poderia se transformar naquela essência social que lhe é imanente, possibilitando, na sociedade, a interdependência da chamada cultura com os progressos técnicos. A concepção de uma cultura do espírito que se oculta da técnica nasce do desconhecimento da sociedade sobre sua própria essência. Todo espírito possui elementos técnicos e apenas quem somente observa o espírito, apenas quem o conhece como consumidor, deixa-se enganar com a ideia de que os produtos espirituais teriam caído do céu. Consequentemente, em virtude destas considerações, não se pode ignorar a antítese observada entre humanismo e técnica. Ela pertence à uma falsa consciência. Na sociedade cindida, os diferentes setores não sabem o que são e o que não são, assim como não sabem o que são os outros. A própria fratura entre a técnica e o humanismo, tal como me parece de forma irremediável, é uma parte da aparência produzida socialmente (ADORNO, 1986, p. 4).

Dessa forma, a técnica não aparece como essência primária, mas sim representa algo derivado dela, ou seja, aparece como uma forma de organização do trabalho humano, que é resultado das relações de produção de uma determinada época. Desse modo, a forma como se desenvolve a técnica vai depender das estruturas sociais objetivas.

Se a moderna técnica da humanidade alcançou, finalmente, a prosperidade ou a ruína, isto não se limita à ação do técnico ou da própria técnica em si, mas sim no uso que a sociedade faz dela. Este uso não é algo restrito à aplicação do desejo bom ou ruim, mas depende das estruturas sociais objetivas. A

técnica em si não poderia libertar, mas ela poderia voltar-se para si numa sociedade verdadeiramente civilizada (ADORNO, 1986, p. 6).

Dessa forma, a técnica, que pode ser vista como neutra, ao ser implantada em um sistema opressor fica condicionada a um determinado direcionamento. Segundo Adorno (1994a, p. 42), “Os meios – e a tecnologia é a essência dos meios para a autopreservação da espécie humana – são fetichizados, porque as finalidades – uma existência digna do ser humano – são encobertas e arrancadas do consciente humano”.

Neste aspecto, a técnica nos ensina o saber como, e não o saber por que fazer, e está aí justamente o motivo para que não deixemos os fins se perderem nos meios. É preciso pensar além das formas, e adentrar a esfera da essência dos objetos. Nesse sentido, a educação a distância, tema do presente trabalho, por exemplo, não deve ser julgada no sentido de suas técnicas, mas sim pela filosofia que fundamenta sua proposta educacional, e assim, é possível buscar o entendimento de como as citadas técnicas são utilizadas para que se cumpra tal proposta. Não se sabe, segundo Adorno (1994a), como a fetichização da tecnologia domina a psicologia individual dos sujeitos, mas pensar em pessoas as quais criam um sistema de transporte para levar mais rápido as vítimas até Auschwitz, como relata o autor, pode trazer reflexões sobre até que ponto a racionalização do indivíduo é capaz de enxergar a finalidade dos seus atos, já que pensar os instrumentos tecnológicos não é uma ação neutra, mas sim racional, e que tem consequências.

Outro importante frankfurtiano que discute sobre a tecnologia é Herbert Marcuse, em sua obra “Tecnologia, Guerra e Facismo”. O autor também concebe a tecnologia como um processo social, no qual a técnica não passa de um fator parcial. Ele não fala sobre a tecnologia como transformadora do indivíduo, mas sim da forma como a tecnologia pode ser usada como instrumento de dominação e controle, sendo manipulada pelos próprios indivíduos para este fim. Ele afirma ainda que a tecnologia detém poder na medida em que “A técnica pode promover tanto o autoritarismo quanto a liberdade, tanto a escassez quanto a abolição do trabalho árduo” (MARCUSE, 1999, p.74).

Pierre Levy em sua obra *Cibercultura* (1999), também nos mostra seu ponto de vista em relação às novas tecnologias, e apesar de uma visão bastante otimista, enxerga o caráter ambíguo presente nesta discussão. Ele nos traz o exemplo do cinema, que em seu início foi considerado pelos críticos como o “embotamento das massas” (p.11), apesar de todo potencial crítico que possui como expressão artística e, no entanto, tem hoje sua hegemonia na indústria hollywoodiana, que por sua vez produz anestésico a nossa mente, atingindo a

grande massa da população do mundo com ideologias de consumo e padronização. Com as novas tecnologias, o processo parece ser equivalente quando as vemos ser usadas como mais um instrumento de poder de uns contra outros, como forma de dominação de mentes e vontades. Segundo Levy (1999), o ciberespaço – definido pelo autor como o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores, abarcando todas as informações que ela possui e todos os indivíduos que a ela se integram - entrou na era comercial, mas isso não nos impede de pensá-lo de forma crítica. “Por trás das técnicas agem e reagem ideias, projetos sociais, utopias, interesses econômicos, estratégias de poder, toda a gama dos jogos dos homens em sociedade, portanto, qualquer atribuição de um sentido único à técnica só pode ser dúbia” (LEVY, 1999, p.19). O que ele enfatiza é a ambiguidade e multiplicidade de significações da técnica no meio digital, sendo utilizada tanto para garantir a supremacia econômica e militar, como para criar autonomia e multiplicar as faculdades cognitivas dos indivíduos. Este caráter múltiplo da técnica engendra uma perspectiva tanto negativa quanto positiva do uso das tecnologias, dentre elas as digitais.

O que vale destacar é o fato de as tecnologias digitais avançarem em uma velocidade tão rápida que criam um ambiente de instabilidade, no qual não sabemos o que esperar para o amanhã. Sendo assim, as implicações na sociedade e suas formas de organização ficam difíceis de serem previstas, e é justamente isso que nos causa o espanto frente às inovações. Zuin (2010), em artigo que trata das considerações sobre Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) observadas no documento da CONAE, também fala a respeito da velocidade das tecnologias digitais, afirmando que a falta de reflexão sobre a ressignificação de nossas vidas causada pelo impacto das TIC se devem às “[...] transformações proporcionadas pelo desenvolvimento das forças produtivas, notadamente as de âmbito tecnológico, ocorrerem numa tal velocidade que dificultam a composição de reflexões mais elaboradas sobre tal processo” (ZUIM, 2010, p. 964). Isso quer dizer que as informações nos chegam de forma tão acelerada que sequer conseguimos assimilá-las. Vale destacar aqui o entendimento que adotamos sobre esse conceito, informação, que é aqui entendido como mais que simples transmissão de fatos e saberes, pois sobre eles se mantém o poder de reflexão a respeito, segundo palavras de Adorno (2003). Sendo assim, vale evidenciar o potencial formativo das informações, pois mesmo que não tenham de imediato uma intencionalidade pedagógica e /ou formativa, podem influenciar a ideologia e comportamento do indivíduo se não forem organizadas e processadas de maneira adequada, impondo às pessoas valores e destruindo sua possibilidade de autonomia.

A convergência dos textos, números e sons em imagens que se consubstanciam em arrebatadores estímulos audiovisuais promove, paradoxalmente, a dispersão da concentração, uma vez que as informações conectadas são substituídas por outras, por meio do ritmo alucinante das trocas de *links*. A pausa necessária para que o conhecimento possa ser, digamos, digerido, rarifica-se cada vez mais, na medida em que a concentração é pulverizada para, logo em seguida, se reconfigurar momentaneamente, até que outro *link* seja acessado (Zuin, 2010, p. 969).

É a partir de tal crítica que o autor citado identifica a necessidade de uma reflexão mais elaborada sobre o impacto das TICs sobre os processos de ensino e aprendizagem, e aponta o consumo imediato de informações fragmentadas como causa da perda da dimensão subjetiva do sujeito. Se lembrarmos do conceito de informação de Adorno (2003) que adotamos aqui, veremos que se corre o risco de perder o poder de reflexão sobre as informações devido ao caráter de imediatismo em que são transmitidas. Tal fato causa um impacto na cultura da sociedade, que passa a ser produzida, reforçando o que os frankfurtianos denominaram de “indústria cultural”¹⁵, conceito que segundo Adorno (1978) pode ser entendido como a integração deliberada, a partir do alto, de seus consumidores, que não são os sujeitos dessa indústria, mas sim seu objeto. Assim, para Adorno (1978), as massas não são a medida, mas sim a ideologia da indústria cultural, e as mercadorias culturais se orientam segundo o princípio de sua comercialização, e não segundo seu conteúdo e figuração adequada. Sendo assim, todas as criações espirituais são medidas pelo lucro, uma vez que tais mercadorias garantem a sobrevivência de seus produtores no mercado, e aqueles que criam vêm-se inclinados a produzir aquilo que será consumido.

Após as reflexões feitas, é possível retomar a obra de Marcuse (1999), que por sua vez relaciona os princípios de identificação e adaptação que sofrem os indivíduos sob influência da indústria cultural a elementos e termos referentes à tecnologia. O autor reflete acerca do percurso do desenvolvimento do indivíduo na sociedade moderna do iluminismo, cujo sujeito racional deveria ser livre, chegando aos fatos que levaram estes mesmos indivíduos a transformarem sua razão racional em razão tecnológica.

Para o autor, no início da modernidade a ideia era de que o interesse próprio dos indivíduos fossem ser racionais, autônomos e o seu pensamento contrapusesse indivíduo e sociedade, onde o primeiro teria que negar tudo o que lhe era imposto, pressupondo uma racionalidade individualista. Assim, foi neste contexto de liberdade de pensamento e também econômica, que os próprios indivíduos viram na tecnologia a arma essencial para exercer o

¹⁵ Conceito que será melhor explorado no próximo tópico do capítulo.

poder de dominação uns sobre os outros. Este sujeito econômico livre, como diz Marcuse (1999), faz com que a tecnologia seja utilizada como forma de coerção, e assim modifica toda a racionalidade, e esta que antes era individualista se transforma em racionalidade tecnológica.

A individualidade, segundo o autor, não desaparece, e o avanço individual se transforma em eficiência padronizada, que é medida por padrões externos aos indivíduos. Sua reação deve ser coerente com as demandas objetivas do sistema, “[...] a eficiência é um desempenho recompensado e consumado apenas em seu valor para o aparato” (MARCUSE, 1999, p. 78).

Em consequência desse mundo racionalizado não nos sobrou outra alternativa senão nos adaptar. Os motivos para tal adaptação e submissão racional ao sistema são reforçados nas palavras do autor:

O comercio, a técnica, as necessidades humanas e a natureza se unem em um mecanismo racional e conveniente. Aquele que seguir as instruções será mais bem sucedido, subordinando sua espontaneidade à sabedoria anônima que ordenou tudo para ele. [...] Tudo contribui para transformar os instintos, os desejos e pensamentos humanos em canais que alimentam o aparato (MARCUSE, 1999, p. 80-81).

Ser bem sucedido tornou-se equivalente a adaptar-se. Os sistemas dominantes, dessa forma, não mais se mantêm por meio da força, mas por adesão voluntária do povo que é atraído e seduzido. Esta mecânica herdada pela racionalidade das máquinas que passa da ordem tecnológica para a ordem social modifica todas as estruturas da sociedade. Os indivíduos perdem sua individualidade não mais por coerção externa, mas movidos pela própria racionalidade que o envolve. O processo da máquina impõe aos mesmos, padrões de comportamento, renunciando a sua liberdade seguindo ditames da própria razão (MARCUSE, 1999, p.82).

A sociedade, desse modo, é tudo o que o indivíduo não é, e o afeta de fora. Da mesma forma, ela é uma força de repressão e controle, fornecendo a estrutura que integra os desejos, objetivos e aspirações dos homens. “É este poder que o coletivismo retém em sua imagem da sociedade, perpetuando assim o domínio das coisas e dos homens sobre os homens” (MARCUSE, 1999, p. 101). Sendo assim, o autor vê o homem movido pela máquina e pela técnica, perdendo o domínio de sua própria vontade.

No entanto, ele também vê a tecnologia como algo potencialmente positivo, na medida em que “O progresso tecnológico possibilitaria diminuir o tempo e a energia gastos na

produção das necessidades da vida, além de uma redução gradual da escassez” (MARCUSE, 1999, p. 103). Podemos assim entender que suas palavras nos deixam a reflexão de que quanto menos tempo e energia perdermos na satisfação das necessidades materiais de sobrevivência do homem e da sociedade, mais possibilidades ele teria de realizar suas satisfações humanas, podendo se individualizar. Isso demonstra o potencial ambíguo das tecnologias, que em uma de suas facetas nos traz a possibilidade de uma vida melhor, e em outra pode ajudar a reforçar a ideia de adaptação e massificação engendrada pela indústria cultural.

Para sintetizar as discussões feitas até então, dizemos que a tecnologia, de um ponto de vista dialético, resulta de condições sociais objetivas, e não possui uma essência em si mesma. Dessa forma, vimos que

[...] a centralização do poder econômico forçou a própria técnica a tomar, de modo unilateral, o rumo de um sentido centralizado, de tal forma que a racionalização dos procedimentos técnicos é mais benéfica à produtividade do trabalho do que aos próprios trabalhadores (ADORNO, 1986, p. 3).

O problema se mostrou ser que até a nossa capacidade de escolher foi aniquilada pela racionalidade tecnológica, tornando o processo de esclarecimento muito difícil de ser consolidado. Contudo, é preciso guardar o fundo de otimismo e continuar a explorar a potencialidade crítica que temos, para quem sabe um dia, nos tornarmos realmente livres e esclarecidos.

1.3 – Formação no Contexto da Cultura Digital

Os filósofos citados, já no início do século passado, anunciavam a cultura do semelhante, da adaptação, do ser igual para ser alguém como a hegemonia dos nossos tempos. Esta afirmação traz consigo o fracasso da proposta dos tempos da ilustração de “liberdade, igualdade e fraternidade”, que foi mais uma vez superada pela ânsia humana pelo poder. Frente a ela, quaisquer ideais se enfraquecem, e criam-se meios de transformar a realidade a seu favor. O que não se previa era que até mesmo os seus “engenheiros” seriam engolidos por sua criação.

Três dos principais pesquisadores da Teoria Crítica e Educação nos falam sobre a proposta formativa na Era Moderna, cuja “[...] grande pretensão da proposta de formação cultural burguesa era a de que os indivíduos livres e racionais poderiam fazer uso da

vontade e do livre-arbítrio, ainda que tivessem que viver em sociedade, e que com isso sublimassem seus impulsos” (ZUIN, PUCCI e RAMOS-DE-OLIVEIRA, 1999, p. 55). No entanto, a justiça burguesa acaba por se tornar a mesma justiça da troca mercantil. O valor das coisas passa a ser equivalente ao valor das mercadorias, ou seja, tudo se submete ao valor da calculabilidade e da utilidade. As desigualdades sociais permanecem, e cria-se a ilusão de que todos podem alcançar a riqueza e o poder. Estes passam a ser a busca do homem, e para isso, ele é capaz de abdicar de seu próprio projeto de esclarecimento.

O esclarecimento é a radicalização da angústia mítica. A pura imanência do positivismo, seu derradeiro produto, nada mais é do que um tabu, por assim dizer, universal. Nada mais pode ficar de fora, porque a simples ideia do “fora” é verdadeira fonte da angústia...[...] Até mesmo a justiça, arrancada que foi à fatalidade, exhibe ainda os seus traços. Ela corresponde ao olhar que os homens, tanto os primitivos, quando aos gregos e os bárbaros, lançam sobre o mundo a partir de uma sociedade da opressão e da miséria. Por isso, tanto a justiça mítica como a esclarecida consideram a culpa e a expiação, a ventura e a desventura como os dois lados de uma única equação. A justiça se absorve no direito. O xamã esconjura o perigo com a imagem do perigo. A igualdade é o seu instrumento (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 26).

O projeto de “liberdade, igualdade e fraternidade”, acaba por se resumir a apenas um dos substantivos, a igualdade. Acontece que tal substantivo, que representa igualdade de direitos e oportunidades na proposta burguesa, acaba sendo substituído por outro sentido, que é o de tornar os homens iguais em seu pensar, agir e querer. O princípio da racionalidade técnica, que anunciava Max Weber - segundo nos relata Cohn (2003) - não só troca os fins pelos meios, mas os torna a mesma coisa.

Frente a estes problemas colocados, vemos também o bombardeio das inovações tecnológicas, que nos chegam de forma rápida. É difícil determinar com exatidão o modo como estas transformações modificam nossas vidas, mas não há como contestar que elas nos atingem e modificam nossa formação enquanto seres individuais e coletivos.

Sendo assim, neste tópico faremos uma leitura da sociedade atual sob a perspectiva da Teoria Crítica da Sociedade, apresentando os conceitos de “Indústria Cultural” e de “Semiformação”, como forma de realizar uma análise sobre as mudanças trazidas pela Cultura Digital. Para finalizar, apresentaremos uma breve reflexão sobre o impacto das novas tecnologias da informação e comunicação na formação do indivíduo.

1.3.1 – Indústria Cultural

O que deveria ser um “caos cultural”, devido ao período de transição da sociedade, onde estão presentes a influência da Igreja, resíduos pré-capitalistas, a diferenciação técnica e social e a extrema especialização, ao contrário, foram substituídos pela cultura do semelhante, e é justamente esta cultura que alicerça a cultura de massa. Tudo se torna previsível. O modelo de cultura cria uma falsa identidade do universal e do particular (ADORNO e HOEKHEIMER, 1985, pp. 99-100). Nasce assim a cultura de massa, que ao invés de levar a cultura a todos, modifica o sensível e transforma tudo numa montanha de “mesma coisa”.

Não é difícil de percebermos tal movimento se prestarmos atenção na moda, por exemplo, que não mais se trata da manifestação da arte, da personalidade e da expressão, mas sim daquilo que deve ser consumido e tido como padrão de *status*.

O que não se diz é que o terreno no qual a técnica conquista seu poder sobre a sociedade é o poder que os economicamente mais fortes exercem sobre a sociedade. A racionalidade técnica hoje é a racionalidade da própria dominação. Por enquanto, a técnica da indústria cultural levou apenas à padronização e à produção em série, sacrificando o que fazia a diferença entre a lógica da obra e do sistema social. Isso, porém, não deve ser atribuído a nenhuma lei evolutiva da técnica enquanto tal, mas à sua função na economia atual (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 114).

Na indústria cultural, a diferenciação de produtos serve apenas para quantificar, isso porque os produtos aparentemente diferenciados acabam revelando a mesma coisa. “[...] os elementos sensíveis [...] são em princípio produzidos pelo mesmo processo técnico e exprimem em sua unidade como seu verdadeiro conteúdo” (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 117). Para o consumidor não há nada a classificar que já não o tenha sido feito pelo esquematismo de produção. Para os autores, as novelas, músicas, filmes, astros, enfim, tudo propaga sempre os mesmos conteúdos, que giram em círculos dando a impressão de que se renovam, mas na verdade permanecem sempre os mesmos.

Estes fatos fazem emergir cada vez mais uma sociedade degradante, em que seus indivíduos esforçam-se progressivamente para se enquadrar em padrões de imagem e comportamento, tornando-se doentes física e psiquicamente. Não é a toa que vemos nas manchetes o sensacionalismo crescentemente em torno de doenças como a bulimia e a anorexia, atingindo jovens que acreditam precisar ser cada vez mais magros para serem aceitos, já que têm que exibir uma imagem pré-determinada, semelhante às modelos e manequins. Problemas com drogas também atingem adolescentes, jovens, e em uma frequência bastante assustadora grandes astros das telas, que se perdem em ilusões falsas de

vida feliz, já que para a sociedade até a felicidade é posta como um padrão, e quando as pessoas se deparam com a realidade, vêem que tudo não passa de ilusão, o que os torna frustrados. Este é o resultado do esquema que difunde a indústria cultural, que engendra uma busca pelo consumível, de um modelo colocado como único, e do qual parece impossível fugir.

Dessa forma, “Inevitavelmente, cada manifestação da indústria cultural reproduz as pessoas tais como as modelou a indústria em seu todo” (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 119). Ela produz as necessidades dos próprios consumidores, garantindo assim sua existência, ou seja, ela aliena de tal forma que modifica tudo ao seu redor em favor de sua própria existência. “A diversão se alinha ela própria entre os ideais, ela toma o lugar dos bens superiores, que ela expulsa inteiramente das massas, repetindo-os de uma maneira ainda estereotipada do que os reclames publicitários pagos por firmas privadas” (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 134). Sendo assim, nada escapa, nem mesmo nossa vontade. Até mesmo o divertir-se, segundo os autores, significa estar de acordo, e implica esquecer tudo.

Divertir-se significa sempre: não ter que pensar nisso, esquecer o sofrimento até mesmo quando ele é mostrado. A impotência é a sua própria base. É na verdade uma fuga, mas não, como afirma, uma fuga da realidade ruim, mas da última ideia de resistência que essa realidade ainda deixa subsistir. A liberação prometida pela diversão é a liberação do pensamento como negação (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 135).

A felicidade, tendo em vista tais condições, não é para todos, mas sim para os que têm sorte de serem designados. É como se o final feliz dos românticos fossem vividos na figura do outro, como nas novelas televisivas. O sonho geralmente nunca é alcançado, mas é sentido e idealizado em figuras expostas como para que amainar a angústia de uma vida vazia, gerando certo “conformismo”. Há, por exemplo, a crença de que na favela existem oportunidades para aqueles que se esforçam, a exemplo dos jogadores de futebol que enriquecem, vão para o exterior, ganham fama; enquanto isso, a verdade de que as desigualdades são enormes e a “vida feliz” é quase impossível, acaba encobrindo a possibilidade de revolta e indignação. As ditas oportunidades são na verdade sorteios de loteria, cuja estatística mostra que até a sorte parece não ser suficiente para se alcançar o desejado, mas que ao mesmo tempo é mostrado como realizável, e vivenciado por meio dos filmes, novelas e jornais. Estes fatos nos fazem refletir sobre qual é o verdadeiro sentido de

nossa existência? Somos apenas peças que alimentam a grande máquina, da qual somos não mais os controladores, mas sim objetos de nossa própria invenção?

Temos este exemplo no filme Matrix – título original *The Matrix*, lançado em 1999 e dirigido por Andy Wachowski e Larry Wachowski - no qual o personagem principal acorda de uma vida de mentiras e conhece a realidade da qual nunca imaginou existir, pois se vê como um combustível alimentando a existência de outros seres e vivendo uma vida de ilusões. Ele, então, se junta a um grupo de militantes, que foram os responsáveis por despertá-lo, na luta pela liberdade, para tornarem-se novamente senhores de suas vidas, e não mais apenas peças alimentando um sistema dominado pelas máquinas, e do qual ele é o combustível.

Vemos então que “A indústria só se interessa pelos homens como clientes e empregados e, de fato, reduziu a humanidade inteira, bem como cada um de seus elementos, a essa fórmula exaustiva” (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p.137). Sendo assim, pode-se afirmar que a indústria cultural é aquela a qual impede os indivíduos de serem autônomos, independentes, capazes de julgar e decidir conscientemente.

1.3.2 - Impactos das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação na Formação

Como vimos acima, atualmente, a atrofia da imaginação e da espontaneidade do consumidor cultural não precisa ser reduzida a mecanismos psicológicos. Os próprios produtos [...] paralisam essas capacidades em virtude de sua própria constituição objetiva. (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 104). Temos uma ideia de reprodutibilidade mecânica, em que a Indústria Cultural reproduz as pessoas tais como a planejou, com vista a torná-las consumidoras em potencial. Sendo assim, “A produção cultural é construída de forma a não propiciar aquilo que não pode cumprir desde o seu começo: a garantia de uma sociedade racional, livre e igualitária” (ZUIN, PUCCI e RAMOS-DE-OLIVEIRA, 1999, p. 55).

Partindo de tais pressupostos, tentaremos explorar brevemente o termo formação e semiformação cultural, e para isso utilizaremos da obra do frankfurtiano Theodor W. Adorno (2010), em “Teoria da Semiformação”. O termo formação¹⁶, segundo o autor citado, não pode restringir-se apenas à formação escolar, nem ao menos se fundamentar somente nos fatos sociais que interferem na formação cultural.

¹⁶ Adorno (2010, p.9) define formação como a cultura tomada pelo lado de sua apropriação subjetiva.

A formação cultural agora se converte em uma semiformação socializada, na onipresença do espírito alienado, que, segundo sua gênese e seu sentido, não antecede à formação cultural, mas a sucede. [...] Símbolo de uma consciência que renunciou à autodeterminação, prende-se, de maneira obstinada, a elementos culturais aprovados. [...] Apesar de toda a ilustração e de toda a informação que se difunde (e até mesmo com sua ajuda), a semiformação passou a ser a forma dominante da consciência atual [...] (ADORNO, 2010, p. 9).

Para Adorno (2010), a ideia de cultura não pode ser sagrada, tendo um caráter duplo de se remeter à sociedade e intermediar esta e a semiformação. Ideias de formação para adaptação à vida real gerou unilateralmente a adaptação, impedindo que os homens se educassem uns aos outros, isso com a finalidade de reforçar a unidade sempre precária da socialização. Para o autor,

Quando o campo de forças a que chamamos formação se congela em categorias fixas – sejam elas do espírito ou da natureza, de transcendência ou de acomodação –, cada uma delas, isolada, se coloca em contradição com seu sentido, fortalece a ideologia e promove uma formação regressiva (ADORNO, 2010, p. 11).

Vemos então o ideário burguês de liberdade e autonomia se transformar em alienação e adaptação a forças vindas de fora para dentro, em que os indivíduos ludibriados crêem em uma liberdade meramente ilusória. “O que se ousa chamar-se de progresso da consciência – a penetração crítica e carente de ilusões no que existe – converge com a perda da formação: o escrúpulo excessivo e a formação tradicional são incompatíveis” (Adorno, 2010, p. 38). Ao criticar o progresso da consciência, o autor então nos alerta para uma consciência ingênua, que não vislumbra o mundo de forma crítica e emancipadora.

Sendo assim, a adaptação se mostra como o esquema da dominação progressiva, de uma consciência falsa, uma vez que o próprio conhecimento ao se apresentar às pessoas já está ele próprio pré-moldado para favorecer o sistema. As massas recebem bens de formação por inúmeros meios, e são bombardeadas pela ideologia do consumo, da padronização, segundo Adorno (2010). O modelo de totalidade contra o indivíduo produz nele um vazio de forma; os indivíduos não conseguem construir sua própria imagem, pois não encontram apoio em si mesmos. É a falta total de liberdade. Desse modo, vemos o reforço da semicultura, numa realidade onde as estruturas estão previamente colocadas ao indivíduo como imposição para sua formação, que se converte em semiformação, pregando o conformismo e a alienação (ADORNO, 2010, p.20).

Partindo de tais ideias, encontramos neste contexto a pedagogia, que segundo Adorno (2010), não é capaz de mudar a condição de semiformação do indivíduo por meio de suas reformas, uma vez que a escola se encontra também imersa na lógica que não permite a ninguém escapar, no entanto, sem elas as mudanças se mostram impossíveis. É assim que o autor destaca a importância que tem a educação, sem colocar sobre suas “costas” toda a responsabilidade por promover mudanças.

Desse modo, podemos pensar que tipo de escola seria favorável aos donos do poder e do capital? Pucci (2008) nos faz este questionamento em seu artigo “Tecnologia, Crise do Indivíduo e Formação”, e nos elucida que “[...] hoje, paulatinamente, o economicismo desenfreado tomou conta da educação escolar em todos os níveis, secundarizando a tarefa de formação dos estudantes” (PUCCI, 2008, p. 69).

O referido autor coloca em seu artigo outro importante questionamento, que nos ajuda a continuar refletindo: “Que virtudes a educação escolar do sistema capitalista global, informado pelas novas tecnologias, exige atualmente dos educandos?” (PUCCI, 2008, p.68). Para nos ajudar com a resposta Pucci (2008) afirma que a educação por volta da década de 90 tornou-se a formação para o mercado. Tanto as escolas quanto as universidades tomaram este rumo, e passaram a ser orientados pelas necessidades do mercado. Tal afirmação pode ser comprovada quando pensamos em nosso sistema de educação superior, por exemplo, que visa a produção mais do que qualquer outro ideário de formação. Vemos diariamente professores e alunos universitários preocupados em publicar, em gerar resultados e assim garantir suas pesquisas e verbas. As universidades também passam a produzir pesquisas vinculadas e voltadas para as grandes indústrias, sem falar da valorização dos cursos voltados ao mercado, em detrimento da desvalorização dos estudos culturais, humanidades, pesquisas teóricas, entre outros. Há um processo de inversão onde os meios são transformados nos fins, que por sua vez, se perdem nesta lógica de produção. Vemos então, uma grande pressão no mundo em torno da educação, no sentido de tratá-la como uma mercadoria, com alto potencial lucrativo, já que o mercado exige cada vez mais um novo modelo de trabalhador.

Sobre a formação escolar, Pucci (2008) enfatiza que mesmo com a crescente valorização dos títulos e certificados de conclusão de cursos para o ingresso no mercado de trabalho, há em contrapartida o fato de que estes não são determinantes para a promoção ou ascensão dos trabalhadores. Isso porque o mercado exige novas formações para os trabalhadores que o ensino regular não dá conta de realizar, salientando assim a formação continuada, o que reafirma a perspectiva da educação como um potencial lucrativo. Sendo

assim, “Numa escola operacional, não há espaço para reflexão, a crítica, o exame de conhecimentos instituídos” (PUCCI, 2008, p. 74).

Alertamos, então, para o fato de que as escolas e universidades não devem procurar formar homens e mulheres somente para atuarem no mercado de trabalho, pois não devemos servir de instrumentos para o mesmo, já que seu único interesse é o lucro. Segundo Pucci (2008, p. 75),

Formar educandos na escola significa criar condições para que eles apreendam realmente o sentido e as forças de formação presentes no domínio de sua especificidade, bem como para que eles desenvolvam a capacidade de considerar aquelas forças formadoras no contexto de suas inquietações vivas e em tensão com as questões econômicas, sociais, culturais e políticas que interferem em seu dia-a-dia [...] Formar homens na educação escolar significa colocar os educandos em diálogo constante com os clássicos de sua área que, através de seus escritos e ensinamentos, ajudaram a construir a cultura, a ciência e a história da humanidade e, ao mesmo tempo, discutir, analisar e refletir sobre os problemas que a contemporaneidade lhes apresenta como desafio [...] e a capacidade de reflexão, o espírito crítico, a faculdade de julgar, a competência em integrar os múltiplos saberes da unidade de um gosto, estilo, graça, juízo e senso de valor continuam sendo as virtudes da boa formação.

Este deveria ser o real sentido da educação, que foi excepcionalmente traduzido nas palavras do autor. Enquanto os homens não tomarem consciência de sua condição de “instrumento” de uma indústria, que perde sua própria essência, não teremos homens livres nem autônomos. É verdade também que a educação, sozinha, não dará conta de nos libertar das amarras da indústria cultural, que não nos deixa outra opção senão nos adaptar à sua lógica. Mas devemos ter claro que a educação pode fazer muito pelos homens, e ajudá-los no seu processo de esclarecimento e emancipação.

1.3.2.1 - Formação e as Novas Tecnologias de Informação e Comunicação

Após as considerações sobre a formação na atualidade, vamos agora colocar uma questão pertinente à formação nos dias de hoje, que é sua relação com as novas tecnologias de informação e comunicação. Vemos com uma frequência cada vez maior a crença de que a educação de qualidade torna-se sinônimo de novas tecnologias, pois as escolas cada vez mais acreditam que, com inovações tecnológicas, é possível mudar a realidade da formação. Mas será que esta verdade é realmente válida?

Nossa proposta de análise nos faz considerar os avanços trazidos por estas tecnologias como potencialmente positivos, porém, não necessariamente garantem mudanças. Bruner (2004), afirma que a educação vive um tempo de esperanças e incertezas, mostrando-

se mais claramente no contato com as Novas Tecnologias de Informação e Comunicação. Deste encontro nasce o que o autor denomina de indústria educacional, tratando segundo o mesmo da união de dois setores que juntos correspondem a 10% do produto interno bruto dos países. Para ele, a educação sempre esteve estritamente imbricada com a tecnologia, sendo possível se falar de bases tecnológicas da produção educacional, à semelhança das bases tecnológicas para a produção industrial.

Para Brunner (2004, p. 22-23), essa sociedade emergente marcada pelas inovações no âmbito tecnológico recebe um conjunto de características comuns a muitos autores, como o fato de estar em processo de formação, adquirir cada vez mais uma estrutura de redes, basear-se na convergência das novas tecnologias de informação e comunicação (destaque para a internet), configurar-se como sociedade de aprendizagem, entre outros. Mas estas características por si só garantem um novo modelo de formação? O que queremos apontar aqui, é que quando falamos das inovações trazidas pelas novas tecnologias, estamos falando em processos, e não estamos apontando um novo princípio que oriente a educação, que seja capaz de torná-la verdadeiramente aliada dos homens na luta pela conquista da verdadeira autonomia. Para Brunner (2004, p. 34), “[...] a educação é mais do que apenas transmissão de conhecimentos e a aquisição de competências valorizadas no mercado. Envolve valores, forja o caráter, oferece orientações, cria um horizonte de sentidos compartilhados, em suma, introduz as pessoas numa ordem moral”.

No entanto, seria injusto desconsiderar as contribuições que estas tecnologias podem trazer à educação. Como foi bem lembrado por Pucci (2008), na “Dialética do Esclarecimento” de Adorno e Horkheimer é possível perceber que os autores não negam os benefícios do progresso para a humanidade, mas enfatizam que os desastres causados pela civilização técnica (fome, desemprego, dominação, guerras mundiais) não são meros acidentes de percurso, mas sim resultado concreto do progresso bem sucedido.

Martínez (2004), outro autor que reflete sobre a influência das novas tecnologias na educação, considera em seu artigo que os países em desenvolvimento enfrentam não só o desafio do acesso à educação, mas também uma educação que considere a diversidade cultural e necessidades de desenvolvimento das comunidades, destacando o papel relevante das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTIC)¹⁷. No entanto,

¹⁷ Lembra que as tecnologias de informação e da comunicação não são apenas a internet, mas as tecnologias microeletrônicas, informáticas e de telecomunicações, que “[...] permitem a aquisição, produção, armazenamento, processamento e transmissão de dados na forma de imagem, vídeo, texto ou áudio” (MARTÍNEZ, 2004, p. 96).

ressalta que as NTIC não têm a pretensão de acabar com os problemas educacionais já recorrentes, mas sim pode introduzir algumas melhorias do ponto de vista operacional.

O autor Pierre Levy (1993) nos chama a atenção para a necessidade do debate da técnica dando como exemplo a informática escolar na França. Conta-nos ele que durante anos o governo do país investiu em equipar as escolas e formar os professores, no entanto, a proposta foi um fracasso. Chegar com uma iniciativa inovadora em uma instituição milenar, e iniciá-la sem antes um debate sobre as mudanças e necessidades demonstrou a fragilidade da iniciativa. Levy (1993, p. 9) questiona a iniciativa, como descrito abaixo:

Foram tiradas lições de muitas experiências anteriores neste assunto? Foram analisadas as transformações em andamento da ecologia cognitiva e os novos modos de constituição e de transmissão do saber a fim de orientar a evolução do sistema educativo a longo prazo? Não, apressaram-se em colocar dentro de sala as primeiras máquinas que chegaram.

Esta experiência, segundo o autor, só demonstrou a vontade de políticos em mostrar uma imagem de modernização. Estas colocações nos permitem pensar não só nos limites na nova sociedade, mas antes no que antecede seu progresso e implementação de novas técnicas. A imagem do progresso deve ter impactos na filosofia que fundamenta a educação, e não nos moldes instrumentais que oferecemos.

Para Martinez (2004), os programas de NTIC devem ser orientados segundo os objetivos da educação, pois “[...] durante anos estivemos introduzindo tecnologias na sala de aula num processo que primeiro identifica aquelas que estão disponíveis e só então tenta definir como podem ser utilizadas na prática escolar” (MARTÍNEZ, 2004, p. 99). Seu propósito, ao contrário, deveria ser o de manter os estudantes e professores no centro do processo e a tecnologia como recurso coadjuvante.

Assim como para Martínez (2004), consideramos que a introdução das TIC's deve nos levar à reflexão sobre o papel social das escolas, e sobre o que desejamos promover por meio da educação. Esta reflexão é essencial se almejamos promover mudanças reais e fazer dela uma prática diária para aqueles que pensam e agem pela educação: trata-se de um desafio eterno.

Por fim, vimos que as revoluções da ciência e da técnica produzem novas relações sociais, modificando a cultura da sociedade. Os avanços científicos e tecnológicos deram aos homens um maior controle sobre a natureza, e trouxeram a crença ingênua para alguns de que nos tornaríamos mais autônomos por dominarmos as novas técnicas, utilizando-as em favor do progresso.

Assim, pudemos discutir neste primeiro capítulo um pouco sobre as novas tecnologias, e como estas contribuíram para a formação da “cultura digital”. Essa cultura teve como um dos seus principais pontos uma nova forma de organização social, baseada na *estrutura de redes*, que como vimos, permitem formas novas e mais complexas de organização humana. Duas tendências citadas da “sociedade em rede” foram “[...] o desenvolvimento de novas tecnologias da informação e a tentativa da antiga sociedade de reaparelhar-se com o uso do poder da tecnologia para servir a tecnologia do poder” (CASTELLS, 1999, p. 69).

Desse modo, nenhum avanço tecnológico ou científico é em si capaz de modificar os rumos da sociedade no sentido da ética de suas relações. Eles apenas trazem o progresso, do qual alguns se utilizam para reafirmar o poder de uns sobre os outros, e no caso, o fortalecimento de ideologias de consumo e padronização que nos fazem objetos manipuláveis.

Nenhum avanço do conhecimento humano é em si reacionário ou negativo, já que tudo depende de como o homem o utiliza como ser social: uma mesma descoberta pode ser utilizada pelo homem para abrir caminho a um novo paraíso ou a um novo inferno muito pior do que aquele que conhecemos até agora (SHAFF, 1991, p. 24).

Vimos, então, que não é tarefa fácil compreender todas as estruturas da sociedade que nos envolvem, em especial nos dias atuais, em que podemos considerar um período de transição, e que o ritmo da própria vida parece passar de forma tão acelerada que muitas vezes não conseguimos analisar os acontecimentos e transformações que nos cercam. No entanto, procuramos buscar alguns esclarecimentos que nos permitem, nos próximos capítulos, falar de modo abrangente sobre uma das mais salientes inovações tecnológicas na educação - o novo modelo de educação a distância. Para isto, foi necessário realizar primeiramente algumas reflexões acerca destas inovações tecnológicas e seus possíveis impactos para a formação da “cultura digital”.

Enfim, estas reflexões permitiram verificar que a força da Indústria Cultural ainda nos impede de conquistar a liberdade e autonomia, uma vez que somos ainda envolvidos por uma ideologia de identificação e alienação.

Capítulo II: Educação a Distância e Formação

A educação a distância surge como mais uma das inovações do nosso século, fazendo uso das novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), e por sua vez, podem trazer mudanças para os processos formativos. Sendo assim, buscaremos apresentar a trajetória desta modalidade com ênfase no ensino superior no Brasil, em seus aspectos legais de criação e implementação e seus ideais de democratização e qualidade. Dessa forma, será possível analisar seu potencial na atualidade, que assim como as inovações tecnológicas vistas no capítulo anterior, impactam os processos formativos, que buscaremos explorar aqui. Tais elucidações nos são essenciais para que se cumpra o objetivo proposto no presente trabalho, pois buscaremos entender a realidade da educação a distância em nosso país, em específico no ensino superior, para depois pensarmos sobre o aspecto diretivo presente neste modelo.

2.1 – O Novo Modelo de Educação a Distância

É verdade que modelos de educação a distância não são iniciativas recentes. Segundo Pucci (2010a, p. 51), a EAD¹⁸ não é uma modalidade nova, pois:

[...] um dos primeiros cursos por correspondência, via correios, foi criado em 1892, na Universidade de Chicago, Estados Unidos – e tendo se desenvolvido progressivamente à medida que se adotavam ferramentas tecnológicas mais avançadas – a utilização do rádio em 1936 por Roquette-Pinto, no Rio de Janeiro e pelo Movimento de Educação de Base, MEB, na década de 1960, para fins educacionais; o uso da televisão pela Fundação Roberto Marinho, Padre Anchieta na década de 1970 para a educação supletiva de 1º e 2º graus, com a intensificação de recursos multimídia, na década de 1980, e, sobretudo, com a incorporação da rede de satélites e da internet na década de 1990 [...].

Tais iniciativas, como vimos, antecederam o modelo de EAD que temos hoje no Brasil, e por isso é preciso considerar suas especificidades. Este modelo é marcado principalmente pelas inovações e possibilidades trazidas pelas TICs - Tecnologias de Informação e Comunicação -, como exemplo a internet, possibilitando a expansão desta modalidade de ensino e criando para ela novos rumos. Belloni (2003), em sua obra “Educação à Distância”, também fala sobre a evolução dos modelos de educação a distância, citando três gerações destes. A primeira ligada ao ensino por correspondência, nos finais do século XIX; a

¹⁸ Educação a Distância.

segunda nos anos 60, integrando ao uso do impresso e dos meios de comunicação audiovisuais; e por fim, a terceira, surgida a partir dos anos 90, com o desenvolvimento e disseminação das NTICs - Novas Tecnologias de Informação e Comunicação. Enfatizaremos aqui a última das gerações citadas por Belloni (2003), por ser o modelo em expansão na atualidade.

Sendo assim, podemos considerar que há um novo modelo de educação a distância, advindo das novas possibilidades trazidas pelas TICs ou NTICs. Contudo, tais possibilidades parecem não modificar a proposta de formação presente.

Ela [a formação] deve resultar de condições sociais objetivas. As questões junto às quais nos sentimos incomodados alcançam as entranhas da sociedade, sendo que seria totalmente ilusório desejar solucioná-las pedagogicamente ou através de um tipo de controle social, pois elas são engendradas em virtude da supremacia cega da técnica (ADORNO, 1986, p. 7).

Desse modo, a desumanidade a que somos cada vez mais submetidos não resulta das técnicas, nem pode ser solucionada por elas, já que depende de condições sociais objetivas nas quais a própria técnica está inserida. Como ressalta Adorno (1986, p. 7),

A forma pela qual podemos hoje, eventualmente, experimentar o real humanismo reside na integridade moral do pensamento e na intrepidez diante da desumanidade que não resulta da técnica e nem dos próprios homens, mas sim da fatalidade na qual todos nós, cada um de nós, em todas as partes do mundo, estamos presos.

Desta forma, percebemos que a sociedade tecnicizada parece elaborar estratégias para tornar mais simples as formas de agir e pensar das pessoas, tirando delas qualquer forma de complexidade ou requintamento, como se estivessem preparando um produto a ser vendido com custo mais baixo e mais acessível, o que antes era caro e ao alcance de poucos, copiando a lógica de produção do mercado. Com isso, qualquer possibilidade de desenvolvimento cultural não é divulgado e aceito, a exemplo das músicas que a cada dia reduzimos mais ao superficial e vulgar, tendo inclusive algumas composições de apenas uma estrofe vazia, que se repete sem nenhuma complexidade e sem nada a acrescentar.

Caso acreditemos que a educação pode ser um meio de emancipação, e não apenas instrumento de dominação e reprodução das desigualdades sociais, então cabe defender, na escola, uma integração criativa – e não apenas reativa

ao mercado – dessas TIC que tanto nos preocupa enquanto educadores e nos solicitam enquanto cidadãos e consumidores. (BELLONI, 2010, p. 249).

Dessa forma, devemos consolidar um ensino a distância que não seja reprodutor, mas sim transformador, propondo formas de integração criativa, como diz a autora. Nesse aspecto, as formas de se relacionar e ensinar devem ultrapassar a reprodução dos conteúdos e as preocupações técnicas, tendo em vista sempre a finalidade da educação. É neste ponto que nos propomos a pensar a EAD e seus processos diretivos/não diretivos, pois cabe aqui uma reflexão a seu respeito no sentido de não permitir que este modelo colabore ou intensifique os processos de sucateamento da formação do indivíduo.

2.1.1 – Aspectos do surgimento da nova modalidade a distância no Brasil

Analisando de forma mais detalhada a formação nesta nova modalidade educacional no Brasil, em específico para o ensino superior, encontramos informações trazidas por Freitas (2012) de que na década de 80 aconteceram no Brasil as primeiras iniciativas para a criação de uma Universidade Aberta a Distância, no entanto, tais iniciativas falharam. Segundo o mesmo autor, estas foram motivadas pela divulgação das experiências da Universidade Aberta da Inglaterra, da Universidade Aberta da Venezuela, da Universidade Aberta de Costa Rica e de outras experiências bem sucedidas. Logo em seguida, na década de 90, houve novas iniciativas de EAD.

Nesse período, a Universidade de Brasília criou um centro para desenvolver cursos de extensão sob a modalidade à distância, o que representou um grande avanço. Estavam a frente dessa iniciativa o então pró-reitor de extensão Valnei Garrafa, Maria Rosa de Magalhães e o reitor Cristovão Buarque. Na época, eram usados o correio, encontros presenciais e material impresso (FREITAS, 2012, p. 63).

Após esta primeira experiência, segundo Freitas (2012), a Universidade Federal da Bahia iniciou algumas tentativas de ensino a distância, e poucas delas permaneceram até os dias de hoje, apesar de algumas terem sido bem sucedidas, como a “criação de uma disciplina optativa sobre educação a distância na Faculdade de Educação, uma iniciativa de Fernando Floriano e Katia Siqueira de Freitas, e a oferta de cursos de especialização em alfabetização para professores do interior do Estado da Bahia” (FREITAS, 2012, p. 63).

Alguns anos depois, o governo promulga na LDB de 1996 as primeiras diretrizes legais para a educação a distância, e cria a SEED - Secretaria de Educação a Distância, regularizando pela primeira vez esta modalidade. A SEED, vinculada ao MEC, foi responsável por criar ações e programas que estimulassem o desenvolvimento da educação a distância e implementassem as TICs no sistema de ensino. Segundo informações da página do MEC, 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)” (BRASIL, 2012a). Na época, a Secretaria ainda não tratava dos novos modelos de educação a distância, mas já se referia a influência das TICs na educação e do modelo de ensino a distância:

Dessa forma, o Ministério da Educação, por meio da SEED, atua como um agente de inovação tecnológica nos processos de ensino e aprendizagem, fomentando a incorporação das tecnologias de informação e comunicação (TIC's) e das técnicas de educação a distância aos métodos didático-pedagógicos. Além disso, promove a pesquisa e o desenvolvimento voltados para a introdução de novos conceitos e práticas nas escolas públicas brasileiras (BRASIL, 2012a).

Com o tempo, a SEED foi incorporando novos projetos, dentre eles o projeto da Universidade Aberta do Brasil, que trataremos mais adiante. No entanto, esta Secretaria foi extinta pelo governo em 2011, e segundo informações da página do MEC, seus programas e ações estão vinculados a SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Contudo, ao pesquisar sobre esta nova secretaria na página do MEC, e também na nova lei para a reestruturação interna do Ministério da Educação, promulgada pelo Decreto Nº 7.690, de março de 2012, não foi possível encontrar projetos nem ações que se relacionem especificamente à educação a distância, o que deixou uma incógnita no que diz respeito à relação entre a educação a distância e o Ministério da Educação. No entanto, Manuel Moran, diretor de Educação a Distância (EaD) da Universidade Anhanguera, em uma reportagem¹⁹ de Sarah Fernandes (2011), afirma que

¹⁹ Ver reportagem na íntegra no link: <http://portal.aprendiz.uol.com.br/2011/07/19/extincao-da-secretaria-de-educacao-a-distancia-no-mec-e-prematura-avalia-especialista/>

A lógica é entrar em uma normalidade, contemplando os mesmos instrumentos para as modalidades a distância e presencial”, avalia o especialista. “Porém, dependendo de como esse processo seja feito, a educação a distância corre o risco de não ser prioridade tendo em vista as outras demandas do MEC.

Ainda segundo informações da reportagem, os projetos da SEED migraram para a Secretaria de Educação Básica ou de Ensino Superior. “Segundo o MEC, a ideia é que, com o crescimento da modalidade, ela passe a ser gerida pelas secretarias convencionais, com as mesmas medidas para as modalidades presenciais e a distância” (FERNANDES, 2011).

Gabatti (2011, p. 52) nos fala sobre o vínculo da EAD com a CAPES, apontando que

[...] muitas de suas novas atribuições [atribuições da CAPES] incidem sobre as anteriormente reservadas à Secretaria da Educação Básica, à Secretaria da Educação Superior e à Secretaria da Educação a Distância do próprio MEC, sem que as interfaces entre elas tenham sido esclarecidas.

E em relação a SECADI, vimos que esta se constitui de projetos e ações voltadas à inclusão de minorias que muitas vezes são deixadas à margem dos processos educacionais no país, como mostra as seguintes informações obtidas na página do MEC:

A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) em articulação com os sistemas de ensino implementa políticas educacionais nas áreas de alfabetização e educação de jovens e adultos, educação ambiental, educação em direitos humanos, educação especial, do campo, escolar indígena, quilombola e educação para as relações étnico-raciais. O objetivo da SECADI é contribuir para o desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino, voltado a valorização das diferenças e da diversidade, a promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos e da sustentabilidade sócio-ambiental visando a efetivação de políticas públicas transversais e intersetoriais (BRASIL, 2012c).

Por meio desta descrição, não encontramos vínculo estrito desta Secretaria com projetos de educação a distância, como diz a página do MEC²⁰, e a única possibilidade pensada é em relação à proposta contida de que a EAD possibilita a inclusão, por ser um meio democrático de educação e, assim, é capaz de proporcionar acesso às minorias, além do fato de que as TICs proporcionam a “inclusão digital”. Assim, vimos que muitas mudanças estão

²⁰ Conferir link: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=289&Itemid=822

ocorrendo nas leis e administração do Estado, que estão se adaptando à educação a distância, e por isso, por vezes, fica difícil acompanhar e compreender tais mudanças.

Em relação à LDB 9394 de 1996, artigo 80, vimos a primeira iniciativa do governo em regulamentar o ensino a distância, dando-lhe incentivo do poder público. Suas leis foram regulamentadas posteriormente pelo Decreto n. 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, que previa em seu Parágrafo Único que “Os cursos ministrados sob a forma de educação a distância serão organizados em regime especial, com flexibilidade de requisitos para admissão, horários e duração, sem prejuízo, quando for o caso, dos objetivos e das diretrizes curriculares fixadas nacionalmente” (BRASIL, 1998). Ele previa a educação a distância para o ensino fundamental de jovens e adultos, ensino médio, profissionalizante, de graduação, mestrado e doutorado. Dentre as principais regulamentações, previa o decreto que a produção, controle, avaliação e autorização seriam atribuições dos respectivos sistemas de ensino, e a União ficaria responsável pela realização de exames e registros de diplomas. O que se viu no Decreto foi a tentativa de regulamentar o ensino a distância, mas elas não foram suficientes para acompanhar o crescimento desta modalidade, que precisou ser revisto mais tarde.

É possível perceber uma crítica ao processo de implementação da EAD no Brasil feita por Jaime Giolo em seu artigo intitulado “Educação a Distância e a Formação de Professores”, que acreditamos ser necessário abordar. Segundo Giolo (2008, p. 1212),

A LDB de 1996 desencadeou o processo, mas ele só se estruturou efetivamente a partir do ano de 2000. Inicialmente conduzido pelas instituições públicas, esse processo teve, em seguida, a partir de 2002, a participação agressiva do setor privado que, em pouco tempo, lhe conferiu um perfil completamente diferente daquele imaginado pela legislação e, mesmo, daquele praticado pelas instituições públicas: de uma atividade complementar e subsidiária à educação presencial, tornou-se um objeto importante na disputa do mercado educacional.

A verdade é que o governo implantou a educação a distância com a intenção de expandir a oferta de cursos superiores no país, porém, o crescimento elevado da oferta de cursos de graduação foi grande nas últimas décadas, não justificando o crescimento da oferta à distância²¹, segundo Giolo (2008). Ao apresentar um pequeno cansaço em relação à oferta presencial, devido aos custos deste tipo de ensino, as universidades privadas encontraram então, como alternativa, o investimento em cursos a distância, que ofereciam menores custos e facilidades em relação ao tempo, ao espaço e aos métodos de ensino, tendo uma maior

²¹ A escassez de oferta de cursos pode ser considerada somente em relação à oferta em instituições públicas, mas não nas privadas.

procura do mercado. Tal acontecimento fez com que ao invés de complementar o ensino presencial, o ensino a distância aparecesse como seu concorrente.

Este modelo educacional, ao contrário de sua proposta inicial, só ganhou força quando visto como lucrativo pelo setor privado das universidades. Sendo assim, o foco se manteve no ensino de graduação, principalmente nos cursos de baixo custo como pedagogia e administração. Segundo Giolo (2008), o governo demorou a perceber esta tendência, e somente em 2005 criou um marco regulatório e avaliativo para esta modalidade de ensino. Portanto, antes da invasão do setor privado, o próprio governo não tinha ainda se atentado para o potencial da EAD, e mais uma vez o mercado foi quem determinou as leis, com finalidades antes lucrativas do que educacionais.

Giolo (2008) nos conta um pouco mais sobre o histórico da legalização da EAD no Brasil, afirmando que o governo federal queria implantar a EAD para estender a educação para os excluídos deste processo, tomando como base experiências de outros países.

Os legisladores, por certo, entediam ser o Brasil um país semelhante à China, à Índia, à Indonésia etc., com deficiências enormes no seu aparelho escolar e que, por isso, deveria receber influxos e empuxos de grande monta e de toda a ordem, inclusive por meio da educação a distância (GIOLO, 2008, p.1217).

Por isso, passou então a criar leis que permitiam e regulavam esta modalidade, como por exemplo o Decreto n. 5.622 de dezembro de 2005, publicado no *Diário Oficial da União* em 20 de dezembro, complementado, posteriormente, pelo Decreto n. 6.303, de 12 de dezembro de 2007. Estes tornam a regulamentar o artigo 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB – n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 -, desta vez de forma muito mais concreta e detalhada, revogando os dois decretos mencionados anteriormente, não sem incorporá-los quase integralmente. Os documentos estabelecem normas em relação ao credenciamento de instituições para a oferta de cursos na modalidade a distância e da autorização e reconhecimento destes cursos, entre outros.

Este mesmo ano de 2005 também foi marcado por um importante acontecimento para a EAD no Brasil, que foi a criação do programa Universidade Aberta do Brasil – UAB.

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, 20__²²).

Essa política é voltada principalmente para a formação de professores, e trata-se de um sistema integrado por universidades públicas, que oferecem vagas a alunos em cursos de formação superior por meio da metodologia a distância. “O público em geral é atendido, mas os professores que atuam na educação básica têm prioridade de formação, seguidos dos dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos estados, municípios e do Distrito Federal” (BRASIL, 20__). A UAB dá ênfase à proposta de democratização e expansão do ensino superior público, que está descrito como um dos eixos fundamentais que a sustenta. Segundo informações da página da CAPES/ Universidade Aberta do Brasil:

Atualmente, 88 instituições integram o Sistema UAB, 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, ademais, 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. Para 2010, espera-se a criação de cerca de 200 polos (BRASIL, 20__).

Há outra iniciativa recente a se destacar do governo do estado de São Paulo para expandir o ensino por meio da educação a distância, que foi a criação da UNIVESP.

A Univesp – Universidade Virtual do Estado de São Paulo –, programa criado pelo Decreto no 53.536, de 9 de outubro de 2008, é a resposta do governo paulista a um enorme desafio: o de expandir o ensino superior gratuito por meio da ampliação do número de vagas nas três universidades públicas paulistas – USP, Unicamp e Unesp –, utilizando metodologia inovadora, que associa o uso intensivo das tecnologias de informação e comunicação às práticas tradicionais do ensino presencial, sem descuidar do compromisso com a qualidade na educação superior, marca registrada das três instituições paulistas (VOGT et al, 2009, p.7).

Segundo informações da própria instituição, o objetivo principal do programa foi expandir o ensino superior no estado de São Paulo, oferecendo mais vagas por meio das três principais universidades públicas paulistas. Recentemente, vimos o programa da UNIVESP se institucionalizar, criando a 4ª universidade pública do estado de São Paulo,

²² Não consta ano de publicação. Refere-se a informações de uma página da Web.

como podemos comprovar pelo trecho destacado de uma reportagem da revista eletrônica *Com Ciência*, escrita por Vogt (2012):

Desde 2007, temos trabalhado, com uma pequena equipe, em que se destacam os professores Waldomiro Loyolla , Marcio Andrade Netto e o administrador público Cláudio Falcone, junto ao governo do estado de São Paulo, no projeto da Univesp. Primeiro, como programa, depois, consolidando a sua institucionalização, como a quarta universidade pública gratuita de nosso estado, a Univesp vem oferecendo, em parceria com as universidades estaduais e com o Centro Paula Souza, cursos de graduação, pós-graduação e extensão com metodologias de ensino baseadas no uso intensivo das novas tecnologias de informação e comunicação (TICs). Com a autonomia didático-científica adquirida por força da Lei 14.836, de 20 de julho de 2012, que institui a nova universidade sob a forma de fundação, a Univesp passará também a poder oferecer cursos próprios.

Sendo assim, ao se tornar uma instituição e abandonar o caráter de programa, a Univesp se consolida e garante sua autonomia. Tal iniciativa parece atestar que o ensino a distância veio para ficar em nosso país, e apresenta objetivos bem claros em relação a EAD e o ensino superior.

Tais objetivos são desenvolvidos a partir da oferta de vagas de graduação e de pós-graduação, na educação formal; e, na educação para a cidadania, na forma de cursos de extensão, de atualização e de educação continuada. A Univesp ministrará, ela própria, ou de forma consorciada com outras instituições de ensino, os cursos necessários visando à formação e ao aperfeiçoamento dos recursos humanos para prover o acesso ao conhecimento como bem público em todos os municípios do estado (VOGT, 2012).

A iniciativa demonstra que a EAD é uma realidade que não pode mais retroceder, e assim, tende a expandir-se cada vez mais, não somente por iniciativas privadas, que é ainda dominante, mas também por meio de iniciativas públicas. Garantir sua permanência por meio da institucionalização foi um importante passo para a Univesp, e pode ser seguido por outros programas e ações de educação a distância.

Sendo assim, vimos que a EAD vem crescendo consideravelmente a cada dia, e nos traz uma nova proposta de educação, visando a interação com as TICs, novas metodologias, novas formas de se enxergar os atores do processo de ensino-aprendizagem, entre outras mudanças, das quais tentaremos tratar mais adiante.

2.1.2 – Educação a Distância: uma nova proposta de educação?

Mill e Pimentel (2010) argumentam que a modalidade de educação a distância passou por uma grande expansão nos últimos anos, e ainda hoje os estudos e pesquisas na área são escassos e apresentam análises superficiais. É perceptível ao se realizar o levantamento bibliográfico a escassez de material sobre o tema, e, além disso, também a superficialidade e senso comum com que algumas vezes é tratado o assunto. Sendo assim, buscamos nos fundamentar em alguns dos principais pesquisadores envolvidos com o tema, dentre eles Daniel Mill e José Manuel Moran.

Moran (2002) definiu educação a distância como um processo de ensino-aprendizagem, mediado por tecnologias, no qual professores e alunos estão separados espacial e/ou temporalmente. Ela é ensino/aprendizagem, em que professores e alunos não estão normalmente juntos, fisicamente, mas podem estar conectados, interligados por tecnologias, principalmente as telemáticas, como a Internet. Também podem ser utilizados o correio, o rádio, a televisão, o vídeo, o CD-ROM, o telefone, o fax e tecnologias semelhantes para a interação, admite o autor.

Moran (2011) destaca que a EAD passou de uma opção secundária de educação para um novo caminho de transformações e mudanças no âmbito educacional, sendo uma opção cada vez mais importante para aprender ao longo da vida, para a formação continuada, para a aceleração profissional, e para conciliar estudo e trabalho. Afirma ainda o autor que a EAD tem modificado todas as formas de ensinar e aprender, impactando inclusive os modelos presenciais, pois introduzem novas relações com as TICs.

Mill (2010a) também nos traz informações interessantes em relação às TICs e a EAD, dizendo que as gerações se adaptam mais facilmente ao ciberespaço, e este fato causa transformações que impactam a educação, uma vez que se apresenta uma nova realidade. Ressalta ainda a capacidade de articular novos processos cognitivos com o uso das tecnologias, modificando os processos de educação. Ele nos alerta também sobre o cuidado com os termos Ensino a Distância ou Aprendizagem a Distância, pois ambos não abordam a complexidade da relação entre discente e docente; o termo adequado seria Educação a Distância. “Somente a terminologia educação essa concepção ampliada com destaque para alguém com interesse em aprender e alguém com intenção de ensinar” (MILL, 2010a, p.49).

O autor no citado artigo diz não desejar pôr em discussão as dicotomias da educação – como qual o ideal de formação de nossa época, a função social da escola e que tipo de pessoas queremos formar - mas chama a atenção para o fato de que

[...] a análise do processo educacional terá como pano de fundo o motivo propulsor da EaD nos últimos 10 anos: a função de atender a uma (crescente) demanda social específica e a formação dos cidadãos conforme a atual LDB 9394/96 em seu artigo segundo (MILL, 2010, p. 50).

A referida lei relata que a educação deve promover o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho. Contudo, como é possível pensar a EAD sem colocar em pauta as finalidades da educação? Talvez o autor queira ter deixado para outra oportunidade esta discussão, mas não vejo possibilidade de tratar o assunto sem ter definido o fundamento que guiará as práticas, sejam elas novas ou antigas.

Ao afirmar que a EAD tem a função de formar cidadãos conforme as leis vigentes, de certa forma quer-se dizer que não está em discussão a proposta educacional referida no documento, ou seja, formar para a cidadania e qualificação para o trabalho; e tais funções, em uma visão mais crítica, pode levar a ideia de que se quer mais uma vez reproduzir o que já está posto, e não criar novas reflexões ou formas de se conceber a educação, como dizem os próprios autores já citados neste tópico. Creio serem necessárias novas formas de se enxergar um mesmo objeto, indo além de análises de formas e metodologias; é preciso buscar reflexões acerca daquilo que dá base para as ações. Belloni (2006, p. 41) nos lembra que:

A questão é complexa, pois se é verdade que qualquer ação educacional deva conhecer e considerar as características, condições de estudo e necessidades dos estudantes, é importante lembrar que é também preciso conceber princípios gerais – uma filosofia da educação – que oriente as escolhas e definições relativas às finalidades da educação (por quê) e seus conteúdos (o quê), superando o enfoque tecnicista centrado no ‘como’ dos meios técnicos e suas metodologias.

Retomamos também neste ponto o artigo de Zuin (2010, p. 975), que ao falar sobre a influência das TICs na formação de professores, enfatiza que “A transposição das TICs para as práticas educacionais deve ser feita por meio de uma análise minuciosa das suas vantagens e limites, permitindo assim a crítica de uma possível incorporação instrumental e reificada dessas tecnologias”. Estas afirmações nos mostram que as TICs são apenas instrumentos que devem ser utilizados de forma consciente, mas que em si não trazem transformações se não vierem acompanhadas de novas concepções e escolhas conscientes.

Adorno (2003a), que já refletia a respeito do papel da educação em sua época, predizendo os avanços que ocorreriam quanto aos meios tecnológicos como forma educativa,

atentava para a importância de seu conteúdo, de modo que este seja produzido positivamente, e não imposto a partir de seu interior (ADORNO, 2003a, p. 94-95). O que é capaz de transformar realmente a educação é a revisão dos conceitos e práticas que a fundamentam, como reflexão acerca da questão: educação para que? Esta pergunta é título de uma das obras de Adorno (2003b), que segundo o mesmo, tem a intenção de discutir os caminhos para onde a educação deve conduzir, tendo preponderância reflexões acerca do objetivo da educação. Isso nos traz a necessidade de pensar sobre os fins educacionais, mas sem criar modelos ideais, os quais o autor citado faz enfática crítica, uma vez que a ninguém deve ser dado o direito de decidir a respeito da orientação de outros, ou seja, os próprios indivíduos devem ser capazes de realizar suas próprias escolhas, sem direcionamento de outrem, o que nos faz refletir sobre a importante questão da diretividade/não-diretividade pedagógica, pois a educação deve proporcionar condições para que os indivíduos possam ser “autores” de suas próprias vidas. O direito à autonomia e liberdade deve ser garantido, e neste sentido a educação assume o papel de “produzir uma consciência verdadeira” (ADORNO, 2003b, p. 141), e isso não é tarefa fácil.

Gomes (2010) nos oferece uma importante contribuição no sentido de pensar a função da educação ao afirmar que criar condições para a autorreflexão crítica parece ser o maior desafio da educação superior, principalmente se considerarmos a sobrevivência dos projetos das Instituições de Ensino Superior (IES) à chamada sociedade do conhecimento, e que confere ao conhecimento produzido um caráter eminentemente técnico.

Sua principal crítica pauta-se no fato de que após análise da realidade educacional no Brasil, é perceptível que a educação superior encontra-se muito distante do que deveria ser sua finalidade essencial, e por isso vai-se deteriorando e formando de acordo com as demandas estabelecidas pela lógica do mercado, e com a educação a distância parece não ser diferente (GOMES, 2010, p. 123).

Chauí (2003) também nos fala sobre a atualidade das instituições de ensino superior, afirmando que a última reforma do Estado definiu a universidade como uma organização social e não como uma instituição social. Segundo Chauí (2003, p. 6) “Uma organização difere de uma instituição por definir-se por uma prática social determinada de acordo com uma instrumentalidade: está referida ao conjunto de meios (administrativos) particulares para a obtenção de um objetivo particular”. Assim, são movidas por ideias de sucesso e eficácia para atingir certos objetivos, sendo regidas por ideias de planejamento, gestão, previsão, controle e êxito. Isso demonstra que ela não questiona sua própria existência, suas concepções, sua função. Vemos a universidade transformada em mais uma prestadora de

serviços, e há a perda de sua função principal, que é a de promover conflitos e mudanças, vindas de reflexão e questionamentos da realidade social e suas possibilidades.

Esse novo modelo universitário, segundo Chauí (2003, p. 7) demonstra uma organização “Definida e estruturada por normas e padrões inteiramente alheios ao conhecimento e à formação intelectual, está pulverizada em microorganizações que ocupam seus docentes e curvam seus estudantes a exigências exteriores ao trabalho intelectual”. O fato observado pela autora nos leva a refletir sobre o atual contexto das universidades, que visam a produtividade. Por meio de sistemas avaliativos, os órgãos responsáveis requerem dos agentes do ensino, tanto alunos quanto professores, que publiquem, produzam, e estipulam números mínimos exigidos, que por sua vez determinarão, entre outras medidas, as notas que receberão, que por sua vez determina o financiamento, o número de bolsas, entre outros que são essenciais para as pesquisas e pesquisadores. Estes critérios quantitativos de produção intelectual acabam fugindo do proposto, e forçam publicações que passam a ter como objetivos gerar números. Os critérios qualitativos não ficam para trás nesta lógica, pois os locais de divulgação das pesquisas, que são qualificadas por um *ranking*, indicam o *status* e a relevância do trabalho. Esses critérios geram competitividade, desgaste do trabalho intelectual – isso quando conseguimos utilizar tal adjetivo para os trabalhos produzidos -, e adaptação, pois o que passa a ser interessante de ser pesquisado é determinado por revistas e órgãos financiadores. Dessa forma, colocamos em xeque o trabalho intelectual, no qual o interesse deveria se dar pelo faro investigativo, pelo “espanto” do pesquisador, e o substituímos pelo que parece estar em “alta” no “mercado acadêmico”, ou seja, aquilo que é “interessante” de ser pesquisado.

Assim, nos vemos envolvidos por esta lógica acadêmica de produtividades, na qual as universidades deixam de ser aqueles locais onde se colocam em pauta discussões como a própria finalidade do conhecimento. O que parece é que ao invés de gerar conhecimento, as universidades estão “correndo atrás” dele, tentando absorvê-lo de forma cada vez mais rápida e eficaz. As TICs, assim como a EAD, são inovações importantes que se relacionam com a forma de tratar o conhecimento, mas antes de buscarmos informações sobre como utilizá-las, é preciso pensar o porquê as utilizaremos.

O que parece é que a educação a distância corrobora para esta mudança na estrutura da sociedade, ou em outras palavras, que ela não modifica as estruturas já postas, apenas se adapta, o que as torna cada vez mais centrada em processos administrativos em detrimento dos formativos. O que vemos frequentemente são discursos recorrentes de que a EAD tem modificado a realidade educacional com seus métodos inovadores. Mil (2010a, p

53), ao analisar a realidade da educação a distância em uma das instituições federais de ensino ligada a UAB, afirma que ela:

[...] inova ao desenvolver um sistema de gestão pedagógica; ao adotar materiais didáticos visuais, audiovisuais, impressos e por webconferência; ao redimensionar os tempos e espaços da sala de aula, etc. também do ponto de vista dos processos organizacionais e ainda em relação à educação presencial, a UAB-UFSCar adota mudanças no processo de ensino-aprendizagem, quando: deixa o professor responsável pelo gerenciamento dos tutores e dos alunos muda a gestão da sala de aula, com inserção de novos elementos e processos; busca novas formas de gestão do processo educacional, que é mais dinâmico e mais complexo; desenvolve novos processos logísticos para o fluxo de informações e de materiais; toma iniciativas para discussão da comunidade acadêmica em torno da participação e preconceitos em torno do que é efetivamente *aprender* e o que é *ensinar*, etc.

Apesar de interessantes as mudanças propostas, elas parecem estacionar apenas no que se refere aos processos, gestão, métodos; pensam em executar o ideal formativo proposto por leis de formação para a cidadania e para o trabalho, mas tudo isso sem questionar qual a essência deste ideal formativo. Será que não estamos caindo no risco de somente reproduzir o que está posto, como uma indústria que executa uma tarefa para gerar eficiência? É por meio desta resposta que se torna possível chegar à conclusão quanto à questão do próprio autor citado acima: “as inovações tecnológicas podem *vir* a ser inovações pedagógicas?”

Partindo de tais reflexões, vimos que a questão das novas tecnologias e da educação a distância é bem mais complexa do que se pode imaginar, e não deve ser vista com preconceito ou comparações ao modelo presencial, mas sim deve ser pensada de forma crítica, principalmente em relação ao sentido formativo que se apresenta.

2.2 - A Educação a Distância: perspectivas para a formação

O mundo atual se mostra tecnologizado, os veículos de comunicação e informação funcionam com uma velocidade antes inimaginável, e os espaços tornam-se cada vez mais virtuais. O que hoje é novidade, amanhã se torna ultrapassado, e o conhecimento, que por sua vez requer tempo, é configurado como informativo, que passa tão depressa que nem sequer conseguimos assimilar. E a educação também responde às inovações, e as novas tecnologias não apenas adentram as salas de aula, como se tornam elas próprias.

A Educação a Distância - produto das inovações tecnológicas - aparece nos tempos atuais com a proposta de ambientes virtualizados de aprendizagem, difundindo uma proposta de estruturas educacionais flexíveis. “Acredita-se, portanto, que a adoção da modalidade EAD propiciaria a universalização e regulamentação do fluxo do ensino, por permitir formas flexíveis de planejamento com soluções diversificadas, constituídas de processos distintos do convencional” (RISCAL, 2010, p. 57). A ideia de inovação adentra a escola; e o indivíduo do novo milênio precisa vencer as barreiras do tempo e do espaço.

A proposta de flexibilidade também nos remete a pensar sobre o acesso ao conhecimento por aqueles que estão excluídos, visando solucionar ou amainar o problema da marginalização escolar, como mostra o trecho a seguir retirado da página da UAB.

O Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) tem como prioridade a formação de professores para a Educação Básica. Para atingir este objetivo central a UAB realiza ampla articulação entre instituições públicas de ensino superior, estados e municípios brasileiros, para promover, através da metodologia da educação a distância, acesso ao ensino superior para camadas da população que estão excluídas do processo educacional (BRASIL, 20__).

Tais pressupostos trariam para a educação o ideal de adaptação às necessidades do mundo atual, tornando o conhecimento acessível e democrático. No entanto, este movimento ocorrido no Brasil e no mundo não é assim tão inovador, pois se pararmos pra pensar sobre suas condições reais de existência veremos que há muitas tentativas de mudanças. Os frankfurtianos, como vimos acima, já analisaram uma proposta de formação da modernidade que propunha a difusão do conhecimento para o progresso e para a liberdade dos indivíduos, que por sua vez falhou.

Gomes (2010) reforça as concepções de Adorno (1965) em seu artigo sobre a realidade atual do ensino superior no Brasil, em que a educação não é necessariamente um fator de emancipação. Enquanto as condições existenciais da sociedade e indivíduo não se modificarem, nenhuma fórmula pedagógica milagrosa será capaz de tornar os homens emancipados, livrando-os da escravidão do consumo.

O cenário pós-moderno, com sua vocação informacional, investe sobre uma concepção de saber em que a fonte de todas as fontes chama-se informação, e a ciência, assim como qualquer modalidade de conhecimento, passa a ser entendida, no âmbito da *operation*, isto é, como quantidade (bits) de informação técnico-científica que as universidades e centros de pesquisa conseguem produzir, estocar e fazer circular como mercadoria (GOMES, 2010, p. 110-111).

Todas as pedagogias propostas, sejam elas a distância ou presenciais, irão reforçar cada vez mais os processos de adaptação e identificação difundidos pela Indústria Cultural se não contribuem para o desenvolvimento do potencial da reflexão crítica e tomada de consciência da semiformação a que estamos todos submetidos. Partindo desses pressupostos, faremos alguns apontamentos no sentido de buscar entender quais os ideais formativos estão presentes no modelo de EAD para o ensino superior, e com isso, poder refletir sobre seu impacto na formação.

2.2.1 – EAD: uma proposta de democratização

Os documentos legais, como os Referenciais de Qualidade para a Educação a Distância, escrito por Neves (2003), falam sobre um dos principais objetivos desta nova modalidade, o objetivo da democratização da educação. “O pano de fundo do texto é minha crença na necessidade de democratizar a educação e na capacidade que temos todos nós, educadores, de fazer educação com elevado padrão de qualidade, independente de distâncias”.

Neves (2005, p.137) nos fala também sobre a democratização por intermédio da EAD, afirmando que

A educação a distância não é um modismo: é parte de um amplo e contínuo processo de mudança, que inclui não só a democratização do acesso a níveis crescentes de escolaridade e atualização permanente como também a adoção de novos paradigmas educacionais, em cuja base estão os conceitos de totalidade, de aprendizagem como fenômeno pessoal e social, de formação de sujeitos autônomos, capazes de buscar, criar e aprender ao longo da vida e de intervir no mundo em que vivem.

Assim, este ideário de que a EAD vem para somar às iniciativas em favor da democratização do ensino se torna visível por meio de muitas iniciativas públicas, as quais destacaremos a seguir. No entanto, é preciso ter em mente duas questões fundamentais para se pensar esta análise. A primeira delas se refere ao fato de que não haverá justiça social enquanto todos os sujeitos não tiverem garantido o direito à educação, e educação de qualidade. A nobreza desta afirmação, e o avanço que ela traz para a sociedade não deve de forma alguma ser desconsiderado. A segunda questão, no entanto, vem justamente questionar este discurso democrático, buscando entender os interesses obscuros por detrás dele.

2.2.1.1 - Universidade Aberta do Brasil – UAB

Segundo a página da UAB da CAPES, “A Universidade Aberta do Brasil é um sistema integrado por universidades públicas que oferece cursos de nível superior para camadas da população que têm dificuldade de acesso à formação universitária, por meio do uso da metodologia da educação a distância”. Neste trecho, fica claro que a EAD surge como alternativa para levar educação àqueles que estão excluídos.

Gatti et al (2011, p.50), considera que “Outro objetivo do programa desenvolvido pela UAB é reduzir as desigualdades na oferta de educação superior, ainda majoritariamente a cargo da iniciativa privada, e desenvolver amplo sistema nacional de educação superior a distância”. Esta alternativa, como pudemos comprovar, visa a democratização, e vem como uma solução para os sistemas de ensino do país, que possui déficits dos quais não consegue lidar da forma como era esperado, e por isso, cria novas possibilidades, advindas com a intensificação do uso das TICs. Se pensarmos que o ensino público superior no país não dá conta de atender à demanda, nem ao menos, muitas das vezes, de criar condições para que se chegue até o ensino superior, concluimos que a situação é grave. Para solucionar este problema podemos pensar em alternativas como a expansão das universidades públicas, com a criação de novas universidades e a expansão das já existentes, contudo, para esta última proposta deveríamos também pensar em criar estruturas para que as universidades recebam mais cursos e alunos. Tudo isso custa caro, além de demorar um certo tempo. Vimos que há iniciativas do governo neste sentido mencionado, pois houve uma considerável expansão do ensino público superior, com a criação de novas universidades, e a expansão destas, promovidas pelo programa REUNI, porém, este investimento ainda é pouco, e o exemplo é a greve geral na educação que ocorre em 2012, pois entre as reivindicações está o cumprimento do Plano REUNI, na sua totalidade, visto que isso não vem ocorrendo. Então, o governo passa a investir na EAD, e cria a UAB dentro das universidades já existentes, porém sem vínculo institucional, e com isso consegue expandir ainda mais as vagas existentes. Assim,

A UAB desenvolveu complexo aparato de tecnologias da informação e comunicação (TICs) a serviço de seu programa de formação. Possui atualmente um portal de acesso gratuito, com um acervo de mais de 123 mil obras literárias, artísticas e científicas, sob a forma de textos, sons, imagens e vídeos. Distribui às escolas públicas de educação básica, mídias DVD, contendo, aproximadamente, 150 horas de programação produzida pela TV Escola. Disponibiliza o E-Proinfo: ambiente virtual colaborativo de aprendizagem que permite a concepção, a administração e o desenvolvimento de ações, como cursos a distância, projetos de pesquisa, projetos

colaborativos e outras formas de apoio a distância ao processo ensino-aprendizagem. Mantém ainda o Programa Banda Larga nas Escolas (PBLE), que tem como objetivo conectar todas as escolas públicas à internet, iniciado em abril de 2007 (GATTI *et al*, 2011, p. 51).

Esta iniciativa pode ser questionada em relação ao seu funcionamento, projetos, qualidade, entre outros, mas sem dúvida, ela pode levar educação superior e pública a uma camada de pessoas que antes se encontrava excluída, por condições econômicas, de tempo e de espaço. Mas vale ainda perguntar: ela é instrumento de democratização?

2.2.1.2 - Fórum Nacional de Educação Superior – 2009

O documento redigido durante o Fórum Nacional de Educação se trata de mais uma iniciativa em que podemos perceber a presença da EAD como instrumento de democratização. Organizado pela Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação (CES/CNE) do Brasil e com o apoio da Secretaria de Educação Superior, ocorreu em Brasília entre 24 a 26 de maio de 2009, com o intuito de difundir as diretrizes da Conferência Regional de Educação Superior para América Latina e Caribe no país, e coletar subsídios à participação da delegação brasileira na Conferência Mundial de Educação Superior em 2009. Segundo o documento,

O Fórum objetivou, ainda, destacar aspectos da política de Educação Superior para contribuir em outros dois eventos importantes para o debate sobre a estrutura e organização da política educacional brasileira: a Conferência Nacional de Educação (CONAE) e o encontro para revisão das metas do Plano Nacional de Educação (PNE) para o período 2011- 2020 - ambos em 2010 (CES/CNE, 2009, p 3).

O Fórum traz contribuições interessantes como a necessidade de direcionar as mudanças que vêm sendo empreendidas no sentido de construir sistemas e instituições de Ensino Superior que promovam a equidade e a ampliação dos mecanismos de inclusão social, sem abrir mão da qualidade da formação. Fala também sobre as estratégias de internacionalização do Ensino Superior e ampliação de redes acadêmicas, assim como os novos modelos e possibilidades de aprendizagem, pesquisa e inovação, devendo estes atuarem no sentido da pertinência social. No que se refere às ações internas das instituições de educação superior, admite a necessidade, entre outras, a “ampliação do uso de novas metodologias e recursos pedagógicos: educação a distância, TICS, além de oficinas e tutorias” (CES/CNE, 2009, p. 8). O documento mostra aqui as possibilidades de expansão do ensino

superior por meio de implementação de modelos de educação a distância. Esta intenção apontada no documento nos mostra que a comunidade admite a EAD como estratégia de democratização.

2.2.1.3 – UniRede

Segundo informações da página da UniRede, este 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, além do processo colaborativo na produção de materiais didáticos e na oferta nacional de cursos de graduação e pós-graduação. Sua proposta foi, então, ampliar o espaço do ensino superior no Brasil.

Com isso, reuniram-se 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. A UniRede, segundo informações de sua página, contou com apoio de órgãos a Comissão de Educação/ Frente Parlamentar de Educação a Distância da Câmara Federal na pessoa do Deputado Federal Werner Wanderer do Paraná, dos Ministérios da Educação e Cultura – MEC, Ciência e Tecnologia – MCT e de órgãos como a Financiadora de Estudos e Projetos – FINEP e, especialmente, do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq/ MCT que disponibilizaram bolsas DTI, para apoiar o desenvolvimento da UniRede nos pólos. Ainda de acordo com informações da página,

Não resta dúvida de que o consórcio, inovou, rompeu barreiras e inúmeras resistências fruto principalmente de preconceitos e interesses privatistas tendo com a luta e o apoio institucional dos reitores e diretores das instituições públicas afiliadas ou parceiras, contribuindo na construção da história recente da educação a distância do país. Um dos papéis importantes dos representantes da UniRede, foi a proposição de políticas públicas, fundamentadas em estudos realizados e apresentados ao Ministério da Educação e que deram suporte ao surgimento de Programas hoje implantados em todo o país, como o 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 (UNIREDE, 2012).

Essa foi mais uma iniciativa em favor da expansão do ensino superior, e que encontrou na EAD alternativa para tal proposta. Estas foram apenas algumas das movimentações percebidas em favor da democratização do ensino superior, mas vale lembrar que em relação a este, a iniciativa de expansão se deu pelo déficit no setor público, e não privado.

Segundo o Censo da Educação Superior de 2010, realizado pelo Inep, o total de instituições de ensino superior passa de 1.391, em 2001, para 2.378, em 2010, mostrando que o número de instituições de ES quase dobrou nesta década. Já em relação à distribuição entre os setores público e privado, o censo mostra que 88,3% de instituições são privadas, enquanto 4,5% são estaduais, 4,2% são federais e 3,0% são municipais, comprovando a superioridade da oferta do ensino superior privado sobre o público. Em relação ao número de matrícula, o Censo revela que

De acordo com o Censo, em 2010 o Brasil contava com 6.379.299 matrículas em cursos de graduação, esse total representa mais que o dobro das matrículas de 2001. Apesar do caráter preponderantemente privado da expansão ao longo desse período, tais resultados apontam para certa estabilização da participação desse setor, que, em 2010, atende a 74,2% das matrículas. Por outro lado, nesse mesmo período, o setor público assiste a uma significativa expansão. As categorias federal e estadual apresentam crescimento no número de matrículas de 2001 a 2010 da ordem de 85,9% e 66,7%, respectivamente (INEP, 2012, p. 38).

Vemos então, que o há uma perceptível expansão do ensino superior público, mas há ainda muito trabalho a fazer. O que nos cabe ainda perguntar, tendo considerado a positividade da proposta de ampliação de vagas no ensino superior, é se ela realmente consiste em democratizar este ensino.

Malanchen (2007, p.210) ao analisar a proposta de democratização da EAD, coloca que a “democracia existente em nossa sociedade não pode ser outra senão uma democracia burguesa que tem em seu bojo a intenção de instituir um consenso em torno dos interesses capitalistas nacionais e internacionais”. Esta fala merece ser explorada com um certo rigor, pois traz a ideia de que a democratização não é um meio que permite a liberdade e condições de vida dignas às pessoas, mas sim que atende aos interesses do mercado que requer mão-de-obra qualificada para continuar seu desenvolvimento. Segundo Malanchen (2007, p. 210),

No que tange à democratização da educação, levantamos duas hipóteses. A primeira hipótese é a de que, se os Organismos Internacionais (OI) e Estado elegeram a educação como chave mágica para a inclusão e a justiça social,

isso significa que buscam princípios que elegem a escola com um caráter salvacionista ou como redentora da sociedade de classes atual e que, por meio da educação, podem adequar os indivíduos ao mercado de trabalho, ou seja, promover a inclusão social, de acordo com a lógica do capital.

A ideia apontada pela autora é a de que por meio da EAD, será possível que um maior número de pessoas tenha acesso ao ensino superior, e assim, tornar-se-á possível construir uma sociedade mais justa e igualitária, pois todos terão as mesmas condições de concorrer para o mercado de trabalho. Contudo, longe de desqualificar os méritos e necessidade de se garantir um emprego digno, isso não deveria ser a finalidade da educação, mas apenas consequência de uma boa formação, e neste aspecto, o da formação, as leis não nos dizem nada. A pergunta que podemos fazer é: se preparar para o mercado de trabalho garante a democratização? Esse conceito, o de democratização²³, é em si um tanto complexo e ambíguo, e podemos obter um número muito grande de definições e entendimentos sobre os mesmos. Nesta discussão, em específico, consideramos democratização mais do que condições para competir para uma vida mais digna, mas sim formação e capacidade de agir por si mesmo, e assim, lutar pelos seus ideais e necessidades. Para isso, ampliar a oferta de ensino é uma ação essencial, mas sozinha não garante a totalidade do processo. Sendo assim, concluímos, porém, sem esgotar a discussão, com as palavras de Malanchen (2007, p. 211):

Pelo discorrido, concluímos que o interesse na democratização do acesso à educação, além de criar uma ilusão de que todos, por meio dela, podem melhorar suas vidas, carrega outra intenção: a de formar mão-de-obra especializada para a nova fase de acumulação do capital que exige trabalhadores capacitados tecnicamente, criativos, eficientes e adaptáveis.

2.2.2 – EAD e sua concepção de qualidade

Acreditamos ser de primeira importância apresentar a proposta de qualidade da educação a distância, que pode ser observada tanto em documentos públicos como em artigos de influentes pesquisadores da área. Uma primeira característica observada, e que merece destaque, é a própria preocupação que se tem em garantir a qualidade destes cursos, o que se mostra como reflexo de um contexto atual no qual esta é fator primordial para qualquer proposta de educação.

²³ Serão futuramente exploradas aqui as ideias de Adorno sobre o conceito de democracia, principalmente em relação à concepção de que para se constituir uma sociedade democrática é necessário se ter pessoas emancipadas.

Observamos na publicação do ano de 2005 que a Secretaria de Educação a Distância – SEED ofereceu aos educadores brasileiros, a partir de uma seleção de textos publicados e séries produzidas pelo “Salto para o Futuro”, uma visão de alguns autores sobre os critérios de qualidade de cursos à distância. Sendo esta uma publicação da SEED, acreditamos que represente de certa forma, a visão do governo federal sobre este tema.

Neves (2005), autor de um dos artigos da obra citada, acredita que um bom curso a distância oferece aos cursistas não só autonomia para aprender sempre, como prepara o profissional para trabalhar com alunos de uma forma mais rica, moderna e dinâmica. Assim, ele apresenta, segundo suas concepções, os principais elementos que formam um curso a distância de qualidade. Dentre eles, destaca a importância da concepção educacional do curso, que deve ser elaborado a partir de princípios filosóficos e pedagógicos explicitados nos guias e nos manuais, e postos em prática ao longo de todo o processo. “Do ponto de vista legal, um curso de graduação precisa ser autorizado por Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE), homologado pelo ministro da Educação e publicado no Diário Oficial da União” (NEVES, 2005, p. 138).

Afirma também o autor, que o aluno é sempre parte do processo educacional, e um dos pilares para garantir a qualidade do curso é a interação entre os agentes da educação – professores, alunos, tutores. Para ele, também:

Os materiais didáticos devem traduzir os objetivos do curso, cobrir todos os conteúdos e levar aos resultados esperados, em termos de conhecimentos, habilidades, hábitos e atitudes. A relação teoria – prática deverá ser pano de fundo dos materiais, como estratégia para evitar uma certa centralização que caracteriza cursos a distância. É aconselhável que indiquem o tempo médio de estudo exigido, a bibliografia básica e complementar e forneçam elementos para o aluno refletir e avaliar-se durante o processo. Sua linguagem deve ser adequada, e a apresentação gráfica deve atrair e motivar o aluno (NEVES, 2005, p. 139).

Moran (2005), outro autor que trata do critério da qualidade, cita alguns ingredientes que acredita ser necessários a um bom curso a distância:

- educadores maduros, intelectual e emocionalmente, curiosos, entusiasmados e abertos, que saibam motivar e dialogar;
- dos alunos serem curiosos e motivados;
- administradores, coordenadores e diretores mais abertos, que entendam todas as dimensões do processo pedagógico, além das dimensões empresariais do lucro, que apoiem professores inovadores, que equilibrem processos empresariais, tecnológicos e humanos (MORAN, 2004, p. 147)

Para ele, “Um bom curso é mais do que conteúdo, é pesquisa, troca, produção conjunta” (MORAN, 2005, p. 147). Sendo assim, percebemos o destaque que dá o autor ao fator da interação entre os participantes, assim como para um planejamento bem elaborado, e completa afirmando que a modalidade a distância permite menos improvisações do que uma aula presencial, e por isso, que deve prever a interação dos alunos, tentando equilibrar o planejamento com flexibilidade.

Gatti (2005), ao falar também sobre os critérios de qualidade, inicia seu texto com a consideração de que

Educar e educar-se a distância requer condições muito diferentes a escolarização presencial. Os alunos em processos de educação a distância não contam com a presença cotidiana e continuada dos professores, nem com o contato constante com seus colegas. Embora possam lidar com os temas de estudo disponibilizados em diferentes suportes, no tempo e no local mais adequados para seus estudos, num ritmo mais pessoal, isso exige determinação, perseverança, novos hábitos de estudo, novas atitudes em face da aprendizagem, novas maneiras de lidar com suas dificuldades (GATTI, 2005, p. 143).

Assim, segundo a autora, para os educadores envolvidos neste processo também há mudanças, que segundo ela requerem mais cuidado com a linguagem, aprender a trabalhar com as novas tecnologias, entre outros.

Os critérios de qualidade para a educação a distância que cita Gatti (2005) de forma mais específica são os seguintes:

a) esclarecimentos aos alunos sobre sua proposta pedagógica, currículos, conhecimentos abordados, processos de acompanhamento e avaliação; b) material de apoio e didáticos adequados; processos avaliativos diferenciados, bem programados; c) e por fim, coloca ainda como um dos principais quesitos de qualidades da educação a distância a *interatividade*.

Dessa forma, ela finaliza o texto com a seguinte questão: “Esses programas também devem ser uma resposta à questão: que sociedade queremos?” (GATTI, 2005, p. 145). Mas ao colocar esta questão final, encerra suas discussões, no entanto, sem problematizá-la.

Sendo assim, vimos que os autores citados admitem e consideram diferenças entre cursos da modalidade presencial e à distância, e por isso, estes últimos devem ter suas especificidades. O critério da interação entre professores e alunos, assim como a relação com os materiais e os conteúdos também tiveram algum destaque, pois implicam sim na qualidade destes cursos. Mas um ponto que não foi explorado, e que em si não se diferencia da educação

presencial, foi somente levantado por Gatti (2005), que é justamente o fundamento da educação, possível de ser pensada a partir da questão que lança a autora: “que sociedade queremos?”. Assim, nos colocamos a pensar: que educação queremos e estamos propondo? Esta é questão chave para que qualquer curso tenha garantido o critério da qualidade.

Damos continuidade ao tema analisando outro documento encontrado na página do MEC, que são os Referenciais de Qualidade para a Educação a Distância.

[...] esses Referenciais de Qualidade circunscrevem-se no ordenamento legal vigente em complemento às determinações específicas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, do Decreto 5.622, de 20 de dezembro de 2005, do Decreto 5.773, de junho de 2006 e das Portarias Normativas 1 e 2, de 11 de janeiro de 2007 (BRASIL, 2007b).

Mesmo não tendo força de lei, o documento constitui-se num referencial norteador para subsidiar atos legais do poder público no que se referem aos processos específicos de regulação, supervisão e avaliação da modalidade citada, segundo informações da própria página do MEC. “Por outro lado, as orientações contidas neste documento devem ter função indutora, não só em termos da própria concepção teórico-metodológica da educação a distância, mas também da organização de sistemas de EAD no Brasil” (BRASIL, 2007b).

Vimos também que o documento foi elaborado a partir de discussão com especialistas do setor, com as universidades e com a sociedade, sendo uma revisão de um outro documento que tinha sido lançado em 2003, e que precisou ser revisto, dando origem ao documento mais atual, publicado em 2007. Sua preocupação central, segundo o documento, é

[...] apresentar um conjunto de definições e conceitos de modo a, de um lado, garantir qualidade nos processos de educação a distância e, de outro, coibir tanto a precarização da educação superior, verificada em alguns modelos de oferta de EAD, quanto a sua oferta indiscriminada e sem garantias das condições básicas para o desenvolvimento de cursos com qualidade (BRASIL, 2007b, p. 2).

Assim, pudemos verificar que o grande avanço do documento, percebido entre as versões de 2003 e 2007, foi justamente a participação e contribuição da comunidade na sua elaboração e propostas, ou seja, teve a participação e discussão coletiva, o que representa um avanço, pois apesar de recente, vemos algum envolvimento da comunidade em assuntos relacionados a educação a distância.

O mesmo documento, em sua introdução, destaca os seguintes aspectos do Decreto 5622/05:

- a) a caracterização de EaD visando instruir os sistemas de ensino;
- b) o estabelecimento de preponderância da avaliação presencial dos estudantes em relação às avaliações feitas a distância;
- c) maior explicitação de critérios para o credenciamento no documento do plano de desenvolvimento institucional (PDI), principalmente em relação aos pólos descentralizados de atendimento ao estudante;
- d) mecanismos para coibir abusos, como a oferta desmesurada do número de vagas na educação superior, desvinculada da previsão de condições adequadas;
- e) permissão de estabelecimento de regime de colaboração e cooperação entre os Conselhos Estaduais e Conselho Nacional de Educação e diferentes esferas administrativas para: troca de informações; supervisão compartilhada; unificação de normas; padronização de procedimentos e articulação de agentes;
- f) previsão do atendimento de pessoa com deficiência;
- g) institucionalização de documento oficial com Referenciais de Qualidade para a educação a distância (BRASIL, 2007b, p.05-06).

Sendo assim, vemos no decreto uma coerência, e até mesmo incorporação com/das leis do Decreto.

Há alguns destaques importantes que encontramos no documento, como a afirmativa de que não há modelo único de educação a distância, assim, como enfatiza a ação educativa como a essencial, antes de qualquer modo de organização. Este último destaque, merece ser melhor explorado, como vemos no trecho do documento a seguir:

Apesar da possibilidade de diferentes modos de organização, um ponto deve ser comum a todos aqueles que desenvolvem projetos nessa modalidade: é a compreensão de EDUCAÇÃO como fundamento primeiro, antes de se pensar no modo de organização: A DISTÂNCIA. Assim, embora a modalidade a distância possua características, linguagem e formato próprios, exigindo administração, desenho, lógica, acompanhamento, avaliação, recursos técnicos, tecnológicos, de infra-estrutura e pedagógicos condizentes, essas características só ganham relevância no contexto de uma discussão política e pedagógica da ação educativa (BRASIL, 2007b, p. 7).

Este trecho merece ser ressaltado para qualquer projeto e proposta de educação, seja ela a distância ou não. Pensar um currículo vai muito além de processos e métodos; adentra a esfera do pensamento teórico e filosófico, e ultrapassa qualquer proposta de formação técnica. Ao formar para uma profissão, não devemos esquecer que estamos também formando para a vida, para a *práxis*, e não somente para executar tarefas. Nossas preocupações e discussões são muitas, mas creio que esta é a principal delas.

Dessa forma, vimos que os referenciais de qualidade de um curso a distância, segundo o documento analisado, devem abordar aspectos pedagógicos, recursos humanos e infra-estrutura, e devem estar explicitamente nos projetos político-pedagógicos os seguintes

tópicos: Concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem; Sistemas de Comunicação; Material didático; Avaliação; Equipe multidisciplinar; Infra-estrutura de apoio; Gestão Acadêmico-Administrativa; e Sustentabilidade financeira.

Dentre os itens anunciados, daremos uma atenção especial ao primeiro deles, que trata da concepção de educação e currículo:

O projeto político pedagógico deve apresentar claramente sua opção epistemológica de educação, de currículo, de ensino, de aprendizagem, de perfil do estudante que deseja formar; com definição, partir dessa opção, de como se desenvolverão os processos de produção do material didático, de tutoria, de comunicação e de avaliação, delineando princípios e diretrizes que alicerçarão o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. A opção epistemológica é que norteará também toda a proposta de organização do currículo e seu desenvolvimento (BRASIL, 2007b, p. 8).

Este trecho coloca o aluno como foco, e também aponta para a necessidade de que, por ser uma modalidade que depende das novas tecnologias, é necessário que os estudantes tenham um módulo de acolhimento introdutório para com ela se familiarizarem, e por ser ele o foco do processo pedagógico, e pela EAD representar uma novidade, é importante que o projeto considere um módulo introdutório, no qual o estudante possa conhecer e dominar os meios que utilizará durante o curso, assegurando a todos um ponto de partida em comum.

Assim sendo, vimos que no documento as preocupações com as especificidades do modelo de educação a distância são presentes, assim como alguns detalhes em relação aos seus processos e métodos. No entanto, pudemos observar o fato positivo de que também há uma preocupação com a concepção de currículo, que nos questiona sobre a educação que propomos, ou o tipo de indivíduo que queremos formar. Ou seja, quando pensamos em um curso a distância, seja ele qual for, devemos ter claro qual é o objetivo deste curso para a formação do indivíduo. O que podemos destacar ainda é a falta de bibliografia que observamos em relação a estas preocupações. Encontramos muitas discussões em relação, aos processos de ensino e aprendizado, às inovações trazidas pela EAD; mas não encontramos muitos artigos discutindo a proposta de educação presente neste modelo.

2.2.3 – EAD: formar para a cidadania e para o trabalho?

Como vimos anteriormente, a Lei de Diretrizes e base da Educação Nacional 9493/96, em seu Título II, Art. 2º, “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos

princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996). Este trecho serve como diretriz para todos os níveis de ensino, e também é adotado pelo ensino superior, inclusive na modalidade à distância. Mill (2010a), em um de seus textos, confirma essa finalidade dizendo que a proposta da EAD é formar o cidadão pleno em seu desenvolvimento, cidadania e qualificação para o trabalho, segundo as próprias leis que apresenta a LDB9394/96. Para o referido autor, este é o objetivo da educação na atualidade.

No entanto, cabe aqui uma reflexão sobre este princípio, a fim de pensar sobre ele, procurando entender suas entrelinhas. Para isso, iremos primeiro buscar explorar o conceito de cidadania na atualidade, nos apoiando no texto de Vieira (2001). Segundo o autor,

A ideia de sociedade civil está ligada ao pensamento liberal, que ganha projeção no século XVIII e representa a sociedade dos cidadãos. O termo civil aqui significa que a sociedade forma-se de cidadão, entendido como aquele que tem direitos e deveres. Nessa época em que a palavra “cidadão” sobressai, ela se contrapõe à palavra “súdito”, que quer dizer aquele que obedece. A temática relacionada com a sociedade civil liga-se ao conceito de cidadão (VIEIRA, 2001, p. 12).

Assim, vimos que civil indica cidadão, e este último ganha mais complexidade com o passar do tempo. Segundo Vieira (2001, p.12).

Os direitos mais restritos, existentes dentro do conceito de cidadão, transformam-se em muitos direitos de cidadania, tornam-se direitos civis (as garantias individuais), direitos políticos (por exemplo: de reunião, de expressão de pensamento, de voto, de organização de partido) e depois, no século XX, direitos sociais.

Os direitos sociais são os mais recentes, segundo o autor, surgido somente após a Segunda Guerra Mundial. Para ele, sociedade civil sugere a sociedade criada dentro do capitalismo, de pessoas iguais em seus direitos, e nesta sociedade, cidadania equivale a direitos jurídicos.

[...] a cidadania fundamenta-se no princípio de que as pessoas são iguais perante a lei e unicamente perante a lei, porque a cidadania consiste em instrumento criado pelo capitalismo para compensar a desigualdade social, isto é, a situação em que alguns acumulam riquezas, acumulam propriedades, enquanto outros não. Então, não existe cidadania sem garantias de direitos, não existe cidadania sem igualdade jurídica (VIEIRA, 2001, p. 13).

Os princípios de cidadania, logo, estão estritamente ligados à questão do direito individual, que tenta compensar as desigualdades de um sistema capitalista, que em si é excludente, pois ao contrário do que alguns pensam, necessita da pobreza, da miséria, e das desigualdades para existir. Este sistema, que se diz democrático, é constituído de forma a se pensar que as decisões sempre buscarão atender a vontade e interesses da maioria. Segundo Vieira (2001, p. 14),

A democracia não constitui um estágio, ela constitui um processo. O processo pelo qual a soberania popular vai controlando e aumentando os direitos e os deveres é um processo prolongado, implicando avanço muito grande dentro da sociedade. Quanto mais coletiva é a decisão, mais democrática ela é. Qualquer conceito de democracia, aliás há vários deles, importa em grau crescente de coletivização das decisões. Quanto mais o interesse geral envolve um conjunto de decisões, mais democráticas elas são.

A visão apresentada do autor implica pensar que as decisões democráticas são a vontade da maioria, e quanto mais participação, mais democráticas. No entanto, mesmo a crescente participação pode não representar os interesses de uma minoria, que continua excluída justamente por ser minoria. Este é um fato muito interessante, uma vez que com ele pensamos a democracia como interesse coletivo, porém, não necessariamente a representante de todos, isso se tomarmos como base que em uma disputa democrática por interesses prevalece a vontade da maioria. Dessa forma, continuamos em um sistema excludente, no qual haverão ainda os excluídos. Isso implica pensar que mesmo para a educação, quando criamos condições de acesso a todos, se não dermos a cada um a capacidade de lutar por seus interesses, nunca teremos um sistema em que todos tenham seus direitos garantidos. O que buscamos demonstrar aqui é que a cidadania implica que cada indivíduo possa se formar como sujeito não só possuidor de direitos e deveres garantidos por lei, mas que ele se forme capaz de compreendê-los e questioná-los, e assim, todos - e aí digo que realmente “todos” - poderão ser capazes de tomar decisões.

Podemos observar essa lógica também na educação a distância, pois quando pensamos em políticas de democratização, estamos falando em oferecer a um maior número de pessoas uma formação para o mercado de trabalho, e que proporcionará oportunidades de emprego e sobrevivência, o que não deixa de ser válido. Contudo, esquecemos que o mais importante é pensar o tipo de formação que estamos oferecendo, pois a própria lei admite que formamos para o mercado de trabalho, e com isso, esquecemos de perguntar, que formação

seria esta? Esquecemos muitas vezes que é por meio de uma formação emancipatória, em que o indivíduo pode pensar e agir de forma autônoma, que proporcionamos a ele a oportunidade de lutar realmente por seus direitos, e atuar nas decisões coletivas, nas quais sejam “todos” representados, e não apenas a “maioria”. E quando todos puderem realizar tal feito, quando todos tiverem condições de pensar e agir por si mesmos, podendo lutar pelos seus interesses e necessidades, poderemos enfim formar para a cidadania. Já em relação a formar para o trabalho, esta seria apenas uma consequência, que não deveria, em minha opinião, ser considerada como finalidade da educação.

Tais argumentações nos fazem refletir de forma mais profunda sobre os princípios de formação para o trabalho e para a cidadania, uma vez que devemos compreender a finalidade da educação. Assim sendo, vimos que a questão da formação perpassa todos os pontos discutidos no capítulo, pois implicam diretamente na forma como se entende a educação a distância.

Flickinger (2009), ao refletir sobre a atualidade do conceito de formação, que é discutida no sentido do termo alemão *Bildung*, nos diz que “uma tal formação máxima e mais proporcional possível de suas forças é a autonomia e autodeterminação, restando às instituições da sociedade e do Estado liberais a tarefa de providenciar as condições favoráveis para sua realização”. Assim, continua o autor dizendo que a conquista da liberdade do indivíduo, tanto social quanto cultural, deve ser estimulada pela *Bildung*, e deve ser resultado de um processo vindo do interior do homem, e não imposto. Desta forma, esperamos com otimismo que tanto as citadas iniciativas de instituições sociais quanto as do Estado liberais se preocupem antes com a formação, para que assim, conquistas como a democracia, a liberdade, a dignidade sejam alcançadas pelos indivíduos.

A preocupação com a técnica e capacidade informacional demonstrada na constituição dos cursos superiores de EAD nos faz refletir se há realmente mudanças no que concerne ao processo formativo. Sendo assim, podemos indagar se a EAD trará a emancipação por ser mais rápida, acessível ou eficientemente técnica. Não há como pensar em modelos de educação sem primar pela base emancipatória do conhecimento, ou seja, não é possível nos atentarmos para técnicas sem preocuparmo-nos com o caráter emancipatório do conteúdo e suas finalidades no sentido da formação. Para nos formarmos indivíduos livres, é preciso que reconheçamos nossa condição de semiformação, e ao se incomodar com ela, pensemos novas formas de existir.

Capítulo III – A Diretividade/Não-Diretividade Pedagógica na UAB-UFSCar: dados sobre a disciplina de Filosofia da Educação

A questão da diretividade/não-diretividade pedagógica pode ser discutida em muitos contextos, uma vez que permeia toda ação educacional. Sendo assim, nesse capítulo buscaremos primeiramente apresentar os conceitos citados, não com o intuito de criar definições sobre os mesmos, mas sim buscando levantar algumas ideias a respeito das ações educativas possíveis quando os analisamos. Na sequência, iniciaremos a apresentação da estrutura e funcionamento da UAB-UFSCar, visando identificar sua proposta formativa e seus métodos. Para servir de exemplo para as discussões sobre a diretividade/não-diretividade pedagógica apresentaremos a proposta de uma das ofertas da disciplina de Filosofia da Educação, do curso de Licenciatura em Pedagogia da UAB-UFSCar. Nossa intenção nesse capítulo é entender a estrutura do curso e da disciplina, levantando alguns questionamentos e reflexões iniciais, para posteriormente realizar uma reflexão mais detalhada sobre as relações educacionais percebidas no contexto, em especial aquelas que se relacionam com a diretividade-/não-diretividade e suas implicações para a formação.

3.1 – Explorando os termos Diretividade/Não-diretividade Pedagógica

Os termos diretividade/não-diretividade pedagógica serão abordados não com o intuito de defini-los, pois poderíamos torná-los inférteis frente às possibilidades de discussão. Sendo assim, mais que definições, nos propomos a pensar questões que os envolvem, explorando algumas de suas inúmeras possibilidades. Para isso, partiremos das seguintes perguntas: “De onde vêm nossas ideias?”, “Estas ideias nascem com os sujeitos, ou são desenvolvidas no decorrer da vida, por meio de suas experiências?”.

Essas perguntas são muito discutidas no decorrer da história da educação, e podemos destacar duas correntes filosóficas que a colocam em foco, as quais foram denominadas de “Racionalismo/Inatismo” e “Empirismo”. O Racionalismo pode ser expresso pela frase de Descartes, “penso, logo existo”, que se mostra como uma verdade alicerçada na racionalidade humana. Essas ideias não advêm das experiências, mas já se encontram no

espírito humano, sendo inatas, por isso, essa corrente ficou conhecida como Inatismo. Assim, no Inatismo, a educação vem para despertar as ideias adormecidas²⁴.

Já no Empirismo²⁵, iniciado por Locke e que pode ser representado pela conhecida afirmação de que a criança é como uma tábula rasa, há a crença de que o conhecimento só começa após a experiência sensível. Nas teorias empiristas o meio se mostra importante elemento para a transmissão dos conhecimentos acumulados. Nessa perspectiva, o aluno seria passivo e receptivo ao conhecimento, que viria de fora e só em um segundo momento incorporado por ele e transformado em conteúdo mental.

Esta discussão acerca da origem de nossas ideias é muito importante quando nos propomos pensar outra questão fundamental para a diretividade/não-diretividade pedagógica, que é como se dá a relação entre aquele que ensina e aquele que aprende, pois mudamos nossa ação educativa de acordo com a concepção que adotamos, determinando assim a função do mestre. Este deverá proporcionar condições para que o aluno desenvolva suas habilidades e capacidades inatas, ou conduzir o aprendizado partindo do princípio de que todos têm as mesmas capacidades que precisam ser desenvolvidas. Vale ressaltar que em nenhuma das opções descartamos a figura daquele que ensina, pois consideramos que todo o aprendizado requer uma orientação. Assim, pensamos nesta relação não para determinar conceitos ou categorizar autores e correntes filosófico-educacionais, mas sim para observar suas inúmeras possibilidades.

Partindo da análise da relação entre professor e aluno, tomamos como um exemplo a educação guerreira dos gregos na Antiguidade, quando os mestres ensinavam a seus discípulos não só conhecimentos, mas também honra e bravura, segundo nos conta o historiador Marrou (1975). Essa relação era de cunho militar, exaltando-se o amor entre mestre e discípulo, sendo focadas as virtudes viris. Segundo Marrou (1975), o desejo do mais velho em afirmar-se aos olhos do mais novo, que por sua vez deve se mostrar digno para o outro, é fundamental para o entendimento de como essas práticas influenciavam o ensino, de tal modo que o amor e admiração se constituíam como elementos fundamentais neste processo, determinando a forma como se aprendia e também a conduta de vida do discípulo.

Toda prática que envolvia o amor entre guerreiros era exaltada pela bravura e coragem, e fundamentada nos sentimentos de honra e lealdade. O amor grego fornecia à pedagogia clássica seu campo e seu método, sendo essencialmente educativo. É a partir deste que se destaca a virilidade e o sentimentalismo, e ao mais velho cabia o papel de seduzir, por

²⁴ O conceito Inatismo será aprofundado após a qualificação.

²⁵ O conceito Empirismo será aprofundado após a qualificação.

possuir mais sabedoria, e do mais moço de admirar e tentar modelar-se ao primeiro. Desse modo, se iniciavam as relações pedagógicas nas quais o mais experiente fazia-se mestre de seu amado (Marrou, 1975, p.57), e podemos perceber a influência do mestre frente ao seu discípulo, que conduzia o processo de aprendizagem por meio do exemplo, da sua conduta, que era admirada e almejada. Esse exemplo nos faz refletir sobre o papel do professor na aprendizagem, não só em seu ato de ensinar, mas também como exemplo a ser seguido.

Continuamos nossos exemplos com o destaque de um texto do período do Humanismo denominado “Ensaio”, de Montaigne (1972), que nos diz muito não só da relação professor-aluno, mas também dos métodos e formas de ensinar, nos trazendo reflexões importantes sobre a diretividade/não-diretividade. Ele nos fala de como deve ser a escolha dos mestres ou guias, e de quais devem ser as qualidades do mesmo:

[...] seria útil que escolhesse um guia com cabeça bem formada mais do que exageradamente cheia e que, embora se exigissem as duas coisas, tivesse melhores costumes e inteligência do que ciência. Mais ainda: que exercesse suas funções de maneira nova (MONTAIGNE, 1972, p. 81).

Essas palavras são resultado da sua concepção de educação, que para ele deveria formar um homem mais honesto do que sábio, dando assim primazia aos valores morais e desenvolvimento da capacidade de pensar e refletir frente à apreensão de conteúdos científicos. Ele acreditava também que o aprendizado não deveria se dar de forma autoritária, propondo uma nova forma de ensinar, como pode ser comprovado no trecho que se segue:

Não cessam de nos gritar aos ouvidos, como que por meio de um funil, o que nos querem ensinar, e o nosso trabalho consiste em repetir. Gostaria que ele corrigisse esse erro, e desde logo, segundo a inteligência da criança, começasse a indicar-lhe o caminho, fazendo-lhe provar as coisas, e as escolher e discernir por si próprio, indicando-lhe por vezes o caminho certo ou lho permitindo escolher. Não quero que fale sozinho e sim que deixe também o discípulo falar por seu turno (MONTAIGNE, 1972, p. 81).

Fica claro no trecho transcrito que o autor indica um ensino que forme opiniões, que faça sentido para o aluno, que o deixe formular suas próprias ideias e expressá-las. Aqui, o foco do aprendizado parece ser o aluno, e a informação incidida pelo mestre precisa fazer sentido para ele. Da mesma forma, aquilo que é transmitido precisa ser transformado em conhecimento, e esse processo tem o aluno como protagonista.

Quanto aos que, segundo o costume, encarregados de instruir vários espíritos naturalmente diferentes uns dos outros pela inteligência e pelo temperamento, a todos ministram igual lição e disciplina, não é de estranhar que dificilmente encontrem em uma multidão de crianças somente duas ou três que tirem do ensino o devido fruto. Que não lhe peça conta apenas das palavras da lição, mas também do seu sentido e substância, julgando do proveito, não pelo testemunho da memória e sim pelo da vida. É preciso que o obrigue a expor de mil maneiras e acomodar a tantos outros assuntos o que aprender, a fim de verificar se o aprendeu e assimilou bem, aferindo assim o progresso feito segundo os preconceitos pedagógicos de Platão. É indício de azia vomitar a carne tal qual foi engolida. O estômago não faz seu trabalho enquanto não mudam o aspecto e a forma daquilo que se lhe deu a digerir (MONTAIGNE, 1972, p. 81).

Para o autor, o conhecimento requer tempo, e precisa ser “digerido” e transformado, e os alunos o fazem de formas diferentes. Cabe ao professor identificar novas formas de fazer com que os alunos apreendam as lições, de modo que resulte delas uma verdadeira compreensão. Esta proposta parece ser de uma aprendizagem que forma indivíduos autônomos, e que não somente decorem conteúdos, mas que saibam pensar sobre os mesmos. Ele não quer um professor autoritário que imponha sua forma de pensar, mas sim que faça o aluno refletir e desenvolver seu raciocínio e suas opiniões, num processo de troca no qual o conhecimento não seja uma via de mão única, ou seja, em que o professor seja capaz de rever suas práticas de acordo com as necessidades dos alunos. Podemos concluir, então, que há tempos esse autor já colocava o aluno como o centro do aprendizado, e dava ênfase ao desenvolvimento do pensamento mais do que ao acúmulo de conteúdo.

Outro pensador de destaque que nos serve de exemplo é Rousseau, o qual viveu no período do Iluminismo e criticou os ideais de sua própria época. Na obra intitulada “Emílio, ou da Educação” Rousseau nos traz suas concepções educacionais e nos permite encontrar contribuições interessantes sobre a relação professor-aluno. Para ele o mestre não deve ensinar conceitos prontos, mas sim fazer com que os encontrem. O conhecimento não deve se mostrar pronto e acabado, mas deve ser construído pela criança, e para isso o mestre tem que se aproximar do discípulo para ser compreendido.

Rousseau (1992, p.28) diz que

[...] o governante de uma criança deve ser jovem e até tão jovem quanto o pode ser um homem sensato. Gostaria que ele pudesse ser ele próprio a criança, se possível, que pudesse tornar-se o companheiro de seu aluno e angariar sua confiança compartilhando seus divertimentos.

Acredita assim que o aluno deve encontrar as respostas por meio de seu próprio esforço, tendo o professor como seu aliado para realizar tal tarefa. O professor não deve fornecê-las já prontas e acabadas, mas incentivar o aluno a descobri-las, de modo que o conhecimento faça sentido para ele. Para Rousseau (1992, p.10), “Tudo o que não temos ao nascer, e de que precisamos adultos, é-nos dado pela educação”, e esta educação nos vem da natureza, dos homens e das coisas:

O desenvolvimento interno de nossas faculdades e de nossos órgãos é a educação da natureza; o uso que nos ensinam a fazer desse desenvolvimento é a educação dos homens; e o ganho de nossa própria experiência sobre os objetos que nos afetam é a educação das coisas (ROUSSEAU, 1992, p. 67).

Segundo o autor, pouco podemos modificar sobre a educação das coisas, mas podemos intervir na educação dos homens, e para isso, devemos pensar e refletir sobre os atos humanos que são capazes de reforçar a natureza humana, e aqueles que a sufocam. No entanto, esta concepção de natureza humana não pode ser confundida com uma proposta de total retorno ao natural, mas sim de afastar o homem de um modelo de “homem civil” que o torna escravo de um sistema que aprisiona a mente, propondo assim uma educação questionadora.

Dessa forma, o autor não deixa de salientar a importante função do professor, mas coloca também o aluno como centro do aprendizado. Ao falar sobre a educação da criança, afirma que ela não deve saber mais palavras do que ideias, e que fale mais do que pense. Esta concepção de educação, que requer um ensino por meio da experiência e que diz que o professor deve se aproximar da realidade do aluno para se fazer entender, mais uma vez não é mera reprodutora, mas além, tenta promover um indivíduo livre, sabendo utilizar o conhecimento em favor de seus próprios ideais. Esse modelo de educação proposto por Rousseau vai além da educação para adaptação, mesmo porque se dá num período histórico em que a sociedade se tornava cada vez mais complexa, e aos indivíduos cabia a função de questionar os acontecimentos de sua época, propondo novos rumos à sociedade.

Os exemplos acima apontados nos falam muito acerca de diretividade/não-diretividade, pois a partir deles é possível explorar as relações de aprendizagem que ocorrem entre aquele que ensina e aquele que aprende, pensando além dos métodos, podendo refletir sobre a finalidade que os modelos de educação propunham, e cada qual de acordo com seu período. Estas relações podem ser tão profundas como a educação dos guerreiros gregos da Antiguidade, em que o professor era tido como um exemplo de conduta a ser seguido e

adorado; ou mesmo podem transparecer resistência a modelos livrescos, como o exemplo de Montaigne; ou ainda, demonstrar uma aproximação entre professor e aluno, na qual se construa o aprendizado por meio das experiências e apartado dos vícios da sociedade, visto no exemplo de Rousseau.

Todos eles nos mostram que a diretividade/não diretividade pedagógica implica muitas possibilidades da relação de ensino-aprendizagem, e os exemplos foram utilizados com o intuito de demonstrar algumas delas. A seguir, daremos sequência às discussões sobre a diretividade/não-diretividade explorando de forma mais pontual os movimentos pedagógicos do Brasil.

3.1.1 – Movimentos Pedagógicos do Brasil: abordando aspectos da diretividade/não-diretividade pedagógica

No Brasil, por volta dos anos 70, era grande o número de marginalizados na educação. Esse fato desencadeou alguns movimentos pedagógicos que afirmavam a educação de base como sendo um direito de todos e um dever do Estado. Para garantir este direito, foram surgindo alguns modelos educacionais que tinham como intuito garantir a democratização da educação, processo que ainda não se esgotou, visto que a contemporaneidade nos mostra até o momento presente que há excluídos da educação escolar no Brasil.

Para nos ajudar a conhecer um pouco mais esses modelos, nos apoiaremos em um dos grandes nomes da educação no Brasil, Demerval Saviani, autor da obra *Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política* (2009), a qual utilizaremos aqui para apresentar as teorias pedagógicas, denominadas por este autor de teorias não-críticas.

A primeira das teorias foi denominada Pedagogia Tradicional, que segundo Saviani (2009) se iniciou no século XIX, organizando os “sistemas nacionais de ensino”, os quais tinham por base que a educação é direito de todos e dever do Estado. Seus princípios, segundo o autor, decorriam da chegada da nova classe emergente, a burguesia, cujo interesse era consolidar seu poder, e para isso precisavam construir uma sociedade democrática. Assim, para ascender uma sociedade fundada “[...] no contrato social celebrado ‘livremente’ entre os indivíduos, era necessário vencer a barreira da ignorância” (SAVIANI, 2009, p. 5). Estes princípios burgueses vêm da tentativa de estabelecer uma sociedade de indivíduos livres e esclarecidos. Para realizar esta tarefa utilizaram o ensino como instrumento, acreditando que

por meio dele os homens sairiam do estado de ignorância, e é justamente desse pensamento que se origina a necessidade da democratização da educação escolar no Brasil.

Segundo o autor, nesse quadro, o marginalizado se torna sinônimo de quem não é esclarecido, e a escola surge como antídoto para solucionar esse problema. Para Saviani (2009, p.6), o papel da escola nesta concepção é

[...] difundir a instrução, transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente. O mestre-escola será o artífice dessa grande obra. A escola organiza-se como uma agência centrada no professor, o qual transmite, segundo uma gradação lógica, o acervo cultural aos alunos. A estes cabe assimilar os conhecimentos que lhes são transmitidos.

Foi nesta perspectiva que se originou o modelo de escola que conhecemos, em que o professor deve ser bem preparado para ensinar, expõe lições seguidas atentamente pelos alunos, que por sua vez, devem ser disciplinados. Algumas críticas a esses modelos são apontadas pelo autor como o fato de não conseguir cumprir com o objetivo da universalização proposto em seu projeto, pois além de continuar a existir a falta de acesso à educação, nem todos se ajustavam ao modelo, não sendo, portanto, bem sucedidos; e mesmo para os bem sucedidos, não havia a garantia de que iriam se ajustar à sociedade que se queria consolidar.

O modelo surgido em contraposição à Pedagogia Tradicional foi a Pedagogia Nova, e segundo Saviani (2009), mantinha a crença no poder da escola e em sua função de equalização social. Ela aparece como um movimento de reforma que ficou conhecido como “escolanovismo”. Neste movimento, o marginalizado não é mais o ignorante, mas o rejeitado. Ressalta-se pelo estudo da “anormalidade”, criando uma espécie de “biopsicologização” da sociedade, da educação, e da escola. Cria-se uma pedagogia pautada no princípio de que cada indivíduo é único. Segundo Saviani (2009, p.7),

[...] a marginalidade não pode ser explicada pelas diferenças entre os homens, quaisquer que elas sejam: não apenas de cor, de raça, de credo ou de classe, o que já era defendido pela pedagogia tradicional; mas também diferenças no domínio do conhecimento, na participação do saber, no desempenho cognitivo.

Dessa forma, o conceito de anormalidade não é tomado como algo negativo, mas sim visto apenas como diferença, e a educação servirá como instrumento de correção desta marginalidade, em que todos na sociedade se aceitem e respeitem em suas diferenças.

Compreende-se, então, que essa maneira de entender a educação, por referência à pedagogia tradicional, tenha deslocado o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não-diretividade; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência e na lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia. Em suma, trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender (SAVIANI, 2009, p. 8).

Assim, o professor perdia seu caráter de detentor do conhecimento, e passava a agir “[...] como um estimulador e orientador da aprendizagem cuja iniciativa principal caberia aos próprios alunos” (SAVIANI, 2009, p. 8-9). Vemos aparecer aqui os conceitos de diretividade/não-diretividade, que determinaram que o centro da aprendizagem seria o aluno, e não o professor.

Apesar de algumas mudanças significativas, Saviani (2009) faz uma crítica a este modelo, dizendo que os recursos necessários para sua efetivação na escola eram muitos, e os investimentos não foram suficientes; no entanto, os educadores adotaram essa concepção de forma negativa, pois acabaram gerando um “afrouxamento da disciplina e a despreocupação com a transmissão de conhecimentos” (SAVIANI, 2009, p. 9), rebaixando assim, o nível do ensino às camadas populares e aprimorando o ensino às elites, o que agravou o problema da marginalidade.

Desse modo, no final da segunda metade do século XX, segundo Saviani (2009), o escolanovismo apresentava sinais de cansaço e desilusão, e mesmo sendo a concepção teórica dominante na educação, revelou-se ineficaz em relação ao problema da marginalidade. Ao mesmo tempo, tínhamos o ideário de que a Pedagogia Nova era possuidora de todas as virtudes, enquanto a Pedagogia Tradicional se mostrava cheia de vícios e nenhum valor.

Inicia-se então um movimento conhecido como “Escola Nova Popular”, com influências das pedagogias de Freinet e de Paulo Freire. Este último foi reconhecido mundialmente ao propor um modelo de educação libertadora, conscientizadora. Para Freire (1978, p. 77),

A educação que se impõe àqueles que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres ‘vazios’ a quem o mundo ‘encha’ de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos

homens como ‘corpos conscientes’ e na consciência como consciência *intencionada* ao mundo.

Em contrapartida a este movimento, houve a preocupação com os métodos pedagógicos presentes no escolanovismo, gerando um ideário de eficiência instrumental, e que culminou na Pedagogia Tecnicista, a qual “A partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirado nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, [...] advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional” (SAVANI, 2009, p. 11). Esse modelo imitou as técnicas de produção fabril, e as ações dos sujeitos passaram a produzir um resultado do qual é estranho aos próprios sujeitos que os produziram, por terem feito isso em um modelo de trabalho partilhado.

Se na pedagogia tradicional a iniciativa cabia ao professor – que era, ao mesmo tempo, o sujeito do processo, o elemento decisivo e decisório – e se na pedagogia nova a iniciativa se desloca para o aluno – situando-se o nervo da ação educativa na relação professor-aluno, portanto, relação interpessoal, intersubjetiva -, na pedagogia tecnicista, o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais (SAVIANI, 2009, p. 11-12).

Enquanto na Pedagogia Nova são os professores e alunos que definem como utilizam ou não determinados meios, na pedagogia tecnicista são os meios que definem o que devem fazer os professores e alunos, assim como quando e como o farão. O marginalizado nesta perspectiva passa a ser o ineficiente e improdutivo. Segundo Saviani (2009, p. 12), “Sua base de sustentação teórica desloca-se para a psicologia behaviorista, a engenharia comportamental, a ergonomia, informática, cibernética, que têm em comum a inspiração filosófica neopositivista e o método funcionalista”. Assim, a questão central para a pedagogia tecnicista passa a ser “aprender a fazer”.

As escolas, por sua vez, passam por um processo de burocratização, e segundo a argumentação crítica de Saviani (2009, p.13),

[...] a pedagogia tecnicista, ao ensaiar transpor para a escola a forma de funcionamento do sistema fabril, perdeu de vista a especificidade da educação, ignorando que a articulação entre escola e processo produtivo se dá de modo indireto e por meio de complexas mediações.

O conteúdo do ensino tornou-se ainda mais rarefeito com esta pedagogia, e a ampliação das vagas tornou-se irrelevante em face dos altos índices de evasão e repetência, e as atividades-fim foram deslocadas para as atividades-meio.

Este caminho percorrido pela educação nos mostra, por um lado, a tentativa de tornar o ensino acessível a todos, e por outro, esconde intenções que se passarem despercebidas continuarão a causar impactos na formação dos sujeitos, e colaborando para que continuem sendo “tutelados”. Sendo assim, podemos pensar: como estas teorias impactam a formação? Como são feitas as escolhas pedagógicas nas instituições educativas? Até que ponto essas instituições percebem as escolhas feitas e seu impacto? Buscaremos a seguir refletir um pouco mais sobre essas questões.

3.1.2 – Diretividade/Não-diretividade nos dias atuais: um olhar sobre a nova realidade da educação escolar

Diante das propostas educacionais no Brasil, demonstradas acima, vimos a educação tomar rumos imprevistos. Com a tentativa de solucionar a questão da democratização do ensino escolar, surgiram propostas que por vezes contribuíram para elitizar ainda mais nosso sistema educacional, e, ao mesmo tempo, desmerecer alguns modelos que foram tidos como inadequados. Estas rupturas nem sempre contribuíram como uma boa solução para os problemas na educação, uma vez que negavam a proposta anterior sem reconhecer suas qualidades, buscando soluções novas e milagrosas, o que o fez perder o foco em relação ao modelo de indivíduo que se queria formar.

Podemos verificar tais afirmativas pela desvalorização que tivemos dos conteúdos de ensino, pois a Escola Nova, ao tentar promover um ensino que valorizasse a construção do conhecimento pelo aluno, ao invés de recebê-lo pronto e acabado, sem possibilidade de questionar e formular seu próprio entendimento sobre os mesmos acabou por atribuir ao ensino tradicional um sentido totalmente negativo, desvalorizando inclusive o conteúdo que era seu elemento central. Quando se passou a negar o modelo tradicional de ensino, não somente tirou-se do foco o conteúdo, mas esqueceu-se dele.

Segundo Snyders (1974, p. 16), um dos estudiosos sobre o assunto e defensor das qualidades do modelo de educação tradicional,

Não seria exagerado insistir no fundamento da educação tradicional, isto é, na pretensão de conduzir ao aluno até ao contato com as grandes realizações da humanidade: obras primas da literatura e da arte, raciocínios e demonstrações

plenamente elaborados, aquisições científicas atingidas pelos métodos mais seguros.

Estes muitos modelos aos quais são expostos podem causar um “desabrochar” de sua própria personalidade, e não podem ser colocados à margem do ensino. Sendo assim, o autor defende o confronto do aluno com os conteúdos, que são essenciais para sua formação.

Na sociedade atual, o confronto com os conteúdos pode ser ainda mais complexo, visto a quantidade de informações a que somos expostos diariamente. A escola, apesar de estar perdendo o destaque como principal meio de transmissão de informações, ainda se apresenta indispensável. O professor também exerce ainda papel fundamental, pois o aluno pode buscar o conhecimento por si mesmo, mas dificilmente conseguirá lidar sozinho com ele, no sentido de que tende a fazer escolhas diante do que lhe é familiar, dificultando novas aquisições. Já em uma aprendizagem organizada, ele não somente saberá lidar com as informações disponíveis, como também deve ser exposto a conhecimentos ou “modelos” variados, podendo não somente ler nas mídias a sinopse do próximo capítulo da novela, como também conhecer grandes obras desde a *Ilíada*, até os poemas de Machado de Assis, Shakespeare, entre outros.

Snyders (1974) salienta ainda a importância da intervenção do professor para criar a calma, a estabilidade, sem as quais não poderiam entrar em contato com os modelos. “O aluno só poderá estar atento às obras dos mestres na medida em que tiver obtido o domínio de si mesmo” (SNYDERS, 1974, p. 31). Isso se trata de ajudar a canalizar e aproveitar suas próprias riquezas, segundo o autor, ao invés de uma agitação destemperada, o que não significa que o objetivo é tornar os corpos dóceis somente para obter disciplina, mas sim ensinar o aluno a canalizar suas energias em uma determinada tarefa.

Todas essas afirmações vêm contribuir para fazermos uma leitura do atual contexto da educação, que sofre forte influência dos meios de comunicação e das novas tecnologias de informação e comunicação. Assim, as mídias eletrônicas, como afirma Belloni (2002, p. 118), exercem forte influência no processo de socialização.

Neste início do século 21, quando o futuro já chegou, observamos novos modos de socialização e mediações inéditas, decorrentes de artefatos técnicos extremamente sofisticados (como, por exemplo, a realidade virtual) que subvertem radicalmente as formas e as instituições de socialização estabelecidas: as crianças aprendem sozinhas (“autodidaxia”), lidando com máquinas “inteligentes” e “interativas”, conteúdos, formas e normas que a instituição escolar, despreparada, mal equipada e desprestigiada, nem sempre aprova e raramente desenvolve.

Segundo Belloni (2002, p.119), na segunda metade do século XX os avanços tecnológicos permitiram a “[...] difusão planetária de uma cultura mínima”, que a mesma caracteriza como uma linguagem comum que, por meio de um discurso tecnocrático, vende ilusões com argumentos científicos. A consequência disso para a educação é funesta, e pode ser percebida cada vez mais com o crescente desinteresse do aluno pela escola.

As novas gerações estão desenvolvendo novos modos de perceber (sintéticos e “gestaltianos” em contraposição aos modos analíticos e sequenciais trabalhados na escola), novos modos de aprender mais autônomos e assistemáticos (“autodidaxia”), voltados para a construção de um conhecimento mais ligado com a experiência concreta (real ou virtual), em contraposição à transmissão “bancária” de conhecimentos pontuais abstratos, frequentemente praticadas na escola (BELLONI, 2002, p. 120).

Segundo a autora, quanto mais esta verdade se afirma, mais a instituição escolar perde seu papel socializador para as mídias eletrônicas, assim como perde sua capacidade de se comunicar com as novas gerações que deve educar. Esta educação bancária, que é atribuída ao modelo tradicional de educação não cabe mais como método de ensino, mas isso não significa que ele não pode ser atrativo ao aluno, muito menos que ele é desnecessário no sentido de exercer seu papel como formador.

O que vemos então é uma cega alienação causada pela velocidade e quantidade de informações lançadas, que por sua vez não são processadas e refletidas pelos receptores. A própria proposta da Pedagogia Tecnicista parece ser fortemente influenciada por este fator, pois não analisa de forma crítica as consequências de sua escolha ao primar pelos meios em detrimento dos fins. Segundo Belloni (2002, p. 121-122)

Acreditar que o usuário tem grande margem de escolha e de autonomia ante as tecnologias de informação e comunicação, como faz o discurso tecnocrático neoliberal do pós-fordismo, faz mais sentido como uma proposta de ação pedagógica do que como uma análise da realidade.

É justamente neste trecho da autora que encontramos a grande importância da instituição escolar na atualidade, que parece ser a de proporcionar os meios para que os sujeitos saibam lidar com as informações fornecidas, que saibam ir além do que as mídias lhe oferecem e que saibam filtrar as informações verdadeiras e úteis daquelas que os ludibriam. Uma proposta de autonomia não pode ser entendida fora da apreensão dos conteúdos do

conhecimento, nem ao menos pode ser dado de forma autoritária. No entanto, essa autonomia também não virá se valorizarmos os meios em detrimentos dos fins.

Essa integração, como eixo pedagógico central, pode ser uma estratégia de grande valia, desde que se considere estas técnicas como meios e não como finalidades educacionais, e que elas sejam utilizadas em suas duas dimensões indissociáveis: ao mesmo tempo como ferramentas pedagógicas extremamente ricas e proveitosas para a melhoria a expansão do ensino e como objeto de estudo complexo e multi **facetado**, exigindo abordagens criativas, críticas e interdisciplinares, e podendo ser um **“tema transversal”** de grande potencial aglutinador e mobilizador (BELLONI, 2001^a, *apud* BELLONI, 2002, pp. 123-124).

Sendo assim, vimos que a diretividade/não-diretividade pedagógica é uma questão tão ampla quanto a própria história da educação, e aqui tentamos abordar algumas de suas facetas, de forma a esclarecer as discussões que se seguirão a respeito da diretividade/não diretividade na educação a distância. Entendemos que o papel do professor como formador é indispensável, e não pode ser colocado à margem. Ao mesmo tempo, vimos o quão importante é que essa figura não se apresente de maneira autoritária, mas sim sabendo conduzir o aprendizado buscando formar um sujeito autônomo, capaz de construir seu próprio pensamento, de argumentar, de contestar.

A síntese do resultado do percurso educacional descrito até aqui pode se dar por meio das palavras de Adorno (2010, p. 21)

A autoridade fazia a mediação, mais mal que bem, entre a tradição e os sujeitos. A formação desenvolvia-se socialmente da mesma maneira como, segundo Freud, a autonomia, o princípio do *ego*, brota de identificação com a figura paterna, ao passo que as categorias a que se chega por intermédio desta se voltam contra a irracionalidade das relações familiares. As reformas escolares, cuja necessidade não se pode colocar em dúvida, descartaram a antiquada autoridade, mas também enfraqueceram mais ainda a dedicação e o aprofundamento íntimo do espiritual, a que estava vinculada a liberdade; e esta contra figura da violência – atrofia-se sem ela, conquanto não caiba reativar opressões por amor à liberdade.

Ao dizer essas palavras, Adorno (2010) está criticando o modelo de formação a que nos submetemos hoje, em que os títulos se sobrepõem ao conhecimento, tendo a formação perdido seu significado original, passando a significar apenas qualificação, que deve ser vendida. A ideia de democratização não é capaz de captar a liberdade do espírito humano, e se rebaixa a formar mão de obra para o mercado. É por isso que cremos ser importante questionar os modelos de educação e a forma como conduzimos o ensino, não por verificar se

os métodos são adequados, mas sim por refletir se eles mantêm uma finalidade, e qual seria ela.

3.2 – UAB-UFSCar e a disciplina de Filosofia da Educação: apresentação de dados

A Universidade Aberta do Brasil foi um programa criado pelo Governo Federal com o intuito de expandir e democratizar o ensino superior no Brasil. Esse programa foi implantado em algumas universidades federais do país, como exemplo na Universidade Federal de São Carlos, a qual optamos por realizar nossos estudos. Essa universidade mantém um programa de educação à distância oferecendo cursos de graduação e pós-graduação. Nosso foco aqui será nos cursos de graduação, em especial o curso de Licenciatura em Pedagogia. A proposta é analisar uma das disciplinas ofertadas no curso, de modo que possamos entender seu funcionamento e refletir sobre as práticas educacionais ali presentes, assim como sua proposta formativa.

3.2.1 – UAB-UFSCar: estrutura e proposta pedagógica

Neste tópico apresentaremos a estrutura de funcionamento do modelo de educação a distância da UAB-UFSCar, assim como sua proposta de educação. Os dados aqui apresentados servirão de base para que o leitor possa compreender melhor o objeto que estamos analisando.

3.2.1.1 - Estrutura da UAB-UFSCar

Segundo informações do portal da Universidade Aberta do Brasil o sistema UAB foi criado pelo Ministério da Educação no ano de 2005. Contava com a parceria da ANDIFES e de Empresas Estatais, tratando-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. Segundo o portal da UAB-UFSCar, o sistema da UAB é sustentado pelos seguintes eixos fundamentais:

- Expansão pública da educação superior, considerando os processos de democratização e acesso;
- Aperfeiçoamento dos processos de gestão das instituições de ensino superior, possibilitando sua expansão em consonância com as propostas educacionais dos estados e municípios;
- Avaliação da educação superior a distância tendo por base os processos de flexibilização e regulação implantados pelo MEC;
- Estímulo à investigação em educação superior a distância no País;
- Financiamento dos processos de implantação, execução e formação de recursos humanos em educação superior a distância (UAB-UFSCar, 2010a).

De acordo com informações do Guia do Estudante da UAB-UFSCar, publicado pela Secretaria da Educação à Distância (SEaD) em 2011, esta foi implementada em 2007 a partir de um Sistema de Parceria entre três instâncias: o Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação a Distância (SEED), a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e os municípios (Polos). “Atualmente, os cursos da SEaD UFSCar funcionam pelo modelo Central-Polos. Assim, os cursos da UAB-UFSCar são preparados na UFSCar pela equipe de EaD da universidade, e oferecidos virtualmente aos estudantes” (SEaD, 2011, p. 23). A Universidade, assim como na educação presencial, é incumbida de preparar e oferecer os conteúdos disciplinares dos cursos. Para isso,

[...] temos na UFSCar uma Unidade de Educação a Distância responsável pela produção e manutenção de materiais didático-pedagógicos para atendimento aos alunos de cursos a distância, em parceria com os Polos de Apoio Presencial. Além de uma infraestrutura (espaço físico e equipamentos), a Unidade de EaD localizada na UFSCar conta com profissionais diversos e qualificados em diferentes áreas de conhecimento. São docentes, tutores virtuais, designers instrucionais, equipes de apoio técnico-administrativo etc. (SEaD, 2011, p.23).

Já a infraestrutura física dos Polos de Apoio Presencial em cada município permite que os alunos recebam orientações diversas e realizem atividades específicas como aquelas de avaliação ou de laboratórios, por exemplo. Segundo o Guia do Estudante, “No polo, o estudante da UFSCar contará com o apoio de um coordenador de Polo, com tutores presenciais e de laboratórios, apoio de secretaria, biblioteca, técnico de informática etc.” (SEaD, 2011, p. 24). Toda essa composição tem como função oferecer aos alunos subsídios que possibilitem a estes ter acesso à estrutura física necessária para o cumprimento das atividades propostas no curso, sejam elas de leitura, laboratório, salas de aula, entre outros.

De acordo com Realli (2010, p. 177-178) a UAB-UFSCar conta com apoio de 20 polos presenciais. Há também outros recursos humanos envolvidos como: coordenador

UAB na IES e coordenadores de curso; professores; tutores a distância ou tutores virtuais; projetistas ou *designers* instrucionais; equipe multidisciplinar; supervisores de tutoria, supervisor de Polo de Apoio Presencial, supervisor acadêmico, supervisores administrativos e secretarias em cada curso.

O sistema de gestão da UAB-UFSCar é regido por uma secretaria, a SEaD-UFSCar, que foi instalada em janeiro de 2009 e teve seu regimento aprovado pelo Conselho Universitário da UFSCar. A partir daí os cursos a distância da instituição passaram a se organizar em coordenações vinculadas à SEaD. Segundo informações da página da UAB-UFSCar,

A Secretaria Geral de Educação a Distância da Universidade Federal de São Carlos (SEaD/UFSCar) é um órgão de apoio acadêmico que 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, em especial na modalidade a distância (UAB-UFSCar, 2010a).

A SEaD-UFSCar²⁶ é organizada em coordenadorias que dão apoio às coordenações de curso e às coordenadorias de Polo de Apoio Presencial no desenvolvimento das atividades pedagógicas.

Além do sistema de gestão, esta também conta com o sistema de tutoria, que é composto pelo tutor presencial e o tutor virtual. “O tutor virtual é um especialista nos conteúdos da disciplina que atuará, atendendo, continuamente, a 25 alunos numa única disciplina” (SEaD, 2011, p. 26), e o contato dele com os alunos se dá por meio das TICs, especificamente pelo Moodle²⁷. Já os tutores presenciais ficam no Polo de Apoio Presencial dos municípios, e “[...] fazem um acompanhamento em atividades mais gerais: orientação técnica, auxílio na organização dos estudos e na realização de atividades práticas, entre outras funções atribuídas a eles pelos coordenadores de polo e coordenação da UAB-UFSCar” (SEaD, 2011, p. 26).

Há também o sistema de formação docente, que segundo o Guia, os profissionais responsáveis pelas disciplinas acompanham a formação docente desde a criação dos materiais até seu desenvolvimento junto aos alunos. “Durante a criação dos materiais

²⁶ Ver em anexo o Organograma da SEaD-UFSCar.

²⁷ O Moodle é um programa que permite desenvolver cursos virtuais que viabilizem o acesso às aulas em diferentes localidades e nos horários mais apropriados a cada estudante ou grupo de estudantes, de forma que o aluno cumpra o cronograma de atividades do curso com uma margem de tempo que possa garantir a coesão do processo do grupo no desenvolvimento do curso (SECRETARIA, 2011, p. 40).

didático-pedagógicos, esses educadores contam com o apoio de um grupo de profissionais da área de educação a distância para a sua formação e acompanhamento dos estudantes” (SEaD, 2011, p. 17).

3.2.1.2 - Proposta de educação da UAB-UFSCar

Segundo artigo de Reali et al (2010), que nos fala sobre a UAB-UFSCar, desde 2007 a universidade oferece cursos de graduação a distância, mas ainda não consolidou o processo de institucionalização. De acordo com os autores, “A Educação a Distância, modalidade de educação, é considerada uma forma alternativa e complementar para formação do brasileiro e tem se mostrado bastante rica em potenciais pedagógicos e de democratização do conhecimento” (Reali et el, 2010, p. 174).

No site da UAB-UFSCar encontramos as seguintes afirmações acerca da educação a distância:

[...] a diferença básica entre educação presencial e a distância está no fato de que, nesta, o aluno constrói conhecimento – ou seja, aprende e desenvolve competências, habilidades, atitudes e hábitos relativos ao estudo, à profissão e à sua própria vida, no tempo e local que lhe são adequados, não com a ajuda em tempo integral da aula de um professor, mas com a mediação de professores (orientadores ou tutores), atuando ora a distância, ora em presença física ou virtual, e com o apoio de sistemas de gestão e operacionalização específicos, bem como de materiais didáticos intencionalmente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados através dos diversos meios de comunicação (UAB-UFSCar, 2010a).

Podemos depreender desse trecho que a educação a distância da UFSCar não mantém o mesmo projeto da educação presencial, mas sim se constitui sob uma nova proposta, com suas especificidades. Ainda segundo informações do site da UAB-UFSCar,

O compromisso ético daquele que educa a distância é o de desenvolver um projeto humanizador, capaz de livrar o cidadão da massificação, mesmo quando dirigido a grandes contingentes. Para isso, é preciso ter como foco a aprendizagem do aluno e superar a racionalidade tecnológica que valoriza meios em detrimento dos fins. A superação da racionalidade tecnológica, todavia, exige domínio das linguagens e tecnologias e abertura para a mudança de modelos “presenciais”, no que diz respeito a aspectos culturais, pedagógicos, operacionais, jurídicos, financeiros, de gestão e de formação dos profissionais envolvidos com a preparação e implementação dos cursos a (UAB-UFSCar, 2010a).

Assim, vemos uma proposta bastante interessante, que parece abordar temas pertinentes à educação hoje, como o princípio da racionalidade tecnológica, prevendo a superação em relação a modelos presenciais. Cabe analisar se essas mudanças realmente estão acontecendo, e em que medida podem ser percebidas, e essa tarefa não é simples.

Nesse modelo de educação,

Os papéis do educando e do educador, no âmbito da EaD, mudam em relação aos papéis discentes e docentes da educação presencial. O estudante deve aprender a organizar seus horários de estudo, sua agenda e, principalmente, a trabalhar em conjunto com seus colegas e, por isso, fica mais evidente sua atuação como sujeito ativo no processo de construção do conhecimento; é preciso aprender a interagir, a colaborar e a ser autônomo para atingir seus objetivos de aprendizagem e os objetivos estabelecidos pelo curso (SEaD, 2011, p. 13).

Sendo assim, constatamos que este modelo tem em sua proposta a intenção de que o aluno construa seu aprendizado de forma autônoma, sendo ele o centro do aprendizado, como descrito no trecho seguinte: “Um dos aspectos que ressaltamos é a importância de uma abordagem focada no aluno e autodirigida, com base na crença fundamental de que não se pode ensinar, mas facilitar a construção de conhecimentos pelo aluno” (SEaD, 2011, p. 14). Reali et al (2010) também destacam que o papel do educador e do educando na UAB-UFSCar também diferem da modalidade presencial, e o aluno deve desenvolver sua autonomia, interagir e aprender a colaborar, sendo mais ativo no processo de aprendizagem, e o professor precisa redimensionar seu trabalho tendo em vista as mudanças resultantes da separação física.

Segundo os autores, essa é uma proposta em que ensinar e aprender aconteça sem que os professores e alunos estejam no mesmo lugar ao mesmo tempo, e para isso é necessário o uso de novas tecnologias. Para garantir o aprendizado à distância são utilizadas diferentes ferramentas e tecnologias, como programas computacionais, livros, CD-ROMs e recursos da internet disponíveis no ambiente virtual de aprendizado (AVA), que podem ser simultâneos (como webconferências, salas de bate-papo, Skype e MSN) ou não simultâneos (a exemplo de fóruns, ferramentas para edição de textos *web* e *e-mails*).

3.2.1.3.- *O estar junto virtual*

Valente (2010), ao abordar o tema da EAD, parte do princípio de que não aprendemos tudo sozinhos, e sim necessitamos do auxílio de outros. Dessa forma, o autor discute duas diferentes pedagogias que são usadas na EAD, uma delas denominada *broadcast*, e outra *estar junto virtual*. A primeira se refere a um modelo em que os meios tecnológicos são utilizados para transmitir informação aos alunos, sem interação professor-aluno. Já o segundo, prevê um alto grau de interação entre professor e aluno, que estão apenas em espaços diferentes, mas que interagem pela internet. O modelo de educação da UAB-UFSCar parece se encaixar nesta segunda forma, o *estar junto virtual*, como discutiremos a seguir.

Segundo Valente (2010, p. 32),

O advento da internet cria condições para que essas interações sejam intensas, permitindo o acompanhamento do aluno e a criação de condições para o professor ‘estar junto’, ao lado do aluno, vivenciando e auxiliando-o a resolver seus problemas, porém, virtualmente. Essas interações permitem o acompanhamento e o assessoramento constante do aprendiz no sentido de entender o seu interesse e o nível de conhecimento sobre determinado assunto e, a partir disso, ser capaz de propor desafios e auxiliá-lo a atribuir significado ao que está sendo realizado. Nessa situação, ele consegue processar as informações, aplicando-as, transformando-as, buscando novas informações e, assim, construindo novos conhecimentos.

É uma proposta em que as ações partem do aluno, e o professor o auxilia na medida em que surgem os problemas. O papel do professor se mostra como elemento fundamental, e o aluno precisa ter interesse e certo grau de autonomia. Depreende esse modelo também uma maior personalização do aprendizado, uma vez que “Não é necessário estabelecer o mesmo grau de interação, e sobre o mesmo assunto, com cada um dos aprendizes” (VALENTE, 2010, p. 33). A interação também pode ocorrer entre os alunos. Essa abordagem tem um limitante, que é o número de alunos, pois um professor não consegue manter a interação desejável atendendo mais de 20 alunos.

Vemos grandes semelhanças entre este modelo e o modelo de educação da UAB-UFSCar, desde o número de alunos, até a proposta de autonomia do aluno no processo de aprendizado, assim como a função do professor, que “Na abordagem do *estar junto virtual*, [...] tem a função de criar circunstâncias que auxiliem o aluno na construção do conhecimento” (VALENTE, 2010, p. 34), podendo ser caracterizado como um ensino não-diretivo.

Sendo assim, a proposta de EAD da UAB-UFSCar afirma se fundamentar na relação professor-aluno: “[...] a aprendizagem está calcada na interação professor-aluno e entre os alunos, e o material de apoio tem a função de complementar ou suprir necessidades

de ordem teórica para compreender a prática” (VALENTE, 2010, p. 35). Ainda de acordo com o autor, “[...] quanto mais recursos tecnológicos o professor e os alunos tiverem à disposição para facilitar essas interações, mais efetivas e ricas poderão ser os ambientes de aprendizagem criados por estes pares” (VALENTE, 2010, p. 35). Neste ponto, nos propomos pensar de que forma podemos relacionar a quantidade de meios de interação com a qualidade destas interações, ou com a qualidade do conteúdo e forma de apresentação do mesmo, ou, até com a autonomia do aluno em construir seu aprendizado?²⁸

3.2.2 – Curso de Licenciatura em Pedagogia UAB-UFSCar: estrutura e proposta pedagógica

Segundo informações do Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Pedagogia, a partir do Edital nº 1 de 16 de dezembro de 2005 da SEED-MEC e sua divulgação junto aos departamentos da Universidade Federal de São Carlos, formou-se uma comissão de professores com a finalidade de articular junto às instâncias competentes dessa instituição as condições para a aprovação de sua participação no Programa Universidade Aberta do Brasil - UAB, bem como a aprovação das propostas de criação de cursos superiores a serem ofertados na modalidade à distância. Assim, de acordo com o Projeto Pedagógico do curso,

Em julho de 2006, por meio da Resolução ConsUni nº11520 foi aprovada a participação da UFSCar no Programa UAB e a criação de cursos de graduação na modalidade a distância. Este processo de aprovação considerou o Parecer nº 1053/2006 do CEPE (Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão) baseado no Parecer CaG nº 206/2006 sobre a aprovação dos cinco cursos (Tecnologia Sucroalcooleira, Bacharelado em Sistemas de Informação, Bacharelado em Engenharia Ambiental, Licenciatura em Educação Musical e em Pedagogia) que tiveram suas propostas pedagógicas analisadas por relatores de diferentes centros acadêmicos da UFSCar (UAB-UFSCar, 2010b, p. 11).

Ainda segundo o documento, foi iniciado na sequência o processo de criação da infraestrutura para instalação dos cursos, sendo contratados dois docentes para organizar os sistemas informacionais e de gestão dos processos envolvidos no planejamento e desenvolvimento das disciplinas dos cinco cursos ofertados. “A partir de então a UFSCar passou a oferecer seus cursos de graduação a distância por meio de autorização em caráter

²⁸ Essas questões serão discutidas com maior profundidade no próximo capítulo.

experimental para ofertar tais cursos na modalidade a distância” (UAB-UFSCar, 2010b, p. 11)

O curso de Licenciatura em Pedagogia da UAB-UFSCar tem como objetivos “Formar professores para o magistério nas anos iniciais do Ensino Fundamental, Educação Infantil e para Gestão Escolar” (UAB-UFSCar, 2010b, p. 8). Ainda de acordo com informações do Projeto Pedagógico do curso, são oferecidas 200 vagas por ano na modalidade a distância com polos de apoio presencial. De acordo com o referido documento, o curso conta com o apoio de 10 polos, mas está em expansão, sendo que são ofertadas 50 vagas por polo. O objetivo de cada um desses polos é:

Dar suporte às atividades de formação nos cursos da UAB-UFSCar: apoiar a secretaria e coordenação dos cursos, dar suporte em avaliações presenciais, estudos independentes e assíncronos (com biblioteca, laboratório de informática, tutores presenciais) e atividades de interação (Internet, tutores presenciais, estudos colaborativos ou coletivos) e de socialização (centro de referência para contato com tutores presenciais e outros alunos) (UAB-UFSCar, 2010b, p. 8).

O regime de integralização curricular do curso é semestral, por créditos e disciplinas, tendo uma carga horária de 3200 horas, com a duração de aproximadamente 8 semestres. Em relação ao semestre letivo, nos narram Reali et al (2010) que a UAB-UFSCar possui uma nova organização cronológica em relação ao modelo presencial. Os semestres são organizados em módulos compostos por um conjunto de disciplinas que deverão ser cumpridas pelos estudantes. A duração do semestre é de aproximadamente 5 meses. As disciplinas podem ser oferecidas em algumas semanas, ou estendidas no semestre letivo, dando maior flexibilidade, segundo os autores. Encontramos no projeto Pedagógico do curso mais informações sobre o tempo e a organização dos semestres e disciplinas:

Em um Módulo Letivo, que tem a duração semestral, as disciplinas entram em blocos, com duração de 7 a 11 semanas cada bloco, de modo que num Módulo semestral, o aluno cursa 5 ou 6 disciplinas organizadas em 2 ou 3 blocos, a critério das Coordenações de Cursos e da Pró-Reitoria de Graduação (UAB-UFSCar, 2010b, p. 24).

Esta organização acaba exigindo do aluno, segundo o mesmo documento, uma dedicação semanal de 20 a 25 horas, e justifica-se pela facilidade do aluno em organizar melhor seu tempo, respeitando melhor o tempo e espaço de docentes e discentes, e desse modo corrobora para que o curso tenha baixa evasão. Este fator, apesar de apresentar justificativas organizacionais muito sólidas, levanta outra questão muito importante, que é o

impacto que podem causar em relação ao aproveitamento dessas disciplinas, ou seja, podemos pensar até que ponto a duração de 7 a 11 semanas de uma disciplina pode ou não prejudicar o aprendizado, visto que se trata de um período muito curto?

Apesar de suas especificidades e justificativas bem estruturadas, devemos pensar nos impactos que este modelo de organização causa para o aprendizado do aluno, pois se queremos ir além de modelos eficientemente técnicos, pensando em modelos de aprendizado emancipadores, em que a autonomia do aluno se efetive não somente por saberem organizar seu tempo, mas sim para saberem utilizar o conhecimento como instrumento de emancipação, devemos nos fazer tais perguntas.

Dessa forma, podemos lembrar ainda do objetivo proposto para o curso, que de acordo com Reali et al (2010, p. 180) é,

[...] formar um profissional apto a atuar na docência das séries iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil. A atuação desse profissional deverá estar centrada nos processos de ensino e de aprendizagem relacionados à educação escolar, o que não impede que ele esteja apto a atuar também em outros contextos educativos, principalmente quando se considera que a prática pedagógica é o componente curricular central que permeia todo o processo formativo.

Assim, podemos observar que os autores colocam como objetivo do curso a profissionalização, o preparo para atuar como docente, sendo focadas as práticas e os processos de ensino, e não a finalidade destes. No entanto, não há relevância em se formar um profissional que atuará diretamente na educação de jovens e crianças, assim como trabalhar nas diversas áreas da educação em nosso país, sem que ele seja um sujeito autônomo, crítico e que possa primar por tais qualidades em suas ações; esse sim deveria ser o objetivo do curso.

Sobre os profissionais da UAB-UFSCar, inicialmente, como afirma o artigo de Reali et al (2010), a maioria dos professores da educação a distância eram os mesmos professores da educação presencial, mas este quadro vem mudando, sendo que hoje há inclusive processos seletivos para professores atuarem no ensino a distância como voluntários, recebendo apenas uma bolsa da CAPES²⁹, mas sem vínculo institucional ou trabalhista. Para trabalhar na UAB-UFSCar os professores e tutores também passam por um curso de formação em EAD, que varia de dois a quatro meses.

Os tutores da UAB-UFSCar são profissionais da área da disciplina em que atuarão, e cuja maioria possui mestrado e doutorado. Estes fazem parte da equipe

²⁹ CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

polidocente³⁰, e são os profissionais que mais tem contato direto com os alunos. Estes, assim como os professores, não possuem vínculos institucionais ou trabalhistas, e recebem uma bolsa da CAPES quando atuam em alguma disciplina. Partindo de tais afirmações, vemos o quão preocupante é a situação da educação a distância na UAB-UFSCar, pois devemos refletir sobre quais as possíveis consequências desses profissionais realizarem um trabalho mal remunerado e sem vínculos trabalhistas? Até quando a UAB-UFSCar conseguirá manter tais profissionais atuando na EAD? Será que estas condições de trabalho na EAD podem gerar uma instabilidade nas equipes, que podem se desfazer com maior facilidade por não possuírem vínculos? Estas são apenas algumas das inúmeras questões que podem ser feitas em consequência da falta de vínculo, instabilidade e baixa remuneração dos profissionais que atuam na EAD, e sem dúvida precisam ser pensadas.

Sobre a organização didática das disciplinas, Reali et al (2010, p. 184) nos dizem que:

Durante o desenvolvimento das disciplinas, cada professor conta, se assim desejar, com o apoio de seu grupo de tutores virtuais para avaliar e validar sua proposta. A prática da tutoria virtual na UAB-UFSCar mantém uma relação de proximidade de um tutor virtual para cada 25 estudantes em cada disciplina.

Esse fato vem nos mostrar o quanto é importante que realmente a equipe trabalhe em comum acordo, principalmente aquela responsável pela elaboração do conteúdo. Como vimos, os tutores são profissionais da área bem formados, e por isso, podem sim contribuir para ajudar na construção da disciplina. Cabe ao professor-conteudista³¹ saber utilizar esse recurso a seu favor, mesmo porque são os tutores os que lidam de forma mais direta com os alunos, e participar da elaboração da disciplina é essencial, pois do contrário corre-se o risco dos tutores ficarem perdidos nesse processo, como meros executores de tarefas.

Em um questionário entregue ao professor de uma das ofertas da disciplina de Filosofia da Educação do curso à distância de Licenciatura em Pedagogia da UFSCar - que inclusive é também professor do ensino presencial na mesma instituição, e também um dos autores do material didático utilizado como “Guia da Disciplina” e publicado pela própria UAB-UFSCar –, ele nos relata o seguinte:

³⁰ Este termo será melhor trabalhado no próximo capítulo, mas se refere à construção coletiva do trabalho docente, envolvendo vários profissionais.

³¹ Este termo, professor-conteudista, é utilizado para caracterizar o professor responsável por elaborar o conteúdo a ser trabalhado na disciplina.

As atividades foram planejadas com antecedência e contaram com a participação da equipe de tutores, designers e a coordenação de curso, os quais participaram de todas as etapas. Os tópicos utilizados na disciplina foram escolhidos e discutidos coletivamente, de tal modo que os membros da equipe se sentiram partícipes. O material elaborado originou o livro: “Filosofia da Educação: trajetórias do processo formativo”. É importante destacar o papel de [...] ³² como tutora-chefe na realização dos trabalhos de organização das perguntas e respostas aos alunos. Além disso, tivemos intensa participação nos chats e um ótimo retorno dos alunos em relação à vídeo-aula. Foi uma experiência bastante gratificante (Arquivo pessoal da pesquisadora – e-mail enviado pelo primeiro professor a ofertar a disciplina).

Vimos então que o professor destaca como fator positivo a construção coletiva do material didático da disciplina, inclusive com ênfase na participação dos tutores e o retorno positivo dos alunos. Esse depoimento do professor corrobora a afirmação de Reali et al (2010, p. 183) de que:

Para a construção do material didático da UAB-UFSCar, em mídias digital/virtual, audiovisual e impressa, os professores-responsáveis por sua elaboração contam com o auxílio de uma equipe multidisciplinar, composta por profissionais como: revisores linguísticos, *designers* gráficos, projetistas educacionais, produtores em imagem e som, técnicos em informática, entre outros.

Citam ainda que embora hajam muitos profissionais envolvidos, estes trabalham de forma articulada, e visam uma proposta amplamente discutida entre os sujeitos. Essa dilaceração do trabalho docente é eficiente do ponto de vista organizacional, pois mesmo os professores necessitam da ajuda de outros profissionais para formular as atividades da disciplina, já que esta se dá com o intermédio das TICs e de ferramentas das quais dependem do conhecimento de outros profissionais. No entanto, até que ponto esta dilaceração pode influenciar o trabalho do professor de forma positiva? Será que todos os professores realmente trabalham de forma colaborativa?

Sobre o material didático resultante deste trabalho, destacam Reali et al (2010, p. 185) que:

A proposta da UAB-UFSCar baseia-se em materiais didáticos hospedados em suportes virtuais, especialmente no ambiente virtual de aprendizagem Moodle, e tem como materiais didáticos complementares aqueles produzidos em mídias impressa ou audiovisual. Além disso, os docentes podem utilizar recursos como a webconferência e outras estratégias pedagógicas.

³² O professor cita o nome da tutora, que será preservado.

Apesar de ser predominantemente à distância, os cursos de graduação da UAB-UFSCar contemplam momentos presenciais. As atividades virtuais são desenvolvidas no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA)³³, enquanto as atividades presenciais são desenvolvidas nos polos presenciais.

Sobre a proposta metodológica do curso, destacamos que ele é composto de:

Atividades assíncronas (quase na sua totalidade) como: leitura, participação em fóruns, wikis, tarefas, possibilitando que o aluno realize as atividades em seu tempo disponível, respeitando as datas de entrega. Atividades síncronas: por intermédio de webconferências, agendadas previamente, e que permitem maior interação entre alunos, tutores e professores³⁴ (UAB-UFSCar, 2010b, p. 25).

Estas atividades são parte das atividades virtuais do curso, que correspondem a 49% das notas/aproveitamento do aluno nas disciplinas, e as avaliações – realizadas nos polos de apoio presencial – são parte das atividades presenciais, que correspondem a 51% da nota/aproveitamento. Para ser aprovado na disciplina, os alunos precisam obter 75% de presença nas atividades virtuais (o que corresponde ao cumprimento das atividades), e uma média mínima de 6 pontos, em uma escala de 0-10.

Por fim, destacamos os desafios da UAB-UFSCar citados por Reali et al (2010), que são: a questão da institucionalização da EAD, que está sendo discutida e que depende da definição de algumas políticas internas e solução de problemas como o financiamento do curso, definição do esforço acadêmico representados pela EAD, regularidade da abertura de vestibulares da modalidade a distância, manutenção do corpo docente de tutores reconhecido e valorizado economicamente, etc; as parcerias com o polo presencial; o preconceito em relação a modalidade EAD; a evasão nos cursos (que ainda é grande) e, por fim, a mudança de visão sobre o processo de ensinar e aprender.

Sobre este último problema Reali et al (2010, p 187-188) destacam que:

[...] tanto o preconceito como a evasão, na verdade, estão relacionados com a visão que educadores e educandos têm sobre o processo de ensino-aprendizagem. O trabalho em equipe, compartilhado e integrado, exige do profissional uma descentralização do saber: o professor é articulador de ideias e dos conteúdos a serem ensinados. No diálogo e na interação, exige-se uma maior autonomia do estudante, muito mais do que está acostumado a ter. Essa mudança de papéis não é tarefa fácil a ser atingida, principalmente por

³³ Este ambiente será descrito no próximo tópico.

³⁴ Lembramos que as ferramentas citadas nesse trecho e utilizadas nas análises da disciplina de Filosofia da Educação serão descritas futuramente para melhor entendimento do leitor.

exigir, antes, uma mudança de mentalidade sobre como se ensina e como se aprende. Levando-se em consideração que a universidade deveria promover o crescimento intelectual e o pensamento crítico de seus educandos em novas experiências, a modalidade a distância pode oferecer um caminho desafiador para ambos [...].

Nesse trecho se tem clara a proposta dos envolvidos na UAB-UFSCar de um ensino descentralizado, em que não haja diretividade no sentido de ser o professor o centro do aprendizado, e sim ser o aluno, que deve ter autonomia sobre seus estudos e aprendizado. Mas uma questão é importante de ser observada: de qual autonomia estamos falando? Ao afirmar que a UAB-UFSCar tem a intenção de desenvolver a autonomia³⁵ do alunos, o destaque parece ser na autonomia no sentido de que o aluno seja o responsável em conduzir seu processo de aprendizado, pensando em formas de organização do estudo e apreensão do conteúdo. No entanto, esta proposta parece relacionar o conceito de autonomia como autodidatismo, e não como uma proposta de formar sujeitos capazes de guiar seu próprio pensamento, defendendo suas ideias e fazendo uso livre de sua razão, como propunha o iluminismo. Assim, acreditamos que vale discutir mais a fundo esse conceito e sua relação com a EAD da UAB-UFSCar, sem o intuito de realizar afirmações categóricas, mas sim explorando novos ângulos, demonstrando novos olhares sobre o objeto.

3.2.3 – Disciplina de Filosofia da Educação: dados para análise sobre a questão da diretividade/não-diretividade

Neste tópico será apresentada a estrutura e atividades da disciplina de Filosofia da Educação do curso de Licenciatura em Pedagogia na modalidade a distância da UAB-UFSCar. Esta apresentação tem o intuito de nos possibilitar reflexões acerca do aspecto diretivo/não-diretivo que observaremos, sendo confrontados posteriormente com a proposta do curso que é a de um modelo de educação não-diretiva, e desse modo, poderemos discutir em que medida a diretividade/não-diretividade influencia os processos de emancipação dos sujeitos, tornando-os ou não livres e esclarecidos e contribuindo para livrá-los da semiformação a que somos submetidos na atualidade.

Sendo assim, iniciaremos com a apresentação da organização da disciplina. Esta foi ofertada no primeiro módulo do curso para os alunos de graduação, sendo que sua duração foi de 18/04/2011 a 08/06/2011, ou seja, sete semanas. A carga horária prevista foi de 60 horas, e correspondia a quatro créditos do curso. Vemos que a duração da disciplina é

³⁵ Conceito que será melhor explorado no próximo capítulo.

curta, e que esta é única no curso, ou seja, não há continuação ou outras disciplinas optativas tratando do tema Filosofia da Educação, o que já se mostra um fator desafiador, pois se está propondo realizar estudos e reflexões filosóficas em apenas sete semanas.

Diz Adorno (1994b) em seu texto “A Filosofia e os Professores” – em que o autor analisa provas gerais de filosofia dos concursos de livre docência em ciências nas escolas superiores de um estado da Alemanha -, que leva a ideia da liberdade acadêmica a sério, considerando-se indiferente a maneira pela qual um estudante se forma: “[...] se como participante de seminários e aulas ou unicamente mediante leitura por conta própria” (ADORNO, 1994b, p. 53). Assim, o filósofo alega que a forma como se aprende/ensina não é o foco de sua preocupação, ou seja, não discute nenhum modelo de ensino. O que o autor nos traz de reflexão sobre o ensino da Filosofia em cursos para docentes é que a filosofia deve inspirar uma autoconsciência do espírito, e desse modo, “[...] ir além do seu aprendizado profissional estrito, na medida em que desenvolvem uma reflexão acerca de sua profissão, ou seja, pensam acerca do que fazem, e também refletem acerca de si mesmos” (ADORNO, 1994b, p. 54). Essa “função” do ensino de filosofia nos proporciona desenvolver o espírito crítico em relação não só a nossa profissão, como cita o autor, mas também em relação a tudo o que nos cerca, determinando a forma como nos posicionaremos frente aos conceitos, frente aos indivíduos e frente à sociedade e suas formas de relação.

Essa tarefa não é simples, nem ao menos pode ser desenvolvida em uma única disciplina. No entanto, é uma tarefa necessária, e que precisa de bases conceituais filosóficas para prosseguir, de forma que os alunos possam iniciar reflexões e dar continuidade às mesmas no decorrer não só do curso, mas de sua vida. Como afirma Adorno (1994b, p. 56) “[...] a filosofia pode ser lida como sendo o potencial de resistência por meio do próprio pensamento que o indivíduo opõe à apropriação parva de conhecimentos, inclusive as chamadas filosofias profissionais”. Desse modo, devemos dar ênfase às possibilidades questionadoras que traz o ensino de filosofia, e em especial podemos pensá-lo em relação ao curso aqui analisado, que é de Licenciatura em Pedagogia, e que por sua vez necessita que seus alunos possam ter uma postura crítica frente aos conteúdos apreendidos e frente à própria proposta de formação que lhe oferecem as universidades. Tal ação implicará na formação de sua postura como educador, que pode ser a de mero reprodutor, ou de questionador, passando isso adiante para seus alunos.

Sendo assim, podemos depreender dessa discussão a importância que tem a disciplina de Filosofia da Educação para a formação de futuros professores, de modo que ela pode oferecer aos alunos bases conceituais para o exercício da reflexão acerca da educação e

da postura que tais educadores irão adotar. É claro que tais reflexões, se estimuladas, não se encerram com o fim da disciplina, sendo um processo contínuo, mas não devemos esperar que nossos alunos possam compreender a importância do pensamento filosófico e adquirir as bases conceituais da filosofia necessárias em um tempo tão curto, sem que haja um período para que o conhecimento seja digerido, processado pelos alunos. Sendo assim, devemos esperar que com a disciplina de Filosofia “[...] os futuros professores tenham uma luz quanto ao que eles próprios fazem, em vez de se manterem desprovidos de conceitos em relação à sua atividade” (ADORNO, 1994b, p. 69), e essa ação requer tempo e estímulos contínuos, que devem ter bases sólidas.

Dando sequência à apresentação dos dados da disciplina, temos a descrição da ementa da mesma, que é composta pelos seguintes itens: 1. Significado e função da Filosofia da Educação. 2. Filosofia da Educação: da antiguidade ao renascimento. 3. Filosofia da Educação: do renascimento à modernidade. 4. Filosofia da Educação: da modernidade aos dias atuais. Este outro dado vem reforçar o desafio proposto na disciplina, pois é abordado o conceito de filosofia da educação, explorando sua importância e significados, assim como seu percurso histórico desde a Antiguidade, passando pelo Renascimento e Modernidade, até os dias atuais, o que significa abordar todo o percurso histórico da filosofia da educação da civilização ocidental.

Outros dados relevantes para a compreensão da proposta da disciplina é a apresentação da equipe, a qual é composta por uma professora-conteudista – que prepara o conteúdo da disciplina, assim como escolhe ferramentas e forma de organização. A professora é graduada em Pedagogia, mestre e doutora em Educação Escolar pela Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara – UNESP, sendo que a mesma não possui vínculo com a instituição, ou seja, não é professora da UFSCar, mas somente atua como docente nessa disciplina na UAB-UFSCar, recebendo pelo seu trabalho uma bolsa da CAPES. Há também uma equipe de 10 tutores virtuais, distribuídos em duplas nas 5 salas virtuais que compõem o ambiente da disciplina. Desses tutores, uma é especialista em educação, duas são mestrandas, dois são mestres, duas doutorandas e três doutoras, o que confirma a qualidade na formação desses profissionais, que também recebem bolsa CAPES pelo seu trabalho, sem vínculo nenhum com a instituição. Os alunos também puderam contar com o apoio dos tutores presenciais localizados em seus polos.

Os objetivos gerais da disciplina foram: “Conceituar a Filosofia da Educação como uma fundamentação teórica e crítica dos conhecimentos e das práticas pedagógicas na história da civilização ocidental. 2. Definir a Filosofia da Educação como parte constitutiva

das correntes filosóficas clássicas” (Guia da Disciplina FE³⁶). Os objetivos específicos eram: “1. Compreender o significado e a função da Filosofia da Educação e a importância da reflexão filosófica; 2. Possibilitar estudos da Filosofia da Educação como instrumento de análise dos problemas educacionais; 3. Conhecer e analisar as principais argumentações e o contexto histórico-cultural da atuação dos seguintes pensadores: Platão, Galileu Galilei, Jean-Jacques Rousseau, Paulo Freire e Theodor W. Adorno” (Guia da Disciplina FE). Tais objetivos são bastante ousados para serem cumpridos em um prazo tão curto, mas apresentam moldes dos quais a equipe considera funcional, uma vez que respeita a carga horária prevista no curso, e auxilia o aluno em sua organização, pois esse cursa somente duas disciplinas concomitantes.

Em relação à organização da disciplina, ela é composta por três unidades, sendo que cada unidade tem três atividades virtuais previstas, localizadas no Ambiente Virtual da Disciplina (AVA).

Este é o principal meio de comunicação no curso e na disciplina e o programa utilizado para o desenvolvimento dos conteúdos e interações de todos os participantes (alunos, tutores virtuais, professores coordenadores de disciplinas, coordenadores dos cursos). O ambiente virtual de aprendizagem adotado para os cursos da SEaD-UFSCar é o Moodle (SEaD, 2011, p.28).

Nesse AVA estão presentes todas as informações relativas às disciplinas e atividades do curso, além dos espaços de integração entre alunos, professores, tutores, coordenadores. Como foi dito, o AVA adotado pela SEaD-UFSCar é o Moodle.

No Moodle, o professor coordenador de disciplina pode compor seus materiais didático-pedagógicos utilizando diferentes ferramentas que potencializam o tratamento de cada conteúdo, escolhendo aquela que melhor se adapta à proposta da atividade (SEaD, 2011, p. 40).

No caso da disciplina Filosofia da Educação, o AVA é composto por dois ambientes. Um deles chamado “ambiente integrador da disciplina”, o qual é composto de ferramentas de integração entre professor e alunos, além de conter alguns materiais necessários para instruir os alunos sobre a disciplina, como prazos, descrição da disciplina e de atividades, datas de avaliação, avisos sobre o andamento da disciplina, entre outros, e

³⁶ Esse Guia da Disciplina trata-se de um material localizado no ambiente integrador da disciplina, em que os alunos têm todas as informações relativas à disciplina, como tempo de duração, atividades previstas, ementa, objetivos, critério de avaliação e aprovação, recuperação, entre outras informações.

também contém materiais de leitura e estudos para realização das atividades propostas em cada unidade. Além da sala integradora da disciplina, há também as salas virtuais, divididas por turmas e tutores. Cada aluno é inscrito em uma sala virtual, e tem acesso somente a ela, assim como cada dupla de tutores trabalha em uma dessas salas, sendo responsáveis por um grupo de mais ou menos 25 alunos, sendo que o total de alunos por sala costuma girar em torno de 50. Esse fator nos mostra a eficiência em relação à quantidade de alunos que atinge esse modelo de educação, pois nessa oferta da disciplina são disponibilizadas 5 salas virtuais, sendo que cada uma delas tem cerca de 50 alunos, totalizando, aproximadamente, 250 alunos por oferta.

Nessas salas há a descrição das atividades a serem desenvolvidas por unidade e o material de leitura indicado, assim como ferramentas de comunicação direta entre os tutores responsáveis e os alunos, e também as ferramentas em que os alunos deverão desenvolver as atividades propostas. Seguiremos com a apresentação e descrição de cada unidade da disciplina, tendo como exemplo uma das salas da disciplina, que possui um total de 50 alunos, todos de um mesmo polo vinculado à UAB-UFSCar, e duas tutoras responsáveis. Vale salientar que desses 50 alunos inscritos na sala virtual, 13 deles nunca acessaram o ambiente, o que comprova o problema da evasão dos alunos na EAD. Sobre a formação desses alunos, em uma pesquisa realizada no perfil³⁷ dos mesmos, constatou-se que dos 37 participantes, 25 informaram já possuir curso superior, 2 informaram possuir pós-graduação, 2 informaram possuir curso mestrado, 1 informou estar cursando a primeira graduação, e 7 não informaram sua formação.

Na unidade 1 da disciplina é proposto o estudo das principais características da Filosofia Antiga e as mudanças que antecedem a Filosofia Renascentista. Sendo assim, os objetivos de aprendizagem propostos para a unidade, de acordo com o material denominado “Orientações e Materiais para Estudo – FE Unidade 1”, são discutir o papel da filosofia no pensar sobre a educação e na formação do educador; contextualizar as noções fundamentais da filosofia em sua origem; apresentar as principais discussões da filosofia sobre a possibilidade do conhecimento; compreender o principal objetivo dos ensinamentos sofistas, o método educacional e filosófico de Sócrates, o dualismo filosófico de Platão e a teoria do conhecimento de Aristóteles; discutir a importância dos escritos filosóficos e a contribuição da filosofia antiga para os estudos educacionais.

³⁷ O perfil trata-se de uma descrição que o aluno e os profissionais da EAD fazem de si mesmos, e disponibilizam no ambiente para acesso dos demais.

Vistos os objetivos de aprendizagem da unidade, a atividade 1 propõe estudar os objetivos da Filosofia da Educação, e para isso segue com as seguintes instruções:

Leia atentamente o texto A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da educação de Antonio Joaquim Severino ([Clique aqui para ter acesso ao texto](#)). Faça anotações sobre o tema abordado pelo autor, registrando suas principais ideias. Participe do fórum de discussão sobre os objetivos da Filosofia da Educação, expondo sua visão sobre o assunto e conhecendo as opiniões de seus colegas.

A partir da leitura do texto indicado, e das discussões compartilhadas no fórum sobre os objetivos da Filosofia da Educação, elabore uma síntese das principais ideias deste texto, destacando a importância da reflexão filosófica no campo das discussões sobre a educação (AVA, unidade 1, atividade 1).

Essa atividade, que teve o prazo de 19/04 a 25/04/2011, utilizou a leitura de um artigo, uma posterior discussão entre alunos na ferramenta Fórum³⁸ e produção de textos utilizando a ferramenta Tarefa³⁹. A atividade valia nota de 0-10 e também valia frequência. Os critérios de avaliação, segundo informações do AVA são: uso adequado da linguagem escrita; compreensão do texto; participação na discussão no fórum; posicionamento em relação ao tema; referências ao artigo estudado segundo as normas acadêmicas; pontualidade na postagem da atividade.

Na ferramenta fórum, que é aberta pelo tutor responsável, foram indicadas as instruções de participação para os alunos, que foram divididos em grupos de acordo com a tutora responsável⁴⁰, e incentivados à participação e interação entre os alunos. A tutora iniciou o fórum com uma postagem, reforçando as instruções de participação, e os alunos então fizeram suas postagens logo abaixo. A seguir irei demonstrar algumas das postagens feitas pelos alunos no fórum:

Olá Tutora⁴¹ e colegas de curso!

Após ler duas vezes o texto "*A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da educação de Antonio Joaquim Severino*" constatee que não

³⁸ “Fórum: ferramenta de comunicação assíncrona (em tempos e horários diversos) para discussões e reflexões coletivas” (SECRETARIA, 2011, p. 41).

³⁹ “Tarefas: ferramenta para desenvolvimento de atividades individuais. De acordo com a configuração, você irá usar o editor de texto on-line ou anexar arquivos com atividades já desenvolvidas (por exemplo, um texto digitado em .doc ou em .pdf ou ainda uma figura .jpg)” (SECRETARIA, 2011, p. 41).

⁴⁰ No início da disciplina, no ambiente de cada sala, há uma lista de alunos ligados à uma das tutoras da sala. Antes da data de início das atividades, a tutora envia um e-mail para seus alunos indicando que estes estarão sob sua orientação, e indicando a sala virtual que estão inscritos.

⁴¹ Aqui o nome da tutora foi retirado, uma vez que os nomes de todos aqui serão mantidos em sigilo. Assim, sempre que houver referência ao nome da tutora ele será substituído pela palavra “Tutora”, e sempre que houver referência ao nome de algum aluno ou da professora, ele será substituído pela palavra “Nome”.

será fácil o entendimento dos conceitos nele inseridos, pois existe um vocabulário específico de cunho filosófico, porém penso que com o tempo iremos nos familiarizando com esses termos.

Em relação ao que entendi sobre o papel da Filosofia na Educação, posso dizer que o autor dividiu a papel da Filosofia em três fases, num primeiro momento (na Antiguidade e na Era Medieval) ele afirma que a educação foi pensada como formação ética, em que concebia educação como proposta de transformação e aprimoramento do sujeito humano, ou seja, a ética dos sujeitos leva a uma conscientização política, num segundo momento ela passa a ser um estado político do ser, vemos isso claramente no discurso de Marx, e por fim, agora na contemporaneidade estamos diante de uma nova forma de compreender a educação, nem mais sob a prevalência de uma teleologia ética nem mais sob a perspectiva política, onde esses conceitos são questionados como referências básicas da educação, e sim, estamos dimensionando a educação como formação do sujeito cultural, aqui nasce uma nova estética de base filosófica sobre educação.

Nessa linha de pensamento filosófico iremos ver a contribuição de diversos pensadores em relação à maneira de como encarar a educação como formadora do sujeito racional desde a antiguidade até a atualidade.

Bom! Acho que é isso que entendi de maneira geral sobre as ideias principais do texto, no entanto irei ler pela terceira vez para que eu possa conseguir me familiarizar com esses conceitos complexos e numa próxima oportunidade volto para contribuir mais. Porém se entendi errado esses primeiros conceitos que postei, por favor, me corrijam.

Abraços a todos! (Postagem original de um aluno no fórum da Atividade 1 da unidade 1)

Nesse depoimento o aluno demonstra entender a complexidade dos conteúdos a serem trabalhados na disciplina, expõe seu entendimento sobre o texto e solicita a interação dos colegas, demonstrando a necessidade de um estudo e reflexão em grupo. Em sequência, um outro aluno continua a discussão com a seguinte postagem:

Olá Tutora e colegas!

Início a postagem concordando com o [...] sobre a complexidade de alguns conceitos, que são próprios da campo da Filosofia, e destacando a atenção que será necessária na leitura dos textos, pois as questões colocadas pela Filosofia, ao meu ver, demandam uma reflexão com um certo teor de abstração. Dessa forma, devemos divagar por algumas questões e buscar uma análise mais profunda das proposições colocadas.

O texto de Antônio Joaquim Severino nos proporciona uma reflexão muito interessante de como a educação está estreitamente ligada ao processo de formação humana, buscando os sentidos que essa formação adquiriu ao longo do processo histórico. O autor leva em consideração, também, as diversas dimensões da "educabilidade", como a ética, a política e a cultura, considerada como a principiapl formação atual. A formação pela filosofia se dá na busca de alcançar um mode de ser, mediante a emancipação ou a autonomia humana.

Severino também se dedica ao estudo de como a formação humana foi concebida ao longo da História, destacando três momentos. Inicialmente analisa os períodos da Antiguidade e da Idade Média, nos quais o ideal da educação era o de aprimorar a ética pessoal, mas com referências às dimensões sociais, políticas, entre outras. Em um segundo momento apresenta o ideal moderno de educação que buscava uma adequada inserção do homem na sociedade, apoiada na questão política. Por fim, na contemporaneidade, a concepção frankfurtiana considera que a formação deveria buscar a construção do sujeito, dessa forma a ética e a política passam a ser substituídas pela questão cultural.

Espero ter contribuído para as discussões futuras

Até mais (Postagem original de um aluno no fórum da Atividade 1 da unidade 1)

Em sequência, há também a interação da tutora virtual, com a seguinte postagem:

Olá Nome, Nome e Pessoal que estão por vir,

O caminho do texto é este mesmo, vocês rapazes colocaram conceitos importantes no meu ponto de vista. Na verdade, este texto traz um resumo da Filosofia da Educação, ou seja, nos mostra um pouco de como era concebida a ideia da formação do homem nos diferentes momentos históricos. É normal o estranhamento em relação aos conceitos, pois eles são bastante complexos e requerem um estudo mais minucioso, pois este é apenas um texto introdutório. Aqui teremos a oportunidade de avançar um pouco nestes estudos, por isso não tenham medo de perguntar nem de "divagar" sobre os conceitos.

Uma questão importante de observarmos é que não existe neutralidade quando escrevemos. No nosso curso isso também ocorre quando, por exemplo, escolhemos as obras que serão estudadas. Pensem um pouco sobre isto! A própria Teoria Crítica diz que o objetivo da formação é que cada um possa fazer sua própria análise crítica sobre as questões, sem ser alienada por nada nem ninguém, nem tomar alguma teoria como religião a ser seguida.

Bom, acredito que vocês estão no caminho certo, que é pensar que a educação vai além de um processo institucional e instrucional, como diz Severino. Assim, o autor nos mostra alguns ideários de formação humana. Falem mais sobre como vocês entendem estes ideários citados pelo autor...

Uma dica é ler a apresentação do Guia de Estudos da disciplina, pois complementaria os estudos e discussões. O Guia está disponível no ambiente coletivo da disciplina.

Abraços

Tutora (Postagem original da tutora no fórum da Atividade 1 da unidade 1)

Dessa forma, seguem as interações entre alunos e tutora, de modo que os conceitos lidos no texto são citados pelos alunos, que demonstram um bom entendimento do texto. Destacamos que ao final da postagem da tutora citada, ela instiga os alunos a refletirem sobre os ideários de formação citados pelo autor no texto, e os alunos acabam não respondendo diretamente sua questão, mas deixam algumas reflexões interessantes que ajudam a elucidar a pergunta proposta:

Olá colegas,

Início esta postagem concordando com as argumentações do amigo Nome, e pensando na educação atual, questiono qual é o seu papel para a formação do homem integral. Vivemos em uma sociedade que produz cultura em todo momento, o uso dos instrumentos tecnológicos possibilitam o acesso e propagação das informações muito rapidamente, contudo, a humanização do homem no seu universo cultural é um desafio que encontramos neste século.

Um abraço!

Nome (Postagem original de uma aluna no fórum da Atividade 1 da unidade 1)

Em resposta a postagem da aluna, um outro aluno coloca:

Olá Nome e demais colegas,

Nome, esta é fácil de responde rsrs. Se estiver errado, por favor, me corrijam, certo!?

Na educação contemporânea o papel do professor não é a "educação bancária" criticada por Paulo Freire, mas antes, segundo o educador citado, é o de ser um mediador ou um facilitador da aprendizagem do aluno que deve ser autor do próprio conhecimento.

Tudo isso é muito bonito na teoria, mas na prática, eu ainda acredito que no mínimo, devemos ser modelos para os alunos. De nada vai adiantar o professor **ser** bem formado, **ter** um bonito **discurso**, se ele não **viver** aquilo que ensina (os conteúdos devem estar ligados à prática e ao cotidiano dos educandos).

Abraços a todos

Nome (Postagem original de um aluno no fórum da Atividade 1 da unidade 1)

Nesse sentido, vemos que os alunos conseguem elaborar uma discussão realmente reflexiva sobre os conceitos trabalhados, interagem entre si, buscam refletir e relatar pontos compreendidos sobre a leitura do texto. Para finalizar as análises nesse fórum, relatamos a postagem de uma das alunas que demonstra entender o sentido da disciplina para sua formação.

Olá Nome,

Também concordo com você quando menciona que parte dos objetivos da Filosofia da Educação seja promover a compreensão dos processos educativos ao longo do tempo.

Reitero ainda que, em minha opinião, a FE proporciona a nós educadores a oportunidade de reconstruir o pensamento crítico, inerente a nossa profissão. Diante de novos paradigmas que ainda irão surgir ela nunca deixará de abrir um novo portal para que a sociedade possa repensar a si próprio por meio da elaboração de novos caminhos no aprimoramento do processo ensino-aprendizagem.

Grande Abraço (Postagem original de um aluno no fórum da Atividade 1 da unidade 1)

As postagens dos alunos demonstram maturidade e capacidade reflexiva sobre a proposta da atividade. Mas podemos pensar, essas características dos alunos podem ser resultado de sua formação anterior? Será que em todas as turmas encontramos essas mesmas facilidades de interação e reflexão? Para refletir mais sobre essas questões, podemos citar um outro fórum da mesma atividade, mas com a participação de outros alunos. Nesse fórum as discussões se mantiveram somente em torno do entendimento de alguns conceitos do texto, e não avançaram tanto em relação à reflexão sobre o que o texto pode proporcionar no sentido de observar a importância da disciplina para a formação de educadores. A seguir temos um exemplo das postagens desse fórum:

Boa noite a todos:

Realmente, o estudo da Filosofia da Educação não se trata de contemplar a história da Filosofia. No entanto o autor do texto em questão retoma alguns acontecimentos para contextualizar os momentos pelos quais a filosofia da educação passou, contemplando alguns filósofos que fizeram parte de alguns conceitos chaves, por exemplo desde quando a matéria em si era considerada como uma educação ética, política e por último cultural (Postagem original de um aluno no fórum da Atividade 1 da unidade 1).

Dessa forma, vimos que a capacidade de reflexão e apreensão sobre/do conteúdo pelos alunos não pode ser generalizada, e vai depender de cada aluno e de cada grupo. Esse fato observado reafirma e comprova a proposta da UAB-UFSCar, que é a de que cada aluno é responsável pela construção do seu conhecimento.

Na mesma atividade houve também a escrita de um texto individual pelos alunos, em que eles puderam demonstrar diferentes níveis de compreensão sobre o significado da Filosofia da Educação. Infelizmente não é possível falar aqui de cada produção dos 50 alunos da sala, mas de maneira geral, podemos afirmar que os textos apresentaram uma síntese das principais ideias do texto lido para a atividade, mas nem todos conseguiram destacar a importância da reflexão filosófica no campo das discussões sobre a educação.

Seguiremos com a análise da atividade 2 da unidade 1. Essa atividade visa estudar as características da Filosofia Antiga, e para isso propõe o seguinte:

Prezado(a) aluno(a),

Nesta unidade estudamos as principais características da Filosofia Antiga. Agora é o momento de refletirmos sobre este tema.

Para a realização desta atividade você deverá fazer as seguintes leituras:

Unidade 1 do Guia de Estudos

- Apologia de Sócrates, disponível em:
<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cv000065.pdf>
- o artigo Infância e educação em Platão, de Walter Omar Kohan, disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022003000100002&lng=pt&nrm=iso

Depois de ler estes artigos e a unidade 1 de Guia de estudos, você deverá responder as seguintes questões acessando o link questionário:

- 1 - O que significa maiêutica socrática?
- 2 - Elabore um exemplo de discussão dialética (maiêutica) a partir de um tema da sua preferência.
- 3 - Depois de ler o texto complementar Apologia de Sócrates, destaque as principais características da filosofia socrática.

Bons estudos! (AVA – unidade 1, atividade 2).

A atividade tem o prazo 26/04 a 30/04/2011, vale nota de 0-10 e frequência. Lembramos que há três textos para serem lidos, e em sequência eles devem responder às

questões na ferramenta Questionário⁴². Os Critérios de Avaliação foram: uso adequado da linguagem escrita; compreensão do texto; referências ao artigo estudado segundo as normas acadêmicas; pontualidade na postagem da atividade; participação no fórum.

Os alunos tiveram algumas dificuldades para realizar essa atividade, primeiro devido a utilização da ferramenta, que era nova no AVA, e também em relação à questão 2, como podemos comprovar pelo exemplo da postagem feita no Fórum de Dúvidas⁴³ da Unidade 1:

Olá Tutora em relação ao questionário estou com dúvidas mortais, pois entrei nele respondi duas questões e elas costaram como erradas, tem como dar a nota imediatamente já que é um questionário dissertativo, não é somente em questionário de alternativas que a resposta sai na hora? Se for assim mesmo acho que não entendi nada que li, e sobre a segunda questão do questionário estou completamente perdida não sei o que responder.

No aguardo

Aluna (Postagem original de uma aluna no fórum de dúvidas da unidade 1).

Assim como essa, houve mais quatro postagens de alunos com dúvidas em relação à atividade. Além dessa ferramenta de comunicação entre tutor-aluno, há também outra ferramenta muito utilizada, que é o E-mail Interno⁴⁴, no qual provavelmente houveram também dúvidas relacionadas à atividade, mas que não podem ser descritas, uma vez que se trata de um ambiente particular, no qual somente o titular da ferramenta tem acesso. Isso demonstra que nem sempre há clareza no entendimento das atividades, e com isso podemos pensar sobre o aspecto do trabalho docente partilhado, que pode não funcionar como o previsto, e, assim, deve ser reafirmada a necessidade de que esse seja realizado em conjunto, com a participação de todos da equipe.

Vejamos as dificuldades que podem ser encontradas, pois a atividade foi planejada pelo(a) professor(a) conteudista, mas esse(a) não tem contato direto com os alunos, pois quem o tem são os(as) tutores(as) virtuais. Esses (as) últimos (as) devem não só dominar muito bem a ferramenta, como também compreender as atividades propostas pelo(a) professor(a) conteudista. No caso dado como exemplo, se essa interação não se der de forma

⁴² “Questionário: como o próprio nome sugere, esta ferramenta é usada para propor questões dissertativas ou de múltipla escolha, verdadeiro ou falso, descrição, associação etc.” (SEaD, 2011, p. 42).

⁴³ O Fórum de Dúvidas é um fórum aberto em cada unidade para que os alunos possam colocar suas dúvidas direcionadas aos tutores. Ele costuma ser aberto pelos próprios tutores, e é uma das ferramentas de interação aluno-tutor.

⁴⁴ “E-mail interno: ferramenta de comunicação assíncrona (em tempos e horários diversos) para troca de mensagens entre usuários do Moodle. Um e-mail pode ser enviado para um ou mais participante do curso e você pode anexar um arquivo à sua mensagem” (SEaD, 2011, p. 41).

clara, onde os(as) tutores(as) possam receber treinamento e instruções claras sobre como lidar com a ferramenta, fica impossível que os(as) mesmos(as) possam tirar as dúvidas dos alunos. Ao mesmo tempo, se os(as) tutores(as) não participarem do processo de elaboração das atividades da disciplina juntamente com o(a) professor(a), eles não saberão dar instruções claras, nem ao menos corrigir as atividades de forma coerente, pois não entenderão a proposta.

No fórum de interação entre professor e tutores, localizado no ambiente integrador da disciplina, os tutores acabaram recorrendo à professora para que fossem auxiliados nas respostas que deveriam dar frente às dúvidas dos alunos. Lá, em um dos fóruns abertos, cinco dos dez tutores da disciplina pediram ajuda sobre como orientar seus alunos nessa atividade. A professora, por sua vez, cria um novo tópico dando novas instruções aos tutores, como a que se segue:

Olá tutores!

Vejam as orientações que passei para os alunos sobre a Atividade AI-2:

"Na Atividade AI-2 vocês reponderão a três questões, tomando por base os textos indicados. Na questão n.2, o objetivo é que vocês elaborem um diálogo, tal como vimos nos textos, no qual vocês escolherão a temática e os participantes. Tudo bem em utilizar como uma das personagens a figura de Sócrates.

O importante é deixar claro para o leitor como as ideias sobre o tema em questão foram sendo aprimoradas ou modificadas mediante o diálogo.

Não se esqueçam que o objetivo da filosofia de Sócrates é mostrar o quanto nós não sabemos das coisas como "achamos" que sabemos".

Quanto ao prazo de entrega, vocês acham que também devemos estender por dois dias?

Aguardo o retorno de vocês

Profa. Nome (Postagem original da professora no fórum de interação entre tutores(as) e professor(a)).

Em sequência, uma tutora posta a resposta da sua aluna em relação às novas orientações:

Olá Prof. Nome,

mesmo após suas orientações acerca da realização da AI-2, tenho uma aluna que continua com dúvidas e fez a seguinte postagem:

"Muito obrigada pela atenção de vocês, mas infelizmente continuo na mesma, e pela minha falta de capacidade para me inteirar ao exercício proposto, temo não ser possível entregar a tarefa.

Solicito aos meus amigos, que após a conclusão dessa tarefa, se alguém puder me enviar como exemplo, seus questionários, para que eu possa tentar entender então o que era pra ter sido absorvido".

Como devo proceder?

Abraços (Postagem original de uma tutora no fórum de interação entre tutores(as) e professor(a)).

Vemos por meio desse exemplo que o trabalho em equipe é fundamental para a proposta de ensino da UAB-UFSCar, e que a equipe docente deve trabalhar em conjunto, para não correr o risco de resultar em um trabalho fragmentado. Ressaltamos também que nesse ponto da disciplina, os prazos das atividades tiveram que ser revistos, como podemos observar na postagem da professora no fórum de interação entre ela e os tutores:

Olá tutores!

vi que os alunos estão solicitando um prazo maior para entrega do trabalho. Vamos estipular como data máxima dia 3 de maio.

Quanto à ferramenta "questionário", acredito que o jeito mais fácil para os alunos seja fazer no word e colar as respostas no site (foi assim que aprendi).

Qualquer dúvida, estou à disposição.

Abraços

profa. Nome (Postagem original da professora no fórum de interação entre tutores(as) e professor(a)).

O problema com os prazos da atividade foi bem grande, e acarretou alguns transtornos, como o descrito por um dos tutores no fórum de interação entre tutores (as) e professor (a):

Olá pessoal,

Peço uma ajuda a vocês. O caso é o seguinte: uma aluna da minha sala não entregou a primeira atividade da disciplina. Na segunda atividade notei que ela tinha uma escrita muito rebuscada. Fui conferir na internet e confirmei

que ela havia copiado um texto de forma literal, não se dando nem o trabalho de mudar qualquer palavra. Enviei a ela o seguinte feedback:

Olá Nome,

As respostas estão bem completas, pena que você não citou as referências que utilizou para elaborá-las. Pesquisando rapidamente na internet encontrei estas três fontes:

<http://pt.wikipedia.org/wiki/Mai%C3%AAutica>

<http://www.suapesquisa.com/socrates/>

<http://br.answers.yahoo.com/question/index?qid=20080224100525AANZ7T5>

Sugiro que refaça a atividade tentando utilizar suas próprias palavras para que assim possamos saber o que realmente você entendeu dos textos indicados e aí então poderemos auxiliá-la.

Qualquer dúvida entre em contato.

Abraço,

Tutor.

Agora, notei que ela insistiu em entregar um texto que não escreveu. Desta vez ela copiou diversos trechos de diversos sites mudando apenas umas poucas palavras. Para não dizer que sua tarefa é totalmente uma cópia, não encontrei na internet nada que se parecesse com o último parágrafo que aparentemente ela escreveu sozinha.

Penso que neste feedback eu devo ser um pouco mais "duro". E não sei o que será dela na disciplina já que além de não entregar a primeira atividade ela não refez a segunda, que ficou com nota 0. Talvez eu deve mandar um e-mail alertando-a sobre esta situação.

O que vocês acham?

Abraços (Postagem original de um tutor no fórum de interação entre tutores(as) e professor(a)).

Em sequência no fórum, alguns dos tutores (as) se manifestam, alegando que passam por situações semelhantes com seus alunos. Isso pode ser o reflexo de que o tempo previsto para a realização das atividades, assim como a carga horária da disciplina são escassos, e os alunos sentem dificuldades para cumpri-los e acabam recorrendo a recursos como o plágio. Tal afirmativa pode causar alguns danos ao processo formativo dos alunos, que podem acabar cumprindo as atividades somente para garantir sua nota e frequência, e não objetivando o principal, que é a compreensão dos conceitos e a possibilidade de desenvolver um pensamento filosófico para os estudos em educação e sua posterior prática profissional.

Para finalizar a unidade 1, apresentaremos a atividade 3, que visa estudar os principais conceitos da filosofia de Platão. Para isso, é proposta a seguinte atividade:

Prezado(a) aluno(a),

O objetivo desta atividade é fortalecer os principais conceitos da Filosofia de Platão, especialmente sua teoria das ideias defendida no diálogo “Alegoria da Caverna”. Para um bom desempenho na realização desta atividade, você deverá seguir as seguintes orientações:

1. ler o texto “Alegoria da Caverna” ([clique aqui para ter acesso ao texto](#)). Fazer uma análise do texto, resgatando os principais argumentos de Platão sobre a divisão entre o mundo empírico e o abstrato.
2. assistir ao filme “Truman, o show da vida” (Peter Weir, 1998), atentando-se às possíveis relações que podem ser feitas com a Alegoria da Caverna de Platão. Se achar necessário, leia outros diálogos de Platão. OBS: o filme encontra-se disponível no polo.
3. trazer seus apontamentos para discussão no fórum sobre as possíveis semelhanças entre o tema do filme e o texto de Platão. Sugiro que comecem pela questão: como devemos entender a divisão proposta por Platão entre o mundo ilusório e o mundo real?
4. produzir um texto individual, analisando as semelhanças entre o roteiro do filme “Truman, o show da vida” e o texto “Alegoria da Caverna” levando em conta também os aspectos discutidos no fórum.

Orientações para a formatação:

limite entre 40 e 80 linhas;

fonte Arial 11, espaçamento 1,5, margens superior e inferior 2,5 cm, direita e esquerda 3 cm.

Poste o seu texto na sua sala de atividades na ferramenta tarefa.

Bons estudos! (AVA, atividade 3, unidade 1).

Essa atividade tem o prazo inicial de 02/05 a 09/05/2011, no entanto, tivemos alterações na agenda da disciplina, e a atividade 2 teve seu término no dia 03/05, e mesmo assim, a data de entrega da atividade 3 foi mantida. A atividade valia nota de 0-10 e também frequência. As ferramentas utilizadas foram Fórum e Tarefa, e os Critérios de Avaliação foram os seguintes: uso adequado da linguagem escrita; compreensão do texto; referências ao artigo estudado segundo as normas acadêmicas; participação no fórum; produção adequada do texto; pontualidade na postagem da atividade. Nos fórum e textos dos alunos pudemos perceber que eles compreenderam a proposta da atividade, sendo reflexivos em suas

discussões, apresentando materiais complementares aos fornecidos na atividade, mostrando-se uma turma muito participativa e esforçada no cumprimento das tarefas.

Para finalizar, devemos lembrar dos objetivos de aprendizagem da unidade citados acima, e assim, refletir: será que foram todos cumpridos? Se pensarmos nos objetivos como: contextualizar as noções fundamentais da filosofia em sua origem; compreender o principal objetivo dos ensinamentos sofistas, o método educacional e filosófico de Sócrates, o dualismo filosófico de Platão e a teoria do conhecimento de Aristóteles; podemos dizer que tais objetivos foram atingidos? A intenção aqui não é criticar a organização da disciplina, mas sim trazer elementos para pensar melhorias. Vimos que em um prazo tão curto fica difícil trabalhar todos os objetivos esperados em uma disciplina como essa, e assim, é preciso repensar a proposta.

Em sequência, apresentaremos os dados relativos à unidade 2 da disciplina, composta por três atividades. Os objetivos de aprendizagem da unidade foram examinar o papel da Igreja na Idade média, a visão renascentista do mundo e as críticas à escolástica; analisar a influência da Reforma protestante no ideal renascentista, as principais diferenças entre a teoria do conhecimento racionalista e a teoria do conhecimento empirista; analisar o ideal Iluminista de Rousseau; discutir o projeto social e educacional de Rousseau; examinar as influências do empirismo no ideário educacional de Rousseau. Assim, daremos início pela apresentação da atividade 1 da unidade 2. Ela tem como tópico a “ciência e fé no Renascimento” e são apresentadas as seguintes instruções:

AII-1_DISCUSSÃO E PRODUÇÃO TEXTUAL

Prezado(a) aluno(a),

Com base na leitura da Unidade 2 do Guia de estudos (especialmente os tópicos 2.1 até 2.3.3), vocês deverão primeiramente fazer uma discussão no **fórum** para discutir as principais propostas da visão renascentista de Galileu e a oposição entre ciência e fé marcante nesse período.

Em seguida, deverão, com base nas contribuições no fórum e as leituras realizadas, elaborar uma síntese procurando também destacar as principais proposições educacionais desse período.

Orientações para a formatação:

- limite entre 40 e 80 linhas;
- fonte Arial 11, espaçamento 1,5, margens superior e inferior 2,5 cm, direita e esquerda 3 cm.

Poste o seu texto na sua sala de atividades na ferramenta **tarefa**.

Obs.: Sua participação no Fórum é de grande importância para a elaboração desta atividade. Não deixe de participar! (AVA, unidade 2, atividade 1).

A atividade tem o prazo de 11/05 a 15/05/2011, vale nota de 0-10 e frequência; e os critérios de avaliação foram: uso adequado da linguagem escrita; compreensão do texto; referências ao artigo estudado segundo as normas acadêmicas; participação no fórum; frequência das postagens; pontualidade na postagem da atividade. No entanto, os prazos tiveram novamente que ser alterados, como podemos observar na postagem da professora retirado do fórum de interação entre tutores (as) e professor (a), após ocorrer a manifestação dos tutores em relação ao atraso ocorrido na abertura da unidade 2 da disciplina:

Olá a todos!

Vamos estender o prazo para o dia 16/05, pode ser?

Abraços

profa. Nome (Postagem original da professora no fórum de interação entre tutores(as) e professor(a)).

Mesmo com a prorrogação, outro tutor manifestou o posicionamento de um de seus alunos em relação ao prazo da atividade:

Olá pessoal,

As reclamações sobre os prazos continuam...

Reproduzo mensagem de uma aluna no fórum de dúvidas da unidade 2:

“Olá,

Apenas um dia a mais para atividade 1? Tudo bem que atrasou um dia para as postagens...Mas o prazo já era curto. Sendo que a atividade 2 já começa a contar a partir do dia 16 e vai até o dia 18. Nossa!

Creio que também deveria prorrogá-la.

Estou de acordo com o questionamento da colega Nome, porque essa disciplina tem prazos mais curtos que as outras [e tem leituras tão extensas quanto as outras]?

E também foi lembrado: temos que ir ao pólo no domingo. Alguns gastarão um bom tempo para se deslocar, moram longe...e por aí vai...

Há que se repensar.

abraço,”

Nome

O que faremos? As datas das próximas atividades estão bem apertadas, e não vejo mais para onde podemos expandir os prazos. Penso em responder à aluna que infelizmente não temos mais flexibilidade em nosso calendário para adiar estes prazos.

Abraços (Postagem original de um tutor no fórum de interação entre tutores(as) e professor(a)).

Em resposta às postagens e pedidos de prorrogação dos alunos e tutores, a professora encontra como solução a possibilidade de diminuir as atividades da unidade 3, uma vez que segundo ela mesma, “O problema é que nossa disciplina vai até o dia 2 de junho, sendo que a última atividade poderá ser entregue dia 4/06 (vejam o cronograma das atividades no guia da disciplina. Sei que não é fácil explicar isso para os alunos” (Postagem original da professora no fórum de interação entre tutores(as) e professor(a)). O mais interessante em observar são as colocações dos próprios alunos, que reconhecem a necessidade de mais tempo para realizar a leitura e refletir sobre as mesmas, como exemplo no trecho a seguir:

Bom dia Tutor,

Está muito difícil concluir as atividades dentro dos prazos propostos, os textos exigem uma concentração maior para o entendimento e elaboração das atividades. As atividades normalmente exigem leitura, discussão e produção textual e o tempo é mínimo (estou me sentindo exausta), não estou conseguindo conciliar com outras disciplinas. Consegui entregar uma atividade hoje 2h da manhã e vi que já tenho que ler um texto para postar outra até amanhã!

Desculpe pelo desabafo, na verdade estou pedindo ajuda!

Até breve, Nome (Postagem de um aluno transcrita por uma tutora no fórum de interação entre tutores(as) e professor(a)).

Por fim, considerados todos os problemas dos alunos no decorrer da disciplina, eles cumpriram com as tarefas exigidas na sala virtual em que buscamos mais informações, que foram a participação no Fórum e Tarefa. No entanto, por meio de mensagens dos tutores, vimos que nem todos os alunos das outras salas tiveram o mesmo êxito, o quando o conseguiram, foi por meio de um processo exaustivo para alguns, pois o tempo era curtíssimo.

Partimos agora para a atividade 2 da unidade 2, na qual discutiu-se as principais influências do empirismo e do racionalismo nas teorias pedagógicas. Para isso, foram dadas as seguintes instruções:

AII-2_REFLEXÃO E PRODUÇÃO TEXTUAL

Prezado(a) aluno(a),

O objetivo da atividade é que você identifique as correntes filosóficas empirista e racionalista através da reflexão sobre as principais influências do empirismo e do racionalismo nas teorias pedagógicas. Para isso você deverá fazer a leitura da unidade 2 do Guia de Estudos e do texto “Inatismo e empirismo” extraído do livro Filosofia da educação de Maria Lúcia de Arruda Aranha ([clique aqui para acessar o texto](#)).

Com base na leitura do texto, além dos outros textos discutidos no Guia de Estudos (unidade 2), elabore um texto dissertativo sobre o Empirismo e o Racionalismo enfatizando as características de cada teoria do conhecimento e suas contribuições às teorias pedagógicas. No seu texto você deverá contrapor as formulações filosóficas de origem empirista e racionalista (AVA, atividade 2, unidade 2).

Os alunos teriam o prazo de 16/05 a 18/05/2011 para realizar a atividade, que valia nota de 0-10 e frequência, e deveria utilizar a ferramenta Tarefa para postar sua produção textual. No entanto, os prazos iniciais foram revistos, como anuncia a professora:

Olá pessoal!

Vamos expandir os prazos desta unidade!

A atividade 2 poderá ser entregue até o dia 21/05 e a atividade 3 até o dia 26/05.

Caso algum aluno necessite fazer a recuperação paralela, vocês podem escolher a melhor data para vocês, ok?

Repassem as datas para os alunos.

obrigada

profa. Nome (Postagem original da professora no fórum de interação entre tutores(as) e professor(a)).

Observou-se que os alunos tiveram muitas dificuldades em cumprir essa atividade, pois o texto era muito curto, apresentando apenas definições sobre os conceitos, e os alunos não tiveram leituras suficientes para realizar uma discussão sobre as correntes do Racionalismo e do Empirismo, refletindo sobre sua proposta educacional. A seguir um dos exemplos de dúvidas que tiveram os alunos, postado no Fórum de Dúvidas da unidade 2 da sala virtual analisada:

Olá Tutora!

Gostaria de fazer uma pergunta sobre a atividade 2 dessa unidade, pois me pareceu um pouco confusa a proposição!

Nós devemos buscar uma relação das ideias de Galileu e Rousseau com as correntes do empirismo e racionalismo? Se for realmente isso, não me parece possível realizar a atividade!

Obrigado e ate mais

Nome

(Postagem de um aluno no Fórum de Dúvidas da unidade 2).

Dessa forma, percebemos que a distância do aluno não se define pela presença física, mas sim pela forma como o aproximamos do conhecimento, como o fazemos se apropriar dos conceitos, podendo ir além de definições e refletindo sobre seu sentido, transformando-o. A dúvida do aluno é pertinente se levarmos em conta um dos objetivos de aprendizagem da disciplina, que foi “Examinar as influências do empirismo no ideário educacional de Rousseau”, no entanto, ele não conseguiu compreender como poderia realizar essa tarefa, uma vez que provavelmente não entendera o próprio conceito de Empirismo.

Continuamos apresentando as atividades, e agora finalizando a unidade 2 com a atividade 3, que tem como tópico as concepções filosóficas de Rousseau, outro filósofo da Modernidade. Sendo assim, a atividade apresentava as seguintes instruções aos alunos:

AII-3_QUESTIONÁRIO "Rousseau"

Prezado(a) aluno(a)!

Primeiramente, leia o texto "O Emílio de Rousseau: uma reflexão sobre a política educacional" ([Clique aqui para ter acesso ao texto](#)). Depois entre no questionário e apresente suas considerações sobre as concepções filosóficas de Rousseau. Não deixe de argumentar sobre os seguintes aspectos:

- 1 - Os princípios teóricos da pedagogia de Rousseau
- 2 - Aprofundar a reflexão sobre o projeto político de Rousseau na obra Emílio ou da Educação
- 3 - O papel que o preceptor desempenha na educação de Emílio. Os princípios ou "métodos" regem o desenvolvimento de Emílio.
- 4 - A importância de Emílio ser educado "afastado" da sociedade.

Não se esqueça de finalizar o questionário clicando na opção Enviar tudo e terminar ao final da página (AVA, unidade 2, atividade 3).

A atividade tinha o prazo inicial de 19/05 a 21/05/2011, mas conforme a citação da professora acima foi prorrogada para o dia 26/05, valendo nota de 0-10 e frequência. Os critérios de avaliação foram Uso adequado da linguagem escrita; compreensão do texto; e referências ao artigo estudado segundo as normas acadêmicas. Mais uma vez os alunos tiveram que utilizar a nova ferramenta, Questionário, com a qual tiveram alguns problemas na unidade anterior. Também se pode considerar que era uma atividade com muitas questões, e a leitura de somente um artigo falando sobre as propostas de Rousseau, talvez não fosse o suficiente. Dessa forma, podemos perceber a importância das ferramentas de interação, que nesse caso poderia contribuir muito, pois nelas os alunos podem trocar informações, ter mais explicações, colocar suas dúvidas para serem debatidas, e refletir em grupo sobre os conceitos.

Nessa atividade também houve um problema em relação às instruções do material, pois no enunciado da atividade, como já descrevemos, os alunos deveriam realizar a atividade na ferramenta Questionário. No entanto, pelas informações do fórum de interação entre tutores (as) e professor (a) percebemos que em algum lugar devia haver a informação de que a atividade deveria ser feita na ferramenta Diário Reflexivo⁴⁵. Vemos no exemplo abaixo que ao ser questionada pelos tutores sobre a discrepância entre os materiais de orientação aos alunos, primeiro ela afirma:

Olá a todos!

Utilizaremos a ferramenta "diário reflexivo" na terceira atividade da unidade 2, ok?

abraços

profa. Nome (Postagem original da professora no fórum de interação entre tutores(as) e professor(a)).

Em sequência, após muitas dúvidas e postagens dos tutores, a professora considera: “Olá pessoal! Não teremos diário reflexivo nesta disciplina. Na unidade 2, a ferramenta para a atividade de Rousseau foi o questionário. Abraços” (Postagem original da professora no fórum de interação entre tutores(as) e professor(a)). Dessa forma, mais uma vez percebemos o quanto é importante que o trabalho docente aconteça coletivamente. Mesmo

⁴⁵ “Diário/memorial: ferramenta para a sua reflexão pessoal durante o desenvolvimento da disciplina. O professor pode propor alguns questionamentos para esta reflexão e será uma ferramenta de comunicação entre você e tutor virtual” (SECRETARIA, 2011, p. 41).

que o ambiente proporcione uma integração entre os tutores(as) e professor(a), podendo solucionar o problema, como provavelmente foi feito, uma vez que não encontramos referência à ferramenta Diário Reflexivo nas instruções aos alunos, o mesmo poderia ser evitado se os(as) tutores(as) participassem da elaboração do material, e assim o erro poderia ter sido facilmente corrigido antes do início da disciplina.

Para finalizar, apresentaremos a unidade 3, que inicialmente era composta de três atividades, mas devido aos problemas em relação aos prazos, acabou ficando com somente uma atividade. Assim, os objetivos de aprendizagem da unidade eram apresentar as principais discussões da filosofia contemporânea sobre a possibilidade do conhecimento; compreender o discurso filosófico de Paulo Freire e Adorno além do contexto histórico-cultural das suas obras; e discutir a importância dos escritos filosóficos e a contribuição da filosofia contemporânea para os estudos educacionais. Dessa forma, já podemos depreender que nem todos os objetivos puderam ser cumpridos.

Assim, a primeira e única atividade tinha como tópico discutir a proposta pedagógica dialógica de Paulo Freire, e para isso indicava a seguinte atividade:

AIII-1_LEITURAS E PRODUÇÃO TEXTUAL

Prezado(a) aluno(a),

A partir da leitura do texto da unidade 3 do Guia de estudos referente a Paulo Freire, e do texto escrito por Paulo Freire, "*Pedagogia do Oprimido*", especialmente os capítulos 1 e 2 (texto disponível [AQUI](#)), escreva um texto dissertativo apontando as bases da proposta pedagógica dialógica de Paulo Freire, cujo principal objetivo consiste na conscientização do homem como sujeito histórico e crítico. Não deixe de retratar sobre a importância e significado do conceito de *práxis* na filosofia de Paulo Freire.

Orientações para a formatação:

- limite entre 40 e 80 linhas;
- fonte Arial 11, espaçamento 1,5, margens superior e inferior 2,5 cm, direita e esquerda 3 cm.

Poste o seu texto na sua sala de atividades na ferramenta **tarefa** (AVA, unidade 3, atividade 1).

Foi com essa atividade que se encerrou a disciplina, deixando de serem realizadas duas atividades, uma que consistiria em uma produção coletiva sobre o mesmo texto e mesmo autor, e outra que iria estudar as concepções do filósofo Theodor W. Adorno.

Dessa forma, encerramos a apresentação do material das atividades da disciplina com a fala de uma aluna, postada por uma tutora no fórum de integração entre tutores(as) e professor(a):

Olá, professora Nome e colegas!

Acabo de receber o e-mail de uma aluna bastante desanimador e gostaria de compartilhar com vocês. Ainda não sei exatamente o que responder a ela...

abraços

Nome

Bom dia,

Estava pensando sobre a unidade 3. Nós deixamos de fazer 2 atividades e no guia da disciplina ainda tínhamos mais um assunto que não fora discutido. Não ficaremos prejudicados sem fazer estas atividades?

Nós também não tivemos a oportunidade de fazer o diário reflexivo. Senti falta para podermos refletir sobre a disciplina.

Gostaria de fazer algumas colocações então por e-mail mesmo. Achei a disciplina "Filosofia da Educação" muito interessante mas ao mesmo tempo muito difícil. Não costumo ter notas tão baixas como tive nesta disciplina.

O conteúdo é muito complexo. Não temos o habito de estudar filosofia, portanto o tempo muitas vezes não era suficiente e talvez as atividades poderiam ter sido melhores trabalhadas. A única atividade que foi realmente muito interessante foi quando tivemos que assistir o filme "Truman, o show da vida". As outras, basicamente eram discussões e produções textuais.

Até agora não consegui entender como eu poderia escrever um exemplo de discssão dialética, e isto me deixa bastante decepcionada.

Durante o curso, tive conjutivite, que me prejudicou muito. Tive que ficar 10 dias sem fazer as atividades e depois foi tudo um "Deus nos acuda". Sem contar alguns problemas técnicos também.

Enfim encerro esta disciplina com uma certa frustração... Acho que eu poderia ter rendido muito mais.

Um abraço,

Nome (Postagem original de uma tutora no fórum de interação entre tutores(as) e professor(a)).

Não há melhor forma de concluir o resultado da disciplina do que com as observações dos próprios alunos, e visto todos os acontecimentos que analisamos aqui, é de se imaginar que a fala da aluna represente grande parte dos alunos que cursaram esta oferta de Filosofia da Educação. Em seguida, os alunos tiveram que realizar avaliações presenciais em seus polos, sendo que cada aluno deveria fazer duas avaliações com questões dissertativas e objetivas. Eles também puderam consultar o Guia da Disciplina, o que gerou alguns

problemas, como o plágio. Alguns alunos copiaram trechos do material consultado como se fosse escrito por eles, ou seja, sem fazer referência. Vejamos o exemplo do feedback da tutora para uma das alunas:

Olá

Lembro primeiramente que cada questão da prova valia 2 pontos. Você se saiu muito bem, mas na questão número 5 percebi que utilizou alguns trechos do Guia de Estudos sem fazer a referência, o que não é permitido. Lembro que a avaliação é um documento muito importante, e por isso, não pode ser escrito com palavras de outras pessoas.

Abraços (Postagem original de uma tutora para uma aluna na ferramenta de nota e feedback da atividade⁴⁶).

Com isso podemos apontar o problema do plágio como mais um grande desafio da educação à distância. Assim como o plágio, vemos que o novo modelo educacional apresenta grandes desafios pela frente, não só por seus métodos, ferramentas e ambientes inovadores, mas por se tratar de um novo modelo de educação. Nosso propósito aqui não será julgar ou realizar críticas negativas, mas sim apresentar um novo olhar para esse modelo, com observações para reflexão. O olhar do pesquisador não se quer neutro, e por isso escolhi apontar alguns pontos em detrimento de outros. Contudo, estes pontos escolhidos não representam necessariamente a totalidade, porém, representam parcela significativa para que análises sérias e reais sejam feitas.

No próximo capítulo os dados e questionamentos colocados aqui serão lapidados, refletidos a fundo, e confrontados com a teoria.

⁴⁶ Elucidamos que no AVA para cada atividade realizada pelo aluno há uma ferramenta em que o tutor posta um feedback e uma nota relativos ao desempenho do aluno.

Capítulo IV: A Diretividade/Não-diretividade Pedagógica: reflexões sobre a autoridade, autonomia e relação professor-aluno na UAB-UFSCar

Nesse capítulo analisaremos os dados empíricos e os conceitos apresentados nos capítulos anteriores, refletindo sobre as relações que permeiam o ambiente educacional na UAB-UFSCar. Desse modo, não trataremos os dados empíricos com a finalidade de realizar afirmações categóricas, ou seja, não pretendemos dizer se as relações pedagógicas na UAB-UFSCar são ou não diretivas, mas sim buscar por meio de tais dados pensar sobre as relações pedagógicas que ocorrem no ambiente já apresentado, com o intuito de propor novas reflexões.

Para isso, foi feita não só a apresentação dos conceitos de autoridade e autonomia, segundo as concepções de alguns dos teóricos da Teoria Crítica da Sociedade, como também os confrontamos com os dados e as análises apresentadas nos capítulos anteriores, de modo que pudemos pensar como tais conceitos se substanciam na prática.

As relações pedagógicas presentes na UAB-UFSCar também foram abordadas neste capítulo, de modo que foram consideradas as mudanças apresentadas neste modelo de educação. Vimos que o docente não se apresenta mais somente na figura do professor, mas é apresentado segundo o conceito de “polidocência”, ou seja, vários profissionais compondo a equipe docente, e a complexidade das formas de organização do conteúdo e atividades da disciplina, mediados agora pelas TICs, puderam compor um novo cenário educacional, proporcionando novas relações de diretividade/não-diretividade pedagógica, que por sua vez puderam ser exploradas. Desse modo, pudemos pensar as implicações destas novas relações para a formação do aluno.

Por fim, foi feita uma retomada dos conceitos trabalhados, de modo que pudemos pensar a respeito da proposta de não-diretividade apresentada a UAB-UFSCar e confrontá-la com as análises feitas no decorrer do trabalho. O objetivo foi apontar novos olhares para as relações pedagógicas, e pensar a forma como elas impactam o processo formativo dos alunos.

4.1 – Relações de Autoridade e a Autonomia na UAB-UFSCar

Neste tópico, iremos focar a questão da autoridade e da autonomia, uma vez que acreditamos que esses conceitos são fundamentais para se pensar as relações diretivas/não-diretivas na educação. São exatamente as análises destes conceitos que nos dirão

que tipo de indivíduo pretende-se formar, ou seja, se queremos um aluno que seja capaz de reproduzir conteúdos, ou de apreendê-los de forma crítica e significativa.

4.1.1 – O conceito de Autoridade

Falar sobre o conceito de autoridade não é tarefa simples. Creio que as escolhas as quais conduzem a discussão sobre o conceito devem estar relacionadas com a forma como o mesmo pôde contribuir para a evolução histórico-cultural da humanidade. Nesse ponto, concordamos com Horkheimer (1983) quando afirma que a autoridade é uma categoria histórica central, já que desempenha papel decisivo na vida dos indivíduos e grupos. Desse modo, iremos trabalhar o conceito de autoridade com base na obra *Autoridade e Família* (1978), que é resultado da contribuição de Max Horkheimer para os *Estudos sobre Autoridade e Família* editado em Paris no ano de 1936.

Segundo o autor, “Uma definição geral da autoridade seria necessariamente desprovida de conteúdo, tal como sucede com qualquer determinação de conceitos que pretenda fixar momentos isolados da vida social, com a pretensão de abranger toda a História” (HORKHEIMER, 1978, p. 63). Por isso, não buscaremos aqui definições sobre o conceito de autoridade, mas sim procuramos entendê-lo historicamente, de modo que nos permita compreender melhor as relações autoritárias na atualidade.

Para Horkheimer (1983), a atuação autoritária pode coincidir com o interesse real e consciente do indivíduo e dos grupos, vindo ao encontro dos interesses dos dominados. No entanto, houve um período em que tal subordinação esteve ligada a uma série de fracassos para quem se colocava na situação de dependência, constituindo, segundo o autor, um entrave para o desenvolvimento da humanidade:

A autoridade, enquanto dependência livremente aceita, pode pois significar ora relações progressistas (*fortschrittlich*), correspondendo aos interesses daqueles a quem diz respeito e favoráveis ao desenvolvimento das forças humanas, ora um conjunto de relações sociais e representações anacrônicas, mantidas artificialmente, opondo-se aos interesses reais da universalidade (HORKHEIMER, 1978, p. 64).

Segundo o autor, somente uma análise da situação social poderá dizer sobre a aceitação de tal condição de dependência, em que as pessoas ao aceitarem-na, de modo instintivo ou plenamente consciente, estão se ludibriando em relação às possibilidades das forças e à obtenção de felicidade. Após um longo período de entraves, trazidos pelas relações

autoritárias, iniciou-se algumas transformações importantes, que trouxeram significativas mudanças nas formas de indivíduos e grupos se relacionarem. Horkheimer (1978, p.66) destaca que “O pensamento burguês tem início com a luta contra a autoridade da tradição, opondo-lhe a razão de cada indivíduo como fonte legítima de direito e verdade”. Esse período, da ascensão do pensamento burguês, encerra a autoridade como divinização. O autor cita Descartes como o grande reformador e libertador do pensamento europeu e da luta contra a crença na autoridade. Dessa forma, temos na filosofia, até meados do século XIX, sempre o regresso à rejeição pelo comportamento autoritário. “O Iluminismo não combatia a existência de Deus, mas apenas o seu reconhecimento com base numa mera autoridade” (HORKHEIMER, 1978, p. 67). Assim, os homens deveriam valer-se de suas próprias faculdades espirituais, e não depender de autoridades⁴⁷.

Vimos, então, que o pensamento filosófico burguês e sua posição em relação à autoridade nos diz que:

Se a liberdade reside na coincidência formal entre existência exterior e a decisão própria, então não há nada a temer; trata-se apenas para cada indivíduo de aceitar os acontecimentos históricos e o seu lugar nele, o que de acordo com a filosofia recente corresponde à verdadeira liberdade (HORKHEIMER, 1978, p. 68).

No entanto, tal pensamento gerou infortúnios os quais não devem passar despercebidos. O autor narra no texto como se desenvolveu o conceito de autoridade no período do Iluminismo, elencando o pensamento de alguns filósofos da época. Ao falar do pensamento de Leibniz, ele afirma que no período da ascensão da burguesia, foram abolidas as antigas autoridades, e os indivíduos eram capazes de realizar tudo por iniciativa própria. Contudo, “[...] a liberdade significou para a maior parte dos indivíduos em questão a sua entrega ao terrível mecanismo de exploração das manufaturas” (HORKHEIMER, 1978, p. 72), assim, o indivíduo teve que se submeter a uma força estranha.

De acordo com a teoria, não deveria vincular-se ao juízo de nenhuma instância sem se submeter a uma prova racional; em contrapartida encontrava-se só no mundo e tinha que se adaptar se não quisesse perecer. As próprias condições tornaram-se autoritativas (HORKHEIMER, 1978, p. 73).

⁴⁷Esta frase alude a pensamento de Locke e Kant na obra de Horkheimer (1978).

Segundo Horkheimer (1978), um exemplo da mudança do processo de autoridade se pode explicar pelas relações de classes, que antes eram estabelecidas por Deus, e cada indivíduo era responsável por sua posição. Mas essa liberdade não modificou as condições de exploração, pois os indivíduos viam-se compelidos a se adaptar ao sistema econômico que visava a acumulação do capital por meio do trabalho. Desse modo, houve uma espécie de imperfeição da liberdade, que gera a impotência do indivíduo perante uma realidade anárquica, desumana e dilacerada por contradições, características inerentes ao desenvolvimento do sistema capitalista. Horkheimer (1978, pp. 76-77) afirma que

A sociedade surge-nos, dentro do atual sistema econômico, tão cega como a natureza inconsciente, pois os homens não controlam o processo através do qual ganham a sua vida, unindo-se em sociedade através de reflexões e decisões comuns; pelo contrário, a produção e distribuição de todos os bens necessários à vida decorre com base em inúmeras ações desordenadas e fricções entre grupos e indivíduos. Sob o signo dos estados totalitários, a agudização das contradições exteriores só atenuou em aparência as interiores.

Socialmente, o homem não é senhor do seu destino na nova ordem econômica capitalista. Segundo Horkheimer (1978, p. 78), a relação do indivíduo com seu semelhante passou a ser mediatizada pela necessidade econômica anônima, surgindo assim uma nova autoridade. A arbitrariedade não foi substituída pela liberdade, mas pelo mecanismo econômico cego, do qual os homens não têm controle. As massas continuaram por muito tempo sendo exploradas no novo sistema, submetidas a condições de trabalho pesado, e apesar de não serem mais servas, continuavam sendo exploradas. “A adaptação, da forma mais completa possível, do sujeito a uma autoridade reificada é simultaneamente a forma com que a razão adquire na sociedade burguesa” (HORKHEIMER, 1978, p. 78).

Assim, o autor coloca em questão as novas relações de autoridade que permearam a sociedade burguesa, que mesmo abandonando as antigas formas de submissão às figuras autoritárias, não foram capazes de tornar os indivíduos realmente livres, pois tiveram que se adaptar às novas estruturas que também aprisionam, mesmo quando nos promovem uma imagem ilusória de liberdade:

Antes de a burguesia poder participar no exército do poder político, a liberdade e a confiança na própria razão ocuparam um lugar proeminente nesta ideologia, devendo o Estado e a moral ser construída a partir delas, tal como se constrói um modelo matemático. Sob o domínio burguês propriamente dito, este aspecto racionalista perde a influência a favor do aspecto empirista. Contudo, estes dois elementos, espontaneidade da razão e heteronomia, liberdade e obediência cega, autonomia e sentimento de impotência, ausência de respeito por um lado e admiração despida de sentido

crítico por outro, intransigência nos princípios e perplexidade face à realidade prática, teoria formalista e árida acumulação de dados, surgiram sempre lado a lado, de forma mais ou menos arbitrária, tanto na vida pública de toda a época como nos seus produtos ideológicos (HORKHEIMER, 1978, p. 89).

Segundo Horkheimer (1983, p. 92), “[...] os limites da liberdade constituem simultaneamente os limites da consciência. Cada um tem de velar por si”. O autor conclui, portanto, que “A verdadeira contradição em relação ao conceito burguês de autoridade reside na sua libertação face ao interesse egoísta e à exploração” (HORKHEIMER, 1978, p. 95). Sendo assim, podemos refletir sobre a seguinte questão: quais fatores impeliram os indivíduos a aceitar tais condições autoritárias? Em outras palavras, porque se submetem às figuras/condições autoritárias?

Podemos retomar o pensamento de Horkheimer (1978), o qual nos diz que o condicionamento dos indivíduos face à autoridade é um processo inconsciente. “Mesmo os desejos são determinados de certa maneira pela situação social e pelos diferentes poderes educacionais que nela se encontram” (HORKHEIMER, 1978, p. 97). No entanto, quais seriam esses poderes educacionais?

Horkheimer (1978) nos fala da grande influência da família para a formação do indivíduo, e de sua função na aceitação das relações autoritárias.

A família assegura, na sua qualidade de um dos mais importantes poderes educacionais, a reprodução dos caracteres humanos tais como são requeridos pela vida social, conferindo-lhes em grande parte a capacidade indispensável para o comportamento autoritário específico de que a manutenção da ordem burguesa depende em grande parte (HORKHEIMER, 1978, p. 97).

Como foi exposto acima, temos a família como um poder educador fundamental na disciplinarização dos indivíduos para o convívio social, ou seja, ela corrobora para acostumar seus integrantes aos papéis daquele que ordena e daquele que obedece. Ainda com Horkheimer,

Na história da evolução da família entre o período absolutista e o liberal, vai-se destacando cada vez mais um novo momento na educação em direção à autoridade. A obediência já não é exigida, pelo contrário: é invocado o recurso à razão. Quem observar o mundo com objetividade, concluirá que o indivíduo se deve adaptar e obedecer (HORKHEIMER, 1978, p. 99).

O autor cita que a própria superioridade física do pai, como o mais forte, já determinava sua posição hierárquica de comando, o que prova, segundo o Luteranismo, que tal relação era querida por Deus. A aceitação desta estrutura pela criança já levava em conta a prévia aceitação de grande parte da estrutura autoritária exterior à família, isso porque corroborou para a autodisciplina do indivíduo para conviver socialmente. “Uma opressão flagrante na vida social condiciona a dureza da autoridade educadora e a limitação do poder e domínio da vida pública reflete-se na capacidade de suportar o regime doméstico” (HORKHEIMER, 1978, p. 101).

Dessa forma, a relação burguesa de autoridade já está posta no seio familiar. “Na medida em que a criança respeita na força paterna uma relação ética, aprendendo a amar aquilo que o seu entendimento constata existir, ela faz a sua primeira aprendizagem da relação burguesa da autoridade” (HORKHEIMER, 1978, p. 100). Tais processos acabam se manifestando de forma inconsciente no indivíduo, e geram resultados desejados pela própria estrutura social.

Estudos da moderna psicologia sobre o inconsciente nos dizem que:

Para a formação do caráter autoritário, é especialmente decisivo que as crianças aprendam sob coação paterna a não atribuir qualquer fracasso às suas causas sociais, mas a permanecer num plano individual, subestimando aquelas causas, numa óptica religiosa (como culpa) ou naturalista (como falta de talento) (HORKHEIMER, 1978, p. 109).

Essa má consciência gerada no seio familiar, segundo o autor, poderia ser canalizada contra as circunstâncias sociais, porém, as pessoas buscam o erro em si próprias. Tal sentimento de culpa impede a crítica da realidade e gera algo universal, “[...] a consciência, viva em todos os membros da sociedade humana e senhora do seu próprio destino, de que toda felicidade é resultado do trabalho comum” (HORKHEIMER, 1978, p. 109). Isso indica que estamos formando indivíduos cada vez mais adaptáveis e submissos às estruturas autoritárias. Este acaba sendo o resultado da estrutura educadora gerada no seio familiar:

Os tipos humanos atualmente predominantes não foram educados no sentido de irem ao fundo das questões, tomando a aparência pela essência. Não conseguem ultrapassar, recorrendo autonomamente ao pensamento teórico, a mera constatação, ou seja, a recepção da matéria através de conceitos convencionais; mesmo as categorias religiosas e outras que permitem avançar com certa confiança já se encontram preparadas (bereit) – as pessoas habituaram-se a servir-se delas de um modo acrítico (HORKHEIMER, 1978, p. 109).

Visto a organização familiar como promotora da adaptação à estrutura social, podemos também refletir sobre como as instituições educacionais podem colaborar para a manutenção desta mesma estrutura. Em outras palavras, é possível considerar que a escola também contribui para a submissão às estruturas sociais autoritárias?

Nesse ponto, recorrer à psicanálise nos ajuda a refletir sobre tais questionamentos. Se analisarmos o texto de Adorno *Tabus Acerca do Magistério* (1995b) veremos que ele nos apresenta conceitos freudianos que nos ajudam a pensar a questão da autoridade na escola:

Na elaboração do complexo de Édipo, a separação do pai e a interiorização da figura paterna, as crianças notam que os próprios pais não correspondem ao ego ideal que lhes transmitem. Na relação com os professores este ego se reapresenta pela segunda vez, possivelmente com mais clareza, e eles têm a expectativa de poder se identificar com os mesmos. Mas por muitas razões novamente isto se torna impossível para eles, sobretudo porque particularmente os próprios mestres constituem produtos da imposição da adequação, contra a qual se dirige o ideal da criança ainda não preparada para vínculos de compromisso (ADORNO, 1995b, p. 111).

Assim, vemos que a identificação com uma figura de autoridade permanece na relação com o professor, assemelhando-se à estrutura familiar apresentada anteriormente. Segundo Adorno (1995a, p. 177) em seu texto *Educação e Emancipação*

É o processo – que Freud denominou como desenvolvimento normal – pelo qual as crianças em geral se identificam com uma figura de pai, portanto, com uma autoridade, interiorizando-a, apropriando-a, para então ficar sabendo, por um processo sempre muito doloroso e marcante, que o pai, a figura paterna, não corresponde ao eu ideal que aprenderam dele, libertando-se assim do mesmo e tornando-se, precisamente por essa via, pessoas emancipadas.

Desse modo, o desenvolvimento da identidade se dá pelo encontro com a figura de autoridade. No entanto, o indivíduo deve conseguir superar o processo de idealização para conquistar a emancipação. “Quer me parecer que para a maioria das pessoas as identificações com o superego que efetuam e de que então não conseguem mais se libertar sempre eram ao mesmo tempo mal-sucedidas” (ADORNO, 1995a, p. 178). O resultado disto é que pessoas interiorizam o pai opressivo, mas não podem efetivar essa identificação, pois a resistência a ela é poderosa. Assim, acabam exteriorizando a representação desses modelos

opressivos para ter credibilidade frente aos outros, já que são mal sucedidos para eles próprios. Esse é um mecanismo que Adorno (1995b) caracteriza como de menoridade.

E precisamente porque não conseguem realizar a identificação, porque há inúmeros adultos que no fundo apenas representam um ser adulto que nunca conseguiram ser totalmente, e assim possivelmente precisam sobre-representar sua identificação com tais modelos, exagerar, encher o peito, bravejar com voz adulta, só para dar credibilidade frente aos outros ao papel mal sucedido para eles próprios (ADORNO, 1995b, p. 179).

Com tantas heranças histórico-culturais, que formam inclusive nosso próprio inconsciente, fica difícil pensar em uma educação que se abstenha das relações de autoridade presentes na sociedade, e mais ainda, que consiga superá-las e ensinar como se desvencilhar delas. Mesmo nos indivíduos adultos, com suas estruturas psíquicas já desenvolvidas, a condição de menoridade citada ainda permanece, pois se adaptam de forma irrestrita ao invés de se emanciparem.

4.1.2 – Reflexões sobre relações de Autoridade: o caso UAB-UFSCar

Se pensarmos nas formas de ensino, que até pouco eram exercidas nas escolas e universidades, víamos o conhecimento como algo a ser reproduzido, sem ser questionado. O desenvolvimento da consciência crítica não era primado, e mesmo nos dias atuais, que encontramos esse princípio em evidência, poucas vezes se consegue tirá-lo do papel. Adorno (1995b) ao falar do professor universitário coloca que:

Quando [...] o professor oferece aos estudantes a oportunidade de perguntar, procurando aproximar a aula expositiva de um seminário, ironicamente há muito pouca reciprocidade por parte dos alunos. Estes hoje em dia parecem preferir aulas como prelações expositivas dogmáticas (ADORNO, 1995b, p. 106).

Este tipo de comportamento dos alunos pode ser visto como herança de um ensino que era transmitido verticalmente, e os alunos, de certa forma, se encontram acostumados ao papel de receptores, pois não são, na maioria das vezes, confrontados com seus próprios argumentos ou formas de raciocínio. Tal ação deve ser primada no ensino, e deve ser incentivada por meio de uma educação não-diretiva, ou seja, deve-se esperar que os alunos possam se desenvolver por meio de uma educação que prime o desenvolvimento do

pensamento crítico e reflexivo. Na UAB-UFSCar, encontramos no Projeto Político Pedagógico uma alusão a esta postura, demonstrada no seguinte trecho:

[...] o currículo de qualquer curso desenvolvido pela EAD deve abandonar uma postura reprodutora, imitadora e copiadora de conhecimentos já produzidos. Assim, é imprescindível que o estudante vivencie a experiência de construção do conhecimento num processo que se constitui em momentos articulados de ação – reflexão – ação. A busca por novos rumos para uma educação reflexiva se concretizará, nessa perspectiva, mediante o vínculo entre ensino, pesquisa e extensão (SEaD, 2011, p. 47).

Se pensarmos nesta estrutura proposta pela UAB-UFSCar, que foi apresentada com maiores detalhes no capítulo anterior, constata-se que os alunos são instigados a participar, a falar, a colocar suas dúvidas e questionamentos utilizando os recursos oferecidos no ambiente virtual de aprendizagem, sem dependência de professores. Mas será que somente isto garante o desenvolvimento de uma postura crítica? Será que a exigência de participação e autodidatismo é suficiente para livrar o aluno da passividade?

Se retomarmos a primeira unidade da disciplina de Filosofia da Educação, que foi apresentada no capítulo III desta dissertação temos dois exemplos interessantes a serem pensados. Na primeira atividade, que propõe estudar os objetivos da Filosofia da Educação, os alunos deveriam ler um texto que aborda o assunto, e na sequência participar das discussões de um fórum que teria como princípio discutir os objetivos da Filosofia da Educação. Como foi demonstrado anteriormente, o fórum teve bastante êxito, pois os alunos evidenciaram capacidade de reflexão e argumentação sobre o assunto, alcançando assim, o objetivo proposto na atividade. No entanto, devemos levar em conta que os alunos têm um perfil bastante incomum para os cursos de graduação, pois eram na grande maioria alunos mais experientes e que já haviam cursado outra graduação. Tal fato não tira o mérito da atividade, mas vale pensar: será que outros alunos, mais imaturos e cursando a primeira graduação, teriam o mesmo êxito frente à proposta? Será que as estruturas da EAD permitem aos alunos desenvolverem sua autonomia por meio da apropriação e reflexão dos conteúdos?

Nesse sentido, podemos citar o contexto das novas tecnologias digitais, que por sua vez, exercem uma importante influência em nossa vida. Vemos que cada vez mais as técnicas entrelaçam nossa existência, não por adquirirem uma existência própria, mas por serem resultado das próprias relações presentes na sociedade em que elas se dão. Sendo assim, pensar em uma estrutura, a qual é montada a partir das possibilidades trazidas pelas tecnologias digitais, e que seja capaz de ultrapassar as relações que sustentam as formas de

alienação preexistentes na sociedade é muito difícil, porém, desejável. É um imenso esforço pensar, no contexto da EAD, em criar um ambiente de aprendizagem que possua meios para que os alunos possam desenvolver sua capacidade de apreensão dos conteúdos de forma crítica.

Outra atividade que merece ser destacada, neste sentido, é a atividade 2 da unidade 1, a qual busca estudar as características da Filosofia Antiga. Para realizar a atividade o aluno deveria ler o Guia de Estudos - que funciona como uma espécie de apostila que resume os temas das unidades - uma das obras clássicas de Sócrates, e um artigo falando sobre a infância e a educação em Platão. Após as leituras, os alunos deveriam responder a um questionário com as seguintes perguntas:

- 1 - O que significa maiêutica socrática?
- 2 - Elabore um exemplo de discussão dialética (maiêutica) a partir de um tema da sua preferência.
- 3 - Depois de ler o texto complementar Apologia de Sócrates, destaque as principais características da filosofia socrática. (AVA – unidade 1, atividade 2).

Como resultado apresentado, vimos a dificuldade dos alunos em relação às questões colocadas. Consideramos, então, que se pretende dos alunos que os mesmos possam pensar sobre os temas, no entanto, são utilizadas questões objetivas. Os alunos, para responder a tais questões, necessitam somente repetir o que dizem os textos, ou mesmo, podem utilizar o recurso da cópia em textos da internet - plágio. Observamos que na disciplina ocorreram casos de alunos os quais acabam copiando trechos de textos da internet sem fazer as referências devidas. Este acontecimento, por sua vez, poderia ter sido evitado se as questões postas exigissem do aluno um texto baseado em sua compreensão sobre o assunto, em que ele pudesse demonstrar reflexão sobre o tema, esquivando-se, assim, de perguntas e respostas objetivas. Desse modo, os alunos não teriam como plagiar textos, uma vez que não encontrariam respostas prontas às questões, tendo eles mesmos que realizar o esforço crítico e reflexivo.

Pensando na segunda questão proposta, por exemplo, vimos que é solicitado aos alunos que reproduzam um diálogo primando a forma do diálogo socrático, quando o próprio autor estudado buscava em seus ensinamentos promover a discussão de temas, dos mais diversos, de modo que os discípulos pudessem rever conceitos, reelaborá-los, relacioná-los. Se a proposta é de um ensino não-diretivo na UAB-UFSCar, como vimos no capítulo

anterior, devemos apresentar questões que proporcionem a reflexão, ao invés de reprodução. Neste aspecto, qual sentido teria para os alunos repetir conceitos vistos nos textos sem o exercício da reflexão sobre os mesmos?

Estas colocações nos permitem ajuizar até que ponto as estruturas da UAB-UFSCar podem proporcionar meios de oferecer aos alunos um ensino não-diretivo? Ou mais, como tais estruturas permitem criar condições para que estes mesmo alunos se tornem emancipados? Ao utilizar as ferramentas do AVA, os professores devem ter o cuidado com o conteúdo que está sendo trabalhado, de modo que possam utilizá-las para alcançar realmente os objetivos propostos na disciplina. Isso porque as ferramentas requerem uma técnica, mas ela não deve se sobrepor ao conteúdo.

Pensando neste aspecto levantado, pode ser difícil se encontrar em uma estrutura que exige a utilização de diferentes ferramentas para a interação, e não podemos nos confundir ao achar que utilizando-as de maneira diversificada, o ensino se torna eficiente. Podemos afirmar, então, que ser não-diretivo não significa necessariamente indicar novas e numerosas formas de interação, criando oportunidade para que o aluno se manifeste ou faça uso das novas tecnologias de informação e comunicação. Não ser diretivo significa criar condições para que os alunos possam se apropriar do conteúdo de maneira significativa. É preciso criar condições para que eles possam desenvolver a capacidade crítica, e com isso possam pensar sobre os conceitos que lhes são postos, num exercício constante de revisão da realidade que o circunda.

Vimos também que a capacidade de reflexão e apreensão do conteúdo pelos alunos na UAB-UFSCar parece depender do esforço individual de cada um. Esse fato observado está de acordo com a proposta da UAB-UFSCar, que é a de que cada aluno é responsável pela construção do seu conhecimento. Esta observação nos remete ao pensamento que vimos na estrutura social autoritária analisada, que atribui ao indivíduo a responsabilidade por seu êxito ou fracasso, impedindo que ele se volte contra as causas sociais que contribuem para essa situação, e que possa tomar consciência de si e da realidade em que vive. É claro que é preciso considerar o esforço individual do aluno, no entanto, não se pode correr o risco de desconsiderar outras causas que poderiam contribuir para o resultado de sua (de)formação acadêmica?

Nesse sentido, o professor também exerce ainda papel fundamental, pois o aluno pode buscar o conhecimento por si mesmo, mas dificilmente conseguirá lidar sozinho com ele, no sentido de que tende a fazer escolhas diante do que lhe é familiar, dificultando novas aquisições. Já em uma aprendizagem organizada, ele não somente saberá lidar com as

informações disponíveis, como também deve ser exposto a conhecimentos ou “modelos” variados, como já afirmamos no capítulo anterior.

Não devemos atribuir aos alunos a total culpa pelo seu fracasso, visto que a própria estrutura em que eles se encontram pode ter grande responsabilidade por isto.

Enquanto a estrutura básica da vida social e a cultura contemporânea que nela assenta não se modificarem de forma decisiva, a família continuará a exercer a sua influência indispensável enquanto produtora de determinados tipos de caráter autoritário (HORKHEIMER, 1978, p. 112).

E desse modo, as instituições educacionais também continuarão a reforçar a influência na formação desse caráter autoritário. E se pensarmos na força da educação, é possível ainda questionar se podemos engendrar estruturas de formação não- autoritárias enquanto a sociedade não modificar suas estruturas? Ou seja, podemos indagar até que ponto a instituição escolar será capaz de promover mudanças em suas estruturas e formas de ensinar, uma vez que está vinculada ao sistema social?

4.1.3 – O conceito de Autonomia

Vimos até aqui o ideal burguês de “libertação” dos indivíduos, que por sua vez acreditavam na formação como instrumento fundamental para alcançar tal liberdade. Em sequência, iremos discutir o conceito de autonomia, com vistas a explorá-lo em suas possibilidades e fracassos, buscando entender seu sentido para o ideal de formação e de liberdade.

Nesse sentido, podemos destacar o autor Immanuel Kant, o qual discute em suas obras o conceito de autonomia, definindo-a no contexto da liberdade e em contraposição à heteronomia. Em seu texto *Resposta à Pergunta: Que é Esclarecimento?*, Kant (1985, p. 100) elucida que “Esclarecimento [Aufklärung] é a saída do homem de sua menoridade, da qual ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo”. Para o autor, o homem é o culpado de sua menoridade se a causa dela não está na falta de entendimento, mas sim na falta de coragem e decisão de fazer uso de seu próprio entendimento. Kant (1985) coloca que o homem se acostumou à condição de tutelado, e isso impede que ele pense por si mesmo.

No entanto, o mesmo autor admite a possibilidade de o indivíduo tornar-se esclarecido, e afirma que se lhe for dada a liberdade, é quase inevitável que isso ocorra. “Para este esclarecimento [Aufklärung], porém, nada mais se exige senão LIBERDADE. E a mais inofensiva entre tudo aquilo que se possa chamar liberdade, a saber: a de fazer um *uso público* de sua razão em todas as questões” (KANT, 1985, p. 104). Dessa forma, ele supõe que se for dado aos homens a condição de liberdade, sua autonomia passará a depender da vontade, uma vez que torna-se possível realizar a crítica pura da razão, ou seja, a crítica kantiana implica o livre e público exame pela razão. Para o autor, também a faculdade de julgar é, junto ao entendimento e à razão, uma faculdade de conhecer superior, isto é, autônoma. Quando eu consigo realizar um julgamento, aliado a minha razão e entendimento me torno autônomo. Assim, a autonomia da minha vontade é o princípio da lei moral. A vontade, dessa forma, pode ser livre quando movida por um princípio racional.

Desse modo, a ética do pensamento kantiano se fundamenta sobre três princípios: pensar por si próprio (se servir de sua inteligência sem a tutela de outrem); pluralismo de ideias (pensar em comum, colocando-se no lugar do outro); pensar de maneira consequente (permanecer sempre de acordo consigo próprio, não querer uma exceção moral para si) (KANT, 1994, p.27).

No entanto, “[...] a incompatibilidade entre universal e particular impede a afirmação direta de um bem universal para o homem de forma ingênua e positiva” (MAIA, 2012, p. 80). O autor cuja citação foi destacada é Ari F. Maia, um dos estudiosos da Teoria Crítica da Sociedade, que em seu texto *As aporias do conceito de autonomia: contribuições pontuais para a educação emancipatória* realiza um debate entre o universal e o particular, enfatizando os conflitos entre interesses do indivíduo (particular) e a lei (universal). Para isso, Maia (2012) coloca questões alçadas por Adorno sobre ética e moralidade, expondo o pensamento desse último de que qualquer lei apresentada como boa deixa de reconhecer as contradições entre o universal e o particular, e assim, demonstra sua impossibilidade constitutiva. “É por isso que autonomia, se pensada como uma relação pacífica e realizada por completo entre a lei e o ‘eu’, é pura ilusão, uma cegueira do indivíduo sob condições de não liberdade” (MAIA, 2012, p. 76). Isso porque

Se for compreendida positivamente, como a capacidade do homem de dar a si mesmo as leis de sua ação, a autonomia resulta na confirmação do caráter coercitivo da sociedade burguesa, em contradição com o reconhecimento negativo da impossibilidade de sua realização (MAIA, 2012, p. 84).

Desse modo, “[...] a priori do conceito de formação propriamente burguês, a autonomia, não teve tempo nenhum de se constituir, e a consciência passou diretamente de uma heteronomia a outra” (ADORNO, 2010, p. 15). Propõe-se, então, a exploração do conceito de autonomia por meio de uma crítica negativa, indicando caminhos para alcançar uma autonomia voltada para a emancipação através da crítica, que deve abarcar tanto a ordem social como a subjetividade. Maia (2012) recorre ao pensamento de Adorno, pois o mesmo propõe uma filosofia moral negativa, que por meio da crítica nega a norma.

[...] a tarefa fundamental da filosofia moral negativa é desvendar as aporias da moralidade em sua dimensão teórica, filosófica, sem perder as esperanças de estabelecer relações com a vida moral, mas considerando, ao mesmo tempo, que não há atalhos que levam da reflexão teórica para a vida moral (MAIA, 2012, p. 75).

Citando ideias de Adorno, Maia (2012, p. 85) afirma que a moralidade já não é um conjunto de regras cuja racionalidade pode ser confrontada, pois modelos morais se propagam na indústria cultural, na qual há inúmeros padrões para diferentes ações. Dessa forma, “[...] a defesa de imperativos ou modelos morais, oferecidos sem reflexão sobre suas contradições e sem crítica à sociedade, tem uma qualidade tóxica que os torna imensamente perigosos” (MAIA, 2012, p. 86). Assim, o autor coloca que a crítica à moralidade pode ser um elemento fundamental para uma educação emancipatória.

É preciso ver a palavra emancipação além do seu sentido retórico, e buscar analisar as enormes dificuldades que se opõem a ela atualmente.

O motivo evidentemente é a contradição social; é que a organização social em que vivemos continua sendo heterônoma, isto é, nenhuma pessoa pode existir na sociedade atual realmente conforme suas próprias determinações; enquanto isto ocorre, a sociedade forma as pessoas mediante inúmeros canais e instâncias mediadoras, de um modo tal que tudo absorvem e aceitam nos termos desta configuração heterônoma que se desviou de si mesma em sua consciência (ADORNO, 1995a, p. 181).

Theodor W. Adorno nos traz elementos importantes para a análise do conceito de autonomia em sua obra *Teoria da Semiformação*, na qual fala sobre o ideal de formação. Nesta, Adorno (2010) expõe o contexto no qual a burguesia lançou seu projeto de esclarecimento, e da situação subjetiva em que isso aconteceu:

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 (ADORNO, 2010, p. 14).

As tentativas pedagógicas no sentido de formação não surtiram o efeito desejado, e Adorno (2010) reforça ainda mais a prerrogativa de que mesmo com êxito, elas não seriam capazes de resolver sozinhas o problema da formação. O que o autor nos traz é justamente o fato de que as condições estruturais da sociedade não permitiam que o projeto de formação burguesa se realizasse como foi idealizado, e as relações de domínio continuaram e impedir a formação cultural.

Por inúmeros canais, fornecem-se às massas bens de formação cultural. Neutralizados e petrificados, no entanto, ajudam a manter no devido lugar aqueles para os quais nada existe de muito elevado ou caro. Isso se consegue ao ajustar-se o conteúdo da formação, pelos mecanismos do mercado, à consciência dos que foram excluídos do privilégio da cultura – e que tinham mesmo de ser os primeiros a serem modificados (ADORNO, 2010, p 16).

Na realidade, nada se modificou no tocante às relações de exploração econômicas, e o fenômeno conhecido socialmente como integração nos traz a sensação de que as barreiras sociais são mais frágeis e fáceis de serem rompidas, mas tudo não passa de mera ilusão. “A diferença sempre crescente entre o poder e a impotência sociais nega aos impotentes – e tendencialmente também aos poderosos – os pressupostos reais para autonomia que o conceito de formação cultural ideologicamente conserva” (ADORNO, 2010, p. 17). Desse modo, a indústria cultural se assume como cultura, e aliada à integração, produz indivíduos que se crêem cultos, com o espírito da semicultura e da identificação, iludidos com a ideia de que são livres e autodeterminados.

O ideal de educação/formação deveria dar condições ao homem de ser autônomo, sem deixar de submeter-se à realidade em que está inserido; e, ao mesmo tempo, de submeter-se a essa realidade sem perder sua autonomia. Isso quer dizer, segundo Adorno (1995a, p. 176-177), que “O modo pelo qual – falando psicologicamente – nos convertemos em um ser humano autônomo, e, portanto emancipado, não reside simplesmente no protesto contra qualquer tipo de autoridade”. Desse modo, somente a liberdade do pensamento não seria suficiente para que conquistássemos a autonomia. É preciso que haja condições estruturais que permitam tal feito.

4.1. 4 - A Autonomia do aluno na UAB-UFSCar: autonomia ou autodidatismo?

Trabalhado o conceito de autonomia, podemos agora confrontá-lo com a proposta de educação da UAB-UFSCar, a qual já descrevemos no capítulo anterior. Desse modo, vale aqui lembrar tal proposta, que por sua vez, diz promover uma educação focada no aluno, sendo que este deve construir seu aprendizado de maneira autônoma.

Os papéis do educando e do educador, no âmbito da EaD, mudam em relação aos papéis discentes e docentes da educação presencial. O estudante deve aprender a organizar seus horários de estudo, sua agenda e, principalmente, a trabalhar em conjunto com seus colegas e, por isso, fica mais evidente sua atuação como sujeito ativo no processo de construção do conhecimento; é preciso aprender a interagir, a colaborar e a ser autônomo para atingir seus objetivos de aprendizagem e os objetivos estabelecidos pelo curso (SEaD, 2011, p. 13).

Vemos, então, uma proposta de educação não-diretiva, em que o aluno é também centro do aprendizado. Neste sentido, entendemos aqui que uma educação não-diretiva não pode colocar o professor como centro do processo educacional, pois tal ação remete à ideia de um ensino diretivo, em que o conhecimento se dá pela transmissão de conteúdos sem significado para os alunos⁴⁸. O mesmo documento já citado corrobora esta afirmação quando coloca que a UAB-UFSCar tem o foco na educação a distância, e não no ensino a distância, pois

Aos olhos da SEaD-UFSCar, ensinar tem a docência como centro do processo, e aprender tem o aluno como foco da atenção. Se a educação ocupa-se do processo ensino-aprendizagem, queremos acreditar que ela deva dar atenção a quem ensina e a quem aprende (SEaD, 2011, p. 14).

Reali et al (2010) também destacam que o papel do educador e do educando na UAB-UFSCar também difere da modalidade presencial: o aluno deve desenvolver sua autonomia, interagir e aprender a colaborar, sendo mais ativo no processo de aprendizagem, o professor, por sua vez, precisa redimensionar seu trabalho tendo em vista as mudanças resultantes da separação física. Desse modo, a formação para a autonomia do aluno na EAD deve seguir os seguintes pressupostos:

⁴⁸ Há inúmeras discussões sobre educação diretiva e não-diretiva atualmente. Também há muitas divergências entre os autores em relação à definição destes conceitos. Sendo assim, optamos aqui por não apresentar uma definição dos mesmos, e sim, explorá-los em suas diversas possibilidades, como feito no primeiro tópico do capítulo anterior.

[...] o aluno tem que ter uma formação que lhe permita olhar para sua realidade, para o cotidiano da escola e ter uma compreensão que ultrapasse o senso comum, de um mundo "reificado". Para isto o princípio da autonomia deve alimentar a organização do curso, sobretudo nas práticas avaliativas e de acompanhamento do estudo do acadêmico. Trata-se de uma qualidade que o aluno deverá aprender a construir ao longo de sua formação, rompendo com a cultura da dependência ao professor, ao outro que "sabe", que detém o conhecimento. (SEaD, 2011, p 47).

Sendo assim, como podemos observar o trabalho da instituição em promover o desenvolvimento da autonomia do aluno? Será que o aluno é quem deve desenvolver sozinho tal autonomia? Podemos ainda questionar se a autonomia citada pode se confundir com autodidatismo? Para pensar tais questões iremos nos apoiar no exemplo apresentado no terceiro capítulo desta dissertação, no qual é caracterizada uma das ofertas da disciplina de Filosofia da Educação do curso de Licenciatura em Pedagogia.

Para iniciar tais discussões, é importante levarmos em conta qual o sentido de formação que se espera da disciplina citada. Para isto, vale recorrer a Adorno (1995c) em seu texto *A filosofia e os professores*, em que o autor faz uma crítica aos modelos de avaliação no curso formador de professores de filosofia. Para ele, a filosofia não deve conter o sentido de formação profissional, mas sim o sentido de formação intelectual. Isso porque

O conceito enfático de filosofia que o movimento do idealismo alemão almejava quando se encontrava em conformidade com o espírito da época não acrescentava a filosofia como uma disciplina a mais às ciências, mas procurava-a na autoconscientização viva do espírito (ADORNO, 1995c, p. 55).

Os processos de especialização reduziram esse sentido da filosofia, pois não a vêem, na sua maioria, como potencial para desenvolvimento do pensamento crítico, como mais um instrumento de leitura e reflexão do mundo que nos circunda e das nossas próprias relações com pessoas e grupos. Desse modo, “[...] a filosofia pode ser lida como sendo o potencial de resistência por meio do próprio pensamento que o indivíduo opõe à apropriação parva de conhecimentos, inclusive as chamadas filosofias profissionais” (ADORNO, 1995c, p. 56). Para um curso de formação de professores, como o que estamos utilizando como exemplo, explorar o potencial desta disciplina pode nos dizer muito a respeito do tipo de formação que se deseja oferecer, e a própria consciência desta importância é fundamental.

Se pensarmos nos pontos abordados, veremos que não somente o conteúdo, mas também a forma como ele é trabalhado é muito importante. Neste aspecto, podemos

lembrar o desenvolvimento da disciplina, que se deu de modo bastante corrido, pois se tratava de estudar filosofia em sete semanas, com uma carga horária de 60 horas no total. Ao final da oferta, vimos que a última unidade não foi trabalhada como o planejado, sendo que duas das três atividades previstas não foram cumpridas. Isso porque os próprios alunos não conseguiram acompanhar o ritmo das atividades, uma vez que as leituras e o prazo entre as atividades eram muito curtos. A seguir, relembramos uma postagem de um aluno transcrita por seu tutor no fórum de interação entre professor e tutores:

Bom dia Tutor,

Está muito difícil concluir as atividades dentro dos prazos propostos, os textos exigem uma concentração maior para o entendimento e elaboração das atividades. As atividades normalmente exigem leitura, discussão e produção textual e o tempo é mínimo (estou me sentindo exausta), não estou conseguindo conciliar com outras disciplinas. Consegui entregar uma atividade hoje 2h da manhã e vi que já tenho que ler um texto para postar outra até amanhã!

Desculpe pelo desabafo, na verdade estou pedindo ajuda!

Até breve, Nome (Postagem de um aluno transcrita por uma tutora no fórum de interação entre tutores(as) e professor(a)).

Esta postagem aconteceu na primeira atividade da unidade 2 da disciplina, e não foi a única, como destacamos no terceiro capítulo com os exemplos do desenvolvimento das atividades. A professora como solução ao problema apresentado decidiu diminuir as atividades propostas na unidade 3, já que não poderia prorrogar os prazos de atividades e avaliações já estabelecidos⁴⁹.

Neste aspecto, é possível citar o artigo de Dela Coleta e Gomes (2012), em que os autores falam sobre a “trapaça pedagógica”. Com o intuito de perceber a existência de condutas ilícitas por parte de professores e alunos do Ensino Superior, Dela Coleta e Gomes (2012) realizam uma pesquisa com 610 sujeitos, professores, coordenadores e alunos de diversos cursos de graduação. Os resultantes da pesquisa indicaram a existência de comportamentos envolvendo trapaça no meio universitário brasileiro.

As respostas dos sujeitos demonstram que muitos dos comportamentos acadêmicos ilícitos são percebidos como praticados por uma enorme massa de estudantes, a maior parte deles com porcentagens superiores a 40%.

⁴⁹ Releer a citação da professora na página 50.

Índices alarmantes também estão presentes ao se considerar as condutas pedagógicas ilícitas emitidas pelos docentes, podendo-se observar que mais da metade dos comportamentos considerados, são percebidos como sendo emitidos por mais de 20% dos professores, de IES públicas e particulares (DELA COLETA e GOMES, 2012, p. 485).

Estes resultados demonstram que no ES ainda não há a seriedade necessária para a formação acadêmica. Os professores ainda “trapaçam” nas suas aulas, e os alunos, ainda buscam meios de burlar regras. Na EAD, exemplos de trapagens são possíveis de serem encontrados, como o caso citado acima da professora que encontra como solução para o problema do tempo da disciplina o corte de atividades já previstas, descumprindo os objetivos programados. Temos também o exemplo demonstrado em que os alunos cometem plágio em suas atividades, o que também é uma forma de “trapaça”, que inclusive implica em penalidades legais.

Mas por que há tanta trapaça no meio universitário, tanto por parte de professores, alunos e dirigentes? Por que poucos deixam de emitir condutas dessa natureza, ou não se mobilizam para denunciar, combater ou se diferenciar deste estado de coisas? A resposta pode ser buscada na existência de uma cultura no meio universitário que tudo compreende, tudo permite, tudo aceita, tudo pode ser validado. Infelizmente, nos dias atuais, poucas são as ilhas de excelência no meio acadêmico que primam por entender a educação superior como uma atividade, uma oportunidade para formar excelentes profissionais, de incrementar o conhecimento científico nas diversas áreas, de contribuir para o aprimoramento da sociedade, criando um ambiente favorável à educação, um padrão de excelência diferente do que se pode observar na sociedade como um todo (DELA COLETA e GOMES, 2012p. 496-487).

A questão posta pelos autores requer ainda novas reflexões se as pensarmos no âmbito da EAD, pois devemos refletir sobre como é possível que as estruturas dessa modalidade permitam a existência da “trapaça”. Vemos que as dificuldades estruturais do modelo da disciplina ofertada podem ser a causa das ações equivocadas por parte dos alunos e professores. Se pensarmos em uma estrutura, assim como em ações, que admitam esta “trapaça”, seremos sempre coniventes com as falhas geradas dentro do próprio processo de ensino-aprendizagem. Por exemplo, se a professora se recusasse a arrumar um “jeitinho” para solucionar o problema do tempo, pode ser que as estruturas pudessem ser revistas. Nesse sentido, podemos pensar que somente se tornarão perceptíveis as necessidades de mudanças se os problemas não forem resolvidos com “trapaças”.

No caso da disciplina de Filosofia da Educação, não era esperado que todo o conteúdo filosófico fosse trabalhado em um curso de Pedagogia, mas ao menos se esperava

que houvesse um estudo o mais detalhado possível sobre a filosofia da educação, assim como o cumprimento da ementa⁵⁰ da própria disciplina, de modo que quando os alunos chegassem ao final do curso, fossem capazes de formular conceitos, questioná-los, saber suas origens e quem sabe até reformulá-los de acordo com as novas condições sociais e culturais.

No entanto, nesta lógica da atualidade, que por sua vez exige cada vez mais rapidez e praticidade, o tempo necessário para desenvolver o pensamento pode estar sendo reduzido, quem dirá extinguido, facilitando ainda mais as estruturas de adaptação a que somos submetidos. E neste aspecto, como podemos pensar em desenvolver a autonomia? Como tais estruturas podem ter seus princípios de formar indivíduos autônomos em condições semelhantes?

Temos o exemplo de um e-mail enviado por um(a) aluno(a) à sua tutora, que foi postado no fórum de interação entre tutores e professor(a), o qual vale aqui repetir:

Bom dia,

Estava pensando sobre a unidade 3. Nós deixamos de fazer 2 atividades e no guia da disciplina ainda tínhamos mais um assunto que não fora discutido. Não ficaremos prejudicados sem fazer estas atividades?

Nós também não tivemos a oportunidade de fazer o diário reflexivo. Senti falta para podermos refletir sobre a disciplina.

Gostaria de fazer algumas colocações então por e-mail mesmo. Achei a disciplina "Filosofia da Educação" muito interessante mas ao mesmo tempo muito difícil. Não costumo ter notas tão baixas como tive nesta disciplina.

O conteúdo é muito complexo. Não temos o habito de estudar filosofia, portanto o tempo muitas vezes não era suficiente e talvez as atividades poderiam ter sido melhores trabalhadas. A única atividade que foi realmente muito interessante foi quando tivemos que assistir o filme "Truman, o show da vida". As outras, basicamente eram discussões e produções textuais.

Até agora não consegui entender como eu poderia escrever um exemplo de discssão dialética, e isto me deixa bastate decepcionada.

Durante o curso, tive conjutivite, que me prejudicou muito. Tive que ficar 10 dias sem fazer as atividades e depois foi tudo um "Deus nos acuda". Sem contar alguns problemas técnicos também.

Enfim encerro esta disciplina com uma certa frustração... Acho que eu poderia ter rendido muito mais.

⁵⁰Lembramos, como foi destacado no capítulo anterior, que a ementa da disciplina consistia em trabalhar: 1. Significado e função da Filosofia da Educação. 2. Filosofia da Educação: da antiguidade ao renascimento. 3. Filosofia da Educação: do renascimento à modernidade. 4. Filosofia da Educação: da modernidade aos dias atuais. Este outro dado vem reforçar o desafio proposto na disciplina, pois é abordado o conceito de filosofia da educação, explorando sua importância e significados, assim como seu percurso histórico desde a Antiguidade, passando pelo Renascimento e Modernidade, até os dias atuais, o que significa abordar todo o percurso histórico da filosofia da educação da civilização ocidental.

Um abraço,

Nome ((Postagem original de uma tutora no fórum de interação entre tutores(as) e professor(a)).

Este e-mail traduz a posição dos próprios alunos frente ao acelerado processo de educação, que pareceu neste caso passar sem deixar contribuições significativas. É preciso pensar sobre a questão do tempo, e em que medida ele pode prejudicar a formação dos alunos da educação a distância.

O perfil dos alunos da EAD, como vimos aqui e em outras literaturas disponíveis, é de um aluno mais maduro, e que não tem tempo para ir até uma universidade assistir aulas presenciais, e por isso, precisa de mobilidade em relação ao tempo das atividades. No entanto, se adequar a esta condição não significa sintetizar conteúdos para que os mesmo se adequem ao tempo, uma vez que, se agirmos desta forma, corremos o risco de ensinar conteúdos sem significado.

Outras formas de sintetização são os Guias de Estudos, nos quais o conteúdo da disciplina encontra-se resumido, como uma espécie de apostila. Não estamos aqui analisando a qualidade do material, mas acreditamos que seu uso deve vir acompanhado de outros materiais, pois os alunos não devem somente ler o conteúdo resumido, já pronto. Destacam Reali et al (2010, p. 185) sobre o material didático que:

A proposta da UAB-UFSCar baseia-se em materiais didáticos hospedados em suportes virtuais, especialmente no ambiente virtual de aprendizagem Moodle, e tem como materiais didáticos complementares aqueles produzidos em mídias impressa ou audiovisual. Além disso, os docentes podem utilizar recursos como a webconferência e outras estratégias pedagógicas.

Vimos que muitos materiais complementares são oferecidos aos alunos, o que é um fator positivo. No entanto, consideramos importante priorizar o contato dos alunos com as obras originais dos autores no caso da disciplina analisada, pois as mesmas proporcionam uma leitura potencialmente crítica, já que quem irá julgar e refletir sobre as ideias lá postas, em primeira instância, são os próprios alunos, para depois confrontá-las com as ideias do professor, tutor, e demais alunos. É preciso que os alunos avancem em sua capacidade de leitura e entendimento sobre as diferentes obras, e não somente recebam o conteúdo pronto, resumido. Neste sentido, o que realmente importante não é a variedade ou facilidade de leitura do material, mas sim sua qualidade.

Estes pontos levantados servem para que possamos refletir sobre as ações educativas, e não criticá-las. Não estamos julgando se as ações tomadas são corretas ou incorretas, mas sim pensando sobre o impacto das decisões tomadas nas mais simples questões, que podem passar despercebidas. Desse modo, se pensamos em uma educação não-diretiva, em que o aluno possa desenvolver sua autonomia e se tornar agente do seu aprendizado, é preciso refletir sobre como nossas práticas influenciam o desenvolvimento do pensamento crítico dos mesmos, proporcionando a eles meios adequados para tal realização. Atender às necessidades dos alunos para que os mesmos possam ter a oportunidade de cursar uma graduação é importante, mas é fundamental que essa formação seja de qualidade, e que vá além da apreensão dos conceitos científicos já elaborados. É preciso que cada aluno possa desenvolver a capacidade de pensar, e pensar de forma crítica. Como afirma Adorno (1995c, p. 68),

[...] se quisermos garantir algum sentido a ideia de liberdade, seria o de que os desprovidos das competências apropriadas tirem as consequências disto exatamente no ponto de sua formação em que tomam consciência das dificuldades, da ruptura entre sua existência e sua profissão – e esta consciência deverá inevitavelmente ocorrer na universidade.

Para o autor, a forma de concretizar a emancipação hoje seria que pessoas interessadas na causa orientem toda sua energia para que a educação seja uma educação para a contradição e para a resistência. Isso requer que os alunos sejam educados não somente para organizarem sua agenda de estudos, mas que eles possam, por meio de vários meios, serem orientados a enxergar as contradições que os circundam, que sejam capazes de ir além daquilo que lhes é dado como pronto; é não se adaptar, mas sim se incomodar. Mas, como fazer isto na EAD? Como criar indivíduos autônomos? Não considero possível determinar nenhuma fórmula para resolver tais questões, mas concordo com Adorno (1995a) quando ele diz que o caminho é perceber as contradições que nos circundam, é perceber o quanto somos induzidos e ser e pensar de forma heterônoma. “A consciência de todos em relação a essas questões poderia resultar dos termos de uma crítica imanente, já que nenhuma democracia normal poderia se dar ao luxo de se opor de maneira explícita a um tal esclarecimento” (ADORNO, 1995a, p. 183).

4.2 – Relações Pedagógicas na UAB-UFSCar

Neste tópico iremos falar sobre as relações pedagógicas na UAB-UFSCar, buscando confrontar os dados empíricos apresentados com os aspectos relativos a diretividade/não-diretividade pedagógica. Não pretendemos abordar aqui todas as dimensões possíveis desta relação, mas somente pensar em alguns dos aspectos que podem contribuir para a reflexão sobre as práticas e fundamentos que envolvem a educação a distância.

4.2.1 – O conceito de polidocência na EAD: o trabalho docente na UAB-UFSCar e suas implicações pedagógicas

Para analisar com clareza a questão da diretividade/não-diretividade pedagógica na UAB-UFSCar, é preciso pensar as relações educacionais que lá ocorrem. Desse modo, iremos abordar aqui a nova configuração docente que apresenta o ensino a distância na UFSCar. Para isso, analisaremos inicialmente o conceito de polidocência, nos apoiando no texto de Daniel Mill (2010b), intitulado *Sobre o conceito de polidocência ou sobre a natureza do processo do trabalho pedagógico na Educação a Distância*.

A tese do autor consiste na questão: quem é o docente na EAD? Para ele, o docente na EAD é “fragmentado”, e cada parte do trabalho é atribuída a um trabalhador diferente. A este conjunto de trabalhadores articulados Mill (2010b) denomina polidocência. Dessa forma, quem ensina na EAD é um polidocente. Isso porque a quantidade de alunos e a complexidade do processo na EAD impossibilita, segundo Mill (2010b), a existência da unidocência.

Realí et al (2010) também contribuem para o entendimento do termo, afirmando que a polidocência surgiu em razão de uma necessidade de operacionalizar a docência na EAD, e cria a hipótese de que a mesma pode ter surgido pela escassez de professores para trabalhar nesta modalidade. Sendo assim, foram compostas equipes de profissionais que completam os saberes de um único professor na educação presencial, formando o novo perfil do educador.

Mesmo que essa situação de distribuição dos saberes docentes a um grupo de profissionais, típica da educação a distância, passe por reorganização de divisão técnica ou social do trabalho, o indicativo é que o trabalho docente na EaD constitua-se caracteristicamente como coletivo, colaborativo, articulado, fragmentado...polidocente! (REALI et al, 2010, p. 173).

Dessa forma, vemos que na UAB-UFSCar o trabalho docente ocorre desta forma, ou seja, há uma equipe de profissionais que compõem o trabalho docente, como o professor-conteudista, o tutor virtual, o tutor presencial, o *design* instrucional, entre outros como coordenadores e avaliadores. Sendo assim, como podemos analisar o impacto dessa fragmentação do trabalho docente para a educação?

O primeiro ponto que podemos abordar é em relação à remuneração destes profissionais, que acaba sendo fragmentada também, o que é fator negativo para a EAD. Se lembrarmos da descrição da formação de alguns dos profissionais envolvidos no trabalho na UAB-UFSCar feita no capítulo anterior, como os tutores virtuais, vimos que são bem formados. São profissionais com graduação e pós graduação, inclusive com mestrado e doutorado, e, no entanto, recebem uma bolsa para exercer sua função, e não têm vínculo trabalhista nenhum, assim como os demais profissionais docentes. Tal fator pode refletir na qualidade do trabalho realizado, uma vez que a maioria destes profissionais não podem se dedicar com exclusividade à UAB-UFSCar, e o tem como “bico” para complementar sua renda. Há também o fato de que eles acabam deixando a EAD quando conseguem um emprego com melhor remuneração e estabilidade.

Mil (2010b) também discute o problema apresentado, colocando que “Na EaD, o rol desses aspectos de desvalorização do trabalhador é aumentado pela insegurança, intensificação e precarização do trabalho, que ocorrem em grau imensamente superior ao observado no ensino presencial” (MILL, 2010b, p. 27). É de extrema necessidade e urgência que o problema da institucionalização⁵¹ da UAB-UFSCar seja resolvido, pois há fatores, como o já citado, que influenciam muito na qualidade do ensino oferecido, e que por sua vez, implica na formação dos alunos.

O problema da institucionalização parece ser uma grande preocupação para toda a equipe da UAB, e influencia, inclusive, a questão da formação dos docentes. Foi dito que para atuar na UAB-UFSCar os profissionais passam por um curso de formação que dura em média 2 meses, e apesar de serem oferecidos alguns outros cursos para aperfeiçoamento profissional em EAD, eles podem ser insuficientes para dar conta de um ensino com novos moldes. Os docentes que atuam na EAD devem estar bem preparados, e em constante aperfeiçoamento. O fato da rotatividade dos profissionais docentes ser grande acaba dificultando que isso ocorra.

⁵¹Lembrando que, como já foi citado, a UAB é um programa implementado na UFSCar e em outras instituições Federais de Ensino Superior, e que se encontra ainda hoje em caráter experimental, e pelo fato de não estar institucionalizado pode ser extinto a qualquer momento, assim como seus profissionais podem ser dispensados de suas funções.

Outro ponto a ser destacado em relação ao trabalho docente é a funcionalidade de tal divisão. Por exemplo, na elaboração das atividades para as disciplinas, o professor-conteudista é aquele que

[...] cuida da elaboração dos conteúdos e responsabiliza-se por adequar metodologicamente os conceitos e atividades de aprendizagem ao perfil do egresso do curso. O professor-conteudista é, necessariamente, um especialista no conteúdo da disciplina e sua função básica é elaborar materiais didáticos em diferentes mídias [...] (MILL, 2010b, p. 34).

Sendo assim, ele tem que elaborar o material didático nas mídias oferecidas pelos *designers*, e em seguida, os tutores virtuais são quem assumem as salas com as atividades e cronogramas já prontos, auxiliando os alunos a desenvolvê-las. No entanto, o trabalho desses profissionais não é simples, e os mesmos precisam estar em sincronia, pois do contrário, se tornam meros executores, cada qual cuidando de sua parte do processo, sem se preocupar com o todo, que é o resultado final, ou seja, o aprendizado dos alunos. Como ressaltaram Reali et al (2010), esse trabalho precisa ser “articulado, colaborativo, coletivo”, mesmo sendo fragmentado.

Relembramos Reali et al (2010, p. 184) quando nos dizem:

Durante o desenvolvimento das disciplinas, cada professor conta, se assim desejar, com o apoio de seu grupo de tutores virtuais para avaliar e validar sua proposta. A prática da tutoria virtual na UAB-UFSCar mantém uma relação de proximidade de um tutor virtual para cada 25 estudantes em cada disciplina.

Assim, vemos que do ponto de vista teórico, é ressaltada a necessidade de que o trabalho aconteça de forma colaborativa. Mas será que na prática isso acontece? Vamos mais uma vez analisar a oferta da disciplina de Filosofia da Educação apresentada no capítulo anterior, buscando reflexões sobre a questão levantada.

Na atividade 2 da unidade 1, que pedia aos alunos que lessem o material indicado e respondessem a um questionário, os alunos tiveram muitas dificuldades, recorrendo aos seus tutores virtuais para que estes solucionassem suas dúvidas. Os tutores, por sua vez, buscaram auxílio da professora-conteudista por meio do Fórum de Interação entre Professor e Tutores. Como foi narrado no capítulo anterior, em um dos fóruns abertos, cinco dos dez tutores da disciplina pediram ajuda sobre como orientar seus alunos nessa atividade. A professora, então, cria um novo tópico dando novas instruções aos tutores, como a que se segue:

Olá tutores!

Vejam as orientações que passei para os alunos sobre a Atividade AI-2:

"Na Atividade AI-2 vocês reponderão a três questões, tomando por base os textos indicados. Na questão n.2, o objetivo é que vocês elaborem um diálogo, tal como vimos nos textos, no qual vocês escolherão a temática e os participantes. Tudo bem em utilizar como uma das personagens a figura de Sócrates.

O importante é deixar claro para o leitor como as ideias sobre o tema em questão foram sendo aprimoradas ou modificadas mediante o diálogo.

Não se esqueçam que o objetivo da filosofia de Sócrates é mostrar o quanto nós não sabemos das coisas como "achamos" que sabemos".

Quanto ao prazo de entrega, vocês acham que também devemos estender por dois dias?

Aguardo o retorno de vocês

Profª. Nome (Postagem original da professora no fórum de interação entre tutores(as) e professor(a)).

Em sequência, uma tutora posta a resposta da sua aluna em relação às novas orientações:

Olá Prof. Nome,

mesmo após suas orientações acerca da realização da AI-2, tenho uma aluna que continua com dúvidas e fez a seguinte postagem:

"Muito obrigada pela atenção de vocês, mas infelizmente continuo na mesma, e pela minha falta de capacidade para me inteirar ao exercício proposto, temo não ser possível entregar a tarefa.

Solicito aos meus amigos, que após a conclusão dessa tarefa, se alguém puder me enviar como exemplo, seus questionários, para que eu possa tentar entender então o que era pra ter sido absorvido".

Como devo proceder?

Abraços (Postagem original de uma tutora no fórum de interação entre tutores(as) e professor(a)).

Analisando os acontecimentos narrados, é possível levantar a hipótese de que não houve a elaboração coletiva/colaborativa do trabalho entre os profissionais nesta disciplina, uma vez que os tutores não sabiam detalhes sobre as atividades, e tiveram que

recorrer a professora. As ferramentas e a disponibilidade da professora em atender às dúvidas é um fator positivo, demonstrando que a interação também deve ocorrer entre a equipe docente durante a disciplina, no entanto, se houvesse elaboração coletiva do conteúdo pelos tutores, professor-conteudista e demais profissionais docentes, é provável que, ao menos, os tutores saberiam responder com maior clareza aos alunos, esclarecendo as dúvidas com maior agilidade, já que o tempo da disciplina, como já dito, é muito curto, e já nesse início, como visto na postagem da professora, houve a necessidade de prorrogação dos prazos das atividades. Há que se lembrar que as prorrogações dos prazos prejudicaram o cumprimento dos objetivos da disciplina, pois na terceira unidade, duas das três atividades previstas não foram cumpridas. Poderíamos pensar também que se a elaboração do trabalho fosse coletivo, talvez a própria atividade poderia ter sido reelaborada antes de iniciar a disciplina, pois contaria com a ajuda de outros profissionais além do professor-conteudista.

A organização da disciplina, desse modo, necessita da interação entre a equipe docente na prática, como foi ressaltado no ponto de vista teórico e também por um professor que já ministrou a mesma disciplina. Podemos lembrar por meio do trecho que o mesmo enviou como resposta a um questionário:

As atividades foram planejadas com antecedência e contaram com a participação da equipe de tutores, designers e a coordenação de curso, os quais participaram de todas as etapas. Os tópicos utilizados na disciplina foram escolhidos e discutidos coletivamente, de tal modo que os membros da equipe se sentiram partícipes. O material elaborado originou o livro: “Filosofia da Educação: trajetórias do processo formativo”. É importante destacar o papel de [...] ⁵² como tutora-chefe na realização dos trabalhos de organização das perguntas e respostas aos alunos. Além disso, tivemos intensa participação nos chats e um ótimo retorno dos alunos em relação à vídeo-aula. Foi uma experiência bastante gratificante (Arquivo pessoal da pesquisadora – e-mail enviado pelo primeiro professor a ofertar a disciplina).

Assim, podemos ver que há a real necessidade de destacar cada vez mais a importância do trabalho colaborativo, em que os envolvidos no trabalho docente interajam e realizem um trabalho coletivo, no qual cada um tenha participação no todo e em cada parte do trabalho realizado. Do contrário, corre-se o risco de “bombardear” os alunos com conteúdos dos quais eles não poderão se apropriar.

O caso citado é apenas um exemplo que pudemos observar, mas que em si já se mostra passível de análise, uma vez que o nosso objetivo não é avaliar a disciplina, mas sim

⁵² O professor cita o nome da tutora, que será preservado.

utilizá-la como exemplo para reflexão de alguns pontos relativos à questão da diretividade/não-diretividade pedagógica. Neste aspecto, podemos pensar o quanto é importante destacar a necessidade colocada teoricamente pelos participantes da UAB-UFSCar em manter o foco da educação tanto no aluno quanto no professor. Vemos a insistência em valorizar o trabalho docente, e realizá-lo de forma eficiente. Para criar indivíduos autônomos e responsáveis pelo seu processo de aprendizado, é necessário fornecer a eles os meios para que possam caminhar com “autonomia”, ou seja, pensar uma organização didática que facilite seus estudos, e não que os façam ficar em dúvida sobre sua capacidade.

Da mesma forma que consideramos fundamental uma interação prévia entre os docentes para elaboração das disciplinas, seria fértil também uma interação posterior, ou seja, que a equipe pudesse se reunir e reavaliar a oferta, propondo melhorias para as próximas turmas. Tais atitudes consistem em um ensino não-diretivo, que seja capaz de reavaliar seus métodos, de pensar no aluno como ator no processo de ensino-aprendizagem, de preocupar-se com a função fundamental do docente na educação. Desse modo, a proposta da UAB-UFSCar, assim como outras “instituições” de educação que a tenham, poderá se efetivar.

4.2.2 – A UAB-UFSCar e a diretividade/não-diretividade pedagógica.

Pudemos até aqui analisar alguns conceitos que envolvem as práticas pedagógicas no modelo de educação a distância. Com isso, podemos dar sequência às análises, agora ainda mais focados nos aspectos da diretividade/não-diretividade pedagógica.

Neste sentido, podemos lembrar o conceito de educação bancária, discutido na obra *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire. Nela, o autor se opõe ao modelo de educação que promove relações fundamentalmente narradoras. Neste modelo, o ensino acontece como em uma

Narração de conteúdos que, por isto mesmo, tendem a petrificar-se ou a fazer-se algo quase morto, sejam valores ou dimensões concretas da realidade. Narração ou dissertação que implica num sujeito – o narrador – e em objetos pacientes, ouvintes – os educandos (FREIRE, 1978, p. 65).

Desse modo, o conteúdo se torna algo completamente alheio à experiência existencial do educando, em que o agente é o educador, é o sujeito da narração, apresentando conteúdos vazios de significado, que não fazem sentido e acabam promovendo a alienação.

Este modelo de educação, focado na transmissão de conteúdos sem significação, foi combatido pelo movimento da Pedagogia Nova no Brasil, como vimos no capítulo anterior, ou seja, há novas propostas de uma educação não-diretiva. A educação a distância, segundo os dados apresentados até aqui, afirma apresentar um novo modelo formativo, que propõe também a não-diretividade pedagógica. Como afirma Mill (2010b, p. 24), “[...] as atividades de ensino-aprendizagem realizadas no âmbito da EaD não caracterizam o que tradicionalmente é denominado de *aula*”. No entanto, podemos refletir se ao perder-se o ato de narrar oralmente, significa que tais conteúdos estão sendo apresentados de forma significativa? Podemos ir além e questionar se a EAD realmente apresenta um novo modelo formativo, como afirmam alguns teóricos? Lembro que não estamos buscando respostas exatas a estas questões, mas sim procurando refletir sobre as mesmas.

Na verdade, enquanto as novas propostas de educação, como a Escola Nova, vêm com o intuito de democratizar a educação e garantir qualidade, a EAD parece surgir com o mesmo propósito, mas muda sua metodologia para se adequar ao novo modelo espaço-temporal, sendo então modificada a forma para se adequar ao modelo de educação a distância. Contudo, isto não significa que se criou um novo modelo de educação, ou que a modalidade propõe novos conceitos sobre aprender/ensinar, assim como novas finalidades educacionais, ou seja, um novo modelo formativo. Nesse sentido, podemos afirmar que no caso analisado, o da UAB-UFSCar, tem-se a proposta de um modelo de educação não-diretivo, e que utiliza as Tecnologias de Informação e Comunicação como meio de ensino.

Para discutir um pouco mais sobre os conceitos citados utilizaremos o livro de Snyders (2001), denominado *Para onde vão as Pedagogias Não-diretivas*, no qual o autor estuda vários autores e suas obras que expõem pensamentos sobre a diretividade/não-diretividade pedagógica. Dentre as obras estudadas por Snyders (2001), temos a de Gilles Ferry, intitulada *A prática do trabalho em grupo: uma experiência de formação de professores*. Nela, o autor caracteriza a não-diretividade, afirmando que o êxito do professor na apropriação do saber por parte do aluno vai além de apenas emitir um saber. O professor precisa se deslocar do papel de emissor e colocar-se na posição de receptor, para avaliar se sua mensagem foi captada pelo aluno, para posteriormente avaliar se a mesma precisa ser ajustada.

Segundo Snyders (2001, p. 179-180), Ferry nos diz que o professor “[...] deve procurar saber quais as reações de interesse ou aborrecimento, de incompreensão, de já conhecido ou de progresso, a sua ação provoca nos alunos”. Declara ainda que o autor estudado afirma que a finalidade da não-diretividade é compreender qual intervenção inibe e

qual liberta o aluno. Nesse sentido, vale ressaltar o papel do tutor virtual na EAD, em especial na UAB-UFSCar. Segundo o projeto Pedagógico dos cursos, o tutor virtual tem as seguintes atribuições:

[...] responsável por acompanhar e orientar os processos de ensino e aprendizagem de um grupo de 25 a 30 alunos ao longo de uma disciplina. Esse modelo de tutoria virtual possibilita um acompanhamento contínuo e bastante próximo do processo de aprendizagem de cada estudante. A equipe de tutores virtuais é composta por profissionais altamente qualificados, a maioria com pós-graduação concluída (ou em andamento) na área específica. Vale destacar que o modelo de tutoria virtual da UFSCar é único no sistema UAB, sendo que na maioria das IES o sistema de tutoria prevê 1 tutor para 25 a 30 alunos no conjunto de disciplinas ofertadas simultaneamente. Por julgar a tutoria ponto central no processo de ensino e aprendizagem a distância e a necessidade de oferecimento de condições mais adequadas para o trabalho do tutor virtual, bem como de especialização do tutor no conteúdo de cada disciplina, a UFSCar tem apostado nesse modelo (SEaD, 2011, p 21).

Vemos, então, que os tutores são quem têm contato mais direto com os alunos, sendo responsáveis por manterem com eles um vínculo de proximidade, de modo que os mesmos não se sintam sozinhos no processo de ensino-aprendizagem. Conseguir manter proximidade, mesmo estando à distância, é fundamental, e se mostra como uma das grandes tarefas do tutor virtual nesse modelo de educação. Por meio do *feedback* do tutor à toda equipe docente é possível ter um retorno em relação ao aprendizado dos alunos, e assim, as estruturas podem ser confirmadas e/ou revistas. Portanto, pensar na relação entre professor e aluno na EAD implica pensar na relação entre tutor virtual e aluno, uma vez que elas podem se fortalecer ou enfraquecer no modelo de educação proposto.

Ferry afirma ainda que “[...] há não-diretividade sempre que houver aceitação dos atos praticados pelos alunos e sempre que o professor se liberte das atitudes de ordem, de conselho, de avaliação” (SNYDERS, 2001, p. 180). Assim, nesta concepção, cabe ao aluno recorrer à competência do professor quando julgar necessário. Tal afirmação nos remete mais uma vez ao modelo da UAB-UFSCar, que diz serem os alunos os maiores responsáveis pelo seu aprendizado, e a equipe docente, por sua vez, lhes serve como suporte para auxiliá-los nesse processo. Tal afirmação é possível de ser comprovada se lembrarmos o trecho em que a proposta da UAB-UFSCar é descrita da seguinte maneira: “Um dos aspectos que ressaltamos é a importância de uma abordagem focada no aluno e autodirigida, com base na crença fundamental de que não se pode ensinar, mas facilitar a construção de conhecimentos pelo aluno” (SEaD, 2011, p. 14).

Uma aproximação entre a proposta de Ferry e o caso analisado nos permite pensar na estrutura dos fóruns, uma das ferramentas de interação/discussão, utilizadas com grande frequência nas disciplinas. Como vimos no exemplo do capítulo anterior, os fóruns são criados para que os alunos possam, em grupo, discutir o conteúdo proposto, expondo sua opinião, tirando dúvidas, e interagindo entre eles, numa troca de conhecimento. No entanto, se formos levar em conta a proposta de Ferry, apresentada por Snyders (2001), a figura docente presente, que no caso da UAB-UFSCar seria o tutor virtual, deveria mostrar-se como interventor, mas apenas quando é solicitado, respondendo apenas as dúvidas, colocando novos elementos para a discussão, mas sem colocar seu ponto de vista. Contudo, seria possível uma educação assim tão neutra? Este modelo pode se tornar muito rígido, e descaracterizar a função do professor como alguém experiente e capaz de conduzir o processo de aprendizagem.

Na proposta de Ferry, focado nos grupos de aprendizagem, quem assume o papel principal é o aluno. Desse modo, o professor é a figura que assegura o autocontrole dos alunos e ordena a situação. Ele parece não poder influenciar o aluno, abdicando de todo o seu poder, apenas deixando que o grupo decida, e assegurando que esta organização ocorra. A ideia é a de que não se pode compreender o aluno se não renunciar inteiramente a dirigi-los. No entanto, tal proposta de não-diretividade não leva em conta a figura do docente como ator no processo de aprendizagem, o que em outro ângulo, parece contrário, ao menos teoricamente, à proposta da EAD, uma vez que afirmam colocar no centro do aprendizado tanto o professor quanto o aluno, já que não se trata de um “ensino a distância”, nem ao menos de uma “aprendizagem a distância”, ressaltando assim o aluno ou o professor, mas sim trata-se de uma “educação a distância”, focando os dois atores do processo de ensino e aprendizado.

Snyders (2001) aponta outra questão interessante a ser pensada sobre a obra de Ferry, que é o desinteresse pelo conteúdo. Se lembrarmos das semelhanças apontadas no capítulo anterior entre a proposta de Valente (2010) do *estar junto virtual* e o modelo de educação adotado pela UAB-UFSCar, veremos que ambas afirmam que “[...] a aprendizagem está calcada na interação professor-aluno e entre os alunos, e o material de apoio tem a função de complementar ou suprir necessidades de ordem teórica para compreender a prática” (VALENTE, 2010, p. 35). Nesse sentido, o conteúdo parece apresentar significação singela, ficando em segundo plano.

Outro fator ao qual devemos nos atentar, no que se refere à organização do ambiente virtual é justamente o fato de que os fatores operacionais podem se colocar acima da

apreensão dos conteúdos. Se lembrarmos do movimento conhecido como Pedagogia Tecnicista, em que os meios definem o que devem fazer os professores e alunos, bem como quando e de que forma o farão, veremos que este risco está presente na EAD, e pode ser potencializado devido às novas características desta modalidade. Isso porque as ferramentas que serão utilizadas já são pré-determinadas, assim como seu funcionamento. As regras para utilizar cada uma delas têm também forte influência no processo didático, e tanto os professores como os alunos devem se adequar a elas. A rapidez e a forma como se dão as disciplinas podem não fornecer o tempo necessário para que eles possam realizar tal adequação, gerando ações sem reflexão.

Sendo assim, corre-se o risco de tais regras se sobreporem ao aprendizado, e aí podemos pensar que o professor e o aluno irão ser eficientes à medida que se apropriarem das técnicas. Neste aspecto, vale relembrar a citação feita quando apresentamos os dados obtidos no Portal da UAB-UFSCar, que aborda especificamente a superação da racionalidade tecnológica.

O compromisso ético daquele que educa a distância é o de desenvolver um projeto humanizador, capaz de livrar o cidadão da massificação, mesmo quando dirigido a grandes contingentes. Para isso, é preciso ter como foco a aprendizagem do aluno e superar a racionalidade tecnológica que valoriza meios em detrimento dos fins. A superação da racionalidade tecnológica, todavia, exige domínio das linguagens e tecnologias e abertura para a mudança de modelos “presenciais”, no que diz respeito a aspectos culturais, pedagógicos, operacionais, jurídicos, financeiros, de gestão e de formação dos profissionais envolvidos com a preparação e implementação dos cursos a distância (UAB-UFSCar, Portal da Educação a Distância).

Assim, se queremos pensar em uma educação capaz de superar a racionalidade tecnológica, não podemos correr o risco de nos perdermos nos meios e esquecermos os fins. Este aspecto tem que ser pensado em todos os detalhes que envolvem o processo de ensino e aprendizagem. Isso porque se refletirmos sobre os fóruns, por exemplo, não podemos nos esquecer de focar também os conteúdos, e ficarmos presos às regras. No caso analisado aqui, podemos relembrar os critérios de avaliação⁵³ da ferramenta em questão, que por sua vez, se mostraram preocupados com a finalidade da atividade, que seria a compreensão dos conceitos e posicionamento em relação ao tema, fator positivo para a superação do princípio da racionalidade tecnológica. É preciso que tanto o instrumento utilizado quanto o conteúdo

⁵³ Os critérios e avaliação do fórum da primeira atividade foram segundo informações do AVA: uso adequado da linguagem escrita; compreensão do texto; participação na discussão no fórum; posicionamento em relação ao tema; referências ao artigo estudado segundo as normas acadêmicas; pontualidade na postagem da atividade.

oferecido, possam proporcionar o cumprimento da finalidade proposta. Neste aspecto, o professor se mostra figura fundamental, tanto na preparação das atividades quanto no acompanhamento dos alunos, podendo verificar se estão caminhando para entendimento e reflexão dos conceitos.

Os exemplos dados de parte das postagens feitas no fórum da primeira atividade da unidade 1 também foi um fator positivo, pois vimos que a tutora pôde participar das discussões, propondo questionamentos que promovessem entre os alunos uma reflexão sobre os temas discutidos⁵⁴. Isso demonstrou que a proposta da UAB-UFSCar considera o papel fundamental que tem o docente no processo de ensino e aprendizado, assim como admite a importância do conteúdo nas interações, ao menos no exemplo citado.

É importante lembrar Freire (1978, p. 67), quando o mesmo afirma que “O educador, que aliena a ignorância, se mantém em posições fixas, invariáveis. Será sempre o que sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem. A rigidez destas posições negam a educação e o conhecimento como processos de busca”. Uma proposta não-diretiva de educação deve primar a relação entre professor e aluno, de modo que consideramos que “[...] o pensar do educador somente ganha autenticidade na autenticidade do pensar dos educandos, mediatizados ambos pela realidade, portanto, na intercomunicação” (FREIRE, 1978, p. 73).

Tais fatores levantados nos fazem refletir que, mesmo existindo diferentes modelos de educação não-diretiva, como analisa Snyders (2001) em sua obra, não devemos enquadrar o ensino a categorias e conceitos fechados. Devemos priorizar a reflexão acerca da proposta geral de educação que se tem, assim como da forma como pretendemos colocá-la em prática, de modo que possamos pensar se elas proporcionam o entendimento por parte do aluno sobre os conceitos trabalhados, relacionando-os e elaborando uma postura crítica. Por fim, o que procuramos demonstrar aqui, por meio de alguns dos muitos exemplos possíveis, é que há muito o que se discutir e refletir sobre os conceitos de diretividade/não-diretividade na educação, sobretudo na educação a distância. E pensar sobre isto nos remete à possibilidade de rever, de modo crítico, as relações que permeiam o processo pedagógico, assim como os conceitos que o envolvem.

Neste sentido, podemos caminhar para a conclusão nos lembrando de Adorno (1995a) em seu texto *Educação e Emancipação*, no qual ele afirma ser o caminho para a real emancipação uma educação para a contradição e para a resistência, despertando a consciência

⁵⁴ Releer páginas 35 a 40 da dissertação para relembrar as interações citadas aqui.

nos homens de que eles são enganados de modo permanente. Por isso, a tarefa das instituições escolares de proporcionar aos alunos condições para desenvolver sua capacidade crítica é primordial, e para tal, a estrutura e organização do ensino deve primar pelo objetivo da educação, mais que pelas suas técnicas. Do contrário, veremos os fins se perderem nos meios, e o ideário da emancipação será perdido.

Conclusão

Esta pesquisa é concluída, portanto, com mais perguntas que respostas às questões elencadas, o que se mostra um fator positivo. Não quisemos propor soluções mágicas aos problemas abordados, nem ao menos realizar afirmações categóricas, como comumente se faz com os conceitos que são definidos em categorias fixas e vazias em relação às novas possibilidades. Nosso objetivo foi problematizar as questões relativas à diretividade/não-diretividade pedagógica na EAD, buscando a partir do micro analisar problemas existentes no macro, de forma a pensar sobre as relações sociais e as formas de dominação, alienação e adaptação existentes na sociedade.

Tais tensões foram encontradas nas análises feitas, e puderam ser discutidas sob o aspecto da Cultura Digital e da análise dialética sobre a questão das Tecnologias no primeiro capítulo. Nesse aspecto, é possível lembrar Bock (2012) quando afirma que:

O termo “digitalização”, como um conceito que usa técnicas de regulação e transformação da informação, baseando-se no código digital, ainda não havia sido usado anteriormente, embora os fatos propriamente ditos já estivessem lá, esperando para emergir.

Esta cultura do digital, como afirmou Bock (2012), já estava contida no seio da sociedade industrial e tem seu apogeu com as TICs, caminhando para rumos que podemos vislumbrar, já que se relacionam com a forma como a sociedade está estruturada.

Pucci (2009) nos lembra em seu artigo *A formação emancipadora no admirável mundo globalizado* sobre o romance *Admirável Mundo Novo*, de Aldous Huxley, que a técnica depende das estruturas sociais objetivas. Ao fazer um paralelo com as ideias de Theodor W. Adorno, Pucci (2009, p. 242) afirma que:

O culto da ferramenta como tal, dissociada de qualquer finalidade objetiva, e o amor fetichista a equipamentos – traços evidentes da loucura que marcam as pessoas que se orgulham de seu senso prático – são elevados plenamente a normas de vida no admirável mundo novo.

Assim, Pucci (2009, p. 242) lança a seguinte questão: a técnica pode ser compreendida como um processo autônomo? Explica ainda que Adorno, ao analisar o tema, afirma que Huxley em sua obra atçou o confronto entre homem e máquina, atribuindo à técnica uma culpa que não reside nela mesma, mas é resultado de seu entrelaçamento com as relações sociais de produção. Sendo assim, a Cultura Digital e a Técnica se mostraram

resultado de relações já existentes, porém, trazem complexas e novas formas de interação, intensificam a velocidade e quantidade de difusão das informações, entre outros aspectos que foram trabalhados, sendo, portanto, importantes para o entendimento da estrutura a qual nos propusemos pensar.

Discutimos também sobre as possibilidades trazidas pelo novo modelo de educação a distância no capítulo II, que por sua vez, podem atribuir um novo sentido aos processos de ensinar e aprender. Nesse aspecto, vale lembrar a obra de Walter Benjamin, *A Obra de Arte da Era de sua Reprodutibilidade Técnica*, em que o autor discute a reprodução técnica das obras de arte, que substituem sua existência única por uma existência serial. Nela, o autor fala da aura dos objetos, dando o exemplo da contemplação da paisagem e do ar da montanha, que é quando se sente a “aura” do lugar. Segundo Benjamin (1995), fazer as coisas ‘ficarem mais próximas’ é uma preocupação tão apaixonada das massas modernas como sua tendência a superar o caráter único de todos os fatos através da sua reprodutibilidade. Assim, as pessoas querem aproximar de si tal contemplação por meio de sua reprodução, mas perdem a aura dos objetos, que está contido na sua originalidade, na sua existência única. Disseminase, desse modo, o sentimento de possuir algo, que é alimentado pela oferta de revistas, jornais, e outras fontes que nos fornecem a imagem.

A partir de tais elucidações, poderíamos também falar sobre a perda da aura do momento da aula presencial na educação a distância, que passou a ser reproduzida tecnicamente pelos novos instrumentos digitais? Poderíamos dizer que temos apenas uma reprodução do que conhecíamos como o momento da aula, o qual possui uma existência que é única, e que na EAD passa a ser reproduzida, multiplicada devido às necessidades de massificação do próprio ensino? Tais questionamentos foram também discutidos no capítulo II, sendo necessários para se pensar no modelo de EAD o qual analisamos.

No entanto, pudemos também ponderar que há uma ressignificação da forma de aprendizado, ou seja, o momento do aprendizado perdeu seu significado original, que ocorria nas aulas presenciais, e agora é traduzido em momentos de interação com os meios digitais, ou mediados por eles. Sendo assim, acreditamos que foi imprescindível pensar sobre as mudanças trazidas pela educação a distância, uma vez que esta proposta parece perder o sentido original atribuído às aulas, ou seja, perde sua “aura”.

Desse modo, nos propusemos refletir sobre um dos aspectos relacionados às mudanças percebidas neste novo modelo de educação, o da diretividade/não diretividade pedagógica. Como meio de investigação empírica utilizamos uma das disciplinas oferecidas no curso de Licenciatura em Pedagogia da UAB-UFSCar, e a partir dos dados empíricos

apresentados no capítulo III, desenvolvemos reflexões e análises dos mesmos. Portanto, foram criadas duas categorias para análise da questão no capítulo IV desta dissertação. A primeira tratou das relações de autoridade e autonomia na UAB-UFSCar, e a segunda das relações pedagógicas na UAB-UFSCar.

Nestes tópicos muitas questões foram levantadas e discutidas, como: “[...] até que ponto as estruturas da UAB-UFSCar podem proporcionar meios de oferecer aos alunos um ensino não-diretivo? Ou mais, como tais estruturas permitem criar condições para que estes mesmos alunos se tornem emancipados?”; “É claro que é preciso considerar o esforço individual do aluno, no entanto, não se pode correr o risco de desconsiderar outras causas que poderiam contribuir para o resultado de sua (de)formação acadêmica?”; “[...] podemos indagar até que ponto a instituição escolar será capaz de promover mudanças em suas estruturas e formas de ensinar, uma vez que está vinculada ao sistema social?”; “Como criar indivíduos autônomos?”; entre outras que foram elencadas durante as análises.

Sendo assim, pôde-se perceber que as inovações tecnológicas serviram de base para o modelo de educação a distância, que no caso analisado, propunha, ao menos teoricamente, uma educação não-diretiva e a promoção da autonomia de seus estudantes. No entanto, apesar das muitas mudanças estruturais, o modelo não apresentou alteração significativa no aspecto dos fundamentos da educação. As mudanças não se deram em relação aos aspectos dos quais acreditamos ser fundamental a quem queira promover a autonomia, pois a problematização do próprio conceito já implica que as relações educacionais são resultado de uma complexa organização social, que por sua vez não é neutra e acaba impactando todas as esferas da vida e das relações sociais. Neste sentido, podemos retomar Pucci (2009, p. 249) quando nos fala sobre o conceito de autonomia: “A educação/formação deveria dar condições ao homem de ser autônomo, sem deixar de se submeter à realidade do mundo que o circunscreve; ao mesmo tempo, de se submeter a esse mesmo mundo, sem, contudo, perder sua autonomia”.

Esta tarefa não é simples, e implica ações que vão além de um autodidatismo ou mesmo de uma maior interação/participação e responsabilização do aluno pelo/no seu aprendizado. Estes fatores necessários para a promoção da autonomia, ainda não foram alcançados pela EAD nos moldes de suas atuais características como exposto neste trabalho através das análises empíricas.

Estas questões, porém, não são exclusivas do modelo de educação a distância, mas sim resultado do desenvolvimento histórico da educação, que se deu sob certas relações sociais, e que por sua vez, se repetem na EAD. Por isso, acreditamos ser imprescindível

focarmos energias nesta modalidade de educação, uma vez que ela, assim como os modelos presenciais, necessita de uma constante reflexão, que traga a possibilidade de crítica. Somente assim poderemos formar indivíduos emancipados:

Emancipar-se, falar com a própria boca, cultivar o inconformismo e a individualidade, desenvolver a arte de fazer experiência e de pensar são, mais do que nunca, objetivos fundamentais de uma educação que se quer crítica, formativa e contribuir para que o indivíduo avance nesse difícil e angustiante processo histórico de se tornar *individuum de facto* numa sociedade que se consome continuamente (PUCCI, 2009, p. 251-252).

Por fim, pensamos ser este o real objetivo da educação, a emancipação, e para alcançá-lo há ainda um longo caminho a ser percorrido.

Referências

- ADORNO, T.W. A Indústria Cultural. In: COHN, Gabriel, Org. *Comunicação e indústria cultural*. 4. ed. São Paulo, Nacional, 1978. P. 287 – 95.
- ADORNO, T. W. Sobre Técnica e Humanismo. Palestra feita para os acadêmicos da universidade técnica Karlsruhe em 10 de novembro de 1953. Suas referências originais são: “Über Technik und Humanismus”. In: *Gesammelte Schriften 20*, Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 1986. Tradução de Antônio Álvaro Soares Zuin. Revisão técnica de Bruno Pucci, Newton Ramos-de-Oliveira e Renato Franco.
- ADORNO, T.W. Educação Após Auschwitz. In: *Theodor W. Adorno*. Org. COHN, Gabriel. 2 ed. São Paulo: Ática, 1994a, p. 33 – 45.
- ADORNO, T.W. A Filosofia e os Professores. In: *Theodor W. Adorno*. Org. COHN, Gabriel. 2 ed. São Paulo: Ática, 1994b, p. 33 – 45.
- ADORNO, T. W. Educação e Emancipação. In: *ADORNO, Theodor W., Educação e Emancipação*. Tradução Wolfgang Leo Maar.---Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995a.
- ADORNO, T. W. Tabus acerca do magistério. In: *ADORNO, Theodor W., Educação e Emancipação*. Tradução Wolfgang Leo Maar.---Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995b.
- ADORNO, T. W. A filosofia e os professores. In: *ADORNO, Theodor W., Educação e Emancipação*. Tradução Wolfgang Leo Maar.---Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995c.
- ADORNO, T.W. Televisão e Formação. In: *Educação e Emancipação*. Trad. Wolfgang Leo Maar. 3 ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2003a, p. 75 – 96.
- ADORNO, T.W. Educação – Para quê? In: *Educação e Emancipação*. Trad. Wolfgang Leo Maar. 3 ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2003b, p. 139- 154.
- ADORNO. Teoria da Semiformação. In: PUCCI, B.; ZUIN, A.A.S.; LASTÓRIA, L.A.C.N. (org.) *Teoria Crítica e Inconformismo*. Cap. 1. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.
- ADORNO, T.W.; HORKHEIMER, M. *Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Trad. de Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1985.
- BELLONI, M. L. Ensaio sobre a educação a distância no Brasil. In: *Educação & Sociedade*, ano XXIII, no 78, Abril/2002, p 117-142. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n78/a08v2378.pdf>>. Acesso em: 30/07/2012.
- BELLONI, M. L. *Educação à Distância*. 3ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.
- BELLONI, M. L. Mídia-educação e Educação a Distância na formação de professores. In: *Educação à Distância: desafios contemporâneos*. Orgs. Daniel Mill e Nara Maria Pimentel. São Carlos: EdUFSCar, 2010, p. 245 – 266.

BENJAMIN, W. A Obra de Arte na Era de sua Reprodutibilidade Técnica. In: *Magia e Técnica, Arte e Política – Obras Escolhidas I*. Trad. Rouanet, S. P. São Paulo: Brasiliense, 1995.

BERMAN, M. Introdução: Modernidade – Ontem, Hoje e Amanhã In: *Tudo o que é sólido desmancha no ar: a aventura da modernidade*. Tradução: Carlos Felipe Moisés e Ana Maria L. Ioriatti. São Paulo: Companhia das Letras, 1986, pp. 15-35.

BOCK, W. *Novas mídias e ideologia sobre a crítica do esclarecimento digitalizado*. Conferência proferida no Congresso de Teoria Crítica e Educação, em Araraquara - UNESP, 2012.

BRASIL, PORTAL DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *LDB 9394 de 1998*. Brasília, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/dec_2494.pdf>. Acesso em 21/06/2012.

BRASIL. *DECRETO Nº 5.622, DE 19 DE DEZEMBRO DE 2005*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/dec_5622.pdf. Acesso em: 21/06/2012.

BRASIL. Decreto 6.303 de 12 de dezembro de 2007. Altera dispositivos dos Decretos nos 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 5.773, de 9 de maio de 2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 13 dez. 2007a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5773.htm>. Acesso em: 04/01/2011.

BRASIL, PORTAL DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância*. Brasília, 2007b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/referenciaisead.pdf>. Acesso em: 01/06/2012.

BRASIL. PORTAL UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL. *UAB*. Brasília, 20___. Disponível em: <<http://uab.capes.gov.br/>>. Acesso em: 12/06/2011.

BRASIL, PORTAL DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Secretaria da Educação a Distância*. Brasília, 2012a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=289&Itemid=822>. Acesso em 18/06/2012.

BRASIL, PORTAL DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Decreto Nº 7.690, de março de 2012*. Brasília, 2012b Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Decreto/D7690.htm#art5>. Acesso em: 01/06/2012.

BRASIL, PORTAL DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão*. Brasília 2012c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=290&Itemid=816>. Acesso em: 01/06/2012.

BRUNNER, J. J. Educação no encontro com as novas tecnologias In: Juan Carlos Tedesco (org.) *Educação e Novas Tecnologias*; Tradução de Cláudia Berliner, Silvana Cobucci Leite.

São Paulo: Cortez; Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educacion; Brasília: UNESCO, 2004.

CASTELLS, Manuel, *A sociedade em rede* – Tradução: Roneide Venâncio Majer. A era da informação: economia sociedade e Cultura; V. 1. São Paulo. Paz e Terra, 1999.

CALTELLS, M. *A Galáxia Internet: Reflexões sobre Internet, Negócios e Sociedade*. Rita Espanha (trad.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004. Publicação original OXFORD UNIVERSIT PRESS, 2001.

CHAUÍ, M. A universidade pública sob nova perspectiva. *Revista Brasileira de Educação*, n.24, p.5-15, set./dez. 2003.

CAMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR/CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Documento Síntese do Fórum Nacional de Educação Superior*. Brasília: MEC, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento_sintese.pdf>. Acesso em: 02/07/2012.

COHN, G. *Crítica e Resignação: Max Weber e a teoria social*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

DELA COLETA, J. A.; GOMES, L. R.. A face oculta da universidade brasileira: percepções de comportamentos ilícitos na educação superior por alunos e professores. *Educação e Filosofia* (UFU. Impresso), v. 26, p. 465-489, 2012.

FERNANDES, S. Extinção da Secretaria de Educação a Distância no MEC é prematura, avalia especialista. In: *Portal Aprendiz* – UOL, 19/07/2011. Disponível em: <<http://portal.aprendiz.uol.com.br/2011/07/19/extincao-da-secretaria-de-educacao-a-distancia-no-mec-e-prematura-avalia-especialista/>>. Acesso em: 27/06/2012.

FLICKINGER, H. A dinâmica do conceito de formação (Bildung) na atualidade. In: CENCI, Angelo Vitório; DALBOSCO, Cláudio Almir e MÜHL, Eldon Henrique (orgs.) *Sobre Filosofia e Educação: racionalidade, diversidade e formação pedagógica*. Passo Fundo: Editora UPF, 2009.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 6ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREITAS, K. S. de. *Um panorama geral sobre a história do ensino a distância*. 2012. Disponível em: <<http://www.proged.ufba.br/ead/EAD%2057-68.pdf>>. Acesso em 11/06/2012.

GATTI, B. A. Critérios de Qualidade. In: *Integração das Tecnologias na Educação: um salto para o futuro*. Maria Elisabeth B. de Almeida; José Manuel Moran (org.). Brasília: Ministério da Educação, Seed, 2005, p. 143-145.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S.; ANDRÊ, M. E. D. de A. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte* – Brasília: UNESCO, 2011. 300 p.

GIOLO, J. A Educação a Distância e a Formação de Professores. In: *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1211-1234, set./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

GOMES, L. R. EAD e a legitimação do saber técnico-científico na educação superior brasileira. In: *Educação a distância: diferentes abordagens críticas*. Org.: SOUZA, D.D.L. de; JÚNIOR, J dos R.S.; FLERESTA, M. das G.S. São Paulo: Xamã, 2010, p. 109-124.

HORKHEIMER, M. *Autoridade e Família*. Tradução de Manuela R. Sanches e Teresa R. Cadete. Campo Grande: Copimat, 1983.

HORKHEIMER, M. Teoria tradicional e Teoria Crítica. In: ADORNO, T.W.; HORKHEIMER, M. *Textos escolhidos*. São Paulo: Nova Cultural, 1991. 31-75.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Censo da educação superior: 2010 – resumo técnico*. – Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2012. 85 p. ; tab. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior/resumos-tecnicos>>. Acesso em: 02/07/2012.

KANT, I. Resposta à Pergunta: Que é Esclarecimento.? (Aufklärung). In: *Textos Seletos* (edição bilíngue). Tradutores: Raimundo Vier e Floriano de Souza Fernández.

LÉVY, P. *Tecnologias da Inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Tradução de Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993, 208p.

LÉVY, P. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999.

MAIA, A. F. As aporias do conceito de autonomia: contribuições pontuais para a educação emancipatória. In: *Teoria crítica e formação cultural: aspectos filosóficos e sociopolíticos*. Antônio A. S. Zuin, Luiz A. Calmon N. Lastória e Luiz Roberto Gomes, (organizadores). Capinas, SP: Autores Associados, 2012.

MALANCHEN, J. Políticas de educação a distância: democratização ou canto da sereia? In: *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n.26, p.209 –216, jun. 2007 - ISSN: 1676-2584.

MANACORDA, M. A. . *História da Educação: da antiguidade aos nossos dias*. Tradução: Gaetano Lo Mônaco; revisão da tradução: Rosa Dos Anjos e Paolo Nosella. 11ª ed. São Paulo: Cortez, 2004.

MARCUSE, Herbert. *Tecnologia, Guerra e Facismo*. Tradução de Maria Cristina Vidal Borba; revisão de tradução Isabel Maria Loureiro. – São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999.

MARROU, H. I. *História da Educação na Antiguidade*. Tradução: Mário Leônidas Casanova. São Paulo: E.U.P., Brasília, INL, 4ª Reimpressão, 1975.

MARTÍNEZ, J.H.G. Novas tecnologias e o desafio da educação. In: Juan Carlos Tedesco (org.) *Educação e Novas Tecnologias*; Tradução de Cláudia Berliner, Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez; Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educacion; Brasília: UNESCO, 2004.

MILL, Daniel Ribeiro Silva; PIMENTEL, Nara Maria. *Educação à Distância: desafios contemporâneos*. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

MILL, Daniel. Das inovações tecnológicas às inovações pedagógicas. In: *Educação à Distância: desafios contemporâneos*. Orgs. Daniel Mill e Nara Maria Pimentel. São Carlos: EdUFSCar, 2010a.

MILL, D. Sobre o conceito de *polidocência* ou sobre a natureza do processo do trabalho pedagógico na Educação a Distância. In: *Polidocência na educação a distância: múltiplos enfoques*. Organizadores: Daniel Ribeiro Mill, Luis Roberto de Camargo Ribeiro, Marcia Rozenfeld Gomes de Oliveira. São Carlos: EdUFSCar, 2010b. Pp. 23-40.

MONTAIGNE, M. de. *Ensaaios*. São Paulo: Abril Cultural, 1972 (coleção Os Pensadores).

MORAN, J. M. Novos caminhos do ensino a distância. In: *CEAD - Centro de Educação a Distância*. SENAI, Rio de Janeiro, ano 1, n.5, out-dez de 2002.

MORAN, J. M. O que é um bom curso a distância? In: *Integração das Tecnologias na Educação: um salto para o futuro*. Maria Elisabeth B. de Almeida; José Manuel Moran (org.). Brasília: Ministério da Educação, Seed, 2005, p. 147-148.

MORAN, J. M. *A Educação a distância como opção estratégica*. 2011. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/index6.html>>. Acesso em: 15/02/2011.

NEVES, C. M. de C. *Referenciais de Qualidade para Cursos a Distância*. Ministério da Educação – Secretaria de Educação a Distância, 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12777%3Areferenciais-de-qualidade-para-ead&catid=193%3Aseed-educacao-a-distancia&Itemid=865>. Acesso em: 21/06/2012.

NEVES, C. M. de C. A educação a distância e a formação de professores. In: *Integração das Tecnologias na Educação: um salto para o futuro*. Maria Elisabeth B. de Almeida; José Manuel Moran (org.). Brasília: Ministério da Educação, Seed, 2005, p. 136- 141.

PARISER, E. *O Filtro Invisível: o que a internet está escondendo de você*. Tradução Diego Alfaro. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

PUCCI, B. Tecnologia, Crise do Indivíduo e Formação. In: Adorno: educação e religião. MOREIRA, A. da S.; PUCCI, B.; ZAMORA, J. A. – Goiânia: Ed. Da UCG, 2008, p. 62-78.

PUCCI, B. A formação emancipadora no admirável mundo globalizado. In: *Sobre Filosofia e Educação: racionalidade, diversidade e formação pedagógica*. CENCI, Angelo Vitério; DALBOSCO, Cláudio Almir e MÜHL, Eldon Henrique (orgs.). Passo Fundo: Editora UPF, 2009.

PUCCI, B. Da ambivalência da educação a distância: reflexões. In: SILVA, M.; PESCE, L.; ZUIN, A.A.S. (orgs.). *Educação Online: cenário, formação e questões didático-metodológicas*. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2010a.

PUCCI, B. Theodor Adorno, Educação e Inconformismo: ontem e hoje. In: PUCCI, B.; ZUIN, A.A.S.; LASTÓRIA, L.A.C.N. (org.). *Teoria Crítica e Inconformismo*. Cap. 1. Campinas, SP: Autores Associados, 2010b.

REALI, M. de M. R.; ABREU-DE-LIMA, D. M.; LIMA, V. S.; OTSUKA, J.L. Sobre a Universidade Aberta do Brasil na Universidade Federal de São Carlos (UAB-UFSCar): Um relato de experiência de Educação a Distância. In: *Polidocência na educação a distância: múltiplos enfoques*. Organizadores: Daniel Ribeiro Mill, Luis Roberto de Camargo Ribeiro, Marcia Rozenfeld Gomes de Oliveira. São Carlos: EdUFSCar, 2010. Pp 173-189.

RISCAL, S.A. A Educação Solitária. In: *Educação a distância: diferentes abordagens críticas*. Org.: SOUZA, D.D.L. de; JÚNIOR, J dos R.S.; FLERESTA, M. das G.S. São Paulo: Xamã, 2010, p. 53-75.

ROUANET, S. P. *As razões do iluminismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. 349 p..

ROUSSEAU, J. J. *Emílio, ou da Educação*. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 1992.
SAVIANI, D. *Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política*. 41 ed. Revisada. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

SCHAFF, A. *A Sociedade Informática*. Tradução de Carlos Eduardo Jordão machado e Luiz Arturo Obojes. 2ª ed. São Paulo: Editora UNESP; Editora Brasiliense, 1991. 157p.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA; UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. *Guia do Estudante: Programa de Formação Superior na Modalidade de Educação a Distância*. São Carlos, 2011.

SEGENREICH, S. C. D. ProUni e UAB como estratégias de EAD na expansão do Ensino Superior. In: *Pro-Posições*, Campinas, v. 20, n. 2 (59), p. 205-222, maio/ago. 2009.

SILVA, M. *Sala de Aula Interativa*. Rio de Janeiro: Quartet, 3ª ed. 2002. 220p.

SNYDERS, G. *Pedagogia Progressista*. Lisboa/Portugal, Livraria Almedina, 1974.

SNYDERS, G. *Para onde vão as Pedagogias Não-diretivas*. Tradução: Vinícius Eduardo Alves. São Paulo: Centauro, 2001.

UNIREDE. *Histórico da UniRede*. 2012. Disponível em: <http://www.aunirede.org.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=43&Itemid=27>. Acesso em: 25/06/2012.

UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL; UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. *Portal da Educação a Distância*. 2010a. Disponível em: <http://www2.ufscar.br/interface_frames/index.php?link=http://www.uab.ufscar.br/cursos>. Acesso em: 23/11/2011.

UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL; UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. *Projeto Pedagógico*. Licenciatura em Pedagogia. Modalidade a Distância. 2010b.

VALENTE, J. A. O papel da interação e as diferentes abordagens pedagógicas de Educação a Distância. In: MILL, Daniel Ribeiro Silva; PIMENTEL, Nara Maria. *Educação à Distância: desafios contemporâneos*. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

VIEIRA, Evaldo. A política e as bases do direito educacional. **Cadernos Cedes: Políticas Públicas e Educação**, n. 55, 2001, p. 9 - 29. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5538.pdf>>. Acesso em: 28/06/2012.

VOGT, C. A Univesp e as tecnologias para a educação. In: *Com Ciência - Revista Eletrônica de Jornalismo Científico*. 10/09/2012. Disponível em: <<http://www.comciencia.br/comciencia/handler.php?section=8&edicao=81>>. Acesso em: 16/01/2013.

VOGT, C.; LOYOLLA, W.; ARCHANGELO, J.; DI GIOVANNI, G.. UNIVESP: *Universidade Virtual do Estado de São Paulo*. Secretaria de Ensino Superior. São Paulo, 2009. Disponível em: <http://www.ensinosuperior.sp.gov.br/sis/fl/download/livreto_univesp.pdf>. Acesso em: 28/06/2012.

ZUIN, A.A.; PUCCI, B.; RAMOS-DE-OLIVEIRA, N. *Adorno: o poder educativo do pensamento crítico*. 3ª ed. Petrópolis:Vozes, 1999.

ZUIN, A. A. S. O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 112, p. 961-980, jul.-set. 2010. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 02/04/2012.

ZUIN, A.A.S.; PESCE, L. Razão instrumental, emancipação e formação *online* de educadores. In: SILVA, M.; PESCE, L.; ZUIN, A.A.S. (orgs.). *Educação Online: cenário, formação e questões didático-metodológicas*. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2010.

Filme:

The Matrix (Matrix), Direção e roteiro: Andy Wachowski e Larry Wachowski, produção Joel Silver, Distribuição: Warner Bros. EUA, 1999.

Vídeo:

JORNAL NACIONAL. *Em cinco anos, 16 mil professores são qualificados a distância no AM*. Disponível em: <<http://video.globo.com/Videos/Player/Noticias/0,,GIM1015426-7823->>. Acesso em: 25/04/2011.