

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

NEFFRETIER CINTHYA REBELLO ANDRÉ DOS SANTOS CLASTA



CURITIBA
2016

NEFFRETIER CINTHYA REBELLO ANDRÉ DOS SANTOS CLASTA

A TECNOLOGIA NO ÂMBITO DA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL: UM
ESTUDO A PARTIR DA PERCEPÇÃO DOS ALUNOS DO CURSO DE
PEDAGOGIA/UAB/UNIR

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação Doutorado em Educação, Área de Concentração Educação, Linha de Pesquisa Políticas Educacionais, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Mônica Ribeiro da Silva

CURITIBA
2016

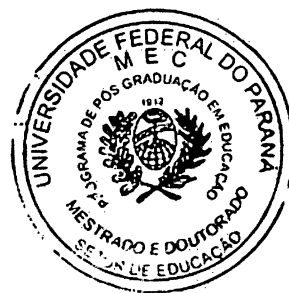
Catálogo na Publicação
Cristiane Rodrigues da Silva – CRB 9/1746
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação – UFPR

Clasta, Neffretier Cinthya Rebello André dos Santos
A Tecnologia no Âmbito da Universidade Aberta do Brasil: um estudo a partir da percepção dos alunos do Curso de Pedagogia/UAB/UNIR. / Neffretier Cinthya Rebello André dos Santos Clasta. – Curitiba, 2016.
252 f.

Orientadora: Profª Dra. Mônica Ribeiro da Silva.
Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná.

1. Políticas Educacionais. 2. Formação de Docentes. 3. Educação – Novas Tecnologias – Universidade Aberta do Brasil. 4. Teoria Crítica da Sociedade.
I.Título.

CDD 379.81



PARECER

Defesa de Tese de Neffretier Cinthya Rebello André dos Santos Clasta para obtenção do Título de DOUTORA EM EDUCAÇÃO. Os abaixo assinados, BancaMembrosTexto1, arguiram, nesta data, a candidata acima citada, a qual apresentou a seguinte Tese: "A TECNOLOGIA NO ÂMBITO DA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL: UM ESTUDO A PARTIR DA PERCEPÇÃO DOS ALUNOS DO CURSO DE PEDAGOGIA/UAB/UNIR".

Procedida a arguição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que a candidata está Apta ao Título de DOUTORA EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIÇÃO
Prof. ^a Dr. ^a Monica Ribeiro da Silva		aprovada
Prof. ^a Dr. ^a Céuli Mariano Jorge		aprovada
Prof. ^a Dr. ^a Gláucia da Silva Brito		Aprovada
Prof. ^a Dr. ^a Grace Gotelip		Aprovada
Prof. ^a Dr. ^a Sandra Regina de Oliveira Garcia		Aprovada

Curitiba, 24 de março de 2016.

Prof.^a. Dr.^a. Maria Rita de Assis César
Vice-coordenadora do PPGE

Prof.^a. Dr.^a. Maria Rita de Assis César
Matrícula: 159885
Vice-Coordenadora do Programa de
Pós-Graduação em Educação

ADORAÇÃO

À Yeshua Hamashia, minha origem e destino, dedico tudo.

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, João Batista e Loídes André, referência absoluta de ensino por exemplo. Do papai, herdei o senso de justiça, o amor aos livros e a necessidade de transformar; da mamãe, o amor ao próximo, o amor a Deus e a sensibilidade; ela me alfabetizou. Dos dois herdei a coragem para aprender e o desejo de ensinar, entendendo que a verdadeira realização está em Deus e no servir.

Ao meu amigo e amor, “meu véio” Maurício Clasta. Que assumiu a parte mais difícil durante esse tempo, as tarefas diárias com a casa, os cuidados com as crianças, a manutenção da nossa chácara, dando-me espaço para os estudos, as viagens a Curitiba e a realização de um sonho. Obrigada por sonhar e se alegrar comigo. Uma jornada compartilhada é muito mais feliz, do que uma sozinha. Sem você não teria sentido chegar até aqui.

Aos meus filhos, Catarina, Lucas e Levi. Minha melhor parte, sonho, projeto e realização. Olhando para trás, lembro-me dos dias e noites que abri mão de está com vocês e perguntava-me se valia a pena, afinal o tempo passa. Mas em todo tempo, tudo é pensado para vocês.

Ao meu avô Vicente André, que com as cãs brancas e mãos firmes me abençoa a cada entrada e saída de casa. Amo você, homem de Deus!

À minha amiga e irmã Larissa. Parceira em todo tempo. Minha escudeira fiel, nosso cordão é de três dobras!

À minha prima Noemi, que em momentos áridos de solidão e angústia, abriu seu lar e me acolheu, aquecendo meu coração em todo tempo. Tirando-me da “Caverna de Elias”. Você sabe que nosso encontro não foi por acaso.

A toda minha família, que amo. Pela parceria e unidade. Por me motivar e me amar, pelos churrascos de final de semana, pelas palavras encorajadoras, pela intercessão, pela alegria: Chrysnna, Davi, Izaías, Valentina e Lara.

AGRADECIMENTOS

Ao povo brasileiro, ao qual estou ligada por sangue, amor, territorialidade e senso de nação. Meu muito obrigado! Sua irmã agradece a oportunidade de concluir mais essa etapa nos estudos, dentro de uma educação pública e gratuita, financiada por seus tributos.

À professora Dra. Mônica Ribeiro da Silva, orientadora aguerrida, rigorosa, comprometida e amorosa, pela parceria e orientações providenciais ao longo desse processo muitas vezes doloroso.

À professora Maria do Carmo dos Santos, coordenadora do Curso de Pedagogia UAB/UNIR pelo apoio, leituras crítica, e contribuições acadêmicas.

Ao professor Clarides Henrich de Barba pelas orientações providenciais.

À Universidade Federal de Rondônia – UNIR e a Diretoria de Educação a Distância, onde atuo, pelo incentivo e liberação para cursar o Doutorado.

À Universidade Federal do Acre e À Universidade Federal do Paraná – UFPR, que possibilitaram, através do DINTER (Programa de Educação - Políticas Públicas), uma formação de qualidade.

À CAPES pelo financiamento do DINTER entre a UFPR e a UFAC.

Aos colegas de doutorado, pelos momentos de descontração e tensão vividos juntos e compartilhados em sala de aula, seminários, e-mails e redes sociais.

A todos os professores e acadêmicos do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Rondônia, que vivem a realidade do Programa Universidade Aberta do Brasil, que respondendo pacientemente os formulários da pesquisa, contribuíram com a conclusão da Tese, além de contribuir criticamente para a melhoria do Programa.

Ao colega Valdo Melo, pelo apoio tecnológico e elaboração dos formulários digitais, atualização e manutenção no banco de dados.

À Banca Examinadora, pelas contribuições valiosas presentes neste trabalho.

E a todos os professores, sobretudo aos meus professores, que diante da contínua desvalorização do magistério no Brasil e do quadro desolador de corrupção da atual política brasileira, seguem corajosos e ansiosos por aprender e por ensinar.

RESUMO

A presente Tese encontra-se no âmbito das pesquisas sobre políticas educacionais e toma a formação de professores a distância como objeto de estudo. Trata-se de um estudo com os acadêmicos do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Rondônia que integram o Programa Universidade Aberta do Brasil, implantado nos municípios do Estado de Rondônia a partir do ano de 2008. O problema de pesquisa está centrado na análise da tecnologia em que se estrutura o Programa UAB a partir da percepção dos alunos. Esta pesquisa se justifica pela necessidade de compreender como se configura o uso da tecnologia no interior desta política pública, em virtude da revisão bibliográfica apontar lacunas quanto a estudos que analisem a racionalidade do programa sob a ótica do corpo discente, que é o público-alvo e o usuário final de todo o processo formativo. A tecnologia analisada é concebida como um sistema, que em sua totalidade compreende a racionalidade dos processos, sua lógica, os instrumentos e a técnica propriamente dita, que gera uma forma de organização das relações sociais e ajusta tanto o pensamento como o comportamento e que se presta como instrumento de dominação e controle. Diante disto, o problema de pesquisa procura responder à seguinte questão: Em que medida a racionalidade tecnológica - que é a lógica da padronização, da precisão, do cálculo, da funcionalidade, do procedimento eficaz - implícita na tecnologia, se configura como um fator de distanciamento ou de aproximação em relação a uma formação crítica, autônoma e reflexiva? Temos como objetivo analisar a tecnologia, sua racionalização, sua lógica e seus aparatos dentro de uma política da envergadura do Programa UAB frente à formação de professores. Para efetuar as análises buscamos na Teoria Crítica da Sociedade, sobretudo os teóricos da primeira geração T. Adorno, M. Horkheimer e H. Marcuse, uma matriz de pensamento potente para a reflexão das condições materiais e espirituais postas pelo capitalismo tardio e que permite compreender as relações entre o fetichismo tecnológico, a formação do indivíduo e as condições culturais determinadas pela lógica da mercadoria. E como referencial teórico-metodológico, para efetuar a análise dos dados coletados, adotamos a Dialética Negativa que faz jus ao corpo crítico também da teoria de referência. A pesquisa tem caráter qualitativo, com suporte no método quantitativo. Os resultados mostram que a partir da percepção dos alunos a racionalidade tecnológica confere uma centralidade ao aparato tecnológico e seu uso é tomado como responsável direto pela formação no processo educativo, evidenciado o esvaziamento da formação e das experiências formativas mediadas socialmente, seja no âmbito físico dos polos ou mesmo nos espaços virtuais disponíveis na plataforma *moodle*. A tecnologia é ela mesma, um fator de afastamento de uma formação para a emancipação, já que, como está configurada no Programa UAB, ajusta o sujeito ao princípio de desempenho, da técnica, adaptando-o ao sistema produtivo, isolando-o de práticas concretas e coletivas.

Palavras-chaves: Políticas Educacionais. Formação de Professores. Universidade Aberta do Brasil. Tecnologia. Teoria Crítica da Sociedade.

ABSTRACT

This thesis is within the framework of research on educational policies, teacher training and technologies. It is a study of the academic course of the Federal University of Rondônia pedagogy that make up the Open University of Brazil, implemented in the municipalities of the State of Rondônia from 2008. The object of this research study is focused on the analysis of technology, in which structure the UAB program, from the perception of students. This research is justified by the need to understand how to configure the technology within this public policy by virtue of the literature review to identify gaps as studies showing the program rationality from the perspective of the student body, which is the target audience and the end user of the whole training process. The analyzed technology is designed as a system, which as a whole comprises the rationality of the processes, its logic, the instruments and the proper technique, which creates a form of organization of social relations that adjusts both thought and behavior and that provides as domination and control instrument. Given this, the research problem seeks to answer the question: Where technological rationality measure - which is the logic of standardization, precision, calculation, functionality, effective procedure - implicit in technology, is configured as a distancing factor or approach in relation to a critical formation, autonomous and reflective or rather, the marks of this rationality and contribute own technology for training and precarious damaged since limited by its instrumental character? We have to analyze, from the perceptions of students, technology, rationalization, its logic and its apparatuses within a program UAB Wingspan political front training. To make the analysis of this thesis we seek in Critical Theory of Society, especially the theoretical first-generation T. Adorno, M. Horkheimer and H. Marcuse, a powerful thought matrix for the reflection of the material and spiritual conditions imposed by late capitalism and It allows us to understand the relationship between technological fetishism, the formation of individual and cultural conditions determined by the logic of the commodity. And as a theoretical and methodological framework, to perform the analysis of the collected data, we adopted the Negative Dialectics that lives up to critical body also from the reference theory. The research is qualitative, supported in quantitative method. The results show that, from the student's perception, technological rationality confers a centrality to the technological apparatus and its use is taken as a direct responsibility for the formations in the educational process, evidenced the emptying of training and socially mediated formative experiences, whether in the scope of the poles or even in the virtual spaces available on the moodle platform. Technology is itself a factor in moving away from a formation for emancipation, since, as it is configured in the UAB Program, it adjusts the subject to the principle of performance, of the technique, adapting it to the productive system, isolating it from concrete and collective practices.

Keywords: Educational policy. Teacher training. Open University of Brazil
Technology. Critical Theory of Society.

LISTA DE MAPAS

MAPA 1 - Mapa de Localização dos polos UAB/UNIR	149
---	-----

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - Evolução das matrículas de Educação Superior de Graduação, por modalidade de Ensino – Brasil 2003-2013.....	114
GRÁFICO 2 - Matrículas na graduação a distância, em termos absolutos.....	115
GRÁFICO 3 - Oferta de cursos de graduação a distância.....	115
GRÁFICO 4 - Ano de ingresso dos acadêmicos de pedagogia/UAB – UNIR.....	153
GRÁFICO 5 - Idade dos acadêmicos de Pedagogia	154
GRÁFICO 6 - Estado Civil dos acadêmicos de Pedagogia	154
GRÁFICO 7 - Modalidade do nível médio dos acadêmicos de pedagogia	156
GRÁFICO 8 - Condição de trabalho e participação na renda familiar	157
GRÁFICO 9 - Finalidade no acesso da internet	159
GRÁFICO 10 - Razão da escolha do Curso de Pedagogia.....	170
GRÁFICO 11 - Dificuldades mais prevalentes encontradas no curso EAD.....	175
GRÁFICO 12 - Sugestões de Melhorias para os recursos tecnológicos do polo....	187
GRÁFICO 13 - Dificuldades apontadas no uso do AVA	187
GRÁFICO 14 - Avaliação das videoaulas realizada pelos alunos	189
GRÁFICO 15 - Sugestões de melhorias apontadas para as videoaulas	191
GRÁFICO 16 - Avaliação do material didático.....	192
GRÁFICO 17 - Referente ao acompanhamento nas atividades do curso	193

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Levantamento de artigos, teses e dissertações sobre a UAB (Período de 2006 a 2014)	38
QUADRO 2 - Dissertações e teses por ano sobre a UAB após refinamento de busca (Período de 2006 a 2013).....	38
QUADRO 3 - Teses e Dissertações por área de conhecimento	39
QUADRO 4 - Artigos (ano, periódicos e área de conhecimento) após refinamento na busca (período de 2006 a 2014).	40
QUADRO 5 - Os níveis da metapesquisa e as subáreas.....	42
QUADRO 6 - Os três níveis de metapesquisa e as subáreas em EAD e a distribuição do número de produções científicas selecionadas.....	44
QUADRO 7 - As produções científicas selecionadas, para análise final, no Banco de Teses da CAPES com aderência a temática da tese.	47
QUADRO 8 - Metas e estratégias do PNE 2014/2024.....	110
QUADRO 9 - Categorias de matrículas na Educação a Distância.....	116
QUADRO 10 - Os dez cursos de EAD mais procurados no Brasil.....	117
QUADRO 11 - Quadro demonstrativo por região (instituições, polos e cursos).....	119
QUADRO 12 - Quadro demonstrativo de número de cursos por modalidade, vinculados na área de educação.....	119
QUADRO 13 - Matrículas em curso de graduação presencial e a distância por Região e Categoria Administrativa	133
QUADRO 14 - Quadro demonstrativo de Previsão e Início real dos cursos, vagas e quantidade de alunos matriculados.....	137

LISTA DE SIGLAS

ACT - Acordos de Cooperação Técnica

ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância

ABRAED – Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância

ANDES – Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior

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

ANFOPE – Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem

BM - Banco Mundial

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CFE - Conselho Federal de Educação

CGIN - Coordenação Geral de Informática – Capes

CNE - Conselho Nacional de Educação

CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CONSED – Conselho Nacional de Secretários da Educação

DEB - Diretoria de Educação Básica Presencial/Capes

DED - Diretoria de Educação a Distância/Capes

DIREDD – Diretoria de Educação a Distância

DPB - Diretoria de Programas e Bolsas no País/Capes

DRI - Diretoria de Relações Internacionais/Capes

DTI - Diretoria de Tecnologia da Informação/Capes

EAD – Educação a Distância

FHC - Fernando Henrique Cardoso

FNDE - Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia Estatística

IES - Instituição de Ensino Superior

IFES - Instituição Federal de Ensino Superior

IGC - Índice Geral de Cursos

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPES - Instituição Pública de Ensino Superior

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

NIEAD – Núcleo de Interiorização e Educação a Distância

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PDE - Programa de Desenvolvimento da Educação

PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional

PNE - Projeto Nacional de Educação

PARFOR - Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PLANAFORO – Plano Agropecuário e Florestal de Rondônia

PRODOCÊNCIA - Programa de Consolidação das Licenciaturas

REUNI - Programa de Reestruturação das Universidades Federais

RO - Rondônia

RIOMAR - Fundação Rio Madeira (Fundação de apoio à Universidade Federal de Rondônia)

SAC - Sistema de Auxílios e Concessões (Capes)

SAC – Serviço de atendimento ao cidadão

SEB - Secretaria de Educação Básica

SESU - Secretaria de Educação Superior

SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SGB - Sistema de Gestão de Bolsas

SEDUC - Secretaria de Estado da Educação de Rondônia

SEMED - Secretaria Municipal de Educação

UAB - Universidade Aberta do Brasil

UFAC – Universidade Federal do Acre

UFPR - Universidade Federal do Paraná

UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

UNB - Universidade de Brasília

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

UNIR - Fundação Universidade Federal de Rondônia

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA SISTEMÁTICA DAS PUBLICAÇÕES CIENTÍFICAS SOBRE A UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL COM FOCO NO ESTUDO DAS TECNOLOGIAS NO ÂMBITO DO PROGRAMA	30
1.1 A Educação a Distância e a Universidade Aberta do Brasil	30
1.2 O que dizem as pesquisas sobre a EAD?	32
1.3 As pesquisas sobre a Universidade Aberta do Brasil – UAB.....	34
2. TEORIA CRÍTICA: EDUCAÇÃO, FORMAÇÃO E TECNOLOGIA	54
2.1 A educação em Adorno	55
2.2 A formação na perspectiva de Adorno e Horkheimer: da teoria tradicional à teoria crítica.....	61
2.3 A tecnologia em Marcuse: racionalidade política para adaptação.....	66
2.4 A Dialética Negativa como fundamento teórico-metodológico	76
3. O CONTEXTO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS: ELABORAR O PASSADO PARA APREENDER O PRESENTE	81
3.1 Políticas públicas e formação de professores: a subordinação ao neoliberalismo e a adaptação à racionalidade tecnológica	82
3.2 Educação, formação e tecnologia: a racionalização tecnológica e a tendência ao declínio	84
3.3 Tecnologia, Educação a Distância e Formação de professores: considerações sobre as políticas educacionais pós LDB 9394/96	94
4. UM PANORAMA DA PESQUISA	130
4.1 O Contexto regional da Pesquisa	130
4.2 O Contexto educacional da Pesquisa.....	132
4.3 A Universidade Federal de Rondônia - UNIR.....	135
4.4 O Curso de Pedagogia a distância.....	136
5. A PESQUISA E SEUS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	141
5.1 A natureza da pesquisa.....	141
5.2 As fases da pesquisa	142
5.3 Algumas observações e registros que antecederam a pesquisa empírica.	144
5.4 A pesquisa empírica: população, amostra, técnicas de coleta, a sistematização e análise dos dados.	148
6. OS RESULTADOS DA PESQUISA: APRESENTAÇÃO, INTERPRETAÇÃO E ANÁLISE	153
6.1 Dimensão 1 – Perfil do aluno: quem são? Como se percebem enquanto alunos e diante das exigências tecnológicas na EAD?.....	153
6.2 Dimensão 2 – Quais as expectativas e perspectivas quanto à formação?.....	168
6.3 Dimensão 3 – A percepção dos alunos sobre a tecnologia no âmbito da UAB.	183
6.4 Síntese e análise dos dados empíricos à luz da Teoria Crítica	202
CONCLUSÃO	209
REFERÊNCIAS	220
APÊNDICE A – CARTA JUSTIFICATIVA	235
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DIGITAL	237

INTRODUÇÃO

O conceito de tecnologia adotado nesta Tese, parte da concepção de Marcuse, teórico frankfurtiano, que entende a tecnologia como um processo social mais abrangente e determinante do que a técnica propriamente dita. Em seu ensaio, denominado *Algumas implicações sociais da tecnologia moderna* (1999), o autor analisa a tecnologia como um sistema, como uma totalidade que compreende a racionalidade dos processos, sua lógica, os instrumentos e a técnica, que gera uma forma de organização das relações sociais e que ajusta tanto o pensamento quanto o comportamento, e se presta como instrumento de dominação e controle.

Neste sentido, a tecnologia não se faz neutra nas relações que estabelece, uma vez que não pode ser dissociada do sistema que a constituiu, nem pode ser vista como a mera soma de um conjunto de instrumentos isolados de seus efeitos políticos e sociais. Nesta tese, portanto, a tecnologia é compreendida “... como um sistema que determina, a priori, tanto o produto do aparato como as operações de sua manutenção e ampliação” (MARCUSE, 1982, p. 10).

Marcuse (1982), em sua obra *O homem unidimensional*, publicada originalmente em 1964, apresenta a sociedade de sua época, cujos aspectos totalitários já não permitiam “falar em neutralidade da tecnologia” (p. 24), pois não seria possível isolar a tecnologia do uso que a sociedade industrial a destinou, ou seja, o aumento da produção. E que, dessa forma, todas as técnicas seriam voltadas para este fim: “A sociedade tecnológica é um sistema de dominação que funciona no próprio plano das concepções e das construções das técnicas” (p. 21).

Em pleno século XXI, o que diríamos dos avanços tecnológicos? Poderíamos supor uma racionalidade ainda mais tendenciosa ao aperfeiçoamento técnico e de produção?

A racionalidade tecnológica, operando segundo a racionalidade formal, compreende as categorias formais do pensamento - abstração e quantificação e, enquanto fenômeno objetivo e subjetivo do capitalismo, compreendendo como categoria de trabalho e valor de troca em Marx (1984), está submetida aos avanços do capitalismo. Assim, convertendo a natureza e o homem em mercadoria e operando para o aperfeiçoamento e a produção, transformando a razão puramente científica, neutra, em caráter formal, que serve à dominação (LOUREIRO, 2003).

Para Horkheimer, em *Eclipse da Razão* (1976), a racionalidade tecnológica, chamada pelo autor de razão subjetiva ou instrumental, compreende a abstração do pensamento para alcançar determinado fim, sem que seja necessário refletir quanto ao conteúdo e as suas finalidades. Quando esse fenômeno ocorre, a razão crítica converte-se em caráter formal da razão científica, neutra, servindo à dominação política: “a racionalidade tecnológica tornou-se racionalidade política” (MARCUSE, 1982, p. 22).

A mesma ideia apareceu para Horkheimer e Adorno (1985), na obra *Dialética do Esclarecimento*, quando os autores admiravam-se do potencial que os avanços técnicos poderiam oferecer à humanidade: como acabar com a fome, por exemplo. Mas eles apresentaram, em suas reflexões e críticas, a problemática das evoluções tecnológicas no mundo contemporâneo, pois constataram, tristemente, o reverso dos sonhos possíveis e prometidos pela ciência moderna: “Na medida em que cresce a capacidade de eliminar duradouramente toda miséria, cresce também desmesuradamente a miséria enquanto antítese da potência e da impotência” (HORKHEIMER E ADORNO, 1985, p. 49).

Estes autores trataram do potencial da tecnologia ainda nos anos 1940 e 1950 e podemos afirmar que, em se tratando de nossa época, é visível a força da tecnologia atuando sobre os mais variados aspectos da vida social e de sua racionalidade. Ou seja, sua lógica e instrumentos sendo transportados de forma generalizada para todas as dimensões sociais e subjetivas da vida humana. São inúmeras as transformações sociais geradas pela tecnologia e em velocidades cada vez maiores.

Os avanços tecnológicos e seus aparatos incidem também no campo da educação, como afirmam Adorno e Horkheimer (1978), esse processo tem penetrado em todas as esferas da vida como um “deslocamento geológico”¹ da infraestrutura para a superestrutura social.

Nessa mesma direção, quanto ao enraizamento da tecnologia, Marcuse analisa a problemática da tecnologia como uma totalidade sistêmica que possui coerência e que impacta profundamente o indivíduo: “a ‘mecânica da submissão’ se propaga da ordem tecnológica para a ordem social; ela governa o desempenho não

¹“O deslocamento geológico, que ocorre literalmente entre as camadas da infraestrutura e da superestrutura, penetra no mais íntimo dos problemas da consciência e da criação espiritual, ainda os mais sutis e intrínsecos.” (ADORNO E HORKHEIMER, 1978, p. 199-200).

apenas nas fábricas e lojas, mas também nos escritórios, escolas, juntas legislativas e, finalmente, na esfera do descanso e lazer” (MARCUSE, 1999, p. 82).

A presença da tecnologia no ensino, na educação, com finalidades didáticas, pedagógicas, de diversão, mediadoras da formação, ou mesmo no interior de uma política educacional², como *modus operandi* estratégico para democratizar e interiorizar a formação superior, cujo foco está na formação de professores, aponta para uma crescente racionalização da sociedade.

Entendemos, contudo, que a racionalização tecnológica não é gerada pelas tecnologias no campo da educação, mas é mantida e reproduzida em virtude da crescente necessidade por formação de força de trabalho, aproximando a forma, os meios, os conteúdos, as relações pedagógicas e a própria formação dos indivíduos dos processos de produção³. (MARCUSE, 1982).

Nessa direção, as políticas educacionais, a escola e a universidade, operando sob as forças produtivas de uma sociedade capitalista, passam a incorporar o modo de funcionamento e a lógica dos setores de produção material, enfatizando a produtividade e o produto. Nesse caso, a tecnologia e a racionalidade tecnológica, como afirma Crochík (1998, p. 182), invadem

a esfera da interação humana pela esfera da produção material, pela identificação entre coisa e função, pela operacionalização de conceitos no pensamento unidimensional. Nela o virtual é negado e só o atual é afirmado forçando a resignação à realidade tal como se apresenta no momento, diminuindo, assim, o surgimento de propostas e ações que venham a alterá-la.

Sob essa condição, a tecnologia serviria para legitimar novas formas de controles e dominação social e pela sua crítica seria possível pensar sua superação nos moldes em que está configurada?

A questão levantada tem sido abordada nas pesquisas de Aguiar (2010); Beisiegel (1999 e 2002); Chaves (2010); Cury (2011); Krawczyk (2008); Pucci (2001, 2003, 2005, 2012), Lima (2013); Salermo (2013); Saviani (2007, 209, 2010); Valente e Romano (2002), que evidenciam que as proposições governamentais brasileiras dos últimos 19 anos, após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação

² Nesta Tese, essa política refere-se, especificamente, ao Programa Universidade Aberta do Brasil.

³ MARX, Karl, aponta no texto: “Consequências sociais do avanço tecnológico” In: Obras Completas. Coleção Ciências Sociais, Série, Materialismo Histórico, Vol.1, São Paulo, Edições Populares, 1980, p.57, que “a diminuição do tempo de trabalho socialmente necessário para a produção de mercadorias acabava sendo utilizada para a produção dos próprios meios de produção”.

Nacional de 1996, possuem um caráter social pragmático e que, aliado à lógica capitalista, vêm, progressivamente, dando ênfase ao aspecto instrumental da educação, em detrimento de aspectos propriamente formativos e críticos. Em outras palavras, o projeto de educação em nossa sociedade tem se pautado, através da tecnologia, para a promoção de uma formação prática, técnica, fabril e adaptada às exigências de mercado, no lugar de uma formação humana em sua integralidade.

As pesquisas de Crochík (2003); Freitas (2002, 2003, 2007); Gatti (2008); Júnior (2003), Santos (2004); Saviani (2007, 2009, 2010) e Scheibe (2006, 2006, 2008, 2010, 2011) demonstram, ainda, que a implantação e implementação de tais políticas tem tornado precária a formação, mantendo o cenário inalterado, mesmo com tantos projetos e discursos de inovação e mudança.

Nessa direção, as pesquisas de Barreto (2003, 2004, 2006, 2008; 2010); Belloni (2002); Costa (2007); Costa e Pimentel (2009); Dourado (2002, 2008, 2010); Júnior (2003); Mill (2012); Moré (2013); Segenreich (2009) e Zuin (2010) apontam que as políticas educacionais voltadas para a formação de professores, pós LDB 9394/96, têm se desenvolvido de forma que a Educação a Distância e as tecnologias se configuraram, no interior da reforma do Ensino Superior, em uma “nova e prioritária estratégia”. A Educação a Distância, ancorada no uso das tecnologias, tornou-se o eixo central das políticas para a expansão da educação superior pública no país e de formação de professores. O que culminou com a criação da Universidade Aberta do Brasil em 2006⁴ e o vertiginoso aumento de seus cursos de formação de professores a distância.

Respondendo à questão posta inicialmente, ao enveredarmos pelo caminho da investigação, ao longo das revisões bibliográficas e estudos sobre as políticas educacionais de formação de professores, as tecnologias no interior dos projetos, programas e políticas de educação no Brasil “acenam como um canto de sereia” (SANTOS, 2011, p. 12). E sob o fetiche tecnológico, a tecnologia não só favorece os saltos quantitativos e números de ingressos na educação superior, como ajusta ainda mais o indivíduo ao mundo tecnológico que procura encantar. Romper com este encantamento é o que propõe todo estudo crítico. Observamos, neste caminhar, um permanente esforço destes autores e pesquisadores na direção de

⁴ O Sistema UAB foi criado pelo Ministério da Educação no ano de 2006. Trata-se de uma política com foco nas políticas e gestão da educação superior, com vistas à expansão da educação superior. Disponível em <http://uab.capes.gov.br/>. Acesso em: 14 de fevereiro de 2014.

romper com a realidade aparente, ao mesmo tempo em que apontam sombriamente a permanência do *status quo*.

Esta questão se relaciona diretamente com nosso problema de pesquisa, na medida em que, como parte da investigação científica e humana, responder a uma problemática significaria um movimento que, se não transforma, resiste e denuncia. E aqui se encontra a nossa intenção, mesmo que pareça ingênua, converter em denúncia a nossa própria impotência e a desses estudiosos.

A partir da leitura e dos estudos destes pesquisadores⁵, que evidenciam que as políticas públicas de Educação a Distância no Brasil vêm promovendo, nos últimos anos, um conjunto de ações, projetos e programas ancorados nas tecnologias, foi possível observar que, nesse modelo de formação, a racionalidade tecnológica é seu substrato. Agrega-se ao estudo desses autores, nessa compreensão, o fato de termos vivenciado os reflexos dessas políticas no interior de duas instituições federais de ensino superior - quando acompanhamos a implantação do Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB), enquanto Coordenadora de Polo e Relações Interinstitucional no Núcleo de Interiorização e Educação - NIEAD da Universidade Federal do Acre, e a reestruturação do Programa UAB, enquanto Coordenadora Pedagógica da Diretoria de Educação a Distância – DIREAD da Universidade Federal de Rondônia -

Mas o que significaria esse enraizamento? O que haveria de errado em tudo isso? Precisaríamos abrir mão da tecnologia na modernidade? No século XXI as tecnologias não deveriam ser utilizadas?

Nesse sentido, para Pucci (2001, p. 200):

Combater a tecnologia equivale, hoje em dia, a opor-se ao espírito do mundo contemporâneo. As pessoas parecem resignadas à multiplicação indiscriminada dos produtos da tecnificação. Acomodam-se a eles, adaptam-se ao seu manejo, misturam-se com eles. Não conseguem viver mais sem eles. Têm com eles uma relação libidinosa, e as relações entre as pessoas, mediadas pela tecnologia, tornam-se insensíveis, funcionais, deixam-se congelar.

⁵ Aguiar (2010); Barreto (2003, 2004, 2006, 2008; 2010); Beisiegel (1999); Belloni (2002); Costa (2007); Costa e Pimentel (2009); Chaves (2010); Crochík (2003); Cury (2011); Dourado (2002, 2008, 2010); Freitas (2002, 2003, 2007); Gatti (2008); Júnior (2003); Krawczyk (2008); Lima (2013); Mill (2012); Moré (2013); Pucci (2001, 2003, 2005, 2012); Salerno (2013); Santos (2004); Saviani (2007, 2009, 2010); Scheibe (2006, 2006, 2008, 2010, 2011); Valente e Romano (2002); Segenreich (2009); Zuin (2010), dentre outros.

Para os frankfurtianos, o que inquietava era a possibilidade de um amalgamento da vida humana à maquinaria de tal forma que não permitisse a diferenciação ou subjetivação, promovendo a reificação do indivíduo: “Não saber com precisão como a fetichização da tecnologia domina a psicologia individual das pessoas [...]” (ADORNO, 1995, p. 147). Ignorar a tecnologia significaria o exílio do indivíduo do mercado de trabalho, de sua subsistência e da vida em sociedade; resignar-se diante da tecnologia, aceitando-a de forma irrestrita, nos colocaria escravos de nossa própria criação, deixando-nos dominar por ela.

Pode parecer, a princípio, que a crítica à tecnologia de Marcuse e a crítica à racionalidade tecnológica proposta por esta tese possuam um viés anti-tecnológico. Mas a crítica procura manter viva a possibilidade de movimento e ruptura, apresentando a ambiguidade da tecnologia. Isso porque a tecnologia é trabalho acumulado (Marx, 1984) e, portanto, um meio para produzir mais valia, surgindo, desse modo, de um sistema que produz e reforça as diferenças e contradições. Mas também traz em si a possibilidade de reduzir o trabalho físico e permitir aos homens gozar de uma vida mais digna e livre (Marcuse, 1982).

Assim, a partir de Marcuse (1982), nossa crítica não se limita à tecnologia, mas passa a criticar a racionalidade tecnológica, cimento de uma sociedade capitalista e tecnológica, que cria mercadorias (falsas ou verdadeiras; necessárias ou fugazes). Isso faz com que as pessoas introjetem o princípio da necessidade de adquirir, desempenhar, funcionar, impedindo a emancipação para a originalidade. Para Marcuse: “não há liberdade possível para o homem se ele não se libertar da dominação que a mercadoria exerce sobre ele” (MARCUSE, 1982, p. 119).

A partir dos estudos sobre os teóricos críticos da Escola de Frankfurt e das políticas educacionais brasileiras pós LDB 9394/96, iniciados, ainda no Mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento, no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, com a elaboração da Dissertação *Formação de Psicólogo: educação para resistência (2000)*, demos os primeiros passos em direção a um percurso investigativo que resultou no interesse pela temática educação, formação, tecnologia e subjetividade⁶.

⁶ A dissertação apontava críticas ao modelo de formação do psicólogo na década de 1990, evidenciando que a formação sofria seriamente uma pressão ainda maior no plano das condições objetivas da sociedade e do mundo globalizado desde a regularização da profissão de psicólogo pela Lei. N. 4.119 de 1962.

As experiências profissionais, vividas no interior de Universidades Públicas, evidenciaram que a tendência ao ajustamento da formação às lógicas produtivas não era exclusiva do campo da Psicologia, como já havíamos apontado na dissertação de mestrado, ela encontrava-se e encontra-se presente em todas as esferas da vida danificada⁷. Porém, nos cursos de educação a distância, onde os aparatos tecnológicos são os elementos estruturantes de tal modalidade, a força da adaptação parecia exercer maior pressão.

Com o ingresso na carreira do magistério superior, em 2002, em instituição particular e, posteriormente, o ingresso na universidade pública, em 2011, nas áreas de Tecnologia Educacional e Educação a Distância, o contato com as políticas educacionais de formação a distância, sobretudo com o Programa UAB, foi ocorrendo de forma permanente e gradual. Somados a isso, os inúmeros contatos com os acadêmicos, ao longo das visitas técnicas pelos polos e municípios no interior do Estado de Rondônia, levaram-nos a uma aproximação de suas realidades e de suas experiências. Surge, assim, o interesse em compreender a tecnologia frente à formação, no âmbito da UAB, a partir da percepção deles.

Ao longo desse percurso pessoal, acadêmico e profissional, algumas inquietações e reflexões foram tomando corpo, servindo de fermento para a presente tese. Dentre elas, apresentamos duas: Nos cursos de EAD, nos quais os meios tecnológicos são essenciais para sua estruturação, o controle e a pressão ao ajustamento se dão em caráter mais avassaladores? A pressão ao ajustamento, da formação e do indivíduo, através do imperativo tecnológico, tornou-se uma realidade sem escape? Contudo, uma questão particular motivou a presente pesquisa: as políticas que sustentam a ampliação da oferta de cursos de formação de professores a distância, ancoradas nas tecnologias, estão submetidas a uma racionalização tecnológica que enfatiza a técnica no lugar da reflexão e por isso condicionam a formação e a tornam adaptada e rebaixada justamente por responder a esta racionalidade?

Essa questão supõe que não bastaria modificar os cursos de formação, de acordo com as exigências de um mundo produtivo ou para além delas, mas que, de

⁷ É um termo utilizado por Adorno, na obra: ADORNO, Theodor W. *Minima Moralia: reflexões sobre a vida danificada*. Tradução: Luiz Eduardo Bicca. São Paulo: Ática, 1992, p.78 e 107, mas não cabe na categoria de conceito, tratando de uma totalidade que se desfez, apontando para os traços de uma sociedade fragmentada, esvaziada dos seus fins humanitários.

alguma maneira, os sujeitos pudessem compreender essa necessidade no interior de um projeto histórico da sociedade e a partir das contradições deste.

Diante dessa realidade, o Doutorado em Educação, linha de pesquisa em Políticas Educacionais, surge como oportunidade de avançar nos estudos sobre a formação, dentro do contexto da Educação a Distância e das tecnologias. Também, como forma de aprofundar a compreensão analítica da Teoria Crítica da Sociedade, referencial teórico estudado anteriormente no Mestrado e que se mostra extremamente potente para a pesquisa aqui desenvolvida.

Esta tese, portanto, encontra-se no âmbito das pesquisas sobre políticas educacionais, formação de professores e tecnologias. Trata de um estudo com os acadêmicos do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Rondônia que integram o Programa Universidade Aberta do Brasil, implantado nos municípios do Estado de Rondônia a partir do ano de 2008.

O objeto de estudo desta pesquisa está centrado na análise da tecnologia, em que se estrutura o Programa UAB, a partir da percepção dos alunos. Há de se analisar a racionalidade tecnológica constitutiva dos aparatos tecnológicos utilizados no processo formativo, considerando a carga instrumental e ideológica que eles possuem e em que medida se constituem em fatores de aproximação e distanciamento frente à formação.

O Programa UAB, criado pelo Decreto Federal n. 5.800 de 08 de junho de 2006, com vistas à expansão e interiorização de cursos e programas de formação superior em todo país, busca ampliar o acesso à formação universitária por meio da metodologia da Educação a Distância e do uso das tecnologias. Vem dando ênfase aos cursos de formação de professores da educação básica. Esse programa, com 09 anos de existência, conta com a adesão de 104 universidades federais e estaduais, com 720 polos em diferentes municípios brasileiros, 1.235 cursos de formação/graduação de professores, 324 cursos de licenciatura e 55 cursos de pedagogia, todos em desenvolvimento⁸.

O Programa UAB desenvolvido no Estado de Rondônia está em andamento desde o ano de 2006⁹, a partir da abertura dos primeiros editais UAB, entre os anos

⁸ Informações retiradas do site da UAB. Disponível em: < <http://uab.capes.gov.br/>> Acesso em: 24 de fevereiro de 2014.

⁹ Resolução nº 147/CONSEA, de 16 de novembro de 2.006, que aprova a criação do Curso de Licenciatura em Letras Português e Pedagogia, séries iniciais do Ensino Fundamental na modalidade a Distância no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB.

de 2006 e 2008, quando também foram criados os primeiros cursos UAB na UNIR: os cursos de Pedagogia e Letras. O Programa UAB¹⁰, no estado, possui três cursos de graduação: Pedagogia, Letras e Administração; e três cursos de Pós-Graduação: Administração Pública; Administração Pública Municipal e Gestão em Saúde. Conforme registros oficiais¹¹, foram mobilizados, em todo o programa, 241 professores-formadores, 1.250 alunos e 306 tutores (151 tutores presenciais e 153 tutores a distância), distribuídos em 06 cursos, localizados em 07 polos, geograficamente distintos, e em 07 municípios sedes. São sedes dos polos e também sedes dos cursos, os municípios de Ariquemes, Buritis, Chupinguaia, Ji-Paraná, Nova Mamoré, Porto Velho e Rolim de Moura. Importante salientar que, nesses municípios/sedes, há alunos de outros municípios e distritos adjacentes.

Para esta tese foi feito um recorte dentro do Programa buscando coletar dados a partir dos acadêmicos do Curso de Pedagogia¹². A justificativa se dá pela necessidade de dimensionar a extensão da pesquisa em tempo possível para sua finalização e por ser o curso de Pedagogia muito expressivo na modalidade EAD. É o curso em EAD¹³ mais procurado e possuindo o maior número de matrículas no Brasil¹⁴, como possui também o maior número de matrículas no Programa UAB no Estado de Rondônia¹⁵.

Esta pesquisa se justifica pela necessidade de compreender como se configura a tecnologia, no interior desta política pública, a partir da percepção dos alunos. A pesquisa possui um caráter relevante, na medida em que a revisão bibliográfica¹⁶ aponta lacunas quanto a estudos que apresentem a racionalidade dos recursos tecnológicos no Programa UAB - sob a ótica do corpo discente, que é o público-alvo e o usuário final de todo o processo formativo. Indica, também, a baixa

¹⁰ No Estado de Rondônia, o programa UAB está consorciado com a Universidade Federal de Rondônia – UNIR e 07 municípios.

¹¹ Relatório anual da DIREC. Disponível em: <http://www.dired.unir.br/wp-content/uploads/2013/07/quadro-demonstrativo.pdf>. Acesso em: 22/01/2014.

¹² O Curso de Pedagogia possui onze turmas. O curso possui três ofertas de entrada: a primeira no ano de 2008 (04 turmas), e a segunda no ano de 2010 (07 turmas). Os dados foram coletados entre os meses de outubro, novembro e dezembro de 2014 com alunos matriculados em todas as turmas do Curso. As primeiras três turmas de pedagogia concluíram o curso e colaram grau no mês de dezembro de 2015. Portanto, no período de coleta dos dados não havia alunos concluintes.

¹³ Censo da Educação Superior – INEP (2013). Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/apresentacao/2014/coletiva_censo_superior_2013.pdf. Acesso em: 22 de janeiro de 2015.

¹⁴ Fonte: MEC/INEP, 2013. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo>. Acesso em: 22 de janeiro de 2015.

¹⁵ Relatório anual da DIREC. Disponível em: <http://www.dired.unir.br/wp-content/uploads/2013/07/quadro-demonstrativo.pdf>. Acesso em: 22/01/2014.

¹⁶ Esta revisão bibliográfica encontra-se na segunda seção desta Tese.

representatividade de estudos na área, oriundos da região norte, como mostram os estudos de André; Filatro; Piconez e Litto (2008); Barraviera (2012); Rodrigues e Mota (2009).

Nessa direção, a tese, ao denunciar o existente, como possibilidades e limites, procura dar vozes àqueles que se encontram distantes dos maiores polos de formação no Brasil e em condições, muitas vezes, desfavoráveis ao enfrentamento das contingências de um processo de formação superior. Também, sem perder de vista as lógicas estruturais nas quais suas experiências de vida estão inseridas.

Diante disto, apresentamos o problema de pesquisa da tese: Em que medida a racionalidade tecnológica - que é a lógica da padronização, do cálculo, da funcionalidade, do procedimento eficaz - implícita na tecnologia, como está configurado no Programa UAB, é, ela mesma, um fator de distanciamento ou de aproximação em relação a uma formação crítica, autônoma e reflexiva? Ou ao invés disso, as marcas dessa racionalidade contribuem para uma formação precarizada e danificada, posto que limitada por seu caráter instrumental? Tem gerado, a partir da maneira como está configurada, um elemento de aproximação e/ou distanciamento dos sujeitos na realização de suas expectativas por formação?

A partir do problema, temos como objetivo geral compreender quais as percepções atribuídas pelos alunos ao uso das tecnologias e em que medida a racionalidade tecnológica é um fator de aproximação e/ou distanciamento em relação a uma formação crítica, autônoma e reflexiva.

A partir das questões apresentadas temos os objetivos específicos:

- Compreender quais as expectativas dos alunos quanto à formação;
- Conhecer quais sentidos e significados o aluno atribui às tecnologias;
- Analisar em que medida a tecnologia é um fator de aproximação e/ou distanciamento para a formação crítica e para a realização do curso;
- Compreender a racionalidade tecnológica subjacente ao Programa UAB, e analisar como ela é percebida pelos alunos, se lhe é atribuída o fator que garanta a qualidade de sua formação. E, dessa forma, se possibilita responder as suas expectativas, e/ou que possui um caráter puramente instrumental, que afasta os alunos de suas expectativas de formação.

Tendo como base o problema e os objetivos traçados, levamos em conta, ainda, os seguintes aspectos na formulação de nossa hipótese: a racionalidade tecnológica, presente no Programa UAB/UNIR, confere uma centralidade ao aparato

tecnológico e seu uso é tomado como responsável direto pela formação no processo educativo; a tecnologia é ela mesma, um fator de afastamento de uma formação para a emancipação, uma vez que o modo como está configurada no Programa UAB ajusta o sujeito ao princípio de desempenho, da técnica, adaptando-o ao sistema produtivo.

Essa perspectiva não é percebida pelos alunos, pois a visão da tecnologia é positiva, já que ela permite o acesso a uma formação superior, universitária e gratuita, e dela depende a formação e os desdobramentos possíveis, como por exemplo: a mobilidade social e econômica.

Nossa hipótese aponta na direção de que, quer seja na forma de recursos tecnológicos, de mediação tecnológica, de processamento técnico ou de aparato tecnológico, a tecnologia, como está configurada no campo da formação, é percebida pelos acadêmicos da seguinte forma: alheia aos determinantes sociais e históricos; sem reflexão crítica; de forma otimista e idealizada; de forma instrumental, puramente técnica; como meio que aproxima e dá acesso a uma formação superior e que dela depende a qualidade do processo formativo e com status de neutralidade.

A Pesquisa busca nos referenciais teóricos da Teoria Crítica da Sociedade sua base para efetuar as análises das seções da pesquisa que orientam, complementam e integram a tese: 1) a revisão bibliográfica das pesquisas empreendidas sobre a Universidade Aberta do Brasil no Banco de Teses da Capes e no Portal SCIELO; 2) a revisão documental e bibliográfica das políticas educacionais pós LDB 9394/96 que promovem a Educação a Distância e a tecnologia no âmbito da formação de professores; 3) e a pesquisa empírica, que compreende o estudo e análise das percepções acadêmicas no curso de Pedagogia quanto à tecnologia no âmbito do programa UAB.

Tomamos como referência, sobretudo, os teóricos da primeira geração da Escola de Frankfurt, T. W. Adorno, M. Horkheimer e H. Marcuse, com vistas à análise de como a tecnologia é percebida e se estabelece como aparato instrumental para a formação no âmbito de uma política da envergadura do Programa Universidade Aberta do Brasil – (UAB), de maneira a problematizar o caráter instrumental da tecnologia, de modo a superar seu “encanto” e fetiche.

A proposta, a partir desta breve contextualização, é analisar as dimensões tecnológicas do Programa UAB, partindo da premissa, apontada por Feenberg

(2003), de que não se poderia ignorar o tema maior da modernidade, ao abordá-la de forma acrítica ou conformada aos filósofos da tecnologia. Mas o seu contrário, buscando nas contradições existentes a potencialidade da crítica.

A pesquisa é de caráter qualitativo e constituiu-se de dois processos de coleta de dados: no primeiro momento, a coleta foi feita através da pesquisa documental e bibliográfica; e, no segundo momento, da pesquisa empírica, com o envio de 01 questionário digital para 315 alunos do curso de Pedagogia em modalidade EAD¹⁷.

Obtivemos um total de 73 questionários digitais respondidos, o que representa 23.1% do total de alunos que frequentam o programa. O questionário semiestruturado digital foi disponibilizado para as 11 (onze) turmas do curso de pedagogia, sediadas em 07 (sete) polos, distribuídos em 07 (sete) municípios do estado de Rondônia. Foram analisados todos os formulários respondidos pelos alunos. É uma amostra dependente dos sujeitos disponíveis para a resposta, não havendo um controle direto sobre a probabilidade da amostra. Os dados coletados por meio das respostas às questões objetivas foram gerados pelo programa “Google.doc”¹⁸ e as respostas consideradas subjetivas foram estruturadas em campos e ordenadas de acordo com as categorias conceituais construídas para análise.

O procedimento de investigação e coleta, junto aos acadêmicos, foi feito por meio da aplicação de um instrumento estruturado – um questionário digital enviado aos acadêmicos do Curso de Pedagogia, matriculados no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA)¹⁹. O acesso aos alunos se deu através da Plataforma Moodle²⁰ e pelos e-mails inscritos no perfil do aluno, também no AVA. Foi inserido um link no AVA, que conduzia ao formulário digital, e esse mesmo link foi enviado por e-mail aos alunos. A escolha por esse procedimento deu-se em virtude da impossibilidade de entrevistas e acesso a todos os polos.

¹⁷ Dentre as características da amostra, vale mencionar que o universo total de alunos matriculados no curso de Pedagogia é de 315.

¹⁸ O Google Docs é um programa que abre, cria e edita documentos do Word, PowerPoint, Excel. Só que, ao invés dele ser instalado no drive do computador ou notebook, utiliza memória e as capacidades de armazenamento e cálculo utilizando servidores compartilhados e interligados por meio da internet, o que é chamado de “computação em nuvem” (SOUZA, 2013).

¹⁹ Ambiente Virtual de Aprendizagem é um local virtual onde geralmente acontecem os cursos na modalidade EAD.

²⁰ Moodle é uma plataforma (software) que permite criar ambientes virtuais de aprendizagem - AVA.

Temos também a pesquisa documental que subsidia as fontes pesquisadas, sobretudo os relatórios de visitas a 07 polos distribuídos em 07 municípios do Estado, contendo o registro dos relatos dos acadêmicos em forma de atas e memórias, como também da escuta e da observação ao longo dessas visitas. Por isso, foi possível considerar o questionário digital, mesmo sendo um recurso tecnológico que não permite maiores interações, mas permite a livre adesão dos alunos e assegura o acesso a um número significativo de participantes, uma vez que se pretende captar a percepção dos alunos em relação à tecnologia.

O questionário está estruturado a partir de 03 dimensões, que gerou a produção dos dados necessários para a análise da racionalidade tecnológica, a saber: o perfil do aluno; as expectativas e perspectivas frente à formação e a percepção dos alunos quanto à tecnologia no âmbito do programa UAB.

A presente tese está estruturada em 06 seções. Esta primeira seção é a parte introdutória, que apresenta os elementos essenciais para a compreensão do desenvolvimento do trabalho: objeto de estudo, justificativa, objetivos, hipóteses e metodologia.

Na segunda seção, apresentamos uma revisão bibliográfica com base no levantamento das publicações científicas no Banco de Tese da Capes e no Portal SCIELO de estudos que se debruçaram sobre a análise do Programa UAB. Foram extraídas, do conjunto das publicações: contribuições para a análise do objeto; tendências apontadas pelos teóricos quanto à configuração da tecnologia no âmbito da UAB; e possíveis lacunas que justificassem a presente tese e sua contribuição na ampliação do conhecimento na área.

A terceira seção trata de apresentar o referencial teórico e as categorias de análises que serviram de base para a análise dos dados empíricos e que permite uma discussão sobre a tecnologia e a formação. Partimos do referencial conceitual da Teoria Crítica da Sociedade, sobretudo Adorno, Horkheimer e Marcuse, em diálogo com teóricos críticos da educação como Pucci (2012) e Crochík (1998). O objetivo é aprofundar referenciais de análise que ajudem a conceituar dada tecnologia e como ela se coloca frente à formação. Procuramos expor parte das reflexões dos teóricos da escola de Frankfurt, sobretudo Adorno, a respeito da formação da sociedade, da cultura, do indivíduo e de suas ideias a respeito da educação. Em Marcuse buscamos, principalmente, sua análise a respeito da tecnologia, sua crítica e sua potencialidade de pacificação da existência. Essa seção

procura extrair da Teoria Crítica contribuições que possam elucidar questões a respeito dos limites e das possibilidades da formação mediada por tecnologias, considerando a racionalidade tecnológica que permeia o Programa UAB²¹.

A quarta seção tem como finalidade apresentar análises sobre a formação, mediadas pela Educação a Distância e as tecnologias, entre os teóricos que refletem sobre políticas educacionais de formação de professores pós LDB 9394/96 frente às lógicas capitalistas e às pressões impostas pela racionalidade tecnológica.

Desenvolvemos, também, nesta seção, uma contextualização das políticas educacionais brasileiras pós LDB 9394/96, que sustentam os cursos de EAD e do uso das tecnologias, por intermédio do estudo de leis, decretos, projetos e programas, que culminaram com a criação do Sistema UAB em 2006. Tomamos para análise as políticas desenvolvidas entre os anos de 1996 e 2014, a saber: a LDB; o PNE e o Programa UAB. A seção também procura evidenciar uma discussão reiterada sobre a formação de professores mediada pela Educação a Distância e tecnologias, apontando as tendências da educação superior no Brasil.

Na quinta seção, um panorama geral da pesquisa, incluindo os contextos regionais e educacionais em que se dá a coleta dos dados empíricos. Apresentamos o caráter da pesquisa, suas fases e seus procedimentos metodológicos de coleta, sistematização e análise dos dados.

Na sexta seção apresentamos os resultados da pesquisa empírica junto aos acadêmicos do curso de Pedagogia UAB/UNIR, tecendo análises a partir do referencial teórico-metodológico da Teoria Crítica da Sociedade, com vista a responder à problemática e ao campo das hipóteses já levantadas.

Para encerrar esta sessão introdutória, recorreremos a duas questões para reflexão: Podemos afirmar que a ciência e a tecnologia têm mantido, em sua intenção, a vocação para a violência, domínio e barbárie da humanidade? Para Adorno (1995, p. 52), “Da funda a bomba atômica, o progresso é escárnio satânico, mas que somente na época da bomba atômica, é possível vislumbrar uma situação em que desaparecesse a violência do todo”. Aponta que é nas contradições dessa sociedade danificada que a resistência é possível.

Consideremos, assim, a funda²² utilizada por David para destruir o filisteu Golias, os trens construídos pelos alemães, para massacre dos judeus, a bomba

²¹ Extrair referenciais conceituais da Teoria Crítica para análise do objeto.

atômica que destruiu Hiroshima e Nagasaki, e tantas outras criações tecnológicas atuais destrutivas. Seria possível pensar que, graças aos avanços da ciência e a tecnologia e sua razão técnica, poderíamos pacificar nossa relação com a existência e com a natureza e realizar as verdadeiras necessidades humanas, dentre elas, a necessidade por formação e educação?²³

Para Marcuse (1982), isso só seria possível quando uma necessidade fosse legítima, desenvolvida a partir de decisões emancipadas e livres. Esta, por sua vez, só seria verdadeira quando toda a sociedade e cada um de seus indivíduos também fossem livres.

Nessa direção, acreditamos que não é possível pensar uma formação contra a barbárie e que possibilite a emancipação dos indivíduos, se não considerarmos criticamente a força da racionalidade tecnológica presente no sistema tecnológico e nos instrumentos mediadores do processo formativo. Nesse sentido, como afirma Feenberg (1991, p. 23):

O que significa ser humano não se decide apenas por nossas crenças, mas, em grande parte, pela forma de nossos instrumentos. E, na medida, que, podemos planejar e conduzir o desenvolvimento técnico por vários processos públicos e escolhas privadas é que temos algum controle sobre nossa própria humanidade.

É, portanto, no seio das contradições que coexistem a possibilidade de resistência e ruptura. E que diante dessas contradições da sociedade administrada é que podemos pensar a tecnologia na formação e como ela se configura como política de formação de professores. Assim, compreendendo que, ao mesmo tempo em que a racionalidade instrumental e ideológica nutre, também mata as expectativas dos excluídos.

Se a esperança está com os desesperançados e é no seio das contradições que podemos manter a esperança, como afirmavam os frankfurtianos, que busquemos, então, no seio das contradições e junto aos sujeitos excluídos, a crítica, a denúncia e a superação na busca pelo abrandamento da exclusão e da

²² A funda é um utensílio ou arma para arremesso de pedras ou balas a mão, consistindo em um pedaço de couro e duas cordas. FERREIRA, A. B. H. Aurélio século XXI: o dicionário da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

²³ Questão discutida na seguinte obra: MARCUSE, Herbert. A ideologia da sociedade industrial. 5ª ed. Tradução: Giasone Rebuá. Rio de Janeiro: Zahar, 1982. A discussão sobre a pacificação da existência incluiria a pacificação com a natureza.

dominação. Que as análises das contradições e tensões, presentes na tese, possibilitem alguns esclarecimentos.

1. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA SISTEMÁTICA DAS PUBLICAÇÕES CIENTÍFICAS SOBRE A UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL COM FOCO NO ESTUDO DAS TECNOLOGIAS NO ÂMBITO DO PROGRAMA

Procuramos, nesta seção, fazer uma revisão bibliográfica sistemática das publicações científicas sobre a universidade aberta do Brasil, com foco na tecnologia no âmbito do Programa UAB. O estudo procura debruçar-se sobre os sujeitos que cursaram a UAB, buscando, sobretudo, as percepções atribuídas pelos alunos (sujeitos) à tecnologia empregada no interior do Programa UAB, procurando, compreender, também, como tais pesquisas caracterizam os sujeitos e sua relação com a tecnologia e contribuem para a discussão na área.

Para orientar nossa interpretação, levantamos algumas questões norteadoras de forma a balizar nossa busca e investigação: o que apontam os estudos sobre a universidade aberta do Brasil? Quais as áreas de estudo mais prevalentes? Quais as áreas temáticas mais recorrentes? Qual o caráter das pesquisas? O que as análises dos estudos apresentam sobre a percepção dos usuários do Programa UAB? E sobre os recursos tecnológicos, sobretudo das tecnologias da informação e comunicação, que dão sustentação a modalidade EAD, o que os pesquisadores evidenciam a partir da pesquisa com os sujeitos?

No caminho da investigação, fomos ao encontro de farta produção de documentos legais e muitas produções e pesquisas acadêmico-científicas sobre a UAB. Dessa maneira, esta seção está estruturada em 03 partes: na primeira, procuramos apresentar a produção geral sobre a pesquisa na área da Educação a Distância; na segunda, buscamos relacionar a produção geral sobre o Programa Universidade Aberta do Brasil, apresentando um levantamento das pesquisas sobre a UAB em artigos, dissertações e teses; e, na terceira, apresentar os resultados de algumas análises que evidenciam a percepção do sujeito sobre o Programa UAB e a tecnologia empregada dentro do modelo de EAD da UAB.

1.1 A Educação a Distância e a Universidade Aberta do Brasil

A história da Educação a Distância no Brasil, como afirma Pucci (2012), “não é uma modalidade inovadora de educação” (p. 11). Mas, atualmente, ela tem sido

fortemente marcada pelas influências dos avanços tecnológicos e pelas políticas que impulsionam e fomentam seu avanço e desenvolvimento. (CERNY, 2009).

A temática da EAD é bastante ampla e sua configuração assume várias formas ao longo da história. Atrelada à potencialidade da tecnologia, seja ela mecânica, eletrônica ou digital, a EAD avançou juntamente com o progresso científico e tecnológico: desde as cartas de Paulo aos novos cristãos na Ásia aos períodos de correspondência dos correios, a educação feita a distância percorreu um longo trecho até chegar à configuração que temos hoje. Nesse sentido, Neto (2012) aponta, em seu artigo *Superando barreiras naturais: a EAD na região amazônica*, que:

Os múltiplos conceitos da Educação a Distância podem revelar a dificuldade da sociedade em definir algo em movimento. Duas palavras, no entanto, são recorrentes entre pesquisadores e educadores, independentemente da natureza multidimensional da EAD: espaço e tempo (NETO, 2012, p. 6).

O autor segue afirmando que, com os avanços e o surgimento de novas tecnologias, a relação espaço e tempo no mundo atual só seria possível ancorada pelo uso da tecnologia da informação e comunicação (NETO, 2012). A tecnologia tornou-se essencial nessa triangulação. Podemos supor que já não é possível falar em EAD sem incluir as tecnologias. Para Cardoso (2012, p. 15): “A EAD é o “lugar” em que as tecnologias da informação e comunicação estão e são parte do processo”.

Para Pucci (2010), podemos perceber no desenvolvimento histórico da EAD uma articulação entre desenvolvimento do capitalismo, o avanço científico e tecnológico e as experiências educacionais. Isso é demonstrado por Moore e Kearsley²⁴ (2007), quando analisam a evolução histórica da EAD e apresentam as cinco gerações no desenvolvimento da EAD na Europa e nos Estados Unidos. Mas, dentro desse avanço nas configurações da EAD, qual seria então o modelo de EAD adotado pela Universidade Aberta do Brasil – (UAB)?

²⁴ A descrição das cinco gerações da EAD pode ser encontrada na obra dos autores: MOORE, M.G.; KEARSLEY, G. Educação a distância: uma visão integrada. São Paulo: Thompson Learning, 2007.

1.2 O que dizem as pesquisas sobre a EAD?

Os estudos sobre EAD da última década mostram-se diversificados, visto que provêm de pesquisas produzidas nos programas de pós-graduação de diversas áreas, como: Educação, Informática, em Administração, dentre outras, contribuindo na ampliação e no aprofundamento da temática no cenário acadêmico.

André, Filatro, Piconez e Litto (2008) justificam que a diversificação temática sobre a EAD se fundamenta pela própria natureza multifacetada da Educação a Distância, por isso a produção do conhecimento no Brasil sobre EAD contempla áreas completamente distintas:

Traduz a natureza multifacetada do tema, a qual se reflete nas áreas produtoras de conhecimento que contemplam a Engenharia de Produção, Matemática, Informática, Pedagogia, Comunicação etc. e suas interfaces, cada qual com sua visão particular e contribuição para o entendimento da EAD. (ANDRÉ, FILATRO, PICONEZ E LITTO, 2008, p.133)

Na publicação do Anuário Estatístico Brasileiro da Educação a Distância (2008), foram analisados e catalogados 939 produções, oriundas de programas de pós-graduação que abordavam a EAD entre o período de 1999 a 2008. Dos títulos e produções levantados, 762 produções são dissertações de mestrado e 177 são teses de doutorado. No quadro evolutivo, do período de 2004 a 2008, pode-se constatar um aumento significativo apontado pelos próprios autores: “temos um crescimento de 453% no número de teses, 66% no número de dissertações e 307% no número de artigos da primeira edição até agora” (ANDRÉ; FILATRO; PICONEZ; LITTO, 2008, p. 135).

Desse estudo, os autores ressaltam um dado curioso e preocupante: a Região Nordeste tem produzido apenas 1% da produção de pesquisa em EAD, e a Região Norte nem ao menos aparece na porcentagem apresentada.

A Região Sul segue liderando as pesquisas (embora sua participação tenha diminuído dos 78% da primeira edição para os atuais 60%), acompanhada pela Região Sudeste, com 33% (contra 31% na edição anterior), pela Região Centro Oeste com 6% e finalmente pela Região Nordeste, que se mantém estável com 1% da produção acadêmica [...] (ANDRÉ; FILATRO; PICONEZ; LITTO, 2008, p. 136-137).

Os autores demonstram, ainda, que, neste período (1999 a 2008), 33% dos estudos versam sobre as variadas aplicações da EAD: metodologias, recursos

pedagógicos, serviços e suportes tecnológicos aplicados em todos os níveis de ensino, embora 32% dos estudos estejam voltados para o ensino superior.

Os estudos de André, Filatro, Piconez e Litto (2008) apresentam, também, a ênfase dos estudos empreendidos: 40% incidem sobre a temática Pedagogia e Tecnologia; 17% - Gestão e Logística; 17% - Suporte e Serviços; 14% nos aspectos conceituais e filosóficos; 11% no campo da Política e Estratégias; 9% - Pesquisa e Avaliação; 7% em Conteúdos e Habilidades; e os 2% restantes, Garantia da Qualidade e Certificação.

Esse aumento nas pesquisas sobre a EAD é explicado por Rodrigues e Mota (2009), quando apresentam sua reflexão sobre a comunicação científica em Educação a Distância:

A recente expansão em larga escala da EAD no Brasil, com fomento a longo prazo pelas entidades governamentais, gera o aumento exponencial do envolvimento das universidades e a tendência de formação de novos campos de pesquisa nas diversas áreas do conhecimento envolvidas com essa área que se caracteriza como sendo multidisciplinar, com dependência das tecnologias da informação e comunicação (TIC) e seus avanços e com especificidades de gestão complexas (RODRIGUES e MOTA, 2009, p.21).

Rodrigues e Mota (2009) apontam que a área da EAD: possui um caráter multidisciplinar; que envolve um relevante grau de complexidade na área de gestão; que demanda algumas especificidades; que possui inúmeros e complexos modelos institucionais com parcerias consorciadas; além de existir uma dificuldade em constituir um arcabouço científico conceitual sobre EAD, dada a diversidade de áreas de conhecimento dos pesquisadores que publicam sobre tal temática. As autoras indicam, ainda, a existência de somente dois periódicos específicos da área da EAD registrados no Portal WebQualis²⁵ e, por isso, existe uma dispersão de artigos em outros periódicos conceituados.

Destacamos, aqui, os estudos de Silva (2009), uma revisão bibliográfica sistemática das publicações científicas sobre políticas públicas em Educação a Distância no Brasil, em uma janela temporal de 2002 a 2008, localizado nas bases de dados Scielo, ABED e Portal da Capes, através dos bancos de dados *Scopus* e *Science Direct*. Levamos em consideração, naquela pesquisa, a análise de três

²⁵ As autoras apresentam dois periódicos da área reconhecidos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Qualis/Capes): Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância e Revista Iberoamericana de Educación a Distancia. “Qualis é um conjunto de procedimentos utilizados pela CAPES para estratificação da qualidade da produção intelectual dos programas de pós-graduação” (RODRIGUES; MOTA, 2009, p. 22).

assuntos que se fizeram presentes de uma maneira significativa e que são pertinentes aos objetivos traçados nesta pesquisa. As grandes áreas citadas do estudo são: a) Política de formação continuada e/ou formação de professores por meio da Educação a Distância. b) O sistema UAB - Universidade Aberta do Brasil e c) A legislação e/ou Regulamentação da Educação a Distância (SILVA, 2009, p. 108).

Observamos que os estudos de Silva (2009) indicam que o foco das pesquisas centra-se nas políticas do campo da formação de professores, na dimensão macro²⁶, no Sistema Universidade Aberta do Brasil e também na regulação. Entretanto, os processos de gestão, numa dimensão meso, figuram-se escassos em estudos de EAD. As experiências de instituições da região norte, sobretudo em Rondônia, cujo desenvolvimento considerou a EAD nas suas diferentes práticas, possuem baixa representatividade.

1.3 As pesquisas sobre a Universidade Aberta do Brasil – UAB

Para o levantamento e seleção das pesquisas realizadas sobre a UAB, estabelecemos como área de abrangência as dissertações e teses que constam no banco de teses da CAPES e nos artigos científicos no portal SCIELO, entre os anos de 2006 e 2014. Como ponto de partida, demarcamos o ano de 2006, em virtude da criação da UAB em 08/06/2006 e o ano de 2014, data limite para o levantamento e análise das publicações científicas para compor o quadro geral da Tese. O levantamento das publicações possibilitou compor um quadro panorâmico das temáticas desenvolvidas, conhecer as formas metodológicas de abordagem pelos variados pesquisadores e, sobretudo, extrair contribuições para a compreensão do objeto de estudo desta Tese.

A partir desse enquadramento, selecionamos as pesquisas realizadas sobre a UAB cujas análises tomavam a tecnologia como objeto e/ou pesquisas realizadas a partir dos sujeitos e sua relação com a tecnologia, de acordo com a temática proposta. O ponto de partida para tal seleção está na credibilidade da chancela

²⁶Lima (2008) faz uma discussão sobre a escola como uma categoria na pesquisa em educação e classifica as dimensões de estudo das instituições educativas, em macro, meso e micro. A dimensão macro é aquela mais abrangente das questões educacionais, a dimensão meso é intermediária no interior da instituição e a dimensão micro é aquela passível de um estudo mais reduzido e focalizado nas práticas escolares.

científica sobre os trabalhos empreendidos, pois pensar que essas pesquisas foram aprovadas por um conjunto hierárquico científico implica o reconhecimento de sua legitimidade do ponto de vista acadêmico-científico. São, portanto, referências teóricas para embasar novas pesquisas que abordem a mesma matriz temática.

Para atingirmos o objetivo proposto, utilizamos a pesquisa bibliográfica, que é definida por Santos (2011, p. 11) como sendo “o procedimento reflexivo sistemático, controlado e crítico, que permite descobrir novos fatos ou dados, relações ou leis, em qualquer campo do conhecimento”. Neste sentido, Santos (2011, p. 11) afirma que a pesquisa bibliográfica “se presta a qualquer tipo de estudo exploratório e à delimitação de assunto, tema ou problema de um estudo ou pesquisa”.

1.3.1 Breve levantamento das dissertações, tese e artigos sobre a UAB

Seguimos, nesta seção, fazendo um exame das pesquisas realizadas sobre a UAB, sobre os sujeitos que cursaram a UAB, buscando, sobretudo, as percepções atribuídas pelos alunos (sujeitos) à tecnologia empregada no interior do Programa UAB. Procuramos compreender, também, como tais pesquisas caracterizam os sujeitos e sua relação com a tecnologia e contribuem para a discussão na área.

Assim, empreendemos uma pesquisa bibliográfica (nacional) realizada em duas bases de dados, SCIELO e Banco de Teses do Portal Periódico Capes, como uma estratégia de busca centrada nas palavras-chaves “Universidade Aberta do Brasil”, cobrindo o período de 2006 a 2014, para teses, dissertações e artigos científicos.

1.3.2 As bases de dados: fonte de pesquisa sobre a UAB

A análise da produção científica envolve um conjunto de indicadores bibliométricos. E estes podem ser divididos em três tipos de indicadores: de produção, de citação e de ligação. (OKUBO, 1997). Adotamos os indicadores de produção por serem indicadores possíveis de serem efetuados com mais celeridade e por atenderem a necessidade de reconhecimento panorâmico da área pesquisada.

Os indicadores de produção científica se propõem, de modo geral, a mensurar a área do conhecimento científico e o fluxo de informação sob o enfoque quantitativo, apurando o número de publicações científicas em vários formatos como: livros, artigos científicos, relatórios, teses, área de conhecimento, países, instituições, etc. (SILVA e BERTONCELLO, 2012).

Para a análise da produção científica nacional, considerando o enorme arcabouço científico que abrange as diversas áreas do conhecimento, selecionamos apenas duas bases de dados bibliográficas: SCIELO e Banco de Teses do Portal Periódico Capes. As duas bases de dados apresentam publicações científicas em formato digital, o que torna mais flexíveis o acesso, o registro, o arquivo e a pesquisa das informações.

O SCIELO²⁷ é um banco de dados de publicação eletrônica de artigos científicos, resultado da cooperação científica desenvolvida pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), em parceria com o Centro Latino-Americano e do Caribe de Informação em Ciências da Saúde (Birreme) e apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

O Banco de Teses do Portal Periódico Capes²⁸ é um diretório referente à publicação de teses e dissertações defendidas nos programas de pós-graduação das Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras. O portal disponibiliza, desde o ano de 1987, as publicações acompanhadas de descritores: resumos, identificação do pesquisador, linhas de pesquisa, palavra-chave, nome do orientador, endereço eletrônico do pesquisador, de forma a facilitar o reconhecimento da pesquisa e a sua busca.

A escolha e a delimitação das bases de dados justificam-se por três motivos: a) a relevância representativa que as mesmas possuem no cenário da produção científica nacional e internacional. (BARRAVIERA, 2012); b) por estarmos distantes de outros centros de pesquisas e pela carência da nossa biblioteca de compor um acervo de referência na temática proposta; c) por entendermos que, como agências

²⁷ O Banco de dados SCIELO disponibiliza recursos que vão desde as publicações de textos completos, a produção de indicadores quantitativos da produção acadêmico-científica e o intercâmbio bibliográfico de fontes de pesquisas nacionais e internacionais. A base de dados conta com mais de 650 periódicos e 269.752 artigos) (SCIELO, 2014). Disponível em <http://www.scielo.org/php/index.php>. Acesso em: Agosto. 2014.

²⁸ O Banco de teses da Capes disponibiliza referências e resumos de teses e dissertações defendidas nos programas de pós-graduação de todo país. (Podendo ser acessado no endereço eletrônico <http://bancodeteses.capes.gov.br>).

oficiais de fomento da pesquisa brasileira, se propõem a disponibilizar o melhor da produção científica internacional e nacional. Com isso, sabemos que a nossa mostra não será representativa, no sentido estatístico, mas, também, que a probabilidade de não encontramos os principais trabalhos é pequena.

Informamos, também, que, como o tema trata de uma análise sobre a percepção dos sujeitos sobre a tecnologia no âmbito de um programa de formação de professores a distância no Brasil, preferimos restringir o estudo a artigos, dissertações e teses nacionais.

1.3.3 O levantamento da produção científica nas bases de dados

Optamos por realizar a pesquisa inicialmente na base de dados da CAPES, por entendermos que o acesso às dissertações e teses demandaria mais tempo, visto que mais de 89% do material produzido não estava disponível para download. Dessa forma, foi necessário entrar em contato com bibliotecas ou enviar e-mail aos pesquisadores solicitando o material para leitura e análise. Posteriormente, foi realizado o levantamento no banco de dados do SCIELO.

Empreendemos levantamento nos bancos de dados citados acima no período de 22 de junho a 20 de julho de 2014, com uma revisão posterior entre os dias 21 de setembro e 30 de outubro de 2014, visto que alguns textos poderiam encontrar-se sem acesso no período anterior. Neste período, a Plataforma Capes não disponibilizou as publicações do ano de 2014.

No levantamento inicial, para as palavras – Universidade Aberta do -Brasil –, utilizando as palavras boleadas, foram selecionadas pelo buscador, 290 produções, entre dissertações e teses, no banco de dados da capes, e 32 artigos no banco de dados do SCIELO. Ao refinarmos a pesquisa e circunscrevermos “Universidade Aberta do Brasil” em um único campo de busca, encontramos 69 produções no banco de tese da capes, sendo 14 teses, 46 dissertações acadêmicas e 09 dissertações profissionais. No banco de dados SCIELO, foram localizados e selecionados, pelo buscador, 16 artigos científicos, conforme o Quadro 1.

QUADRO 1 - LEVANTAMENTO DE ARTIGOS, TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE A UAB (PERÍODO DE 2006 A 2014)

Base de Dados	Instituição	Conteúdo predominante na base	Nº de trabalhos identificados	
			Na primeira busca	Após refinamento na busca
1. Banco de Teses e dissertações CAPES	Ministério da Educação/CAPEs	Teses e dissertações nacionais	290	69
2. Biblioteca Digital Científica da SCIELO	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo/FAPESP	Artigos científicos nacionais (publicados em revista de educação)	32	16
Total			322	85

Fonte: Banco de teses da CAPES e SCIELO. Último acesso em: 30/10/2014.

Com o foco voltado para as dissertações e teses publicadas no período de 2006 a 2014, visto que as produções sobre a UAB só poderiam incidir a partir dos cursos em funcionamento ou de turmas concluintes, observamos que as pesquisas aparecem a partir de 2011. Estendem-se até o ano de 2012, não havendo publicação da produção, sobre a temática, no ano de 2013. Para o ano 2014, a plataforma não disponibilizou as produções científicas, visto que sua publicação se dá no ano seguinte de sua defesa. O enquadramento levantado pode ser observado no quadro abaixo:

QUADRO 2 - DISSERTAÇÕES E TESES POR ANO SOBRE A UAB APÓS REFINAMENTO DE BUSCA (PERÍODO DE 2006 A 2013).

Ano	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	Total
D						06	08			14
MA						22	24			46
MP						06	03			09
Total						34	35			69

Fonte: Banco de Teses da CAPES. Acesso em: 30/10/2014.²⁹

Outro critério de seleção, especificamente para as dissertações e teses, foi a necessidade do estudo em, pelo menos um capítulo, sobre tecnologia, Educação a Distância e formação de professores. Julgamos melhor assim, levando em

²⁹ As siglas referem-se: D (doutorado); MA (Mestrado acadêmico) e MP (Mestrado profissional)

consideração tratar-se de assunto de nosso interesse e que tais estudos poderiam nos auxiliar na construção analítica da concepção de tecnologia. Buscamos, também, extrair das pesquisas esclarecimentos sobre o quadro geral encontrado nos estudos sobre tecnologia nas políticas de formação de professor. Finalmente, procedemos à análise do material, tendo em vista as hipóteses levantadas e a concepção de tecnologia tal como é compreendida pela Teoria Crítica.

Após levantamento geral da produção científica, analisamos com cuidado as temáticas apresentadas de cada estudo e encontramos, em um total de 69 trabalhos, o seguinte: 08 pesquisas analisaram a política UAB; 11 trabalhos discutiram o currículo, as práticas pedagógicas e as metodologias de ensino; 18 pesquisaram sobre a formação do professor; 04 sobre o trabalho docente; 11 estudos versavam sobre a tecnologia/tecnologia educacional; e 09 abordavam a Gestão dos cursos. Do quadro geral das pesquisas analisadas, apenas 06 trabalhos abordavam os sujeitos da UAB, porém como temática secundária. Nos 08 trabalhos restantes, as temáticas eram diferenciadas, versando sobre gênero do discurso; afetividade e psicanálise; biblioteconomia, dentre outras questões.

Sobre os temas mais pesquisados, por ordem de maior prevalência, estão: as categorias de formação de professores, com 26% dos estudos, tecnologia/tecnologia educacional, com 15.9% e as políticas públicas de EAD/UAB, com 14.4%. As outras temáticas assim se apresentam: Gestão 13%; currículo e metodologia, com apenas 15.9% dos trabalhos. O elevado número de estudos acerca da formação de professores atesta a relevância da temática.

As áreas de abrangência são variadas, prevalecendo as pesquisas da área de Educação, de acordo com o quadro seguinte:

QUADRO 3 - TESES E DISSERTAÇÕES POR ÁREA DE CONHECIMENTO

Área de Conhecimento	Número de Produções por Área
Educação	37
Ensino de Ciência e Matemática	7
Administração	4
Ensino	4
Engenharia/Tecnologia/Gestão	3
Educação de Adultos	2
Linguística	2
Serviço Social	2
Ciência da Computação	1
Educação Física	1
Enfermagem	1
Engenharia de Produção	1

Engenharia Elétrica	1
Música	1
Planejamento Urbano e Regional	1
Teologia	1

Fonte: Banco de Tese da Capes. Acesso em: 30/10/2014.

Algumas observações gerais são pertinentes e evidenciam as tendências em pesquisa em EAD, já apontadas em estudos anteriores: a) o caráter das pesquisas é, em sua maioria, qualitativo, ainda mais quando oriundas da área de educação; b) a maior parte dos estudos está relacionada ao ensino superior, no levantamento feito, 100% refere-se a esse nível de ensino; c) a maioria das pesquisas é oriunda de programas de pós-graduação públicos e vinculados às Instituições Federais de Ensino; e d) Não houve nenhuma produção científica vinculada à Região Norte.

Podemos observar, ainda, que das 69 teses de doutorado e dissertações de mestrado, apenas 11 poderiam ser utilizadas por nós por estarem relacionadas diretamente a nossa temática. E, a partir das leituras dos resumos, elaboramos uma classificação simples: as produções que admitiam de forma otimista a UAB, sem fazer objeções ou críticas à política e ao programa em questão; e as produções que apresentavam críticas.

Para os artigos científicos, os critérios para a escolha do Banco de dados foram: existência de um conselho editorial e a abrangência nacional da publicação. Dos 16 artigos científicos selecionados pelo buscador, procedemos à leitura dos títulos, palavras-chaves e resumos e refinamos a busca, restando 13 artigos científicos que possuíam aderência com a temática de nosso trabalho. Apresentamos os artigos juntamente com o ano de sua publicação, o periódico e a área de conhecimento a qual estão vinculados, conforme o quadro abaixo:

QUADRO 4 - ARTIGOS (ANO, PERIÓDICOS E ÁREA DE CONHECIMENTO) APÓS REFINAMENTO NA BUSCA (PERÍODO DE 2006 A 2014).

Artigos	Ano	Periódico	Área
1. ZUIN, A. Educação a Distância ou educação distante? O Programa Universidade Aberta do Brasil, o tutor e o professor virtual.	2006	Educação e Sociedade/ Campinas	Ciência da educação
2. FREITAS, H. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada.	2007	Educação e Sociedade/ Campinas	Ciência da educação
3. DOURADO, L. Políticas e gestão da educação superior a distância: novos marcos regulatórios?	2008	Educação e Sociedade/ Campinas	Ciência da educação
4. SEGENREICH, S. PROUNI e a UAB	2009	Pró-Posições	Ciência da

como estratégias de EAD na expansão do ensino superior.		Campinas	educação
5. SCHWARZ, ET. al. Repositórios educacionais: estudos preliminares para a Universidade Aberta do Brasil.	2011	Perspectiva em Ciência da Informação/Belo Horizonte	Ciência da Informação
6. BRENNAND, E. Inovações tecnológicas e a expansão do ensino superior	2012	Revista Lusófona de Educação/Lisboa	Ciência da educação
7. NUNES, J. Formação de professores de licenciatura à distância: o caso do curso de pedagogia da UAB/UECE	2013	Educação e Pesquisa/São Paulo	Ciência da educação
8. GOMES, L. EAD no Brasil: perspectivas e desafios.	2013	Avaliação: Revista da avaliação da educação superior/ Campinas	Avaliação da educação superior
9. SCHNEIDER, M. et. al. Expansão, privatização e diferenciação da educação superior no Brasil pós – LDBEN/96: evidências e tendências.	2009	Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação	Ciências da educação
10. NOGUEIRA, V. Et. al. Programa Universidade Aberta do Brasil: aspectos relevantes na construção de uma metodologia para avaliar sua implementação.	2014	Avaliação: Revista da avaliação da educação superior/ Campinas	Avaliação da educação superior
11. KNUPPEL, M. ET al. As representações sociais do trabalho do tutor presencial: limites e possibilidades.	2014	Educar em Revista/ Curitiba	Ciência da educação
12. BORGES, j. Et. al. Diagnóstico de competências individuais de tutores que atuam na modalidade a distância.	2014	Educação e Pesquisa/São Paulo	Ciência da educação
13. PIMENTAL, A. et. al. Habitus professoral na sala de aula virtual.	2014	Educação em Revista/Belo Horizonte	Ciência da educação

Fonte: Banco de dados SCIELO. Acesso em: 30/10/2014.

Os artigos foram selecionados mediante a leitura dos resumos, verificando o tema central: a tecnologia no âmbito do programa UAB. As obras que abordaram o tema de maneira secundária foram excluídas da segunda fase da análise.

Dos 13 artigos, 12 são oriundos da área da educação e 01 da ciência da informação. Nos 12 artigos da área de educação, a ênfase dos estudos recai sobre a política UAB e a formação de professores. Os artigos científicos apresentam um caráter mais crítico sobre a política UAB do que os estudos empreendidos nas dissertações e teses. Podemos apontar algumas inferências que explicam esse dado: a) nos periódicos científicos, como o SCIELO, o rigor para a publicação, implica um maior aprofundamento científico, e isso demanda tempo de experiência

científica e profissional, o que revela uma maior maturidade do pesquisador; e b) os pesquisadores, em sua maioria, são professores universitários, e isso os coloca diante de experiências profissionais e de gestão, favorecendo a crítica.

Seus apontamentos críticos incidem sobre o uso da tecnologia, mas não avaliam as possibilidades através dela. Não a tomam como objeto de suas análises, mas como parte da análise da Política UAB. Os sujeitos das pesquisas são professores e tutores, não havendo nenhuma pesquisa selecionada que trate da análise da tecnologia sob a ótica dos alunos.

O artigo vinculado à área de ciência da informação foi o de SCHWARZ (2011), que aborda a tecnologia, como repositório, no centro de suas análises. O estudo reflete sobre a criação de um modelo de estruturação e catalogação dos metadados para repositórios educacionais abertos, apresentando limitações tecnológicas, quanto à estruturação da comunicação e do conhecimento.

1.3.4 O que apontam as pesquisas (teses/dissertações/artigos) sobre a UAB?

Para caracterizar a pesquisa e descrever as áreas e tendências na pesquisa sobre a UAB, utilizamos a nomenclatura publicada por Zawacki-Richter (2009), que estabelece três grandes níveis de metapesquisa em Educação a Distância e as subáreas vinculadas a cada nível, a saber: a) Nível macro, aborda os sistemas de Educação a Distância e as teorias; b) Nível meso, que envolve a gestão, organização e tecnologia e c) Nível micro, inclui as questões de ensino e aprendizagem em Educação a Distância, conforme Quadro 5.

QUADRO 5 - OS NÍVEIS DA METAPESQUISA E AS SUBÁREAS

Nível Macro	
Acesso, equidade e ética.	Refere-se à democratização do acesso à Educação a Distância oferecida pelas novas mídias e à diferentes formas de oferecer educação de alta qualidade para aqueles que têm recursos limitados e pouca infraestrutura. Neste tópico, sobressaem assuntos como o impacto da Educação a Distância na redução da brecha digital e o papel da tecnologia da informação e comunicação quanto ao acesso à educação.
Globalização da educação e aspecto transcultural	Esses termos se referem ao ambiente externo global, ao desenvolvimento do mercado global de Educação a Distância, do ensino e da aprendizagem mediada em ambientes globais, e às implicações para o desenvolvimento profissional.
Sistema de ensino a distância e as	Destacam-se aqui os sistemas da entrega da Educação a Distância, o papel dos parceiros institucionais no

instituições	desenvolvimento de programas transnacionais, bem como o impacto das tecnologias da informação e comunicação sobre a convergência da educacional convencional e instituição de Educação a Distância (híbridos ou de modo misto).
Teorias e Modelos	Referenciais teóricos e fundamentos para a Educação a Distância.
Métodos de pesquisas em Educação a Distância e a transferência do conhecimento	São consideradas as questões de ordem metodológica, o impacto da pesquisa e a prática em Educação a Distância. Estão agrupadas nesta área as revisões de literatura e a história da Educação a Distância.
Nível Meso	
Gestão e Organização	Estratégias, administração e infraestrutura organizacionais: desenvolvimento, implementação e propostas de sustentabilidade de programas em EAD. As temáticas sobre políticas de educação continuada, questões legais de direitos autorais e propriedade intelectual, aprendizagem ao longo da vida, são agrupadas nessa categoria.
Custos e Benefícios	Aspectos relacionados à gestão financeira, custos, preços e modelos de negócio em EAD.
Tecnologia educacional	Novas tendências em tecnologia educacional e os benefícios e desafios na relação ensino-aprendizagem.
Inovação e mudança	Inovação educacional com as novas mídias e as medidas de apoiar e facilitar as mudanças nas instituições.
Desenvolvimento profissional e de apoio das IES	Formação e desenvolvimento profissional. Competências dos professores e serviços que apoiem o corpo docente como requisito para inovação e mudança
Serviço e apoio ao aprendiz	Infraestrutura e a organização de sistemas e serviços de apoio ao aluno.
Garantia de qualidade	Levam-se em conta as questões de credenciamento e às normas de qualidade em Educação a Distância. Envolve os problemas de evasão e o impacto da garantia de qualidade de cursos EAD.
Nível Micro	
Design Instrucional	Este campo aplica-se às etapas do processo de design instrucional para o currículo e o desenvolvimento do curso. Há uma especial ênfase sobre as abordagens pedagógicas para a tutoria on-line, sobre o projeto pedagógico, o material de estudo e a avaliação nas práticas em EAD.
Interação e Comunicação em comunidades de aprendizagem	Este item está relacionado ao design instrucional quanto à promoção on-line de articulação, interação, reflexão e colaboração durante o processo de ensino e aprendizagem. As áreas especiais incluem o desenvolvimento de comunidades on-line, as diferenças de gênero.
Características do aluno	Refere-se aos objetivos e metas dos alunos, o contexto socioeconômico dos estudantes, os seus diferentes estilos de aprendizagem e padrões de comportamento para aprender e as competências necessárias para o ensino a distância, como a alfabetização digital.

Fonte: BERTONCELLO, L. (et. al). Crescimento Bibliográfico na EAD. In: Educação a Distância: o estado da Arte. São Paulo: Pearson, Education do Brasil, 2012.

Buscamos relacionar as temáticas pesquisadas sobre a UAB, um programa de formação em modalidade de ensino a distância, com a nomenclatura encontrada

na revisão de literatura nos estudos de Zawacki-Richter (2009), que classificou as áreas e temáticas em EAD. Dessa forma, procuramos obter um panorama geral das pesquisas empreendidas, a partir de suas temáticas. Importante frisar que a classificação e identificação das subáreas de pesquisa, proposta por Zawacki-Richter (2009), partiu de um debate com pesquisadores de 11 países, que definiram os três níveis de metapesquisa e as 15 subáreas em Educação a Distância, consideradas relevantes pelos especialistas (BERTONCELLO, et. al, 2012).

A classificação e identificação das subáreas de pesquisa foram realizadas com base nas informações fornecidas no título, palavras-chaves, na leitura criteriosa dos resumos e, quando necessário, na leitura da introdução dos estudos, conforme Quadro 6:

QUADRO 6 - OS TRÊS NÍVEIS DE METAPESQUISA E AS SUBÁREAS EM EAD E A DISTRIBUIÇÃO DO NÚMERO DE PRODUÇÕES CIENTÍFICAS SELECIONADAS.

NÍVEL	SUBÁREAS	NÚMERO DE PRODUÇÕES CIENTÍFICAS		
		Artigos	Dissertações e Teses	Total
MACRO	1. Acesso, equidade e ética	4	8	12
	2. Globalização da educação e aspecto transcultural			
	3. Sistemas de ensino a distância e as instituições	4	2	6
	4. Teorias e modelos	1	4	5
	5. Métodos de pesquisa em Educação a Distância e a transferência de conhecimento			
MESO	6. Gestão e organização		17	17
	7. Custos e benefícios			
	8. Tecnologia educacional		14	14
	9. Inovação e mudança	1		1
	10. Desenvolvimento profissional e apoio das IES	3	10	13
	11. Serviços de apoio ao aprendiz			
	12. Garantia de qualidade		2	2
MICRO	13. Design Instrucional		4	4
	14. Interação e comunicação em comunidades		7	7
	15. Características do aluno		1	1
TOTAL		13	69	82

Fonte: Banco de Tese da Capes e Banco de Dados SCIELO. Acesso em: 30/10/2014.

Após comparativo das produções científicas e suas temáticas, levantadas nos banco de dados já citados, com a classificação de Zawacki-Richter (2009), encontramos: a) 23 trabalhos no nível macro, sendo 12 trabalhos na subárea de acesso, equidade e ética; 06 na área de Sistema de Ensino a distância e as instituições e 05 em Teorias e modelos; b) 46 estudos no nível meso, dentre eles, 17 na área de Gestão e Organização; 14 em Tecnologia Educacional; 13 em Desenvolvimento profissional e apoio das IES; 2 em Garantia de Qualidade e 01 na subárea de Inovação e Mudança; c) No nível micro, 12 trabalhos, sendo: a) 07 trabalhos com a temática Interação e comunicação em comunidades; 04 em Design Instrucional e 01 na subárea Características do aluno.

Conforme evidencia o quadro acima, a ênfase nas publicações se deu nas áreas de (1) Gestão e Organização; (2) Tecnologia Educacional; (3) Desenvolvimento Profissional e apoio das IES; e (4) Acesso, equidade e ética.

Há uma prevalência dos estudos na área de (1) Gestão e Organização. As pesquisas apresentam a preocupação de avaliar os cursos criados e implementados do Programa UAB em suas instituições e isso coincide com o período da criação da UAB, sua implantação e a criação dos primeiros cursos vinculados ao Programa.

Na subárea de (2) Tecnologia Educacional, também bastante investigada, observamos que as discussões a respeito das tecnologias estão voltadas, mais especificamente, às tecnologias educacionais. Não se voltam a uma discussão mais ampla a respeito da incorporação da tecnologia como fator de inclusão social, ou redução do desequilíbrio na oferta de acesso ao conhecimento, seja ele digital ou não ou como forma de reduzir as desigualdades sociais. Mas centram-se, sobretudo, na ciência aplicada no campo da formação.

Os trabalhos publicados na área de (3) Desenvolvimento profissional e de apoio das IES apresentam a preocupação com a formação do professor analisando as possíveis competências, em contexto de EAD, na formação desse profissional.

Os trabalhos publicados na subárea (4) Acesso, equidade e ética enfatizaram as questões gerais de impacto das políticas educacionais na democratização e expansão do ensino superior, trazendo sempre a contextualização do cenário brasileiro frente às lógicas capitalistas e as determinações das agências reguladoras internacionais: UNESCO e BANCO MUNDIAL, essa é a tônica em todos os trabalhos nessa área.

Na quinta área mais pesquisada, (5) Interação e Comunicação em Comunidades de Aprendizagem, a interação procura evidenciar a mediação pedagógica, “com” ou “por meio” de mídias, seja entre os alunos, professores e tutores; seja com o usuário e as mídias (material didático, vídeos, hipertextos, *podcasting*, etc.) e o usuário e o próprio ambiente de aprendizagem - AVA, que envolve a interação entre o usuário e a interface do *software*.

O panorama evidenciado pela pesquisa está longe de ser animador porque, embora cobrindo as duas principais bases de dados nacionais disponíveis, acessadas on-line, obtivemos: a) um pouco mais de trinta artigos científicos e 69 trabalhos entre dissertações e teses; sendo que muitos trabalhos vinculavam a Universidade Aberta do Brasil como referência para análise de outras temáticas; e b) desse número, um pouco mais de 28.2% dos resultados era potencialmente interessante para a temática aqui pesquisada.

1.3.5 As pesquisas que analisaram a tecnologia no âmbito da UAB

Após incursão sobre as pesquisas sobre a UAB, nas bases indicadas, buscamos apresentar, nesta seção, as dissertações e teses selecionadas. Na revisão bibliográfica feita, buscamos incorporar nesta tese, uma sustância teórica quanto aos aspectos da temática proposta. Algumas questões foram elaboradas para nortear as buscas: Quais os referenciais teórico-metodológicos mais utilizados pelos pesquisadores? Quais as percepções dos sujeitos quanto à tecnologia no âmbito da UAB? A tecnologia apresentada é um fator de aproximação ou distanciamento da formação? Os teóricos são críticos da tecnologia ou a apresentam de forma neutra?

Observamos, no decorrer das análises, que os estudos mais críticos a respeito da Universidade Aberta do Brasil estão relacionados à temática “Acesso, equidade e ética”. Nelas, os autores apresentam a relação entre as ações que configuraram o aparato instrumental necessário para a expansão e interiorização do ensino superior na modalidade de Educação a Distância, a política brasileira e a concepção neoliberal de “mais mercado e menos Estado”, como evidenciado na tese de OLIVEIRA (2011, p. 38):

Assim, aponta-se que o uso desta modalidade de educação está em consonância com os direcionamentos neoliberais que priorizam a concepção de Estado Mínimo para as políticas sociais. É parte dessa análise a atuação do Sistema Universidade Aberta do Brasil no contexto do ensino superior brasileiro”.

Para as teses, cujo foco era a tecnologia e/ou no sujeito, selecionamos catorze trabalhos para a revisão bibliográfica (2 teses e 12 dissertações); os trabalhos restantes foram excluídos da amostra, ora porque a temática era tomada de forma secundária na análise, ora porque a informação do título, das palavras-chaves não evidenciava a discussão do que se propunha.

Desse conjunto de teses e dissertações centram-se na incorporação das tecnologias da informação e comunicação na/para a formação de professores, um total de 13.8% e 15% são voltados às tecnologias aplicadas às práticas pedagógicas, de acordo com o Quadro 7:

QUADRO 7 - AS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS SELECIONADAS, PARA ANÁLISE FINAL, NO BANCO DE TESES DA CAPES, COM ADERÊNCIA À TEMÁTICA DA TESE.

Produções	Tecnologia	Tipo de pesquisa/referencial teórico/sujeitos	Conteúdo Crítico/ Não crítico/
1. IVO, José Kleber. Uma metodologia de avaliação do design de interfaces baseado no estudo de caso do sistema UAB/UFAL	Design de Interface/Plataforma Moodle	Métricas qualitativas Sujeitos: professores	Mestrado acadêmico
2. PEREIRA, Jasete Maria da Silva. Produção do material em EAD:	Processo de produção de material em coautoria	Abordagem ideológica de Bakhtin (1981, 1997, 2003, 2010). Laville e Dione (1999) Sujeitos-Professores	Mestrado acadêmico
3. LIMA, Jamile de Moura. A mediação Pedagógica na EAD	Mediação pedagógica e o uso do Moodle	Estudo de caso/Qualitativa Vygotsky Sujeitos-professores	Mestrado acadêmico
4. PARDIM, Vanessa Itacaramby. O uso da Educação <i>on-line</i> como alternativa para os programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> no Brasil	Percepção dos coordenadores e alunos sobre o uso da educação <i>on-line</i>	Estudo de caso abordagem do Método fenomenológico Yin (2005) Sujeitos: coordenadores.	Mestrado acadêmico
5. DAVID, PAULO ROBERTO SOUSA. Avaliação de usabilidade do software de autoria <i>exe learning</i> : uma aplicação das heurísticas de	Usabilidade de um software: <i>exe.learning</i>	Quantitativa Sujeitos: professores.	Mestrado profissional

Jakob Nielsen			
6. MOTTA, Alexandre. Tecnologias e as competências do docente para atuação em cursos EAD – o caso IF-SC.	Tecnologia e formação: nível macro	Qualitativa Sujeitos: professores e alunos	Doutorado
7. EID, Jordana Pacheco. Formação de professores de música a distância: um <i>survey</i> com estudantes da UAB/UNB	Ferramentas do Moodle e práticas docentes	Qualitativa Modelo (T) EC(L)A Keith Swanwick (2003) Sujeito: alunos	Mestrado acadêmico
8. FEITOSA, Douglas de Lima. Um modelo computacional de combinação social aplicado ao processo de planejamento de orientadores em ambientes virtuais de aprendizagem.	Ambientes virtuais e modelos computacionais de combinação social	Qualitativa Sujeitos: gestores de cursos EAD	Mestrado acadêmico
9. MANDAJI, Mônica dos Santos. O processo de colaboração nos trabalhos de coautoria em ambientes virtuais de aprendizagem.	Coautoria e ambientes virtuais de aprendizagem	Método bricolagem Referenciais: Amoretti, Simon, Maturana e Varela, Fiorentini, Castells, Cunningham, Sujeitos: professores	Doutorado
10. BITO, Noemia Monteiro. <i>Webcasting</i> sonoro na EAD: um caso na pedagogia licenciatura da Universidade Federal de Alagoas.	Webcasting Sonoro/transmissão de mídia sonora na Educação a Distância <i>on-line</i>	Qualitativa Referenciais: Moore e Kearsley(2008); Peters (2004); Martin Barbero (2009); Jacks e Escosteguy (2005).	Mestrado acadêmico
11. SILVA, Maria Marinho da. Material didático <i>on-line</i> no contexto do curso de pedagogia a distância da UAB/UFAL.	Utilização do hipertexto no material didático como recurso pedagógico significativo.	Qualitativa/Estudo de caso Referenciais: Levy (1993, 1996 e 1998); Xavier (2001, 2002e 2009); Primo (2002 e 2007)	Mestrado acadêmico
12. MAIA, Hélio José Santos. Formação para o ensino de ciências e o uso de tecnologias de informação e comunicação: um estudo de caso.	Uso das TICs no ensino de ciência	Estudo de caso/qualitativa Sujeito alunos	Mestrado profissional
13. ZAMBON, Marinez Chiquetti. A prática pedagógica em ambientes televisivos: análise da atuação docente em cursos de modalidade EAD.	Ambientes televisivos	Qualitativa Sujeitos alunos e docentes	Mestrado acadêmico
14. BRAGA, Carla Sousa. Uso do material didático hipermediático pelo aluno: análise de uma experiência em Educação a Distância semipresencial.	Recursos hipermediáticos e aprendizagem	Qualitativa de caráter etnográfico Referenciais: George Siemens Sujeitos alunos	Mestrado acadêmico

Fonte: Banco de Dados SCIELO. Acesso em: 30/10/2014.

Os trabalhos são críticos da tecnologia?

Dos 14 trabalhos selecionados e que atendem aos critérios de seleção, observamos que os estudos não são críticos da tecnologia. Isso implica afirmar que os autores não propõem uma discussão crítica da tecnologia a partir de suas contradições, ou seja, não apresentando seu uso ideológico, como um sistema de totalidade dos instrumentos que gera uma nova forma de organização das relações sociais de controle. A tecnologia é adotada como técnica ou ciência aplicada no sentido de melhorar as práticas educativas, sociais e educacionais, sem que se faça uma relação mais profunda com as implicações sociais e políticas resultantes de um projeto-histórico de sociedade.

Entendemos que as tecnologias apresentadas nas pesquisas selecionadas, como: Plataforma *Moodle*; *Design* de Interface; Educação *on-line*; *Software/exe.learning*; ambientes televisivos; recursos hipermediáticos, entre outras, são tomadas como artefatos que facilitam a vida das pessoas e que, obviamente, trazem o progresso técnico da sociedade. Porém, essa operação científica se dá sem maiores análises de seus impactos no contexto de formação do sujeito e reforçam o caráter ideológico da técnica e da tecnologia. Dessa maneira, promovem o fetichismo tecnológico³⁰, que significaria pensar a tecnologia com poderes exclusivos de melhoramento da vida moderna e de que dela dependa a vida e a qualidade de vida dos homens.

Passando do sentido etimológico para o campo das relações sociais e psicológicas, a palavra fetichismo empregada por Marx (1984) seria o deslocamento do foco da análise das relações sociais para as coisas em si. A maneira pelo qual as formas econômicas do capitalismo mascaram as relações sociais que legitimam a subjugação dos homens ao imperativo de sua lógica.

No entanto, o sentido do fetichismo, para Freud (1905), seria o desvio da energia libidinal para um objeto sexual outro que não seu normal. Claro que a discussão de normalidade está circunscrita ao entendimento cultural das práticas perversas e sexuais de sua época, mas poderíamos dizer que na atual sociedade tecnológica ao pensar a partir das categorias sociais e psicológicas, temos ou não temos uma relação perversa e erotizada com a tecnologia? Temos atribuído à

³⁰ Mas afinal o que é fetichismo? Segundo o Dicionário Brasileiro Globo (2003), o termo refere-se a tudo que é objeto de adoração e que se atribui poder sobrenatural ou parte do corpo considerada possuidora de qualidades mágicas ou eróticas.

tecnologia o meio de reduzir o desprazer de nossa época desvinculando-a das reais determinações que promovem o sofrimento?

O fetichismo pode ser promovido ou reforçado através da própria ciência quando, através do pensamento positivista oculta as contradições em que a própria tecnologia se constitui, demonstrando cientificamente o caráter político supostamente neutro atribuído às novas tecnologias de informação e comunicação.

Nesse sentido, Feenberg (1999) a respeito do fetichismo tecnológico já afirmava que “O que se mascara na percepção fetichista da tecnologia é seu caráter relacional, justamente porque ela aparece como uma instância não social de pura racionalidade técnica” (FEENBERG, 1999, p. 28).

E inegável a evolução tecnológica. Disso não temos dúvida! Mas isso nos garante verdadeiramente o progresso? E o progresso de nossa qualidade de vida? A racionalidade técnica nos apresenta as vantagens da tecnologia em si, mas, e quando a tecnologia não é para todos? E quando além de ser ofertada de forma desigual ainda estabelece maiores fendas sociais e econômicas? Diante das realidades e das contradições, o avanço tecnológico passa a ser questionável.

Nessa direção, podemos afirmar que os estudos empreendidos não analisam o seu objeto de forma crítica, ou seja, a partir da ambiguidade na tecnologia: a possibilidade de atenuar o sofrimento humano, ao mesmo tempo em que o promove, indicando que não se mostra apenas o uso que se faz dela, mas em como ela se constitui enquanto ideologia. Os estudos tomam a tecnologia de forma neutra.

Essa crítica ao pensamento fragmentado está presente em Adorno e Horkheimer (1985, p. 48), na *Obra Dialética do Esclarecimento*, quando os autores afirmam que: “No trajeto da mitologia à logística, o pensamento perdeu os elementos de reflexão sobre si mesmo, e hoje a maquinaria mutila os homens mesmo quando os alimenta”.

Essa maneira de fazer ciência ou de racionalidade formal de pensar foi denominada por Horkheimer de teoria tradicional. A ciência estabelecida nos moldes do Positivismo cartesiano, em que as contradições, as diferenças eram retiradas do plano da razão, dando lugar ao pensamento lógico-formal e linear, permite uma cientificidade a serviço das lógicas capitalistas.

O saber que é poder não conhece nenhuma barreira (...) está a serviço de todos os fins da economia burguesa na fábrica e no campo de batalha (...). A técnica é a essência desse saber (...) o que os homens querem aprender com a natureza é como empregá-la pra dominar completamente a ela e aos homens. Nada mais importa. (HORKHEIMER, 1991, p. 20).

O que significa dizer que as revoluções tecnológicas estão atreladas ao capital global. E que esse sistema global econômico traz, em sua essência, a vocação para a precisão e a funcionalidade. Para Horkheimer e Adorno (1980, p. 20), desde a ciência moderna, a técnica surge atrelada ao poder como resposta prática as necessidades: “O que importa é a *operation*, o procedimento eficaz”.

Os estudos apontam para uma tendência pragmática nos estudos. A função e a efetividade da técnica são o ponto central das investigações. Obviamente, isso não desmerece a importância dos trabalhos, já que a análise da funcionalidade também se faz importante. Pois, como afirma Zuin (2006, p. 950): “não se joga a água suja da bacia com a criança dentro”, entendendo que, ao “negar a produção técnica como fruto do trabalho humano seria o mesmo que admitir a impossibilidade de se utilizar o potencial emancipatório da própria técnica para a conversão histórica do reino da necessidade no reino da liberdade” (ZUIN, 2006, p. 951).

Questionar os trabalhos do ponto de vista da crítica irrestrita não desqualifica os trabalhos empreendidos, mas procura considerar que o uso da técnica não depende exclusivamente da liberdade de escolha dos indivíduos, a despeito das condições objetivas determinantes no qual as técnicas são constituídas. Mas implica um movimento que possibilita apreender dado fenômeno apontando as limitações nas quais se encontra encerrado.

Os referenciais teórico-metodológicos mais utilizados pelos pesquisadores são críticos?

Em relação ao aspecto teórico-metodológico, as pesquisas não apresentam a adoção de teóricos e metodologias críticas para a análise da tecnologia e, quando o fazem, não buscam relacioná-los à leitura crítica de seu objeto, mas para analisar outro fenômeno que não a tecnologia; ou se utilizam de autores³¹ para dimensionar a tecnologia como técnica e não como um sistema racional integrado à história da sociedade e de seus determinantes objetivos. As pesquisas voltam-se, portanto,

³¹ Entre os autores presentes nos estudos selecionados estão: Bakhtin (1981, 1997, 2003, 2010); Laville e Dione (1999); Yin (2005); Keith Swanwick (2003); Amoretti, Simon, Maturana e Varela, Fiorentini, Castells, Cunningham, Moore e Kearsley (2008); Peters (2004); Martin Barbero (2009); Jacks e Escosteguy (2005); Levy (1993, 1996 e 1998); Xavier (2001, 2002 e 209); Primo (2002 e 2007), dentre outros.

para a análise da tecnologia aplicada no campo educacional, como possibilidade efetiva de utilização nos processos de ensino e de aprendizagem. De maneira geral, nos estudos, a tecnologia é vista como um fim em si mesma e não como meio para alcançar as finalidades educacionais, que, no caso, seria a existência de uma educação de qualidade e de uma existência digna para o ser humano.

Essa realidade já foi apontada por Adorno, em *Educação Após Auschwitz* (1995), quando do distanciamento da produção da ciência, pelos cientistas das repercussões de seus fins está evidenciada na própria relação dos autores pesquisadores com a tecnologia, objeto do seu estudo. Esse alerta, apontado ainda na década de 1950, encontra em nossa época um ajustamento ainda mais crônico na relação entre as pessoas e a tecnologia.

Um mundo como o atual, em que a tecnologia ocupa posição-chave, produz pessoas tecnológicas, afinadas com a tecnologia. (...) Por outro lado, a atual atitude para com a tecnologia contém algo de irracional, patológico, exagerado. (...) As pessoas tendem a considerar a tecnologia como algo em si mesma, como fim em si mesmo, como uma força com vida própria, esquecendo-se, porém, que se trata do braço prolongado do homem. Os meios – e a tecnologia é a essência dos meios para a auto-preservação da espécie humana – são fetichizados, porque as finalidades – uma existência digna do ser humano – são encobertas arrancadas do consciente humano (ADORNO, 1995, p. 41).

Essa relação é evidenciada nos estudos selecionados, já que eles buscam, a partir dos sujeitos e de suas experiências com determinada tecnologia, avaliar sua eficácia do ponto de vista “positivo” ou “negativo”. E quando o fazem, no nível apenas de sua aplicação ou de sua eficiência, limitam-se à reflexão sobre a relação amalgamada entre o homem e a máquina, destacando a racionalidade tecnológica que condena o indivíduo ao ajustamento à lógica do instrumento.

Como os sujeitos percebem a tecnologia no âmbito da UAB?

As percepções do sujeito, sobre dada tecnologia, são analisadas a partir de sua operacionalização eficaz, não relacionando-as como elemento propriamente formativo. Na maioria dos estudos selecionados, os sujeitos participantes são professores e tutores e suas dinâmicas pessoais não são tomadas na relação com o uso da própria tecnologia, ou seja, as pesquisas não apresentam análises que relacionem o perfil do sujeito e sua formação na apropriação da tecnologia.

A partir do estudo sobre a produção científica no período de 2006 a 2014, entre artigos, dissertações e teses, apontamos poucas pesquisas e produções

científicas em educação que visam acompanhar as experiências de formação de professores, a partir da percepção dos alunos, mediadas pelo uso da tecnologia. Ou, ainda, que busquem analisar os sentidos e significados atribuídos pelos sujeitos quanto à utilização da tecnologia como meio e/ou fim para a formação, no interior do programa UAB.

Mas, talvez, isso se dê pelo breve tempo de criação e institucionalização da UAB enquanto política pública de formação de professores. Porém, mesmo diante da brevidade de sua implantação, torna-se imprescindível o acompanhamento crítico de seu desenvolvimento e desdobramentos sociais, políticos e históricos, em virtude da vultuosidade do Programa e das expectativas dos sujeitos, público-alvo do programa em questão.

Observamos, por fim, que as temáticas prevalentes nos estudos sobre a UAB estão voltadas à formação do professor e à gestão do Programa. Isso se justificativa pela implantação do próprio programa, que demandou análises e avaliações quanto a sua estruturação. As temáticas estão vinculadas, em sua maioria, ao campo da educação e, talvez por isso, voltando-se para a formação do professor e para a própria gestão dos cursos EAD/UAB. As pesquisas possuem, em sua maioria, um caráter qualitativo, com suporte na pesquisa quantitativa, um traço dos estudos da área da educação.

A presente seção apresentou uma revisão sistemática das pesquisas publicadas em dois bancos de dados relevantes da produção científica nacional. E, diante da realidade apresentada, encontramos lacunas que possibilitaram a proposta da temática da tese, na medida em que na revisão das pesquisas, não encontramos estudos que abordem a racionalidade do programa UAB sob a ótica dos alunos. E, assim, podemos contribuir na elucidação de uma nova problemática, que amplia os conhecimentos da área, conferindo, a esta tese, um caráter de relevância e originalidade.

2. TEORIA CRÍTICA: EDUCAÇÃO, FORMAÇÃO E TECNOLOGIA

O Espírito não é como o Positivo que desvia o olhar do Negativo..., não ele só é este poder quando encara de frente o negativo e nele permanece.

Theodor Adorno

O propósito desta seção é de apresentar a teoria que guiará a discussão sobre a tecnologia e a formação humana, a partir do referencial conceitual da Teoria Crítica da Sociedade, sobretudo Adorno, Horkheimer e Marcuse, em diálogo com teóricos críticos da educação, como Pucci (2012) e Crochík (1998 e 2003). A teoria adotada será base teórica para efetuar a análise dos dados e das seções posteriores, através do aprofundamento dos referenciais de análises que ajude a conceituar dada tecnologia frente à formação.

Esta seção compõe-se de três subseções, nas quais procuraremos expor parte das reflexões dos teóricos da escola de Frankfurt, sobretudo Adorno, a respeito da formação da sociedade, da cultura, do indivíduo e de suas ideias sobre educação; em Horkheimer a formação e suas críticas a uma teoria tradicional e, em Marcuse, a crítica à tecnologia e sua potencialidade de pacificação da existência.

Nessa direção, Crochík (1998, p. 21) considera que:

O enquadramento teórico, como veremos, relaciona-se a um compromisso social, e, portanto, político; mais do que uma das diversas possibilidades de se abordar o tema do estudo, se contrapõe a elas, exigindo definições que lhe são antagônicas.

Ao adotar a Teoria Crítica da Sociedade, a tese, através desta seção, assume um compromisso de ouvir e dar voz aos sujeitos, procurando denunciar aquilo que aprisiona o sujeito e o objeto. E, para que se pense na liberdade possível, é preciso apontar para a verdade escondida, negada: a realidade administrada, reificada. E nesse caminho, para dar lugar a almas angustiadas e desconfiadas, nesse projeto de formação, é preciso se comprometer e ir além das aparências: "Quem quiser saber acerca da vida imediata tem que investigar sua configuração alienada, investigar os poderes objetivos que determinam a existência individual até o mais recôndito nela." (ADORNO, 1992, p. 7).

Vivemos em uma situação que, segundo Adorno (1992), para muitos é uma impossibilidade dizer "Eu". Daí a urgência da crítica e da denúncia da reificação do

homem. A técnica tomou posse dos seus corpos e, também, dos espíritos, como apontam Horkheimer e Adorno (1985). Porém, como revela Maar (2012), é preciso cuidar para não cair no idealismo da própria teoria e, para isso, recorreremos à dialética da crítica, entre teoria e prática e entre sujeito e objeto:

Assim, a crítica doravante dispensaria a referência à realidade ideal, incidindo no material, na realidade da produção – e não do produto – para além da sua apreensão meramente empirista-descritiva, mas de modo dialético, traçando a partir de suas contradições as tendências de desenvolvimento dessa realidade efetiva (MAAR, 2012, p. 15).

Dessa forma, é preciso evitar a crítica ideológica, a crítica “às ideias”, pois como afirma Maar (2012), ideias não têm existência própria, independente e autônoma, nem possuem história. A crítica efetiva precisa ser encarnada, vinculada à realidade material empírica dos sujeitos.

Para Adorno (1986, p. 88): “a ideologia, a aparência socialmente necessária, é hoje a própria sociedade real”. Desse modo, a ideologia, então, não seria um conjunto de ideias – corpo subjetivo, mas as condições materiais e objetivas que configurariam a formação da consciência e dos indivíduos.

Os teóricos frankfurtianos, mesmo apresentando diferenças quanto ao foco de seus estudos, imprimem uma análise profunda sobre seus objetos, de forma que oferecem elementos para refletir sobre a educação, a formação e a tecnologia regida pela racionalidade de uma sociedade capitalista.

2.1 A educação em Adorno

Adorno (1995) dedicou parte de sua obra ao tema da educação em geral e à reflexão sobre questões educacionais. Porém, não é nossa intenção supor uma pedagogia crítica inspirada na Teoria Crítica:

Especialmente em Adorno, educação e pedagogia não são só distintas, como em certos momentos, opostas. Suas ideias estariam mais para a articulação de uma sociologia da educação que na elaboração de uma pedagogia melhorada (BAPTISTA, 1987, p.02).

Nosso interesse está nas contribuições do pensamento de Adorno para a educação. Alguns desses pensamentos estão traduzidos e acessíveis a partir da publicação da coletânea “Educação e Emancipação”; resultado de conferências e

palestras radiofônicas, esses textos foram publicados pela primeira vez em fevereiro de 1970, ou seja, após a morte de Adorno.

Podemos observar, na obra supracitada, esforços desenvolvidos por Adorno para difundir a educação política, que para ele se identificava à educação para a emancipação. Porém, para Adorno, "a educação não conduz o homem necessariamente à emancipação" (MAAR, 1995, p. 11). Adorno (1995) chama a atenção dos educadores, no sentido de que a ética como conteúdo do processo formativo encontra-se ameaçada pela determinação social. Adverte, também, a respeito da educação pautada apenas num "esclarecimento da consciência" sem levar em conta "a forma social em que a educação se concretiza como apropriação de conhecimentos técnicos" (MAAR, 1995, p. 11 e 12).

Adorno (1995) afirma que, à medida que a educação se restringe aos ditames sociais e seus condicionamentos, ela se torna cada vez mais presa desse imperativo social. Essas considerações de Adorno podem, em princípio, sugerir descrédito na educação, porém, têm objetivo contrário: a crítica permanente como instrumento de resistência e transformação do que está aí.

O desenvolvimento da sociedade, em que a educação e a formação cultural têm importante papel, conduziu a humanidade à violência e à barbárie. Adorno (1995) salienta que o próprio processo que impõe a barbárie ao homem é responsável pela sua sobrevivência. A Teoria Crítica procura entender a maneira como ocorre esse processo, analisando a formação social em que isso acontece, esclarecendo suas raízes e descobrindo maneiras de interferir em sua continuidade.

Que Auschwitz não se repita! "É a exigência primeira para a educação." (Adorno, 1995, p. 119). É a palavra de ordem para a educação e seu objetivo. Após o terror de Auschwitz, é preciso, com urgência, elaborar o que aconteceu no passado, evitando que as condições geradoras do horror do holocausto perdurem; e criticar o presente prejudicado para que, assim, não volte a acontecer. É preciso efetuar, de maneira urgente, uma educação voltada contra a barbárie:

O essencial é pensar a sociedade e a educação em seu devir. Só assim seria possível fixar alternativas históricas tendo como base a emancipação de todos no sentido de se tornarem sujeitos refletidos da história, aptos a interromper a barbárie e realizar o conteúdo positivo, emancipatório, do movimento de ilustração da razão (MAAR, 1995, p. 12).

A falta de consciência e a indiferença são condições férteis para os elementos que provocaram o horror do holocausto na Alemanha: lugar de formação e tradição intelectual, não foi capaz de conter o propósito específico da política hitlerista: exterminar/matar pessoas. Porém, Adorno (1995) não encontra partícipes de suas postulações, o que o perturba: a apatia e a falta de interesse na educação com metas educacionais sem significado e importância frente a essa meta: evitar Auschwitz. Ela foi para Adorno (1995) a barbárie contra a qual deve se dirigir toda a educação.

Essa tarefa diz respeito às características também do objeto, da formação social em seu movimento que são travadas pelo seu encantamento, pelo seu feitiço. A educação necessária para produzir a situação vigente parece impotente para transformá-la:

Não se detém face ao objeto que parece natural, aponta limitações objetivas, confrontando-nos com dificuldades ocultas e complicando soluções fáceis. Conduz o objeto à revelação da causalidade submersa no que parecia meramente acidental, apresentando-o como resultado e enredando-o em situações paradoxais, jogando os objetos contra os seus conceitos. Evita dissolver o problema, procurando dissolver a rigidez do objeto, revelando o conflito como contradição, possibilitando convertê-lo em base de uma experiência formativa. (MAAR, 1995, p. 12).

Para Maar (1995), a compreensão do presente como histórico e a recusa de uma história estática e sem possibilidade de mudança devem fazer parte do núcleo da experiência citada acima. Isso porque, a partir da elaboração do passado, que parece estabelecido e fixado pelas condições objetivas e sociais, e o rompimento daquilo que garante sua continuidade, será possível vislumbrar um sentido emancipatório, e converter a experiência em base formativa.

A expressão “barbárie” é muitas vezes utilizada por Adorno. É importante entender que o conceito de barbárie em Adorno (1995) não significa a simples ideia de selvageria e é formulada a partir da reflexão sobre a defasagem entre as condições objetivas e a superestrutura cultural:

Entendo por barbárie algo muito simples, ou seja, que, estando na civilização do mais alto desenvolvimento tecnológico, as pessoas se encontrem atrasadas de um modo peculiarmente disforme em relação à sua própria civilização – e não apenas por não terem em sua arrasadora maioria experimentado a formação nos termos correspondentes ao conceito de civilização, mas também por se encontrarem tomadas por uma agressividade primitiva, um ódio primitivo, ou, na terminologia culta, um impulso de destruição, que contribui para aumentar ainda mais o perigo de

que toda esta civilização venha a explodir, aliás, uma tendência imanente que a caracteriza (ADORNO, 1995, p. 155).

Adorno (1995) aponta para uma educação de denúncia e superação da barbárie. Uma educação em seu pleno sentido realizaria o “retorno do sujeito”, através da autorreflexão crítica, concentrando-se na primeira infância, sendo o esclarecimento, antes de qualquer questão de método, a premissa básica de uma ação transformadora. Porém, esse esclarecimento, obviamente, não é apenas individual. É necessário um esclarecimento geral, que proporcione melhores condições culturais para um processo de emancipação, no qual as razões que levam à barbárie se tornem conscientes: "O único poder efetivo contra o princípio de Auschwitz seria autonomia, para usar a expressão kantiana: o poder para a reflexão, a autodeterminação, a não participação." (ADORNO, 1995, p. 125).

É preciso que a regressão - Auschwitz - não volte a acontecer, e isso só será possível mediante o conhecimento e o contato direto com o ocorrido. Caso contrário, os elementos que possibilitam a regressão continuarão existindo, e esta regressão será sempre possível. Pois “a civilização, por seu turno, origina-se e fortalece progressivamente o que é anticivilizatório.” (ADORNO, 1995, p. 119).

Para Adorno (1995), as tentativas de evitar Auschwitz terão de ser impelidas para o âmbito da subjetividade, mediante a restrita possibilidade de mudar as condições objetivas, isto é, condições sociais e políticas geradoras de tais acontecimentos. O primeiro passo, segundo Adorno (1995), é o reconhecimento daquilo que gerou Auschwitz. O conhecimento desses mecanismos é necessário, é também necessário o conhecimento dos eventos inconscientes que permitiram, e permitem sua efetivação:

Mesmo que o esclarecimento racional não dissolva diretamente os mecanismos inconscientes - conforme ensina o conhecimento da Psicologia -, “ele ao menos fortalece na pré-consciência determinadas instâncias de resistências, ajudando a criar um clima desfavorável ao extremismo” (ADORNO, 1995, p. 136)³².

No ensaio *Educação para quê?* Adorno (1995) discute para onde a educação deve conduzir. Mas, antes de nos aprofundarmos nessas questões, é necessário esclarecer o conceito de educação na concepção de Adorno:

³² Para o entendimento do processo, Adorno (1995) aponta para alguns textos de Freud como *O Mal-estar na cultura* (1930) e *Psicologia de massas e análise do eu* (1921).

Evidentemente não assim chamada modelagem de pessoas..., mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a produção de uma consciência verdadeira. (ADORNO, 1995, p. 141).

A educação deve estar voltada para a emancipação do indivíduo, para uma sociedade com homens conscientes. Uma sociedade democrática só o é de verdade quando possui essas prerrogativas.

Reafirmar a especificidade da dialética negativa e suas possibilidades de intervenção teórica na educação é fazer jus à Teoria Crítica representada por Adorno. Após as leituras realizadas a respeito da formação cultural entendemos que a educação deve estar voltada para "uma educação para originalidade", subtraindo os modelos fixos de pensar e agir, e, qualquer transformação possível deve estar na modificação de sua finalidade, muito mais do que em seu proceder e sua ampliação.

A ampliação da tarefa educativa como "democratização da escola" sem ter de pensar nem a democracia nem a escola, muito menos a cultura, é um atentado contra a democracia. Adorno está preocupado em combater os inimigos intrínsecos da democracia, tanto quanto os neonazistas e suas tendências fascistas implícitas, muitas inconscientes, na democracia.

A educação em Adorno transpassa, necessariamente, a crítica da cultura, da formação cultural e sua banalização pela Indústria Cultural, a discussão em torno da autoridade e da tradição, das relações contraditórias entre indivíduo, natureza e sociedade. Logo, a educação não é apenas condição essencial para a democracia, mas o caminho pelo qual a democracia possa ser pensada além da elevação do padrão de vida das classes e da quantidade de "bens culturais" a elas destinada.

Para Adorno (1992), a promessa da sociedade burguesa de seres livres e iguais postulou a ideia de uma formação cultural atrelada à existência da autonomia, obviamente impossível nas circunstâncias sociais e econômicas existentes:

Para escamotear essa impossibilidade, a ideologia burguesa formulou o pressuposto de integração que longe de reconhecer e de excluir o proletariado dessa formação cultural, também se isenta de pensar a cisão socialmente dada. (ADORNO 1972, p. 242).

Os controladores dos meios de produção monopolizam a formação cultural, fato que o véu da integração não consegue esconder e que, ao mesmo tempo, nega aos próprios dominados os pressupostos ideológicos do conceito burguês de formação cultural. Adorno (1992) aponta como o pressuposto da autonomia

vinculado a uma sociedade na qual todos os homens sejam iguais aos outros é acrítico e vem a calhar para uma falsa democracia em que as diferenças reais ou imaginárias são marcas de um domínio parcial da totalidade. Assim, uma sociedade emancipada, para Adorno:

[...] não seria nenhum Estado unitário, mas a realização efetiva do universal na reconciliação das diferenças. A política que ainda estiver seriamente interessada em tal sociedade não deveria propagar a igualdade abstrata das pessoas sequer como uma ideia. Em vez disso, ela deveria apontar para a má igualdade hoje, para a identidade entre os interessados no cinema e os interessados em armamentos, pensando, contudo, a situação melhor como aquela na qual é possível ser diferente sem ter medo (ADORNO, 1992, p. 89).

A formação cultural, sendo apropriação da cultura, é pensada em profundidade por Horkheimer e Adorno, através de sua obra *Dialética do Esclarecimento* (1992), que a concebe como campo de forças, no qual as categorias espírito e natureza estão constantemente em conflito. Para Adorno (1972), ao fixarmos essas categorias, reduzimos a reflexão à mera constatação e legitimação da divisão social do trabalho e do saber dela correspondente: a formação cultural a serviço da heteronomia converteu-se numa pseudoformação.

Em relação ao ensino superior, as reflexões de Adorno a respeito da educação e de suas possibilidades, parecem tarefa pertinente e necessária ao nos defrontarmos com o panorama político educacional brasileiro, no qual há uma forte tendência a uma profissionalização-técnica em detrimento de uma formação teórica sedimentada. Por outro lado, ao não ceder ao pragmatismo não pretende uma teoria distante da experiência.

Se a universidade está a serviço da razão instrumental e se, ao mesmo tempo, não devemos aprisioná-la numa concepção reprodutivista, quais são as suas possibilidades de promover a produção crítica do conhecimento e a formação crítica que se oponha à barbárie?

Há uma possibilidade de negação no âmbito da formação à medida que, talvez, não se possa superar a ambiguidade entre consciência (autonomia) e racionalidade (educação), mas que se deva enfrentá-la. A esperança encontra-se nessa tênue e pequena possibilidade. O momento de adaptação é necessário, a educação é adaptativa: seria incapaz se não empreendesse tal tarefa. No entanto, gerando pessoas bem ajustadas, a educação vai de encontro ao que se entende por

formação, por democracia. Esse processo adaptativo, segundo Adorno, é feito automaticamente pela própria realidade, aparentemente, sem mediações.

Importante ressaltar que a compreensão de educação e formação aponta para o mesmo fenômeno. Porém, como afirma Crochík (1998, p. 10), “não são intercambiáveis”, na medida em que a formação refere-se à constituição do indivíduo, como traços de caráter e da personalidade, enquanto que a educação indica a apreensão de normas, valores e conceitos. Como a concepção de formação cultural remete tanto à educação como ao indivíduo, nesta tese, concebemos a educação como parte imprescindível da formação. A formação assume uma perspectiva mais ampla, não se limitando apenas a âmbitos escolares ou familiares, mas que envolve todos os aspectos da vida e que não pode ser completamente administrada.

2.2 A formação na perspectiva de Adorno e Horkheimer: da teoria tradicional à teoria crítica

Como apresentamos na seção anterior, para Adorno (1995), a educação, na direção de superar o processo de adaptação, precisaria desenvolver uma formação em que a teoria fosse tomada a partir da abstração da realidade, sem perder de vista a realidade ou o mundo concreto, superando, dessa forma, seu caráter ideológico. Nesse projeto de formação, a teoria e a prática seriam tomadas como totalidade no processo educativo, na medida em que, qualquer ênfase em uma dimensão ou outra do conhecimento, converte a educação e a formação em pseudoformação.

Nessa mesma direção, Horkheimer apresenta, em seu ensaio *Teoria Tradicional e Teoria Crítica* (1991), considerações sobre a ciência positivista de Comte, na qual, através do método, o homem poderia entender a sociedade e a natureza. Na teoria positivista, a razão e o método se separam para compreender a realidade. Dessa forma, o autor entende que o conhecimento e a teoria construída pelo positivismo, que configuraria o abandono da realidade, ou do mundo concreto e de suas determinações e contradições, é ideologia:

Na medida em que o conceito da teoria é independentizado, como que saindo da essência interna da gnose, ou possuindo uma fundamentação a-

histórica, ele se transforma em uma categoria coisificada e, por isso ideológica (HORKHEIMER, 1991, p. 121).

A teoria em sentido Tradicional é, portanto, para Horkheimer (1991, p. 163):

[...] cartesiano, como a que se encontra em vigor em todas as ciências especializadas, organiza a experiência à base da formulação de questões que surgem em conexão com a reprodução da vida dentro da sociedade atual. Os sistemas das disciplinas contêm os conhecimentos de tal forma, que, sob circunstâncias dadas são aplicáveis ao maior número possível de ocasiões. A gênese social dos problemas, as situações reais nas quais a ciência é empregada e os fins perseguidos em sua aplicação, são por ela mesma, considerada exteriores.

Em contraposição, a Teoria Crítica pauta-se pelo antipositivismo, como afirma o próprio Horkheimer (1991, p. 163):

A teoria crítica da sociedade, ao contrário, tem como objeto os homens como produtores de todas as suas formas históricas de vida. As situações efetivas, nas quais a ciência se baseia, não são para ela, uma coisa dada, cujo único problema estaria na mera constatação e previsão segundo as leis da probabilidade. O que é dado não depende apenas da natureza, mas também do poder do homem sobre ele. Os objetos e a espécie de percepção, a formulação de questões e o sentido da resposta dão provas da atividade humana e do grau de seu poder.

Horkheimer e Adorno (1991) afirmam que, no momento em que o conhecimento priorizou a técnica e o método em lugar da busca da verdade, o homem tornou-se vítima do progresso da dominação técnica. Esse mesmo progresso tornou-se instrumento de dominação e alienação da consciência humana. Nessa racionalidade, a realização do homem não estaria na contemplação da verdade ou na busca pelo conhecimento, mas na operação. Como afirma Horkheimer e Adorno (1991, p. 90): "... a técnica é a essência desse saber. Seu objetivo não são os conceitos, nem imagens, nem a felicidade da contemplação, mas o método...".

Dessa forma, Horkheimer (1991) se opõe àquilo que ele designa de Teoria Tradicional, quando o trabalho do especialista se encontra desvinculado dos demais, permanecendo alheio à conexão global dos setores de produção:

Não é o significado da teoria em geral que é questionável, mas a teoria esboçada de "cima pra baixo" por outros, elaborada sem o contato com os problemas de uma ciência empírica particular (HORKHEIMER, 1991, p. 121).

Horkheimer (1991) caracteriza a relação prática-teoria, fundamental no processo de emancipação do homem. O que dá organicidade à teoria-prática e está vinculada com os ideais de transformação.

(...) a função da teoria crítica torna-se clara se o teórico e a sua atividade específica são considerados em unidade dinâmica com a classe dominada, de tal modo que a exposição das contradições sociais seja meramente uma expressão da situação histórica concreta, mas também um fator que estima e que transforma (HORKHEIMER, 1991, p. 50).

Para Adorno (1972), a teoria e a prática não podem ser compreendidas isoladamente:

[...] se a teoria e práxis não são imediatamente uno, nem absolutamente distintas, então sua relação é uma relação de descontinuidade. Não há uma senda contínua que conduza da práxis à teoria, mas a teoria pertence à trama da sociedade e é autônoma ao mesmo tempo. Apesar disto, nem a práxis transcorrer independentemente da teoria, nem está e independente daquela (ADORNO, 1972, p. 179).

Horkheimer (1991) ressalta, ainda, a função da teoria, esboçada pelos intelectuais, atuando a serviço dos dominados, podendo, desta maneira, desempenhar um papel fundamental na luta por uma sociedade mais justa. A teoria crítica busca a denúncia daquilo que impede a felicidade do homem concreto e de todos os homens, não admitindo, dessa forma, a continuação da miséria e do sofrimento humano como algo natural.

A noção de ciência ou racionalidade na Teoria Crítica não está apenas no simples exercício do pensamento crítico, tornou-se o nexo do pensamento e da ação, no interesse de libertar a comunidade e a sociedade como um todo: "(...) a teoria almejada de forma alguma é apenas uma mera ampliação do saber. Ela intenciona emancipar o homem de uma situação escravizadora." (HORKHEIMER E ADORNO, 1991, p. 70).

Ao nos defrontarmos com o panorama educacional brasileiro, estamos diante do abandono da teoria em detrimento da prática profissional, apontada como mais urgente e necessária diante das exigências do mercado de trabalho. A urgência na autoconservação através do trabalho faz com que tenhamos atitudes que fortalecem a situação que determina as nossas escolhas (CROCHÍK, 1995).

Parece que a teoria se esvaziou de sentido emancipatório, já que, para manter-se vivo, é preciso trabalhar e fazer. Sendo preciso submeter a teoria às

determinações da práxis buscando demasiadamente o pragmatismo: “O medo da impotência da teoria fornece o pretexto para se entregar ao todo poderoso processo de produção, com o que então se admite plenamente a impotência da teoria (ADORNO, 1992, p. 37).

Evidente que Adorno (1992) não pretende com isso o distanciamento da experiência, mas, apenas, um cuidado para não ceder ao imediatismo da prática. É necessário, para o autor, o contraponto com a realidade e a experiência, para que a teoria não venha a ser ideológica e falseadora da realidade humana, e um apêndice da técnica e de práticas alienantes.

Mello (1978), a respeito da formação superior no Brasil, já apontava, ainda na década de 1970, os problemas fundamentais enfrentados quanto à formação:

Hoje, a profissão e o ensino da Psicologia enfrentam dificuldades que, aparentemente, nascem da separação entre técnica e ciência. A separação é real. As técnicas foram e são transplantados de seus países de origem enquanto técnicas e com vistas à aplicação imediata. A ciência da qual elas derivam aparece como um acessório à utilização das técnicas. Mas essa utilização das técnicas se dá à margem do Ensino Superior (MELLO, 1978, p. 41).

A dicotomia apontada por Mello (1978) não é restrita aos cursos de formação na década de 1970, mas toda a formação superior parece receber uma formação teórica e técnica insuficiente. Os estudos de Aquino (1990) seguem indicando a permanência dessa cisão na formação, na medida em que suas pesquisas apresentam as críticas contundentes à universidade brasileira e às políticas de formação superior, feitas pelos profissionais egressos, como pela própria comunidade universitária, no que tange a uma formação deficitária, tanto teórica quanto técnica.

É interessante observar a ênfase dos estudos destes autores, que indicam que as práticas profissionais são apontadas, no interior das políticas educacionais para o ensino superior, como instrumento de transformação social em detrimento de uma formação pautada na teoria e seus desdobramentos. Os estudos de Mello (1978) e Aquino (1990) apontam para uma formação desvinculada da prática como um elemento preocupante. Ressaltam a importância de uma formação para além da profissionalização ou formação técnica, propondo uma abertura de possibilidade de formação que não está sujeita a nenhum fim imediato.

Tomados em conjunto, esses vários aspectos, inclusive, e talvez até principalmente a oposição entre formação teórica e formação prática, podemos observar que a concepção de formação profissional que prevalece nos cursos e nas políticas educacionais é a formação especializada ou da compartimentalização das áreas de atuação. Esse modo de pensar a formação profissional se aproxima de um modelo de formação técnica, entendida como treinamento do profissional no uso de instrumentos prontos, designados para situações específicas de trabalho.

Nessa mesma direção, Crochík (1998, p. 20) aponta que:

Se a realidade foi fragmentada em diversos campos do saber e de atuação profissional e empresarial, através dos universais estabelecidos – o pensamento e o capital -, deve-se procurar aquilo que foi perdido neste processo - autonomia do sujeito e a liberdade frente à administração exercida sobre nós.

É importante a diversificação das situações nas quais o aluno está e será exposto, mas não com o objetivo de uma formação estritamente técnica e prática, mas que, desta maneira, o aluno fosse capaz de ter uma abrangência de sua ciência e de sua atuação humana e profissional. Se a formação não transmite ao aluno – ou não leva a elaborar – um conceito amplo de sua atuação, abstraído dos modelos específicos de trabalho, a formação é pseudoformação, na medida em que a formação não permite que seus aprendizes produzam ciência ou construam conhecimento, mas apenas que sejam capazes de repetir e reproduzir o que aprenderam. Essa formação possui elementos que ajustam o indivíduo à racionalidade instrumental, e não se configura, portanto, em uma formação crítica, reflexiva e autônoma.

Para que as experiências formativas possam ser privilegiadas pela Educação, a sociedade precisaria pensar no seu projeto histórico de formação humana, e que esse projeto permita a ampliação e refinamento das dimensões humanas. A razão se converteria em habilidades sensíveis para a leitura de si e do mundo e não apenas em categorias racionais cristalizadas e inflexíveis.

Nessa direção, Pucci (2001, p. 8) destaca:

Embora no juízo – expressão lógica do pensamento – predomine a coerência, a racionalidade, a clareza, o seu processo de constituição pressupõe os seus elementos emocionais, idas e vindas, silêncios, solavancos e irracionalidades. Se se abafar esses elementos vitais em nome das ordenações lógicas, o pensamento se torna rígido, vazio, insensível.

Em nome da instrumentalidade, para Adorno (1995), são excluídas do processo formativo a racionalidade crítica, a experiência e a sensibilidade. Nisso, dando lugar à racionalidade tecnológica, que compreende a lógica, a padronização e o procedimento eficaz que converte tudo e todos em mercadoria. Essa relação será apresentada no próximo item, a partir das contribuições teóricas de Marcuse.

2.3 A tecnologia em Marcuse: racionalidade política para adaptação

Marcuse (1982), em *Ideologia da Sociedade Industrial*, critica a dimensão de neutralidade conferida à tecnologia, tanto na sua constituição como em sua aplicação. Evidente que sua crítica não se encerra na neutralidade aparente da tecnologia, mas em como a ideologia atual, transmitida pela tecnologia, tornou-se mais forte que a ideologia liberal, visto que a própria ideologia está no próprio processo de produção³³ (Marx, 1984).

Para Horkheimer e Adorno (1978), a ideologia liberal possuía um caráter falso e, ao mesmo tempo, verdadeiro: verdadeiro porque os valores defendidos de liberdade, igualdade, justiça eram reais e universais; falso porque, no capitalismo, o privilégio é mantido para os que detêm os meios de produção em detrimento da classe trabalhadora; já a ideologia atual, assim como a ideologia liberal, além de ocultar as relações desiguais de produção, justifica-se na manutenção do sistema vigente. Ou seja, buscando basicamente a necessidade de adaptação e integração do indivíduo à sociedade (Adorno, 1972).

Como afirma Marcuse (1998), a racionalidade tecnológica é ela mesma ideológica quando prepara os indivíduos para a adaptação ao sistema buscando unicamente a produção de bens. Nessa direção, Crochík (2005, p.310) afirma que: “[...] para os liberais, a sociedade precisava ser modificada, ainda que, não em sua estrutura; para a atual ideologia, o que resta é a integração do indivíduo às instituições existentes”.

Marx (1984) já apontava a tecnologia como trabalho acumulado e afirmava que os próprios avanços tecnológicos surgiam das contradições sociais: de um lado, as modificações e a melhoria nas condições sociais, promovida pela riqueza social,

³³ MARCUSE, H. A ideologia da sociedade industrial. Trad. De Gislaïne Rebuá. Rio de Janeiro: Zahar, 1982, p.46.

o progresso e o contínuo controle da natureza, que em sua ideologia traziam a possibilidade da libertação do homem do trabalho; do outro, a permanente e crescente expropriação e alienação do trabalhador e o aumento da mais valia no capital³⁴.

Essas contradições do progresso gerado pela tecnologia também são alvos de questionamentos e reflexões por Horkheimer (1976), em sua obra *Eclipse da razão*:

Parece que enquanto o conhecimento técnico expande o horizonte de atividade e do pensamento humano, a autonomia do homem enquanto indivíduo, a sua capacidade de opor a resistência ao crescente mecanismo de manipulação de massas, o seu poder de imaginação e o seu juízo independente sofreram aparentemente uma redução. O avanço de recursos técnicos de informação é acompanhado de um processo de desumanização. Assim, o progresso ameaça anular o que se supõe ser o seu próprio objetivo: a ideia de homem (HORKHEIMER, 1976, p. 74).

Os pensadores frankfurtianos preocuparam-se, sobretudo, com os avanços técnicos no mundo contemporâneo, pois desde a origem do pensamento moderno, a técnica foi desenvolvida vinculada ao poder e à dominação. Evidente que os avanços tecnológicos e seus aparatos incidem também no campo da educação, pois como afirmam Adorno e Horkheimer (1978), esse processo tem penetrado em todas as esferas da vida como um “deslocamento geológico”³⁵ da infraestrutura para a superestrutura social.

Contudo, os textos dos frankfurtianos foram escritos sob os impactos de uma tecnologia desenvolvida nos anos 1940 e 1950, influenciados pelas tecnologias mecânicas. Diferente de nosso tempo, onde os avanços tecnológicos atuais foram impulsionados pelas grandes transformações no mundo da microeletrônica, robótica, computação, das tecnologias da informação e comunicação, assentadas, inicialmente, em modelos analógicos e, atualmente, em modelos digitais e virtuais. Diante desse hiato no tempo e das novas configurações sociais e tecnológicas, os apontamentos e críticas dos frankfurtianos a respeito da razão instrumental e seu potencial ainda seriam pertinentes?

³⁴ MARX, K. O capital: crítica da economia política. Trad. Regis Barbosa e Flávio R. Kotthe. São Paulo: Difel, 1984, livro I, v. I, p. 424.

³⁵ O deslocamento geológico, que ocorre literalmente entre as camadas da infraestrutura e da superestrutura, penetra no mais íntimo dos problemas da consciência e da criação espiritual, ainda os mais sutis e intrínsecos. (ADORNO e HORKHEIMER, 1978, p. 199-200).

Os estudos de outros pensadores contemporâneos afirmam que o potencial crítico da Escola de Frankfurt à racionalidade tecnológica e sua lógica encontram-se mais atuais que nunca, diante da presente “sociedade tecnológica”, confirmando as diagnoses dos frankfurtianos. (Crochík, 1998 e Pucci, 2012).

Não há como não ver, reconhecer e perceber a força da tecnologia atuando sobre os mais variados aspectos da vida social e de sua racionalidade, ou seja, sua lógica e instrumentos, sendo transportados de forma generalizada para todas as dimensões sociais e subjetivas da vida humana. São inúmeras as transformações sociais geradas pela tecnologia e em velocidades cada vez maiores. Porém, não tomamos a tecnologia com o *status* de neutralidade nas relações que medeia, já que ela mesma não pode ser dissociada do sistema que a constituiu:

Não funciona como a soma total de meros instrumentos que possam ser isolados de seus efeitos sociais e políticos, mas antes, como um sistema que determina, a priori, tanto o produto do aparato com as operações de sua manutenção e ampliação (MARCUSE, 1982, p. 18).

A presença da tecnologia, no ensino, com finalidades didáticas, pedagógicas, de entretenimento, mediadoras da formação, ou no interior de uma política³⁶, *como modus operandi* estratégico para democratizar e interiorizar a formação superior, cujo foco está na formação de professores, aponta para uma crescente racionalização da sociedade. A racionalização tecnológica não é gerada pelas tecnologias no campo da educação, mas é mantida e reproduzida em função da crescente demanda por formação de mão de obra, aproximando os conteúdos, a didática e a própria formação dos processos de produção³⁷.

No campo da teoria crítica da educação, Crochík (1998), ao analisar o uso do computador no ensino, afirma que, enquanto a tecnologia e a ciência, impulsionadoras da economia atual, são colocadas como neutras, a serviço de quem as usa – garante a manutenção e o aperfeiçoamento da dominação existente:

A tecnologia educacional, através de seus diversos meios, tenta coroar o processo fabril na educação. Enfatizemos que o seu ingresso foi preparado, de um lado, pela relação entre economia e educação e, de outro lado, pela invasão da escola por uma forma de pensar ligada ao processo de

³⁶ Nesta tese, essa política refere-se, especificamente, ao Programa Universidade Aberta do Brasil.

³⁷ MARX, Karl, aponta no texto: “Consequências sociais do avanço tecnológico” In: Obras Completas. Coleção Ciências Sociais, Série, Materialismo Histórico, Vol.1, São Paulo, Edições Populares, 1980, p.57, que a diminuição do tempo de trabalho socialmente necessário para a produção de mercadorias acabava sendo utilizada para a produção dos próprios meios de produção.

racionalização social. Esses dois fatores, por sua vez, relacionam-se ao movimento dado pela contradição entre forças produtivas e a organização do trabalho. No momento em que a tecnologia se converte em ideologia, através da racionalidade tecnológica, perpetua a organização do trabalho; ou seja, o avanço das forças produtivas – que tem na fusão entre tecnologia e ciência o seu principal motor neste século (CROCHÍK, 1998, p.104).

Pucci (2012, p. 181), no texto *Educação a Distância virtual e formação de professores no Brasil*, apresenta a importância da crítica permanente da “potencialidade expansiva dos aparatos tecnológicos”:

Hoje, faz-se necessária a crítica imanente, pois sua intervenção, nessa perspectiva desigual entre os danos e os proveitos das novas tecnologias, ainda é um ponto de apoio para uma possível emancipação no processo formativo do indivíduo. Como fazer prevalecer a autonomia do indivíduo na EAD Virtual, com a potência da racionalidade instrumental e ideológica nos suportes técnicos? (PUCCI, 2012, p. 183).

Na área da educação, sobretudo com ênfase nas políticas de formação de professores, as políticas públicas e seus desdobramentos, projetos, programas e ações, têm enfatizado a importância da Educação a Distância e inserção das tecnologias no interior dos projetos educativos. Diante de tal cenário, analisar criticamente o viés tecnológico, como conteúdo, processo e discurso político, é necessário para a superação de seu “encantamento”, não sendo a tecnologia neutra e sendo matéria política, cabe, portanto, problematizá-la.

Marcuse (1982, p. 38) afirma que “a escolha de uma solução técnica, de preferência a uma escolha política ou social para a resolução de um problema social é significativo do ponto de vista político e moral.” O dilema é agudamente marcado em termos políticos.

A Educação a Distância como política prioritária de expansão e interiorização, e como modalidade de ensino, está assentada nas possibilidades previstas do arcabouço tecnológico, seja nos termos da ciência tecnológica e de sua técnica, nos seus processos e aparatos técnicos. Na atual sociedade do conhecimento e da sociedade digital, a educação ocupa lugar central, e as novas tecnologias apoiam literalmente sua disseminação e permanência (AMARAL, 2006).

Dessa forma, é importante refletir sobre algumas questões básicas já apontadas por PUCCI (2012), quanto à criação, desenvolvimento e avaliação de um curso a distância de formação de professores da educação básica.

Hoje, faz-se necessária a crítica imanente, pois sua intervenção, nessa perspectiva desigual entre os danos e os proveitos das novas tecnologias, ainda é um ponto de apoio para uma possível emancipação no processo formativo do indivíduo. Como fazer prevalecer a autonomia do indivíduo na EAD virtual, com a potência da racionalidade instrumental e ideológica nos suportes técnicos? (PUCCI, 2012, p. 183).

Há uma série de trabalhos³⁸ envolvendo o uso da tecnologia na formação do professor e especificamente a formação do professor através da Educação à Distância, tanto a formação na graduação em licenciaturas como no exercício profissional. Sendo presencial ou a distância, a formação de professores é uma questão amplamente discutida e pesquisada atualmente, sobretudo quando se refere à construção do conhecimento docente. Estamos diante de um novo tempo e de novos paradigmas. Na formação de professores são sugeridas novas formas de atuação, buscando superar o tradicional modelo da educação.

Assim, Preti (2005) aponta a Educação a Distância e o uso das tecnologias como uma possibilidade de (re)significação paradigmática no contexto do processo de formação de professores, contribuindo para um processo educacional mais flexível e autônomo. Mas o autor alerta também para os perigos de uma prática discursiva que não produz as mudanças profundas e necessárias na formação e que se vale do equívoco conceitual do termo “autonomia” como sinônimo de autodidatismo.

Em nosso entender, isso não é suficiente. Tem de ser levado em conta o contexto histórico-cultural em que ocorrem esses processos formativos, para se compreender as limitações e as possibilidades de práticas pedagógicas como colaboradoras no processo de construção da autonomia..., em suas diferentes dimensões e não somente limitada à aprendizagem autônoma, ao estudo independente (PRETI, 2005, p.129).

Observamos que a mudança paradigmática entre o modelo “tradicional” de formação de professores para as novas configurações de formação na “sociedade do conhecimento” exige análises e considerações mais profundas, do que apenas a alteração de um suposto “modelo tradicional” de formação. Podemos observar esta realidade através do Relatório da UNESCO (2001) que propõe o desenvolvimento de programas acessíveis e contínuos para uma formação continuada considerada como momento de aperfeiçoamento docente.

³⁸ Dentre os quais discutiremos: Crochík (1998); Barreto (2003, 2004, 2006, 2008; 2010); Dourado (2002, 2008, 2010); Freitas (2002; 2007); Júnior (2003), Pucci (2001, 2003, 2005, 2012), Santos (2004); Saviani (2009); Scheibe (2006, 2006, 2008, 2010, 2011), dentre outros.

A UNESCO (2001) propõe o fomento e o estímulo de programas e cursos que levem os professores a familiarizarem-se com os últimos progressos da tecnologia da informação e comunicação. De uma maneira geral, a qualidade de ensino é determinada tanto ou mais pela formação contínua dos professores do que pela sua formação inicial. “Os recursos tecnológicos e as técnicas de ensino a distância podem ser uma fonte de economia e permitem que os professores continuem a assegurar o seu serviço, pelo menos em tempo parcial” (UNESCO, 2001, p.159).

O uso das novas mídias e formatos digitais, muitas vezes, é incorporado pelos professores como recurso tecnológico que não é refletido em sua construção e está aquém da experiência formativa. Pois “familiarizar-se” não parece um termo que denota aprofundamento e uma apropriação real e crítica da tecnologia.

Para Adorno (1995), o problema na ausência das experiências formativas, aquelas que possibilitariam a emancipação do sujeito, não acontecem ao acaso, elas mesmas são geradas pela própria sociedade, que a produz e reproduz.

Como considera Adorno (1995), uma educação que promova a emancipação do sujeito, vai além da adaptação. E isso só é possível através de um projeto histórico coletivo:

A emancipação é a formação para a autonomia, mas ela só pode ser bem sucedida se for um processo coletivo, já que na nossa sociedade a mudança individual não provoca necessariamente a mudança social, mas esta é pré-condição daquela. A educação deve contribuir, portanto, para o processo de formação e emancipação, contribuindo para criar condições em que os indivíduos, socialmente, conquistem a autonomia (ADORNO, 1995, p. 25).

Para superar essa formação deficiente, é preciso mais que acesso, mais que contato, mais que familiarização com elementos da cultura. É preciso elaborar o passado da humanidade, o passado histórico da própria formação, permitindo a introjeção da cultura, de seus elementos e a superação do princípio adaptativo.

O conceito de emancipação está diretamente ligado ao conceito de autonomia; ambos são interdependentes. Como resultado, a emancipação enquanto projeto sociocultural redundará na formação de indivíduos autônomos. Adorno (1995) considera a autonomia como uma força de contraposição aos princípios da violência e da barbárie. E utiliza-se do conceito de autonomia de Kant (2008) nas obras

Crítica da Razão Prática e no texto *Resposta à Pergunta: Que é Esclarecimento* correlacionando ao conceito de “esclarecimento” [Alfklärung]:

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. O homem é o próprio culpado desta menoridade se a causa dela não se encontra na falta de entendimento, mas na falta de decisão e coragem de servir de si mesmo sem a direção de outrem (KANT, 2008, p. 63).

Vivemos em uma situação de não emancipação, visto que não nos resta outra saída que não a busca pela sobrevivência que implica na adaptação ao existente, à realidade. Ao adaptar-se à realidade, ao estabelecido, o homem renuncia a sua subjetividade livre, o que resulta na abdicação do “eu”. A adaptação, que equivale à identificação com o imediato, reforça o seu caráter totalitário, castrador e de dominação, usurpando a autonomia e impondo seus princípios regressivos ao processo de subjetivação.

Nessa perspectiva, como diz Maar (1995, p. 18):

A formação que por fim conduziria a autonomia dos homens precisa levar em conta as condições a que se encontram subordinadas a produção e a reprodução da vida humana em sociedade e na relação com a natureza.

A questão da adaptação do indivíduo à sociedade deve ser entendida nas suas mais profundas razões, tal como desenvolvida pela Teoria Crítica. Tal teoria a chama-nos a atenção para a dimensão cultural e seu papel constitutivo nas muitas formas culturais, em que uma sociedade tecnológica controla seus membros com propósito de dominação:

Hoje a dominação se perpetua e se estende não apenas através da tecnologia, mas enquanto tecnologia, e esta garante a formidável legitimação do poder político em expansão que absorve todas as esferas da cultura. (MARCUSE, 1982, p. 315)

As sociedades industriais cindidas pelo modelo de divisão de trabalho imposto pelo modo de produção capitalista demandam esforços repetitivos e geralmente carentes de reflexão, apartando os indivíduos do processo de produção como um todo. São, a priori, moldados para uma recepção passiva de todas as formas de mercadorias, e isso se aplica aos serviços educacionais também. Hoje, obtemos uma formação padronizada, veiculada e instrumentalizada pela “indústria

cultural”, que carrega a lógica do seu modo produtivo, encerrando as individualidades no coletivismo e na massificação.

As políticas de formação de professores e a promoção de programas de Educação a Distância, hoje, convergem para o uso da tecnologia como maneira de minimizar os déficits de formação no Brasil. A necessidade de democratizar o ensino e expandir o acesso à educação superior tem encontrado, na modalidade a distância e nas novas tecnologias, “sua nova expressão”. (Grifo nosso).

Para Maar (1995), a compreensão do presente como histórico e a recusa de uma história estática e sem possibilidade de mudança devem fazer parte do núcleo da experiência citada acima. Isso porque, a partir da elaboração do passado, que parece estabelecido e fixado pelas condições objetivas e sociais, e do rompimento daquilo que garante sua continuidade, será possível vislumbrar um sentido emancipatório, e converter a experiência em base formativa.

Para a emancipação, é preciso esclarecimento. Sua racionalidade é voltada para a autonomia, para a superação da heteronomia, da dependência de outrem; logo, a exigência política de uma educação para a emancipação perpassa pela conscientização da barbárie, a superação de toda violência que desintegra a particularidade, a individualidade e que desfaz toda sorte de resistência e força que requer a própria autonomia. Porém, Adorno considera que “o mero pressuposto da emancipação de que depende uma sociedade livre já se encontra determinado pela ausência de liberdade da sociedade” (ADORNO, 1995, p. 172).

A força da reflexão, como aponta Kant (2008), que nos faz pensar a saída da minoridade, é justamente aquilo que falta à tendência global da sociedade. Já que as pressões do geral sobre o particular, o ajustamento do indivíduo à coletividade são a marca de nosso tempo, padronizando as pessoas em “formas de gelo”.

Essa tendência ao conformismo e à padronização é criticada por Nietzsche, em sua obra *Assim falou Zaratustra: um livro para todos e para ninguém* (2000). O autor apresenta um personagem chamado de o último-homem. O autor o descreve como o pior de todos os homens: medíocre, que se contenta com o mínimo, satisfeito com a rotina e a mesmice.

Já não nos tornamos nem pobres e nem ricos: as duas coisas são demasiado molestas. Quem ainda quer governar? Quem ainda quer obedecer? Ambas as coisas são demasiado molestas. Nenhum pastor e um só rebanho! Todos querem o mesmo, todos são iguais: quem sente de outra

maneira segue voluntariamente para o manicômio (NIETZSCHE, 2000, p. 16-17).

O último homem é o homem atual, ao mesmo tempo em que o homem atual é o homem do fim: aquele que será vomitado por ser morno, apontado no Livro de Apocalipse, escrito por João:

Conheço as tuas obras, que nem és frio e nem quente. Quem dera fosses frio ou quente! Assim, por que és morno e nem és quente nem frio, estou a ponto de vomitar-te da minha boca; pois dizes: Estou rico e abastado e não preciso de cousa alguma, e nem sabes que tu és infeliz, sim, miserável, pobre, cego e nu (APOCALIPSE, 3.15-17).

O último homem demonstra uma humanidade decaída, danificada, que faz parte de um mundo e cultura que atrofiam seu espírito, seus sentidos. Portanto, uma humanidade podre, adaptada, rebaixada em trevas ou no obscurantismo. Um homem sem individuação, reificado. Um homem escravizado!

Para Nietzsche o último homem é a decadência da formação da humanidade, e para João é um homem já condenado pela ignorância e sua jactância, pois estando morto e insensível para a experiência mais profunda e espiritual, ainda assim julga-se rico e abastado. Para Adorno, é a face inacabada da semiformação que impede os indivíduos de viverem suas potencialidades criativas e sua autonomia reflexiva. Assim, petrificando suas consciências e sensibilidade, embrutecendo-os e enlouquecendo-os.

Marx, em sua obra *O Capital* (1984), ao apresentar sua terceira definição e mercadoria, a apresenta como um objeto não trivial:

[...] dotado de poder sobre nossas necessidades materiais e espirituais. Não é, pois, a mercadoria que está a serviço de nossas necessidades e sim, as nossas necessidades é que estão submetidas, controladas e manipuladas pela vontade e inteligência do universo das mercadorias! (MARX, 1984, p. 5).

Já com o avanço da sociedade administrada e da superestrutura social, o próprio homem converte-se em mercadoria e torna-se “coisa”. Assim, o homem coisifica-se e enlouquece. Como denuncia Pucci (2005, p. 77), “o ser humano reduzido a meras funções econômicas, se enlouquece tanto quanto aquele outro que foi descartado como supérfluo pelo processo produtivo. A razão instrumental dispensa e faz endoidar seus filhos”.

O modelo da relação do homem contemporâneo com a técnica é algo excessivo e patológico. Visto que a consciência coisificada possui estreita relação com a técnica, em virtude da posição que ocupa no mundo globalizado e tecnológico. Assim, Adorno denomina de “véu tecnológico”, o fetichismo que o homem estabelece de forma perversa com a técnica. O véu impede a visão clara de que a técnica é extensão das mãos humanas e um meio para a realização da humanidade. Desse modo, pervertendo o caminho da pulsão, traduz-se em fetichismo tecnológico. O deslocamento da pulsão objetual, a energia vital destinada para nos libertar do fardo do trabalho ou da luta pela sobrevivência, distorce o curso, e a técnica passa a ser um fim em si mesma.

A questão frente à técnica reside no fato de que, como ação absoluta da autopreservação da humanidade, sendo um meio cujo fim é uma vida mais digna e livre, quanto tomada como fetiche, torna-se velada, escondida das consciências. Converte-se em técnica pela técnica, em forças e entidades com o fim em si e para si.

Dessa forma, a proposta desta seção é apresentar parte do referencial teórico e aprofundar conceitos que se constituam categorias de análises e permitam uma reflexão e uma análise mais profunda. Uma análise para além das aparências dos discursos e programas políticos sobre a tecnologia na política de formação de professores, a partir da análise da percepção dos estudantes sobre a racionalidade tecnológica, no âmbito do Programa UAB. Assim, intentando, num movimento também pessoal e dialético, como afirma Adorno (1995), converter a nossa impotência em denúncia da impotência, expressando, nesse momento, nossa maneira de pensar, viver e fazer história, mesmo que a intenção seja ingênua. Pois, para Pessoti (1988, p. 17):

Quando, pois, alguém se dispõe a voltar-se para si mesmo e a analisar-se criticamente, está a demonstrar, independentemente do grau de correção dessa análise, um apreciável grau de amadurecimento.

É com essa tênue possibilidade que estruturamos esta pesquisa, buscando em Adorno, Horkheimer e Marcuse a ideia da necessidade de uma crítica dialética ampla e irrestrita, na medida em que se debruça sobre o objeto a ser criticado (a tecnologia no âmbito de uma política de formação de professores), que exige, necessariamente, uma autorreflexão. Na formação do professor isso corresponderia

a questionar sobre o conhecimento e o poder do qual é portador, tarefa que exige transcendência e imanência frente à cultura e ao desenfeitiçamento das relações que cada indivíduo estabelece consigo mesmo, ou seja, o autoconhecimento.

O pensamento dos teóricos frankfurtianos, ao denunciar o existente, não se limita à mera constatação e conformação. Com esse mesmo espírito, pretendemos, a partir dos referenciais teóricos apresentados, analisar a racionalidade tecnológica no âmbito da UAB e suas inserções em uma cultura administrada, pensando sua crítica e sua transformação.

Para compor esse movimento pessoal e teórico, contamos com as categorias conceituais de educação em Adorno, formação em Horkheimer e Adorno e tecnologia em Marcuse, para empreendermos a compreensão e análise dos dados empíricos. Procurando, portanto, dimensionar a tecnologia como racionalidade tecnológica, no interior da Política UAB, a partir da percepção dos alunos.

E para cumprir com esse propósito, adotamos o fundamento teórico-metodológico da dialética negativa, como método para análise do objeto de estudo desta tese. O método adotado faz jus à Teoria Crítica, apresentada ao longo desta seção e adotada como referencial teórico, na medida em que não se limita à análise de dados exatos, em nome de uma validade indiscutível. Mas, procurando, através da dialética negativa, o contrário daquilo que Adorno e Horkheimer (1991) já apontavam como teoria tradicional e na forma de pensamento positivista, quando: “os objetos são frequentemente impostos à investigação pelos métodos de que se dispõem no momento, em vez de ajustar o método aos próprios objetos” (p.124). Dessa forma, menosprezando a investigação social e empírica que ameaça o conteúdo emancipatório da ciência.

2.4 A Dialética Negativa como fundamento teórico-metodológico

Como examinar a tecnologia no âmbito de um programa nacional de formação de professores, a partir dos sujeitos, evitando uma possível queda na subjetivação e abstração da realidade?

No Texto de Adorno, *Teoria da Semicultura* (1996), temos uma direção metodológica importante: a tensão entre os momentos entre a formação para a adaptação que integra o indivíduo aos padrões da sociedade e o ajusta, e a

formação para emancipação, que exige do sujeito um grau de afastamento dessa realidade para pensá-la em seu devir. Polarizar qualquer um desses movimentos significaria a semiformação, a reificação do sujeito, impedindo sua formação.

Na busca de compreender a tecnologia, no âmbito da universidade aberta do Brasil, a partir da percepção dos alunos, a investigação incidiu na tensão daquilo que é vivido pelo aluno, com aquilo que é idealizado por ele quanto as suas expectativas por formação.

No entanto, para Pucci (2012), falar em formação em nosso tempo é anacrônico, considerando as forças avassaladoras que sufocam toda forma de esclarecimento e formação. Mas, na ilustração acima, a maneira de superar essa condição é procurando resgatar a própria razão crítica, a autorreflexão, a dimensão da maioria que segue estrangulada pela adaptação. Dessa forma, o único modo de evitar a pressão da realidade administrada é através da adoção de um método dialético. O método das contradições, que faz jus á dialética negativa, que critica a fundo toda filosofia e todo o ideário utópico que tendem a ser “positivos”.

Para Adorno (2009), a razão deixaria de ser controladora, na medida em que aceita a dualidade de sujeito e objeto, questionando e questionando-se sempre o sujeito diante do objeto, sem supor se realmente é possível compreendê-lo em sua totalidade. Em sua Obra Dialética Negativa (2009), Theodor Adorno faz uma crítica contundente à Razão Iluminista, Positivista, procurando na crítica da razão um caminho de uma reforma da razão mesma, com o objetivo de livrá-la da dominação em que está encerrada.

Opondo-se à filosofia dialética hegeliana, Adorno (2009) apresenta a limitação do método dialético, na medida em que o mesmo reduz o pensamento ao idealismo, desconsiderando as contradições e negações, já que, pleiteia a sistematização do pensamento ao processo de ordenamento lógico, reduzindo o universal e os sistemas às categorias do pensamento. Isso se aplicaria, também, à natureza do próprio conhecimento científico que, na busca pela exatidão, da sistematização e neutralidade, apaga as marcas das contradições, do desarmônico.

Examinar o processo significaria, portanto, negá-lo em suas proposições, buscando a superação da alienação através do conhecimento da realidade como fruto das condições materiais de existência e do processo histórico, na construção dessas realidades anteriores que lhe determina, das políticas, das causas e das atividades humanas vinculadas. Buscar a verdade legítima é a tarefa a que se

propõe a "dialética negativa", em oposição à teoria tradicional³⁹ e positivista, que legitima a ideologia atual e o sistema administrado que vivemos.

Para Horkheimer (1991), acerca dos fundamentos do pensamento e sua relação com a realidade, o escritor parte de uma perspectiva materialista e temporal, salientando a importância da realidade material na formulação das teorias. Para ele, aos estudos críticos, não caberia à mera descrição da realidade, baseados em princípios lógicos, formais e abstratos, mas a denúncia e a oposição a tudo que impede a emancipação do homem.

O teórico crítico, para Horkheimer (1991), não pode perder de vista a relação entre teoria e práxis, que mediante a crítica da sociedade capitalista e de seus meios de produção, sobretudo na ciência, apontaria para aquilo que impediria essa emancipação.

O indivíduo resistente se oporá a qualquer tentativa pragmática de conciliar as exigências da verdade e as irracionalidades da existência. Em vez de sacrificar a verdade pela conformidade com os padrões dominantes, ele insistirá em expressar em sua vida tanta verdade quanto possa, tanto na teoria quanto na prática (HORKHEIMER, 1991, p. 116-117).

A metodologia proposta nesta pesquisa baseia-se na Dialética Negativa, entendendo que a mesma encontra-se inscrita na Teoria Crítica, na medida em que seu foco está na emancipação do homem. Para atingir essa emancipação, contra as forças opressivas da sociedade capitalista, Adorno (2009) retoma o método dialético hegeliano e o inverte enquanto categoria do pensamento crítico, uma vez que ele torna-se a consciência dessa impossibilidade, de tomar o todo por meio de categorias simples do pensamento.

O que a Dialética negativa apresenta é o esforço de constituição da experiência individual diante de forças que buscam identificá-la a falsos universais (GATTI, 2009, p. 270).

Para Adorno (2009), a universalidade precisa de um novo enquadramento nas discussões, para que ela não se torne objeto da razão, impedindo a individuação, a particularidade e a subjetividade: um universal onde o particular se dissolve e não se expressa é fazer injustiça ao seu contrário. Seguindo esse caminho, a sociedade repressiva reproduziria na consciência o contrário de liberdade. Considerar tanto o

³⁹ Esse movimento do pensamento de Adorno marca a contraposição da teoria crítica à história da filosofia, que Horkheimer (1991) denominou no seu texto Teoria Tradicional e Teoria Crítica.

indivíduo quanto a sociedade como dimensões distintas é invocar a universalidade ou a particularidade enquanto a outra dimensão é alienada, essa é uma tendência do pensamento contemporâneo.

Assim, ao refletir sobre a sociedade e o indivíduo é vital para a tematização da emancipação e liberdade, pois confusão entre o individual e o universal traz como consequência a não realização da mesma. Isso porque a relação entre o indivíduo e a sociedade não é linear, mas fruto de tensão, antagonismos, embates e conflitos entre o subjetivo e o objetivo, a vida individual e a vida coletiva, mas que se constituem num processo único.

Para Adorno (2009, p. 242), “uma vontade arrancada da razão e declarada um fim em si mesma está disposta ao crime”. O crime da injustiça e da ignorância que mutila as identidades e a individuação, visto que a razão, quando se afasta do enredo social, menos evidencia as amarras que mutilam os indivíduos, pois o homem é ser social, fazendo parte da sociedade. E, sem a sociedade, não há possibilidade do EU, não existindo, portanto, sociedade para além dos indivíduos.

Pode-se-ia objetar que a consideração sociológica, tende, uma vez mais, a reduzir a um mero ser genérico, se bem que um ser genérico de uma ordem bastante elevada, fazendo dele, nesse nível, um representante impotente da sociedade. Esta objeção é ponderável e deve ser levada em consideração; o conceito puro de sociedade é tão abstrato, quanto o conceito puro de indivíduo, assim como o de uma eterna antítese entre ambos. Mas o certo e o errado de um e outro momento, a sua substância e a sua mera aparência, não se deixam determinar completamente ao nível dessas generalizações, tornando-se necessárias a análise das relações sociais concretas e da configuração concreta que o indivíduo assume nessas relações (HORKHEIMER e ADORNO, 1991, p. 92).

Diante da breve exposição do método de análise adotado, apresentaremos as fases da pesquisa, buscando, a partir das questões problematizadoras, evidenciar as tensões e contradições entre as propostas políticas, os estudiosos da área e a percepção dos sujeitos, respondendo ao problema e às hipóteses levantadas.

Na medida em que procuramos compreender a tecnologia, a partir da percepção dos sujeitos, a intenção é permitir o retorno do sujeito à reflexão de suas determinações. E, para que isso ocorra, a educação, a formação e a racionalidade, nesse sentido, precisariam fornecer as condições necessárias para o autoconhecimento e o enfrentamento das condições perversas. Isso tanto no plano das condições objetivas, como subjetivas, de maneira que o indivíduo possa, a partir

da apropriação dessa realidade, reconhecer, pensar e romper com aquilo que o aprisiona.

Para a superação desta condição, é preciso elaborar o passado, interpretando-o à luz de suas determinações. É a partir dessa compreensão que a próxima seção percorre um caminho, através do estudo bibliográfico e documental, sobre as determinações políticas, tecnológicas, históricos, legais e, por fim, conceituais, que forneçam elementos de análise para o esclarecimento do presente. Uma ação investigativa que procura naquilo que foi e como está, a possibilidade do vir a ser.

3. O CONTEXTO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS: ELABORAR O PASSADO PARA APREENDER O PRESENTE

O passado não é um ponto fixo o qual deriva o presente. [...] Caberia conferir um sentido à história reelaborando a relação do passado ao presente, justamente para apreender o presente como sendo histórico, acessível a uma práxis transformadora.

Theodor Adorno

Esta seção tem como finalidade apresentar análises efetuadas no contexto das políticas educacionais sobre a formação de professores, Educação a Distância e tecnologia, a partir de uma revisão bibliográfica e documental. A intenção investigativa é retomar a discussão a partir da elaboração de uma produção científica já realizada.

Para Adorno (1995), no ensaio *O que significa elaborar o passado*, considerar o passado é uma forma de esclarecimento. E esse esclarecimento, para o pesquisador, é “uma inflexão em direção ao sujeito, reforçando a sua autoconsciência e, por esta via, também o seu eu” (ADORNO, 1995, p. 49). Entendemos que o ensaio adorniano remete-nos à dimensão psicanalítica e à possibilidade de exercício de análise sobre as condições subjetivas determinadas pelas condições objetivas.

Elaborar o passado significaria, portanto, não apenas uma mera memorização ou uma lembrança, nem muito menos um contato com fatos isolados de uma história remota. Mas implica poder relacionar o passado, na medida em que suas relações são esclarecidas no presente. E isso envolve um esforço de “trabalhar através” daquilo que devemos conhecer.

O exercício da investigação, da análise e da interpretação perpassa a própria formação do pesquisador, enquanto indivíduo, sujeito da história e do próprio processo educativo e de como está diretamente implicado na concretude do fenômeno que pretende investigar. Essa dimensão subjetiva possibilita a interpretação de mundo, a partir de outrem e de si mesmo.

Para este movimento, o resgate na história e seus desdobramentos são importantes, uma vez que elucidam a compreensão da configuração desse mesmo fenômeno. Para esse entendimento, procuramos, então, identificar os fatos e relacioná-los aos processos sociais, históricos e políticos que o engendram. De outra forma, tal análise redundaria numa tresloucada e alienada compreensão do

fenômeno. Verdade, também, que, para alcançarmos tal compreensão da realidade, é preciso avançar para além de uma perspectiva particular, buscando compreender seu conjunto que torna possível a compreensão de sua totalidade.

Dessa forma, esta seção compõe-se de duas subseções: a primeira analisa as políticas educacionais e a formação de professores a partir das lógicas neoliberais e dos contextos políticos globais, determinada pela racionalidade tecnológica. A questão que norteia esse tópico é: o que dizem os teóricos que refletem sobre as políticas educacionais e a formação de professores?

A segunda subseção procura contextualizar as políticas educacionais brasileiras pós LDB 9394/96, que dão sustentação aos cursos de educação à distância no Brasil, e que apoiam o uso das tecnologias, por meio do estudo documental de leis, decretos, projetos e programas. A questão que norteia este subgrupo é: o que apontam os teóricos sobre as políticas educacionais e seus ordenamentos legais quanto às tecnologias, Educação a Distância e formação de professores?

3.1 Políticas públicas e formação de professores: a subordinação ao neoliberalismo e a adaptação à racionalidade tecnológica

Para além do fato dado e objetivo das políticas públicas, como a definição de programas, metas e planos, para a compreensão e avaliação das políticas educacionais, torna-se fundamental a compreensão sobre Estado e política que sustentam tais propostas. Como aponta Höfling (2001), a respeito das relações estabelecidas entre Estado e Política: a concepção de que ambos encontram-se socialmente determinados e pertencem a um determinado período da história, torna, portanto, “impossível pensar Estado fora de um projeto político e de uma teoria social para a sociedade como um todo” (HÖFLING, 2001, p. 3).

Para esta tese, as políticas públicas aqui são entendidas como o “agir do Estado” (GOBERT, MULLER, 1987); é o Estado implantando um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade. Quando nos debruçamos sobre as políticas fomentadas por um governo - como as de educação, saúde, segurança, transporte, dentre outras - entendemos que as

ações públicas resultam da tensão de diversos segmentos da sociedade, não podendo ser reduzidas a meras “políticas de estado”.

As políticas públicas são aqui compreendidas como as de responsabilidade do Estado – quanto à implementação e manutenção parte de um processo de tomada de decisões que envolvem órgãos públicos e diferentes organismos e agentes da sociedade relacionados à política implementada (HÓFLING, 2001, p. 02).

Dessa forma, as políticas educacionais, aqui, se vinculam à concepção de Educação como um direito fundamental, de dever do Estado e que sua efetivação se dá em contexto de embates, disputas de concepções de mundo, sociedade e educação diferentes e, portanto, demarcada por posições políticas antagônicas. Para Dourado (2010, p. 680), “Isso significa dizer que a educação é um ato político que expressa diferentes concepções e não por acaso as políticas educacionais, na qualidade de políticas públicas, traduzem tais disputas”.

A educação, na concepção dos teóricos pesquisados, Aguiar (2010); Crochík (1998; 2003); Barreto (2004, 2006, 2008); Chaves (2010); Dourado (2010); Freitas (2007); Gatti (2008); Holfing (2001); Lima (2013); Meksenas (2002); (Pucci, 2012), Saviani (2007; 2010), deve ser assegurada pelo Estado, como garantia de direitos, mas não arquitetada somente por seus agentes ou organismos. Para os autores, uma concepção crítica de Estado considera sua função de forma que atenda a sociedade como um todo, pensada criticamente pela sociedade para a sociedade, contemplando e assegurando, através das políticas públicas, os direitos de todos.

As ações do Estado não são automáticas, mas dinâmicas e contraditórias, visto que redundam de interesses de diferentes grupos e sofrem, ainda, o efeito das relações sociais de poder. Tal aspecto da organização do Estado apresenta um desequilíbrio nas relações entre o capital e o trabalho:

[...] Um outro aspecto das contradições presente nas relações políticas do Estado implica a exclusão das classes trabalhadoras nas instâncias de decisão e gerenciamento das políticas públicas e, ao mesmo tempo no apelo para a incorporação das demandas dessas classes na extensão dos direitos sociais. Tal aspecto integra o receituário de medidas que garantem a legitimidade das condições de governabilidade presentes no Estado frente ao conjunto da sociedade. Assim a intervenção estatal que ocorre por meio das políticas públicas emerge numa complexa disputa pelo poder relacionado às contradições econômicas e políticas (MEKSENAS, 2002, p. 79.).

Considerando a intensa produção e publicações recentes no Brasil sobre neoliberalismo e a relação entre Estado e capitalismo, "menos Estado e mais mercado" (HÖFLING, 2001), alguns autores explicam seus contornos a partir das relações políticas educacionais no Brasil e seus desdobramentos em programas de governo:

Em um Estado de inspiração neoliberal as ações e estratégias sociais governamentais incidem essencialmente em políticas compensatórias, em programas focalizados, voltados àqueles que, em função de sua "capacidade e escolhas individuais" não usufruem do progresso social. Tais ações não têm o poder – e frequentemente, não se propõem a – de alterar as relações estabelecidas na sociedade (HÖFLING, 2001, p. 39).

Mais do que oferecer políticas compensatórias, entre elas a educação - as ações públicas para os autores Höfling (2001), Saviani (2007), Barreto (2003) e Gatti (2008) precisam ir ao encontro das necessidades da sociedade e devem estar voltadas para a construção e garantia de direitos universais. Porém, a partir de vários estudos no campo da relação Estado, Políticas e formação de professores, a presença do neoliberalismo tem definido um conjunto de políticas que frequentemente não altera o desequilíbrio social (HÖGLING, 2001). E de forma ainda mais grave, em alguns estudos, ainda é apontado como agravante das disparidades. FREITAS (2007) e BARRETO (2008).

Para a compreensão de como as influências neoliberais incidem nas políticas educacionais brasileiras e no modelo de formação da educação superior, o item seguinte evidencia uma discussão sobre a formação de professores mediada pela Educação a Distância e tecnologias. Sendo esta modalidade apontada como tendência na educação superior no Brasil e como estratégia central adotada no conjunto das reformas educacionais.

3.2 Educação, formação e tecnologia: a racionalização tecnológica e a tendência ao declínio

Para Gatti (2008), as preocupações com a formação de professores entram em pauta mundial nas preocupações dos governantes, na última década, em virtude de dois fatores: as pressões do mundo do trabalho que, informatizado, requer novos conhecimentos e competências; e pelos sistemas de governo, frente aos baixos

índices de desempenho escolares. Diante do quadro contraditório, as ações políticas voltam-se para este grande impasse, através de reformas curriculares e mudanças na formação dos docentes, objetivando preparar esses profissionais para formar uma nova geração adaptada à economia mundial.

Gatti (2008) apresenta os documentos internacionais de referência, que norteiam esta “nova ordem”: os três documentos do Banco Mundial (1995, 1999, 2002) nos quais a educação é tratada como prioridade e é ressaltado seu caráter inovador; Programa de Promoção das Reformas Educativas na América Latina (PREAL, 2004); Declaração mundial sobre a educação superior no século XXI (UNESCO, 1998); a Declaração de princípios da Cúpula das Américas (2001) e os documentos do Fórum Mundial de Educação (DACAR, 2000).

Em todos esses documentos oficiais a ideia de “formar professores” para “formar”, a partir das novas competências a serem desenvolvidas, tanto pelos professores como pelos alunos, está diretamente proporcional às novas ideias hegemônicas das últimas duas décadas. Esta é uma questão tomada como parâmetro para as análises das políticas públicas brasileiras de formação de professores. Para Gatti (2008, p. 61), “As ações políticas em educação continuada (em educação geral) instauram-se nos últimos anos com essa perspectiva”.

Diante do quadro apresentado, cabe uma indagação: a educação voltada para uma ordem de valores apenas materiais e econômicos, prevalecendo nas perspectivas educacionais, propostas pelos marcos regulatórios internacionais, seria o suficiente para responder às contradições postas anteriormente? A este respeito, Gatti (2008, p. 63) questiona: “Onde ficam as preocupações com a formação humana para uma vida realmente melhor para os humanos enquanto seres relacionais e não apenas como *homo faber*, como homem produtivo?”.

A lógica produtivista nas políticas públicas revela o traço totalitário desta sociedade, já apontado desde os anos 30 por Marcuse. A sociedade, para Marcuse (1964), é um sistema de dominação, que converte os indivíduos, eles mesmos, em mercadoria e força produtiva. Nesse sentido, para Adorno (1995), a educação deveria oferecer elementos para além da adaptação dos indivíduos à lógica de produção e de mercado, deveria voltar-se para a emancipação e a liberdade, mas ela mesma está encerrada nas determinações sociais, convertendo-se em educação para adaptação. Para essa sociedade, portanto, “... o que importa não é aquela

satisfação que os homens chamam de verdade, o que importa é a *operation*, o proceder eficaz.” (HORKHEIMER E ADORNO, 1991, p. 90).

Gatti (2008) ressalta que, sob o conceito de “formação”, abrigam-se muitos cursos de natureza e formatos diferenciados. É interessante ressaltar que nos últimos vinte anos inúmeros cursos e iniciativas foram colocados sob o termo genérico “formação”. Em nosso estudo, para a seleção dos estudos teóricos, optamos por restringir a formação aos cursos de “graduação”, porém, a concepção de formação, neste trabalho, diz respeito a algo mais abrangente:

[...] a concepção de formação cultural remete tanto à educação como ao indivíduo... assume o seu sentido mais amplo, não se restringindo à escola ou à família, mas envolve todas as esferas da vida, além de não poder ser inteiramente planejada (CROCHÍK, 1988, p. 76).

Assim, entendemos que a racionalidade tecnológica, presente nas políticas educacionais está refletida em todas as esferas da vida, a formação encontra-se comprometida no projeto histórico-cultural da sociedade e isso se aplica à formação de modo geral, e não apenas restrita à formação profissional.

Para Gatti (2008), o surgimento de tantos tipos de formação não é aleatório, nem gratuito. Tem sua base histórica na sociedade contemporânea que, diante de tantos desafios colocados pela própria sociedade, acaba por criar discursos da necessidade de inovação.

As políticas públicas voltadas à formação de professores têm sido abordadas em muitos trabalhos que buscam a compreensão e o entendimento crítico de suas implicações no cenário da formação de professores no Brasil. SHEIBE (2006). As políticas públicas de formação de professores, como a própria temática da “formação de professores” têm sido abordadas em muitos trabalhos: SAVIANI (2009); BARRETO (2010); FREITAS (2007); SCHEIBE (2010 e 2011); JÚNIOR (2003), dentre outros⁴⁰.

Conhecendo a dívida histórica que as políticas brasileiras precisam saldar, na direção de formar, estimular e promover a carreira do magistério no Brasil, estes autores apontam que a dívida se perpetua e que as políticas em curso precarizam o trabalho e a formação técnica deste profissional. Permanecendo inalterada mesmo com tantos projetos e discursos de inovação e mudança:

⁴⁰ Os estudos selecionados compreendem o período de 1996 a 2013.

Apesar da vasta produção de conhecimento na área sobre os dilemas, desafios, perspectivas e limites, produzida no campo da formação de professores [...]. O que estamos vivenciando é o embate entre as demandas das entidades e dos movimentos e as ações do governo em continuidade às políticas neoliberais do período anterior, e uma enorme retração na participação dos movimentos na definição da política educacional (FREITAS, 2007, p. 12).

A realidade apontada por Freitas (2007) vem se arrastando na história da formação de professores no Brasil e encontra eco em estudos anteriores e posteriores de Scheibe (2006; 2009 e 2010). Scheibe (2006, p.12) já apontava, em seus estudos sobre os dilemas da formação inicial e a distância, que as “formas diferenciadas e diversificadas” de modalidades de ensino já sinalizavam, através das novas diretrizes da lei geral da educação brasileira (LDB 9394/96), para a Educação a Distância como modalidade de ensino mais econômica e viável, se comparada ao ensino presencial, de forma a cumprir a tarefa de reduzir o déficit na formação do professor no Brasil.

Nos estudos subsequentes, Scheibe (2009 e 2010) apresenta a herança histórica da formação de professores e a valorização na educação básica, denunciando a racionalidade “enxuta”, nas políticas públicas, quanto aos recursos e tempo investidos no processo formativo e na educação superior presencial, ressaltando, ainda, que o modelo de educação superior a distância precisaria ser melhor analisado. Isso porque os resultados culminaram no esvaziamento da “formação do professor”, em virtude da ênfase técnico-profissionalizante da formação:

De acordo com a lógica instrumental das políticas governamentais, o campo da formação para o trabalho acentua, cada vez mais, suas dimensões técnico-profissionalizantes em detrimento de uma formação mais orgânica do cidadão trabalhador. São os saberes práticos que assumem o papel central nas políticas de formação, nas quais a teoria passa a constituir-se em elemento secundário. É nesse contexto, que certificação de competências e validação de experiências práticas, passam a constituir-se em formas de acesso primordiais ao processo de profissionalização (SCHEIBE, 2006, p. 2011).

Nessa direção, Horkheimer e Adorno (1991) já afirmavam que, no momento em que o conhecimento priorizou a técnica e o método em lugar da busca da verdade, o homem tornou-se vítima do progresso da dominação técnica. A formação converteu-se em pseudoformação e o mesmo progresso tornou-se instrumento de dominação e alienação da consciência humana.

As políticas educacionais voltadas para a formação de professores, após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases de 1996, tem se desenvolvido de forma que a Educação a Distância e o uso das tecnologias estão se configurando, no interior da reforma do ensino superior, como uma “nova estratégia” para a expansão do ensino superior brasileiro. E isso se aplica diretamente aos cursos de formação de professores. A Educação a Distância torna-se o eixo central para a expansão da educação superior no país (BARRETO, 2010).

Para Barreto (2003), essa opção pela EAD e pelo uso das tecnologias, entre outros fatores, se dá em virtude das pressões do capitalismo financeiro internacional, que pressionando a abertura de novos mercados, reduz o papel do Estado e sua obrigatoriedade quanto à oferta do ensino superior no Brasil.

Dessa forma, permite-se, através de seu ordenamento legal, a abertura à livre iniciativa privada na oferta de cursos de formação superior, acelerando a expansão do ensino no país, sobretudo através das instituições privadas, e a redução de investimentos públicos no ensino presencial superior. E “nesse movimento, as tecnologias são inseridas como estratégias para aperfeiçoar o processo de formação como um todo” (BARRETO, 2003, p. 275).

As proposições governamentais dos últimos 19 anos, pós LDB 9394/96, evidenciaram claramente um caráter social pragmático, aliado à lógica instrumental das políticas educacionais que dá ênfase ao aspecto instrumental da educação, em detrimento de aspectos propriamente formativo. E que o arcabouço legal para a estruturação de políticas de formação à distância, com critérios de qualidade e rígido acompanhamento, construiu-se lentamente no meio deste embate quase sempre favorável às determinações já apontadas (SCHEIBE, 2006).

Assim, é importante analisar as questões relacionadas à tecnologia:

Em face dos aspectos totalitários desta sociedade, não é mais possível falar em “neutralidade” da tecnologia. Não é mais possível isolar a tecnologia do uso ao qual ela é destinada; a sociedade tecnológica é um sistema de dominação que funciona no próprio plano das concepções e das construções técnicas (MARCUSE, 1982, p. 21).

As críticas de Marcuse (1982) à tecnologia, em seu livro *O Homem unidimensional*, já apontavam que a dominação se perpetua e se estende não apenas através da tecnologia, mas enquanto tecnologia, e esta “garante a

formidável legitimação do poder político em expansão que absorve todas as esferas da cultura” (MARCUSE, 1975, p. 315).

Contudo, se é uma realidade o déficit que temos na formação de professores, por outro lado, as propostas de formação têm sido questionadas pelas entidades do campo educacional. A ênfase na Educação a Distância como modalidade que melhor responderia para minimizar esse déficit na formação de professores não tem sido uma unanimidade entre os educadores. Para Scheibe (2010), existe a necessidade de maior aprofundamento quanto a sua extensão, aplicabilidade e resultados. A autora já apresentava indicativos preocupantes: a qualificação precária, como consequência dos inúmeros projetos de formação inicial com ênfase na certificação, e a ênfase nos cursos à distância ou de forma presencial, em todo o país, sem uma reflexão sobre esta formação teórico-metodológica.

Há preocupação daqueles que lutam por uma educação pública, democrática, gratuita e de qualidade, e a razão das preocupações está ligada à política educacional brasileira. Esta tem se adequado às diretrizes ditadas pelas agências financiadoras internacionais, pautadas na privatização e desmonte dos serviços públicos, visando “desregular os serviços públicos, em especial a educação” (SCHEIBE E AGUIAR, 1999, p. 49).

Porém, como afirma Scheibe (2006, p. 49), “Não somos contra as novas tecnologias aplicadas à educação ou às propostas alternativas. Defendemos, apenas, uma educação de qualidade em todos os níveis e para todos os brasileiros”. Entendendo, portanto, que a tecnologia é “uma realidade que impregna a vida de todos, envolvendo novas concepções de ensino e aprendizagem, contudo não representa, certamente, um valor em si mesma.” (SCHEIBE e AGUIAR, 1999, p. 209), mas “como o sentido de totalidade do homem e de uma educação sustentada na realidade” (ANFOPE, 1998, p. 32).

Nessa direção, Marcuse (1982, p. 23), em seu *Ensaio sobre a libertação*, já apresentava a mesma questão: “Será necessário repetir que a ciência e a tecnologia são os principais agentes de libertação, e que apenas sua utilização restritiva na sociedade repressiva faz delas agentes de dominação?”.

E segue afirmando que:

Há esses dois fenômenos nos setores mais avançados da sociedade industrial: de um lado a racionalidade, que se exprime numa tendência ao aperfeiçoamento técnico; de outro ela (a sociedade) faz todos os esforços possíveis para encerrar essa tendência no interior das instituições estabelecidas. É aí que se encontra a contradição interna dessa civilização.” (MARCUSE, 1982, p. 21).

A “formação”, então, no seu devir, seria um canal permanente de renovação, aprofundamento ou ampliação do conhecimento, porém não “se materializa no seio de uma sociedade marcada pela desigualdade e pela exclusão própria do capitalismo” (FREITAS, 2007. p. 1204). Na situação brasileira, a precariedade na formação de professores, em nível de graduação, não vem promovendo uma adequada base para atuação profissional do professor. Freitas (2007) já apontava essa realidade em seu artigo *A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada*, quando examina as políticas para formação de profissionais da educação, no período de 2002 a 2005.

Apesar da vasta produção de conhecimentos na área sobre os dilemas, desafios, perspectivas e limites, produzida no campo da formação de professores, que se esperava era que pudesse ser apropriada pelas políticas públicas [...]. O que estamos vivenciando é o embate entre as demandas das entidades e dos movimentos e as ações do governo em continuidade às políticas neoliberais do período anterior, e uma enorme retração na participação dos movimentos na definição da política educacional (FREITAS, 2007, p. 1207).

No sentido de minimizar tal situação, surgem os programas tanto em nível de graduação, como em iniciativas públicas de formação continuada, buscando suprir a má-formação, alterando o propósito inicial dessa educação:

[...] posto nas discussões internacionais -, que seria o aprimoramento de profissionais nos avanços, renovações e inovações de suas áreas, dando sustentação à sua criatividade pessoal e à de grupos profissionais, em função dos rearranjos nas produções científicas, técnicas e culturais (GATTI, 2008, p. 58).

Sabemos da dívida histórica que as políticas brasileiras precisam saldar na direção de formar, estimular e promover a carreira do magistério no Brasil. Mas, para tanto, o que observamos é uma dívida que se perpetua e que agrava as condições de trabalho e a formação técnica deste profissional. (SCHEIBE, 2006). Somadas a isto, as políticas de formação de professores, como também, a política de expansão do ensino superior brasileiro, fazem parte da reforma do Estado no país e isso aconteceu a partir da década de 1990, com um caráter neoliberal:

As bases da reforma do Estado brasileiro foram estabelecidas, em 1995 (governo Fernando Henrique Cardoso), por meio do Plano Diretor da reforma do Estado (PDRE), que tem como principais diretrizes a privatização, a terceirização e a publicização (CHAVES, 2010, p. 482).

A formação de professores, como está configurada no âmbito das reformas do Estado, obedece ao modelo de expansão do ensino superior, implementado ainda na década de 1990, subordinado às diretrizes dos organismos internacionais (FREITAS, 2007, 2008). Nessa direção, vemos essa denúncia em estudos anteriores da autora, apontando a permanência dessa realidade.

A forma adotada pelos sistemas de ensino, desde 2000, para a formação de professores em exercício na educação básica, responde, como indicamos em 2003, (Freitas, 2003), à recomendação dos organismos internacionais para a formação de professores, como forma de atender massivamente à demanda emergente da formação.

Podemos observar que a ideia básica nas reformas educacionais, iniciadas ainda na década de 1990, sugere um sistema de ensino que objetiva maior competitividade e redução de custos, sobretudo no ensino superior presencial. A partir dessa mentalidade, o governo brasileiro vem reformando a educação superior:

Seguindo esta diretriz, o governo brasileiro vem reformando a educação superior, por meios de uma diversidade de instrumentos normativos, como leis ordinárias, decretos, portarias, medidas provisórias etc., cuja centralidade reside na restrição de gastos. Essa reforma, em acordo com as recomendações do Banco Mundial para os países da América Latina, fundamenta-se na lógica do mercado, na qualidade e na eficiência do sistema (produtividade e qualidade total), na avaliação quantitativa para concessão de recursos orçamentários, com controle finalístico, no empresariamento do ensino superior público, por meio da captação de recursos no setor privado. Ou seja, o mercado passa a assumir a centralidade, na reforma republicada neoliberal (CHAVES, 2010, p. 485).

Contudo, se é uma realidade o déficit que temos na formação de professores, por outro lado, as propostas de formação têm sido questionadas pelos estudiosos da área SCHEIBE (2006); GATTI (2008); SAVIANI (2007) e das entidades do campo educacional.

Os autores apresentam questões às políticas educacionais que, em seu escopo, promovem a precarização da formação do professor, dentre elas: a) a redução do papel do Estado no financiamento da educação universitária presencial; b) a ênfase na técnica no lugar de um processo formativo integral e crítico; c) a “descaracterização da feição profissional” através da redução do conhecimento e

ação pedagógica do professor; da perda aquisitiva do salário; da criação de escolas de diferentes qualidades para a formação do professor e do aumento da jornada extras de trabalho; d) o esgarçamento da estrutura dualista na trajetória de políticas públicas de formação docente destina formações diferenciadas para elite e para as classes populares. Isso implica uma formação aligeirada, pois a efetiva leva tempo para se realizar, e estes cursos ofertados, em geral, não ultrapassam 1600 horas; e) o recuo pragmático na institucionalização do ensino superior para a formação dos docentes enquanto formação técnico-profissionalizante *versus* dimensão formativa acadêmico-universitária; f) tendência em reduzir o papel do professor a um prático, como um pretense, ou falso domínio da solução de problemas da prática cotidiana da escola e da sala de aula; e, por fim, f) a racionalidade tecnológica no interior das políticas educacionais, distanciando o indivíduo das formações amplas, integrais e críticas.

Para encerrar esta seção, retomando a questão inicial que norteia esse tópico: o que dizem os teóricos que refletem sobre as políticas educacionais e sobre a formação de professores? Algumas questões são quase unânimes entre os estudos mais críticos sobre as políticas educacionais e a formação de professores:

Quanto às políticas educacionais, os pesquisadores apontam o ajustamento das políticas brasileiras às agendas dos organismos internacionais⁴¹, que definem regras e ordenamentos gerais quanto às políticas educacionais de países periféricos, como o Brasil e que implica a redução das ações do Estado na regulação e oferta do ensino superior.

A redução na regulação de serviços educacionais no ensino superior, pelas ações do Estado, configura, claramente, a abertura ao mercado e à livre concorrência. A educação é tomada, ao longo do avanço do capitalismo, como um bem de serviço, como mercadoria. As políticas públicas apresentam essa pressão, na medida em que favorecem as ações de caráter privado.

Na estruturação das necessidades de expansão de mercado, no capitalismo tardio, pressionada pela globalização e as revoluções tecnológicas em proporções avassaladoras, as políticas educacionais voltam-se para o ajustamento da educação

⁴¹ Apresentadas em diversos documentos pelos pesquisadores e estão no corpo do texto da seção: Relatório da Comissão Internacional da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO-JOMTIEN, 1990); Conferências de Educação para todos: Declaração de Nova Delhi (1993); a Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação, lançada em Paris, em 09 de outubro de 1998; Fórum Mundial de Dacar, de 2000, dentre outros.

e da própria formação às necessidades de mãos de obra qualificada. Assim, impondo condições cada vez mais instrumentais e técnicas ao processo de formação.

A formação, sendo inicial ou continuada, presencial ou a distância, traz fortes marcas de um mundo produtivo e as marcas dessa racionalidade estão presentes na educação, na formação e na tecnologia empregada para sua realização.

As críticas à Educação a Distância e ao uso das tecnologias não incidem sobre a possibilidade de novas formas e modalidades de ensino, muito menos possuem uma posição contrária ao uso da tecnologia, mas se aplicam ao caráter ideológico que possuem e que reforça o espírito perverso da atual sociedade moderna: cumprindo a tarefa de manter a ordem e o ajustamento do indivíduo à naturalização do mundo produtivo.

Os autores compreendem que a ênfase no uso das tecnologias e da EAD na formação inicial e continuada de professores, repetidamente, faz parte de uma estratégia dos organismos multilaterais do capital e que a preocupação não é realmente formar professores.

Nos estudos apresentados, a educação, como ação política, expressa concepções, modos e interesses diferentes, e que se traduz na qualidade de políticas públicas, a partir das tensões e embates políticos. Mas, os estudos, de forma geral, apontam a prevalência, nas políticas educacionais, dos interesses corporativos e governamentais que se refletem na estruturação legal e na implantação de programas e projetos educacionais que, de modo geral, não atendem a um projeto histórico de educação. Não privilegiam a qualidade, a equidade e a justiça do e no processo formativo, como veremos, de forma mais elaborada, na seção seguinte.

Os estudos e discussões apresentados propõem-se a pensar se é possível, mediante a racionalidade tecnológica, que compõe o espírito de nossa época e que está refletida nas políticas educacionais, em programas e projetos de educação e formação, ser percebida, a partir de suas contradições, como um fator de aproximação e/ou distanciamento da formação crítica, na perspectiva dos sujeitos.

3.3 Tecnologia, Educação a Distância e Formação de professores: considerações sobre as políticas educacionais pós LDB 9394/96

Esta seção procura contextualizar as políticas educacionais brasileiras, pós LDB 9394/96, que dão sustentação aos cursos de educação à distância no Brasil, e que apoiam o uso das tecnologias, por meio do estudo de leis, decretos, projetos e programas. A questão que norteia este capítulo é a seguinte: o que apontam as políticas educacionais quanto às tecnologias, Educação a Distância e formação de professores?

Na busca por compreender a racionalidade tecnológica no âmbito da Universidade Aberta do Brasil – UAB e como ela é percebida, como um fator de aproximação e distanciamento da formação crítica, procuramos relacioná-las aos contextos políticos e históricos que estruturam as políticas educacionais. Nesta seção, enveredamos pela análise dos aspectos legais e conceituais até sua constituição e pelo como se configura atualmente a política UAB, no conjunto das políticas públicas de formação de professores.

A partir dos referenciais da teoria crítica da sociedade, apontados anteriormente, serão analisadas, por ordem, as seguintes políticas públicas: 1) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB 9394/96), que legaliza, em seu artigo 80, a EAD (Brasil, 1996); 2) a primeira regulamentação do artigo 80 da LDB 9394/96, pelo decreto presidencial n. 2.494, de 10 de fevereiro de 1998 (Brasil, 1998); 3) decreto n. 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que regulamenta, pela segunda vez, o artigo 80 da LDB 9394/96 (Brasil, 2005); 4) o Plano Nacional de Educação referente ao ano de 2001 a 2010 e 2014 a 2024; e 5) a Universidade Aberta do Brasil - (UAB), criada em 2006.

De acordo com essa estruturação, percorreremos o caminho da legislação, a partir de 1996, o qual reflete os aspectos contextuais nos quais se amplia a necessidade de compreender a tecnologia e suas implicações, na modalidade de Educação a Distância e na formação de professores, dentro das reformas educacionais.

3.3.1 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), aprovada em 20 de dezembro de 1996, é considerada o marco legal da reforma implantada no país, no qual o Estado assumiu papel apenas de regulador e controlador dos "serviços educacionais" (CHAVES, 2010), favorecendo a abertura de cursos superiores pelo setor privado e sua acelerada oferta e expansão. A reforma do Estado passa a ser gerida pela lógica de mercado:

A reforma do Estado tem um pressuposto ideológico básico: o mercado é, portanto, de racionalidade sócio-política e agente principal do bem estar da república. Esse pressuposto leva a colocar direitos sociais (como a saúde, a educação e a cultura) no setor de serviços definidos pelo mercado (CHAUÍ, 1999, p.3).

Nos estudos empreendidos por LIMA (2009; 2012), acerca das políticas de educação superior no Brasil, a década de 1990 apresentou fatores de contexto fundamentais para explicar as condições de acesso, permanência, democratização e universalização da educação superior no Brasil. É importante ressaltar que a própria LDB 9394/96 é fruto das realidades sócio- históricas, condicionadas por leituras da nova organização do trabalho mundial, através dos organismos multilaterais que influenciariam fortemente as políticas públicas no Brasil (LIMA, 2013)⁴².

A LDB 9394/96 foi decisiva para a expansão da educação superior no Brasil. Inicialmente, a expansão da educação superior se deu na esfera privada, visto que, sua estrutura legisla a favor da lógica do mercado, resultando na mercantilização da educação, de acordo com Santos (2004, p. 19):

(...) transformando a universidade, no seu conjunto, numa empresa, uma entidade que não se produz apenas para o mercado, mas que produz a si mesma como mercado, como mercado de gestão universitária, de planos de estudo, de certificação, de formação de docentes, de avaliação de docentes e estudantes.

E como resultado da "inovadora reforma", o ensino superior privado teve seu crescimento legalmente incentivado, em um ritmo acelerado, ao mesmo tempo em

⁴² Conferência Mundial de Educação para todos (1990); Encontro de Nova Delhi (1993); Conferência mundial sobre ensino Superior (1998; 2009). O cerne da discussão nesses eventos pode ser resumido quanto a uma nova proposição da missão e função da universidade para o século XXI. (LIMA, 2013)

que a expansão e manutenção da educação pública superior tiveram seus recursos reduzidos (CHAVES, 2010).

Outro desdobramento dessa reforma se deu no campo da formação de professores, visto que as políticas de formação de professores começaram a se configurar em torno de novas modalidades de ensino. É perceptível a crescente ênfase na modalidade de Educação a Distância e no uso das novas tecnologias da informação e comunicação como necessários para o acesso a “Era Digital” e a “Sociedade do Conhecimento”, tão presentes no discurso oficial:

No presente momento, é possível afirmar que, nos mais diferentes espaços, os mais diversos textos sobre educação têm, em comum, algum tipo de referência à utilização das TIC nas situações de ensino. (...) Parece não haver dúvida acerca de um lugar central atribuído às TIC, ao mesmo tempo em que não há consenso quanto à sua delimitação (BARRETO, 2001. p. 274).

As formas diferenciadas e diversificadas apontadas pelas novas diretrizes, da lei geral da educação brasileira, é a utilização da Educação a Distância como modalidade mais econômica e viável para que se cumpra a tarefa de reduzir o déficit de professores e em sua formação no Brasil. Essa política vem sendo gerida desde a década de 1990 e, como apontado por Chaves (2010, p. 483): "o sistema de ensino superior deve se tornar mais diversificado e flexível, objetivando uma expansão com contenção nos gastos públicos".

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), segundo Gatti (2008), veio provocar os poderes públicos quanto à "formação", impulsionando a oferta de programas ou cursos para formação de professores, o que se deu de forma acelerada.

A lei trata sobre vários aspectos da formação de professores em seus artigos. Especificamente, o artigo 62 trata dos profissionais da educação. Inclusive, foi a partir desse marco legal que se iniciou o processo de descentralização e municipalização de políticas sociais em geral e da educação em particular:

Parágrafo primeiro: A união, O Distrito Federal, Os Estados e Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais do magistério (LDB, 1996, p. 35).

Interessante apontar que a lei, em seu artigo 62, parágrafo terceiro, prioriza a formação inicial de professores através da modalidade presencial de ensino: "§ 3º

A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de Educação a Distância." (LDB, 1996, p. 36). Porém, o art. 80 da LDB, que dispõe que o poder público incentivará o desenvolvimento de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino vem se caracterizando com ênfase nos programas de formação de professores. E as normas para sua produção, controle e avaliação ficarão a cargo dos respectivos sistemas de ensino.

[...] o poder público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada. § 1º A Educação a Distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União. § 2º A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diploma relativos a cursos de Educação a Distância. § 3º As normas para produção, controle e avaliação de programas de Educação a Distância e a autorização para sua implementação, caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas.

§ 4º A Educação a Distância gozará de tratamento diferenciado, que incluirá:

I – custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens e em outros meios de comunicação que sejam explorados mediante autorização, concessão ou permissão do poder público;

II – concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas;

III - reserva de tempo mínimo sem ônus para o poder público, pelos concessionários de canais comerciais. (LDB, 1996, p. 43).

A Educação a Distância tornou-se valorizada nas políticas educacionais dos últimos anos, "justificada", inicialmente, no "discurso" das políticas de formação de professores em curso no Brasil, segundo Barreto (2003), por flexibilizar, tempo e horários, aos acadêmicos, e pelo uso das novas tecnologias da informação e comunicação, que permite a compatibilização com os diversos tipos de jornadas de trabalho.

Barreto (2003, p. 271) apresenta uma contradição entre o que aponta o dispositivo legal presente no art. 62 e os avanços das políticas de formação "... cujo movimento principal tem sido o de priorizar a formação de professores à distância, em consonância com as recomendações dos organismos internacionais aos países em desenvolvimento".

Assim, segundo Gatti (2008 p. 65):

A Educação a Distância ou mista (presencial/a distância) tem sido o caminho mais escolhido para a educação continuada de professores pelas políticas públicas, tanto em nível federal como estadual e municipal.

Importante ressaltar que, após a promulgação da LDB 9394/96, outras regulamentações foram expedidas com o intuito de regulamentar as condições de ofertas dos cursos a distância, para complementação da formação docente. Assim, eram oferecidos, inicialmente, cursos de formação complementar, ampliando-se para a formação a distância em cursos de formação inicial de professores.

A regulamentação de credenciamento e autorização dos cursos EAD acontece um ano depois, com o decreto presidencial n. 2.494 em 1998 que, pressionado pelo setor privado para aberturas dos cursos EAD, estabelece o conceito oficial de EAD, um ano depois da aprovação da LDB 9394/96:

Educação a Distância é uma forma de ensino que possibilita a autoaprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação (Decreto n. 2.494/1998, art. 1).

Pucci (2012) entende que os maiores beneficiados com a regulamentação foram instituições de ensino superior privadas (IES), e que essa concepção de Educação a Distância orientou a criação e desenvolvimento dos cursos em EAD de 1998 a 2006, “tornando-se uma modalidade ímpar para a realização de programas de capacitação para os professores em exercício, na década de 1996 a 2006.” (PUCCI, 2012, p. 189).

Importante considerar que outro fator impulsionaria os avanços dos cursos de EAD para a formação continuada: a disposição em Lei de que: “Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço.” (LDB, 1996. art. 87, parágrafo 4º).

Como já apontamos anteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação estabeleceu a base legal para a operação da Educação a Distância em todas as instâncias. Os Decretos 2.494 e 2.561, de 1998, regulamentaram o art. 80 da LDB 9394/96 e que foram posteriormente substituídos pelo Decreto 5.622, em vigência desde sua publicação, em 20 de dezembro de 2005.

O decreto presidencial n. 5.622 (Brasil, 2005) revogou o decreto n. 2.494/1998 (Brasil, 1988), apresentando um novo conceito de educação a distância:

Para fins deste Decreto, caracteriza-se a educação à distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares e tempos diversos (BRASIL, 2005, art. 1º).

Podemos observar as diferenças entre os dois decretos: enquanto o primeiro decreto tem na autoaprendizagem e nos diferentes suportes de informação e diversos meios de comunicação sua conceituação, no segundo decreto, a EAD tem a relação didático-pedagógica entre aluno e professor mediatizada pelas tecnologias. Isso implica uma nova formação para o professor: a apropriação das especificidades da modalidade EAD e das tecnologias de informação e comunicação.

Gatti (2008) compreende que, após 10 anos da promulgação da LDB 9394/96, o que se observou é que as preocupações do legislador quanto a aspectos relativos aos meios formativos mais utilizados e suas metodologias resulta de um caminhar histórico. Isso é observável nas discussões encaminhadas na própria área da educação e das análises de pesquisadores que vem acompanhando algumas das iniciativas nessa modalidade, tentando compreender o conjunto de propostas existentes, bem como as práticas nesse campo de atuação:

Os legisladores, provocados pela realidade, e as reflexões sobre ela começaram a constituir um novo arcabouço que orientará as iniciativas de educação continuada nesses dois eixos: o da especialização, como pós-graduação *lato sensu* e os dos processos formativos à distância (GATTI, 2008, p. 67).

Importante ressaltar que a legislação "não nasce do nada" (Gatti, 2008, p. 68), mas resulta da movimentação de diversos segmentos da sociedade e do processo histórico. As propostas e ideias geradas no interior dos embates políticos são encaminhadas aos órgãos de regulação, que podem mostrar-se mais ou menos interessados nas questões propostas e, nos contextos políticos, criam balizadores, reformulações e orientações para atendê-las., No avanço histórico, exigirão novas regulamentações.

O Ministério da Educação realiza a regulação, a supervisão e a avaliação, através de suas Secretarias: a Secretaria de Educação Superior (SESU), a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) e a Secretaria de Educação a Distância (SEED) (MORÉ, 2011).

Apresentamos, em ordem cronológica, os instrumentos legais que regulam os processos em Educação a Distância:

- Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB), no art. 80, estabelece que o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.
- Lei no 10.861, de 14 de abril de 2004, institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e dá outras providências.
- Decreto no 5.622, de 19 de dezembro de 2005, publicado no Diário Oficial da União (DOU) de 20.12.2005, regulamenta o art. 80 da LDB/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Essa Lei revoga o Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, e o Decreto nº 2.561, de 27 de abril de 1998.
- Decreto no 5.773, de 09 de maio de 2006, publicado no DOU de 10 de maio de 2006, e 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.
- Decreto no 5.800, de 08 de Junho de 2006, dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), voltado para o desenvolvimento da modalidade de Educação a Distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no país.
- Portaria Normativa nº 40, de 12 de dezembro de 2007, institui o e-MEC, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação da educação superior no sistema federal de educação.
- Decreto 6.303, de 12 de dezembro de 2007, publicado no DOU em 13 de dezembro de 2007, e altera dispositivos dos Decretos nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, e Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006.
- Portaria Normativa nº 23, de 01 de dezembro de 2010, que altera dispositivos da Portaria Normativa Nº 40, de 12 de dezembro de 2007, que Institui o e-MEC (MORÉ, 2011, p. 96).

Estes dispositivos legais constituem-se no principal conjunto de ordenamento referente às atividades de Educação a Distância no Brasil. É importante conhecer e reconhecer as bases legais para o desenvolvimento e avanço da EAD, sobretudo no que se refere à formação de professores, Educação a Distância e tecnologias.

3.3.2 O Plano Nacional de Educação 2001/2010 – PNE

O Plano Nacional de Educação – PNE⁴³, aprovado em 09 de janeiro de 2001, no segundo mandato do governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, ,

⁴³ O PNE, sancionado pela lei federal n. 10.172, de 09 de janeiro de 2001, encontra-se previsto na Constituição de 1988, no artigo 214, que estabelece a elaboração do Plano Nacional de Educação de duração de 10 anos e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, que determina

com vigência 2001 a 2010, nasce de antagonismos políticos e sociais no seio na sociedade brasileira. Resultante de dois movimentos e encaminhamentos de projetos de leis conflitantes: de um lado a proposta inicial, elaborada por educadores, profissionais da educação, estudantes e pais de alunos, e do outro, a proposta de PNE encaminhada pelo Executivo federal. (VALENTE, 2002).

A esse respeito, Dourado (2010, p. 695) afirma que:

É importante destacar que os dois projetos apresentavam concepções distintas, o que se traduziu nas prioridades, diretrizes e metas, mas também no diagnóstico e na compreensão dos nexos entre política, gestão e financiamento.

Temos, então, de um lado, o PNE da Sociedade Brasileira e, do outro, o PNE do Ministério da Educação do governo FHC. Importante ressaltar que para os estudiosos da área como AGUIAR (2010); BEISIEGEL (1999); CURY (2011); DOURADO (2010); SALERMO (2013); SAVIANI (2010); VALENTE (2002), entre outros, os pontos centrais reivindicados pelo PNE da Sociedade Brasileira, que configurariam realmente o PNE como um Plano Nacional de Educação, incorporando os anseios da sociedade brasileira, não se fizeram presentes na Lei que regulamentou o Plano Nacional de Educação (Lei n. 10.172, de 9/1/2001):

A respeito dos pontos centrais que se apresentavam no projeto de PNE da Sociedade Brasileira, e que não se fizeram presentes no projeto do MEC e, conseqüentemente, no PNE aprovado, destacam-se, entre outros: a instituição do Sistema Nacional de Educação (SNE), concebido como expressão institucional do esforço organizado, autônomo e permanente do Estado e da sociedade brasileira pela educação; o Fórum Nacional de Educação como instância máxima deliberativa da política educacional brasileira, com ampla representação dos setores sociais envolvidos com a educação; a redefinição do Conselho Nacional de Educação como órgão normativo e de coordenação do SNE, estabelecendo nova composição e atribuições (DOURADO, 2010, p. 695).

Com essas reivindicações, buscava-se evitar o descompasso e a fragmentação da política educacional brasileira, marcada por falta de continuidade dos governos, gerando repetidas e fracassadas iniciativas a cada mudança de governo. Para Saviani (2010, p. 777), a educação “De fato, não é uma tarefa de governo, mas de Estado”.

A este respeito, Saviani (2010, p. 774) afirma:

que a União, no prazo de um ano, a partir da publicação da lei, encaminharia ao Congresso nacional o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes.

Na verdade, cada governante quer imprimir a própria marca, quer fazer a sua reforma. Com isso interrompe o que havia sido iniciado na gestão anterior e a educação fica marcando passo, já que se trata de um assunto que só pode ser equacionado satisfatoriamente a médio e longo prazo, jamais no curto prazo. E as consequências recaem sobre a população, que vê indefinidamente adiado o atendimento de suas necessidades educacionais.

Do mesmo modo, Dourado (2010, p. 681) segue afirmando:

Na tradição histórica brasileira, as análises indicam que as políticas educacionais têm sido marcadas hegemonicamente pela lógica da descontinuidade/continuidade, por carência de planejamento de longo prazo e por políticas de governo, em detrimento da construção coletiva, pela sociedade brasileira, de políticas de Estado.

A aprovação do PNE (2001/2010), portanto, foi resultado das políticas de governo, maioria no Congresso Nacional, que traduz a lógica das políticas governamentais em curso: o governo assumindo o protagonismo na formulação, implementação e indução de políticas, programas e ações relacionadas às metas do PNE (DOURADO, 2010).

Outro fator para a inviabilidade do caráter efetivo do Plano diz respeito aos vetos presidenciais que impuseram restrições à gestão e ao financiamento da educação. Sem garantir os recursos para o cumprimento e efetivação das metas, qual o sentido de um Plano Nacional de Educação? Para Valente (2001, p. 37), "FHC vetou o que faria do PNE um plano". Importante ressaltar que todos os vetos estão nas questões que vinculam as medidas orçamentárias de suporte ao plano e não há qualquer veto ao teor educativo ou pedagógico contido no projeto de lei.

Enquanto o PNE da Sociedade Brasileira buscava o fortalecimento da educação pública, gratuita e de qualidade, incluindo a ampliação do gasto público para a manutenção e o desenvolvimento do ensino público;⁴⁴ o PNE do Executivo Federal mantinha a política em curso: centralização da esfera federal na formulação e gestão pública e o progressivo distanciamento do Estado nas tarefas de manter e desenvolver o ensino, transferindo-as para a sociedade (VALENTE, 2002, p. 101) ou como diz o autor, "relegar tal tarefa às ações de benemerências".

Esse enxugamento nos investimentos da educação pública abriu espaço para a consolidação de novas formas de privatização da educação, sobretudo na

⁴⁴ O custo seria mudar o dispêndio equivalente a menos de 4% do PIB nos anos de 1990, para 10% do PIB, ao fim dos 10 anos do PNE (SAVIANI, 2002).

educação superior, visto que dos 09 vetos do Presidente sobre o PNE aprovado, 04 recaíam sobre a educação superior (AGUIAR, 2010).

Dos 35 objetivos e metas previstos no PNE, receberam veto as de número 2, 24, 26 e 29, transcritas abaixo:

2. Ampliar a oferta de ensino público de modo a assegurar uma proporção nunca inferior a 40% do total das vagas, prevendo inclusive a parceria da União com os Estados na criação de novos estabelecimentos de educação superior.

24. Assegurar, na esfera federal, através de legislação, a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Superior, constituído, entre outras fontes, por, pelo menos 75% dos recursos da União vinculados à manutenção e desenvolvimento do ensino, destinados à manutenção e expansão da rede de instituições federais.

26. Ampliar o programa de crédito educativo, associando-o ao processo de avaliação das instituições privadas e agregando contribuições federais e estaduais, e, tanto quanto possível, das próprias instituições beneficiadas, de modo a atender a, no mínimo, 30% da população matriculada no setor particular, com prioridade para os estudantes de menor renda.

29. Ampliar o financiamento público à pesquisa científica e tecnológica, através das agências federais e fundações estaduais de amparo à pesquisa e da colaboração com as empresas públicas e privadas, de forma a triplicar, em dez anos, os recursos atualmente destinados a esta finalidade (PNE, 2001).

Nas questões que abrangem os prejuízos ao ensino superior, temos, ainda na distribuição de competências entre as diversas instâncias de governo, o "vácuo" legal da responsabilização a respeito do ensino superior. Visto que a LDB 9394/96 atribui aos municípios a responsabilidade sobre a educação infantil e o ensino fundamental; aos estados caberia a colaboração com os municípios, a oferta do ensino fundamental e a priorização do ensino médio:

Art. 10. Os Estados incumbir-se-ão de:

VI - assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio.

Art. 11. Os Municípios incumbir-se-ão de:

V - oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas e com prioridade o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino (BRASIL, Lei n.9394,1996.).

Diante dos artigos da Lei, o que caberia à União?⁴⁵ A LDB 9394/96 prevê que à União caberia a coordenação nacional da política de educação; a elaboração do Plano Nacional de Educação em colaborações com os entes federados e a assistência técnica e financeira aos Estados, Distrito Federal e aos Municípios. E quem seria responsável pela educação superior?

[...] quando são definidas as atribuições da União não consta a prioridade ao ensino superior e sequer há referência à responsabilidade da União de manter universidades ou instituições de nível superior. Tal omissão estaria sinalizando para uma possível política da União de se desfazer das universidades federais ou, pelo menos, não priorizar o ensino superior (SAVIANI, 2010, p. 775).

Aguiar (2010) considera que vários são os problemas apontados ao PNE, ora por entidades do campo educacional⁴⁶, ora por estudiosos da área. Dentre as principais críticas estão: a descentralização, colocando a maioria das metas sob a responsabilidade dos estados e municípios, omitindo o papel da União; não contemplar o conceito de Sistema Nacional de Ensino; não considerar as projeções do crescimento demográfico; o veto orçamentário, que impossibilita a execução do PNE; e, a não centralidade do PNE nas políticas em curso, secundarizando-o.

Os vetos nas questões orçamentárias que incidem na educação superior, no PNE, colocam um grande desafio na efetivação da educação superior e atingem diretamente a formação de professores. Isso porque melhorar a formação acadêmica do corpo docente e da infraestrutura da escola, que poderia reverter o quadro atual das unidades escolares e universitárias, se tornaria inviável diante dos recursos enxutos, no caso, aqui, vetados.

O PNE emerge no contexto da reforma educacional brasileira, com a reforma do Estado que se consolida com a LDB de 1996. As críticas que lhe são atribuídas revelam as tensões e os conflitos presentes na sociedade brasileira na tentativa de efetuar um projeto histórico de educação que reconheça a educação como um direito social.

Quanto aos níveis de ensino presentes no item 06, o PNE 2001-2010 apresenta o diagnóstico quanto à modalidade de ensino em Educação a Distância e

⁴⁵ § 1º. Caberá à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais. (BRASIL. LEI n. 9394, 1996)

⁴⁶ ANDES, ANDIFES, ANPED, ANFOPE, CNTE, CONSED e UNDIME.

tecnologias educacionais, reconhecendo a Educação a Distância como um meio “auxiliar de indiscutível eficácia” (PNE, 2006).

6.1 Diagnóstico

No processo de universalização e democratização do ensino, especialmente no Brasil, onde os déficits educacionais e as desigualdades regionais são tão elevados, os desafios educacionais existentes podem ter, na Educação a Distância, um meio auxiliar de indiscutível eficácia. Além do mais, os programas educativos podem desempenhar um papel inestimável no desenvolvimento cultural da população em geral (PNE, 2001, p. 53).

Interessante tal afirmativa quando da aprovação da LDB⁴⁷ de 1996, a abertura à livre iniciativa, a oferta de ensino superior gerou um “bum” no crescimento das universidades particulares, em detrimento das universidades públicas, e o credenciamento maciço em EAD das instituições de ensino superior particulares. (CHAVES, 2010). Onde estaria, pois, a competência pedagógica e tecnológica no âmbito de tal modalidade? Ou a partir de que corpo de pesquisa poderíamos afirmar que a Educação a Distância é um meio de indiscutível eficácia? E ao afirmar “uma indiscutível eficácia” não seria contraditório adotá-la, então, como meio auxiliar?

Diante ainda das diretrizes apontadas no PNE 2001-2010, elas relacionam o caráter conceitual de Educação a Distância às possibilidades de inserção das tecnologias de comunicação, omitindo, no texto, as tecnologias de informação, mas apresentando meios tecnológicos do campo da informática: internet, programas de computador, multimídia. Todavia, por que não ampliar o sentido de Educação a Distância, de modo que pudesse também incorporar as novas tecnologias da informação?

6.2 Diretrizes

Ao estabelecer que o Poder Público incentivará o desenvolvimento de programas de Educação a Distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional introduziu uma abertura de grande alcance para a política educacional. É preciso ampliar o conceito de Educação a Distância para poder incorporar todas as possibilidades que as tecnologias de comunicação possam propiciar a todos os níveis e modalidades de educação, seja por meio de correspondência, transmissão radiofônica e televisiva, programas de computador, internet, seja por meio dos mais recentes processos de utilização conjugada de meios como a telemática e a multimídia (PNE, 2001, p. 53).

⁴⁷ Art. 7º: O ensino é livre à iniciativa privada[...] (LDB, 1996)

Talvez, como aponta ZUIN (2010), as respostas a essas questões estariam no fato de as transformações geradas pelo desenvolvimento da produção, notadamente as de âmbito tecnológico, ocorrerem tão rapidamente, dificultando a composição de reflexões mais elaboradas sobre tal processo. Ou como afirma Barreto (2003, p. 273), equívocos são oriundos do reconhecimento da distância entre as áreas em uma “formulação que demarca o seu pertencimento a áreas não educacionais, no sentido de produzidas no contexto de outras relações sociais e para outros fins”.

Os vetos nas questões orçamentárias que incidem, sobretudo, na educação superior, bem como as diretrizes apresentadas, tendo o Poder Público como incentivador do desenvolvimento de programas a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, nos apontam para redução dos investimentos na educação superior presencial e a adoção da Educação a Distância como “instrumento” de formação inicial e capacitação de professores.

A Lei de Diretrizes e Bases considera a Educação a Distância como um importante instrumento de formação e capacitação de professores em serviço. Numa visão prospectiva, de prazo razoavelmente curto, é preciso aproveitar melhor a competência existente no ensino superior presencial para institucionalizar a oferta de cursos de graduação e iniciar um projeto de universidade aberta que dinamize o processo de formação de profissionais qualificados, de forma a atender as demandas da sociedade brasileira (PNE, 2001, p. 53).

A Educação a Distância como um instrumento de formação nos remete à uma concepção de tecnologias como neutras, prontas para serem utilizadas, independente de sua apropriação crítica ou de que trabalho pretendam alcançar, como aponta Martin-Barbero (1997, p. 256):

As tecnologias não são meras ferramentas transparentes; elas não se deixam usar de qualquer modo: são, em última análise, a materialização da racionalidade de uma certa cultura e de um “modelo global de organização de poder.

Nesse movimento, Barreto (2003) considera que as tecnologias são inseridas nas políticas de formação de professores como estratégias de aperfeiçoamento do processo de formação como um todo. Para além da formação de professores, mas para “formá-los” também.

As tecnologias utilizadas na Educação a Distância não podem, entretanto, ficar restritas a esta finalidade. Elas constituem hoje um instrumento de enorme potencial para o enriquecimento curricular e a melhoria da qualidade do ensino presencial. Para isto, é fundamental equipar as escolas com multimeios, capacitar os professores para utilizá-los, especialmente na Escola Normal, nos cursos de Pedagogia e nas Licenciaturas, e integrar a informática na formação regular dos alunos (PNE, 2001, p. 54).

Nos estudos de BARRETO (2002, 2003, 2006, 2008, 2010), a respeito da tecnologia na formação de professores, as tecnologias da informação e comunicação têm se reduzido a estratégias de EAD. E o professor como “tecnologia” precisa ser substituído, ao passo em que sua formação é cara e pouco eficiente.

Outros itens do PNE 2001-2010 apontam para objetivos e metas que deverão ser perseguidos no sentido de apoiar e avançar a educação a distância e o uso das novas tecnologias:

4. Garantir a integração de ações dos Ministérios da Educação, da Cultura, do Trabalho, da Ciência e Tecnologia e das Comunicações para o desenvolvimento da Educação a Distância no País, pela ampliação da infraestrutura tecnológica e pela redução de custos dos serviços de comunicação e informação, criando, em dois anos, um programa que assegure essa colaboração.
11. Iniciar, logo após a aprovação do Plano, a oferta de cursos a distância, em nível superior, especialmente na área de formação de professores para a educação básica.
12. Ampliar, gradualmente, a oferta de formação a distância em nível superior para todas as áreas, incentivando a participação das universidades e das demais instituições de educação superior credenciadas.
13. Incentivar, especialmente nas universidades, a formação de recursos humanos para Educação a Distância.
14. Apoiar financeira e institucionalmente a pesquisa na área de educação à distância.
19. Capacitar, em dez anos, 12.000 professores multiplicadores em informática da educação.
20. Capacitar, em cinco anos, 150.000 professores e 34.000 técnicos em informática educativa e ampliar em 20% ao ano a oferta dessa capacitação (BRASIL, PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2001).

Como aponta Alves (2000), acessar a tecnologia não é pensar sua apropriação. A formação está fragmentada. Enquanto a formação a distância vai se configurando com “novas tecnologias” e financiamentos diversos, a formação presencial vai sendo condenada a poucos recursos financeiros e tecnológicos: um direito vetado!⁴⁸

⁴⁸ O veto, às metas referentes à ampliação dos recursos no PNE (Lei n. 10.172/2001), nunca foi derrubado no Congresso Nacional (GOUVÉIA E SOUZA, 2010).

Importante ressaltar que o PNE, entre outras determinações, já apontava a institucionalização da Universidade Aberta do Brasil – (UAB), que será criada no ano de 2006:

A Lei de Diretrizes e Bases considera a Educação a Distância como um importante instrumento de formação e capacitação de professores em serviço. Numa visão prospectiva, de prazo razoavelmente curto, é preciso aproveitar melhor a competência existente no ensino superior presencial para institucionalizar a oferta de cursos de graduação e iniciar um projeto de universidade aberta que dinamize o processo de formação de profissionais qualificados, de forma a atender as demandas da sociedade brasileira (BRASIL, PNE, 2001, p. 41).

3.3.3 O Plano Nacional de Educação 2014/2024 - PNE

O atual Plano Nacional de Educação 2014/2024 iniciou-se com o término da vigência do Plano Nacional de Educação (PNE, Lei n. 10.172, de 9 de Janeiro de 2001). As ações dirigidas ao novo Plano tomaram como ponto de partida, segundo SCHEIBE (2010, p. 981), “os problemas já identificados e mesmo os avanços já conquistados; sobretudo, parte-se da certeza de que, mesmo os avanços trazem novos desafios. Uma leitura daquilo que é hoje nos possibilita dizer com maior clareza o que se pretende para o futuro. O momento da construção do PNE é, pois, o momento da sociedade dizer o que deve ser.”.

As indicações para elaboração do novo PNE, relativo ao período de 2014 a 2024, referem-se, particularmente, àquelas que partiram dos eventos nacionais – Conferência Nacional da Educação Básica (CONEB), realizada em 2008 (CONEB, 2008), e Conferência Nacional da Educação (CONAE), realizada em 2010 (CONAE, 2010), bem como de um documento do Conselho Nacional de Educação (CNE): Portaria CNE/CP n. 10, de 6 de agosto de 2009.

Para o PNE 2014-2024, Lei. 13.005 de 25 de junho de 2014⁴⁹, que tramitou no Senado Federal sob o número de projeto de lei n. 103/2012, o cenário é contraditório e clássico: embate entre os interesses privatistas e os interesses da sociedade.

Como afirma Gouveia e Souza (2010, p. 804), a partir do documento da CONAE surge a oportunidade de voltarmos à arena legislativa, “entretanto, este

49 Plano Nacional da Educação 2014-2024. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>> Acesso em 25/11/2015.

processo demandará novamente um alto nível de mobilização dos interessados em efetivar os avanços no sentido de uma educação pública, gratuita, laica e de qualidade para todos.”.

Passados mais de 10 anos da instituição do PNE 2001/2010, podemos afirmar que a tecnologia tem ocupado posição-chave na sociedade atual e no modo de vida da “sociedade do conhecimento ou sociedade digital”. Para Castells (2007), as forças das sociedades em redes têm moldado as vidas das pessoas configurando-se um *modus vivendi*.

Zuin (2010), porém, ressalta que, no Documento-Referência da CONAE (2010), que subsidiou a elaboração das diretrizes de ação do PNE 2014/2024, a temática das tecnologias da informação e comunicação foi superficialmente mencionada. Foram desconsiderados os processos sociais profundos onde a própria tecnologia convertida em poder “pode enveredar para o recrudescimento do poder e controle social” (ZUIN, 2010, p. 963), desconsiderando, também, seu potencial transformador, quando da apropriação tecnológica, que reforçaria práticas não democráticas que reduziria desigualdades.

Nesse sentido, Marcuse (1999) já apontava que:

[...] a técnica impede o desenvolvimento individual apenas quando está presa a um aparato social que perpetua a escassez, e esse mesmo aparato liberou forças que podem aniquilar a forma histórica particular em que a técnica é utilizada (MARCUSE, 1999, p. 101).

Deste modo, quais são as razões da temática das novas tecnologias serem tratadas de forma secundária, sobretudo quando se propõe um conjunto de medidas para subsidiar um documento de tamanha proporção como o PNE? A partir da diretriz “VII - promoção humanística, científica e tecnológica do País”; poderíamos supor que as relações estabelecidas no PNE entre as metas e os objetivos poderiam dar conta de promover um avanço qualitativo no quadro educacional brasileiro? Parece que a legítima defesa do uso das tecnologias se apresenta no texto da Lei como uma somatória de novas técnicas operacionais, secundarizando a reflexão mais crítica da forma como tais tecnologias são apropriadas no conjunto cultural da sociedade, o que para Adorno (1971) representaria dizer que:

As pessoas inclinam-se a considerar a técnica como algo em si, como fim em si mesmo, como uma força com vida própria. Mas com isso, se esquecem que ela trata do braço prolongado do homem. Os meios, e a

tecnologia é a essência dos meios para a autopreservação da espécie humana, são fetichizados porque os fins – uma existência digna do ser humano – são encobertos e apartados do consciente humano (p.100).

Apresentamos, na íntegra, todas as metas e estratégias do PNE 2014-2024, nas quais a palavra tecnologia ou seus termos derivados estejam vinculados. Em seguida, empreendermos, a partir da ilustração abaixo, uma consideração breve da relação estabelecida entre a tecnologia e o Plano Nacional de Educação,⁵⁰ conforme o quadro demonstrativo a seguir:

QUADRO 8 - METAS E ESTRATÉGIAS DO PNE 2014/2024

PNE 2014-2024	
Diretrizes Gerais do PNE 2014-2024	VII - promoção humanística, científica e tecnológica do País;
METAS	ESTRATÉGIAS
Meta 2: Universalizar o ensino fundamental de nove anos para toda população de seis a quatorze anos.	2.7 Desenvolver tecnologias pedagógicas que combinem, de maneira articulada, a organização do tempo e das atividades didáticas entre a escola e o ambiente comunitário, em prol da educação do campo e da educação indígena. 2.11 Universalizar o acesso à rede mundial de computadores em banda larga de alta velocidade e aumentar a relação computadores/estudante nas escolas da rede pública de educação básica, promovendo a utilização pedagógica das tecnologias da informação e da comunicação .
Metas 3 Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de quinze a dezessete anos e elevar, até 2020, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para oitenta e cinco por cento, nesta faixa etária.	3.11 Universalizar o acesso à rede mundial de computadores em banda larga de alta velocidade e aumentar a relação computadores/estudante nas escolas da rede pública de educação básica, promovendo a utilização pedagógica das tecnologias da informação e da comunicação nas escolas da rede pública de ensino médio.
Meta 5: Alfabetizar todas as crianças até, no máximo, os oito anos de idade.	5.4 Fomentar o desenvolvimento de tecnologias educacionais e de inovação das práticas pedagógicas nos sistemas de ensino que assegurem a alfabetização e favoreçam a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem dos estudantes, consideradas as diversas abordagens metodológicas e sua efetividade. 5.3 Selecionar, certificar e divulgar tecnologias educacionais para alfabetização de crianças, assegurada a diversidade de métodos e propostas pedagógicas, bem como o acompanhamento dos resultados nos sistemas de ensino em que forem

⁵⁰ As análises sobre a relação entre políticas educacionais, tecnologia e educação serão desenvolvidas com profundidade na sexta sessão desta tese, em diálogo com o referencial teórico da Teoria Crítica da Sociedade.

	aplicadas.
Meta 7: Atingir as seguintes médias nacionais para o IDEB:	<p>7.6 Selecionar, certificar e divulgar tecnologias educacionais para o ensino fundamental e médio, assegurada a diversidade de métodos e propostas pedagógicas, bem como o acompanhamento dos resultados nos sistemas de ensino em que forem aplicadas.</p> <p>7.7 Fomentar o desenvolvimento de tecnologias educacionais e de inovação das práticas pedagógicas nos sistemas de ensino, que assegurem a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem dos estudantes.</p> <p>7.11 Prover equipamentos e recursos tecnológicos digitais para a utilização pedagógica no ambiente escolar a todas as escolas de ensino fundamental e médio.</p> <p>7.13 Informatizar a gestão das escolas e das secretarias de educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, bem como manter programa nacional de formação inicial e continuada para o pessoal técnico das secretarias de educação.</p>
Meta 8: Elevar a escolaridade média da população de dezoito a vinte e quatro anos de modo a alcançar mínimo de doze anos de estudo para as populações do campo, da região de menor escolaridade no país e dos vinte e cinco por cento mais pobres, bem como igualar a escolaridade média entre negros e não negros, com vistas à redução da desigualdade educacional.	8.1 Institucionalizar programas e desenvolver tecnologias para correção de fluxo, acompanhamento pedagógico individualizado, recuperação e progressão parcial, bem como priorizar estudantes com rendimento escolar defasado, considerando as especificidades dos segmentos populacionais considerados.
Meta 12: Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para cinquenta por cento e a taxa líquida para trinta e três por cento da população de dezoito a vinte e quatro anos, assegurando a qualidade da oferta.	12.2 Ampliar a oferta de vagas por meio da expansão e interiorização da rede federal de educação superior, da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e do Sistema Universidade Aberta do Brasil, considerando a densidade populacional, a oferta de vagas públicas em relação à população na idade de referência e observadas as características regionais das micro e mesorregiões definidas pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, uniformizando a expansão no território nacional.
Meta 15: Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, que todos os professores da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.	15.4 Consolidar plataforma eletrônica para organizar a oferta e as matrículas em cursos de formação inicial e continuada de professores, bem como para divulgação e atualização dos currículos eletrônicos dos docentes.

<p>Meta 16: Formar cinquenta por cento dos professores da educação básica em nível de pós-graduação <i>lato e stricto sensu</i> e garantir a todos formação continuada em sua área de atuação.</p>	<p>16.4 Ampliar e consolidar portal eletrônico para subsidiar o professor na preparação de aulas, disponibilizando gratuitamente roteiros didáticos e material suplementar.</p>
--	--

Fonte: Quadro adaptado do PNE 2014-2024.

Os termos cunhados pelo PNE 2014/2024 mais parecem transcrições aplicadas do uso da tecnologia do que formas elaboradas de pensar o desenvolvimento tecnológico e apropriação do campo da tecnologia. Parece que o mero acesso aos portais eletrônicos, às plataformas eletrônicas aplicadas, ao uso da informatização, no contato com computadores em redes, e a utilização pedagógica das tecnologias da informação e da comunicação seriam suficientes para promover a formação humanística, científica e tecnológica do País.

Nesse sentido, para Zuin (2010, p. 968):

Apesar de ser determinante, o mero acesso ao uso da internet, por meio de uma maior quantidade de computadores disponíveis aos professores e alunos, não implica, por si só, a garantia de que o acesso aos conteúdos informativos se converta verdadeiramente em formação educacional.

Dentre as metas e objetivos do PNE, ganha destaque a meta 12 que, ao buscar a elevação da taxa de matrículas na educação superior em 50%,⁵¹ encontra na Educação a Distância e sua relação com a tecnologia da informação e comunicação, através do Programa Universidade Aberta do Brasil – UAB, um papel decisivo para viabilizar a formação universitária.⁵² (PNE, 2014/2024). Assim, como afirma Zuin (2010, p. 970): “tornamo-nos cientes tanto da pretensão quanto da vultuosidade do programa UAB”.

⁵¹ Considerando que apenas 10% dos brasileiros, entre 18 e 24 anos, têm acesso aos cursos de graduação. (ZUIN, 2010)

⁵² BARRETO (2006) já apontava em seus estudos as tendências de incorporação das tecnologias como estratégias para o desenvolvimento de ensino a distância; aperfeiçoamento do ensino presencial e a constituição de um novo campo: do ensino virtual impactante da e na formação de professores.

3.3.4 A Universidade Aberta do Brasil - UAB.

O ministério da educação possui 26⁵³ programas voltados à formação de professores a distância. Dentre estes programas, temos o Programa Universidade Aberta do Brasil – UAB, voltado especificamente à formação de professores da educação básica. Antes de seguirmos com a apresentação e análise do Programa UAB, apresentaremos alguns dados gerais da Educação a Distância, de forma a contextualizar a Universidade Aberta do Brasil.

De acordo com o Censo EAD Brasil (2014)⁵⁴, os cursos de EAD somaram 3.868.706 matrículas: com 519.839 matrículas (13%) nos cursos regulamentados totalmente à distância; 476.484 (12%) nos cursos regulamentados semipresenciais ou disciplinas EAD de cursos presenciais e 2.872.383 (75%) nos cursos livres. Os níveis com maior número de matrículas em 2014 foram: tecnológico (102.314); licenciatura (89.429); especialização (75.066); bacharelado (67.591) e técnico (60.177).

O estudo apresenta disparidades regionais quanto ao número de instituições participantes: 41% do total de instituições participantes encontra-se na região sudeste; e 25% na região sul, concentrando a maior parte na região sul-sudeste com 66% de instituições participantes. A região nordeste conta com 15% e as regiões norte e centro-oeste são as regiões que apresentam a menor representatividade, somando apenas 9% da amostra geral (Censo EAD Brasil, 2014).

Do total geral da amostra, 86 instituições são públicas, enquanto 172 são privadas. Evidenciando que, em sua maioria, as instituições formadoras são privadas, representando um total de 64%, enquanto as públicas representam 36%. Mesmo com índices menores, o setor público, de acordo com o Censo da Educação Superior 2014 (2014, p. 29), apresenta “um certo pioneirismo no que diz respeito ao desenvolvimento da EAD”.

Do total de instituições formadoras, 85% não participam do sistema universidade aberta do Brasil. A baixa proporção se deve ao fato de haver maior

⁵³ A descrição dos programas pode ser pesquisada no site oficial do Ministério da Educação: <http://portal.mec.gov.br>. Pode-se constar na simples leitura dos programas a ênfase no uso e no suporte das tecnologias da informação e comunicação para a viabilização dos cursos.

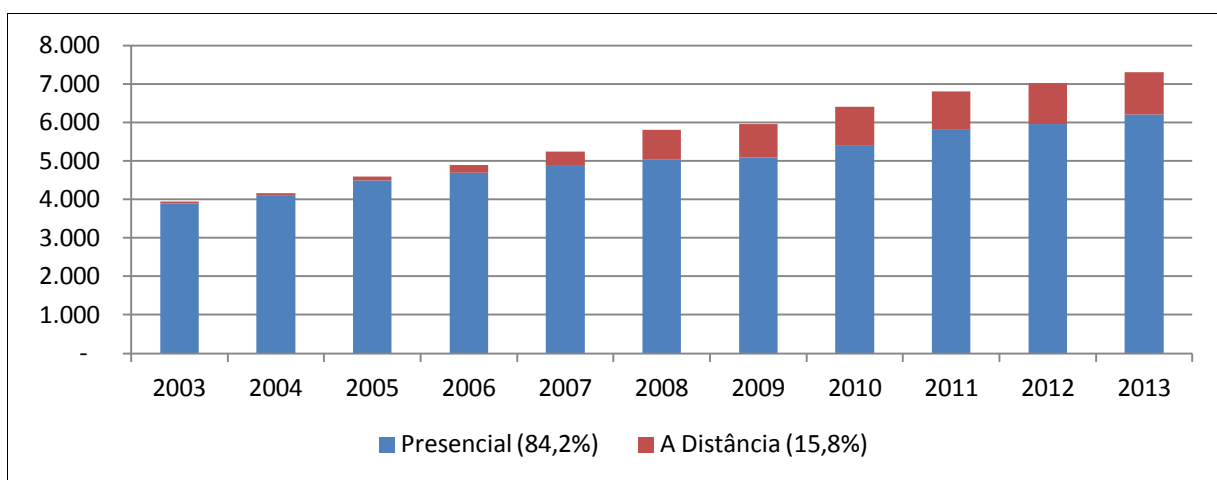
⁵⁴ Dados retirados do Censo EAD Brasil: Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil de 2014, publicação científica da Associação Brasileira de Educação a Distância – ABED. Disponível em: <http://www.abed.org.br/site/pt/midiateca/censo_ead/> Último acesso no dia 23 de novembro de 2015. Não houve atualização na publicação de dados referentes ao ano de 2014.

número de instituições privadas participando do estudo, e que, dentre as instituições públicas participantes, apenas 41% participam do sistema UAB, com cursos de graduação (12%), Pós-graduação (1%) e ambos (28%).

O estudo do Censo EAD Brasil (2014) refere-se apenas ao ano de 2014, e, para compreendermos o avanço da EAD, vamos utilizar o estudo do Censo da Educação Superior de 2013⁵⁵ (última coleta do Censo da Educação Superior), que apresenta a evolução da EAD no período 1995 a 2013, sendo um estudo mais abrangente.

O Censo da Educação Superior (2013) apresenta um crescimento de 3,9% nos cursos presenciais e 3,6% nos cursos a distância. Os cursos a distância já contavam com uma participação superior a 15% na matrícula de graduação. As matrículas nos cursos a distância chegavam a 15,8% do total de matrículas dos cursos de graduação no Brasil neste período, conforme o gráfico abaixo:

GRÁFICO 1 - EVOLUÇÃO DAS MATRÍCULAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR DE GRADUAÇÃO, POR MODALIDADE DE ENSINO – BRASIL 2003-2013.



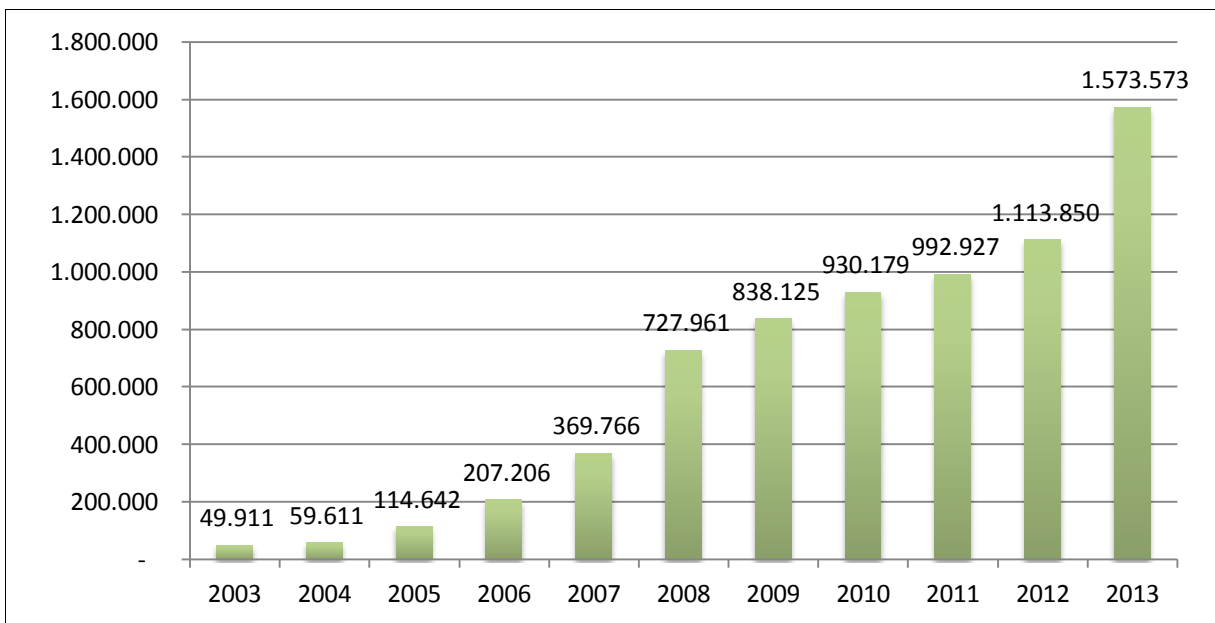
Fonte: Censo da Educação Superior, INEP, 2013.

Assim, na oferta de cursos a distância, o Censo (2013) apresenta crescimento no número de cursos, em dados absolutos. Destacamos, no universo das matrículas nos cursos de graduação, o crescimento da modalidade de Educação a Distância que, segundo dados do Censo (2013), apresentou entre o ano de 2001 a

⁵⁵ Dados retirados do Censo da Educação Superior de 2013. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/apresentacao/2014/coletiva_censo_superior_2013.pdf. Último acesso no dia 23 de novembro de 2015. Todas as estatísticas utilizadas nesse texto tiveram por fonte: BRASIL. MEC. INEP. Sinopses estatísticas do Censo da Educação Superior: 1995 a 2013. Brasília: MEC. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>>. Acesso em: 23 de novembro de 2015.

2013 um crescimento de 2.200%. No início de 2003, o número de matrículas não ultrapassou 50 mil, alcançando mais de um milhão de matrículas em 2013, de acordo com o gráfico a seguir:

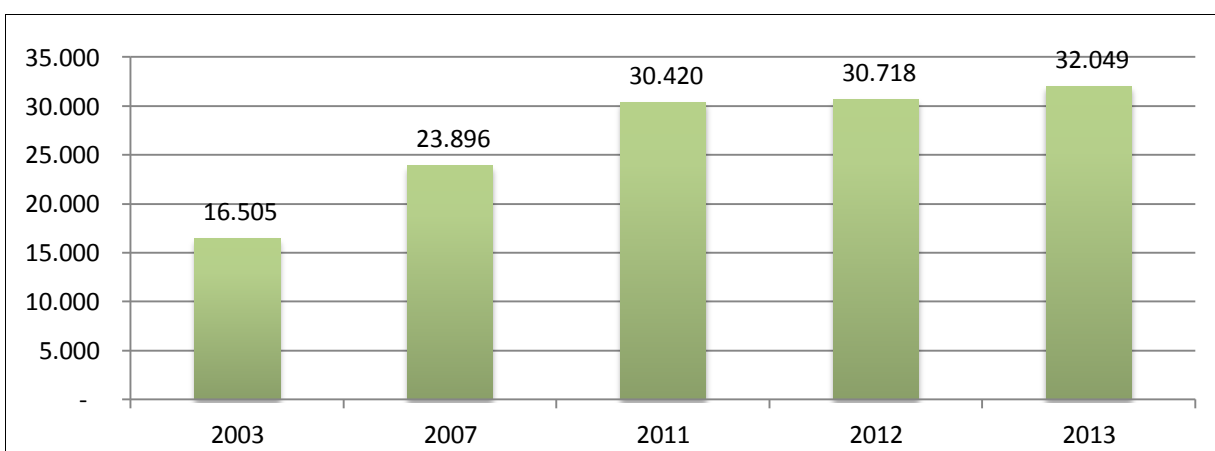
GRÁFICO 2 - MATRÍCULAS NA GRADUAÇÃO A DISTÂNCIA, EM TERMOS ABSOLUTOS



Fonte: dados extraídos do Censo da Educação Superior, INEP, 2013.

O Censo 2013 ainda apresenta o crescimento no número de cursos de graduação ofertados entre o ano de 2003 a 2013. Podemos observar uma evolução expressiva no avanço das ofertas de cursos, conforme o Gráfico 3 demonstra:

GRÁFICO 3 - OFERTA DE CURSOS DE GRADUAÇÃO A DISTÂNCIA



Fonte: dados extraídos do Censo da Educação Superior, INEP, 2013.

O estudo aponta, ainda, que, no período de 2012-2013, a matrícula cresceu em 4,4% nos cursos de bacharelado e 0,6% nos cursos de licenciaturas e 5,4%, nos

curso tecnológicos, configurando um total de matrículas de 7.526.681 (sete milhões e quinhentos e vinte e seis mil e seiscentos e oitenta e um).

Os cursos de bacharelados têm uma participação de 67,5% na matrícula, enquanto os cursos de licenciaturas e tecnológicos participam com 18,9% e 13,7% respectivamente. (INEP, 2013). Porém, dessa porcentagem na Educação a Distância, 45,8% se encontram nos cursos de licenciatura, 28,8% nos cursos de bacharelado e 25,3% nos cursos tecnológicos, enquanto no ensino presencial a maior parte dos alunos frequenta um curso de bacharelado.

De acordo com o Censo EAD Brasil (2014), referente apenas ao ano de 2014, não ocorreram grandes mudanças quanto à relação de procura entre os cursos EAD: licenciatura continua sendo o curso mais procurado, com 39,1%; em segundo lugar, os cursos de bacharelado, com 31,3% e os cursos tecnológicos com 29,6%, quando comparado com os estudos anteriores do Censo 2013, como aponta o quadro abaixo:

QUADRO 9 - CATEGORIAS DE MATRÍCULAS NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Matrículas na Categoria Administrativa	
Universidades	70,8%
Centros Universitários	25,2%
Faculdades	3,2%
IFs e Cefets	0,8%
Matrícula na Categoria Organização Acadêmica	
Privadas	86,6%
Públicas	13,4%
Matrícula na Categoria Organização Acadêmica	
Bacharelado	31,3%
Licenciatura	39,1%
Tecnólogo	29,6%

Fonte: Dados extraídos do Censo da Educação Superior, INEP, 2013.

Das 2.391 instituições de educação superior do Brasil, 106 são federais; 119 estaduais, 76 municipais e 2.090 instituições privadas. Das instituições privadas, 84 são universidades; 130 são centros universitários; 1.876 são faculdades.⁵⁶ Apenas 8% são universidades e detêm mais de 53% dos alunos. Por outro lado, as Faculdades têm uma participação superior a 84%, mas atendem apenas 29% dos alunos. Isso é um dado relevante, pois aponta profunda relevância das universidades no quadro de formação na educação superior brasileira (Censo, 2013).

⁵⁶ Censo da Educação Superior, INEP, 2013.

A região Norte possui 146 instituições de educação superior, 26 são públicas e 120 privadas; Rondônia possui apenas 01 universidade pública e 01 instituto federal, possuindo, ainda, 31 instituições privadas (Censo, 2013).

No período 2011-2013, o número de ingressantes cresceu 16,8% nos cursos de graduação, sendo 8,2% na rede pública e 19,1% na rede privada. Nos últimos 10 anos, a taxa média de crescimento anual foi de 5,0% na rede pública e 6,0% na rede privada. Em 2013, a rede privada teve uma participação superior a 80% no número de ingressos nos cursos de graduação.

Ainda de acordo com o Censo 2013, dos 10 cursos de EAD mais procurados no Brasil, o curso de pedagogia aparece como o de maior procura, como demonstra o Quadro 10:

QUADRO 10 - OS DEZ CURSOS DE EAD MAIS PROCURADOS NO BRASIL

Cursos	% Matrículas
Pedagogia	34,2%
Administração	27,3%
Serviço social	8,1%
Letras	5,9%
Ciências contábeis	3,6%
Matemática	2,8%
Ciências biológicas	2,3%
História	2,0%
Comunicação social	1,9%
Ciências ambientais	1,6%

Fonte: Dados extraídos no site do MEC/INEP, 2013.

No que diz respeito ao número de matrículas por gênero, o curso de graduação em pedagogia aparece sendo o curso com maior número matrículas por mulheres (MEC/INEP, 2013). Esses dados vão ao encontro dos estudos do Censo EAD Brasil dos anos de 2010, 2012 e 2014, que apontam que a porcentagem maior dos alunos em cursos a distância (56% a 61%) é de um público feminino.

De acordo com a evolução apresentada pelo Censo da Educação Superior 2013, entre o período de 1995 a 2013, temos: um crescimento no número de matrículas presenciais e a distância de aproximadamente 315%; a iniciativa privada foi o setor que mais cresceu na oferta de educação, mas a Educação a Distância no setor público tem apresentado índice de permanente crescimento.

A partir dos dados disponibilizados pelo INEP em seu site oficial, podemos observar o crescimento contínuo das matrículas nos cursos de graduação no Brasil e o crescimento da oferta de cursos na modalidade a distância. Porém, mesmo

diante dos dados apresentados, a demanda pelo ensino superior ainda persiste e ainda é preciso avançar na democratização e acesso ao ensino superior (INEP, 2014).

Os desafios nacionais no enfrentamento da formação universitária e da educação escolar, em geral, vêm sofrendo pressões impostas pelo estágio de desenvolvimento da sociedade mundial, da globalização e de seu alto grau de competitividade econômica imposta aos países emergentes, bem como da sociedade tecnológica, digital e do conhecimento (COSTA, 2009).

Nesse contexto, o poder público, pressionado pelas tensões políticas na direção de prover atendimento educacional a amplas parcelas da população brasileira, vem desenvolvendo um conjunto de ações na direção de cumprir as exigências das agendas internacionais e equilibrar as demandas internas por educação. É grande a dificuldade institucional de implementar programas de Educação a Distância em larga escala, e alcançar um consenso quanto ao modelo ideal de um sistema capaz de atender a complexa realidade de um país tão grande. Os desafios aumentam quando outros fatores são apontados dentro desse contexto: 1) o número expressivo de jovens e adultos sem acesso à formação universitária; 2) carências gerais na escola básica brasileira: infraestrutura, gestão da escola e formação de professores, baixos indicativos para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica-IDEA; 3) déficit na formação inicial e continuada de professores; e, 4) condições de trabalho e remuneração pouco atrativas para a carreira do magistério (COSTA, 2009).

Diante dessa realidade, é que procuraremos descrever a Universidade Aberta do Brasil – (UAB): um programa que traz em seus objetivos a ampliação, interiorização e redução das desigualdades na oferta de cursos e programas de educação superior, através do desenvolvimento de um sistema nacional de educação superior a distância. Justamente, por conta de sua proposta, dimensão e extensão dentro das políticas públicas educacionais carece de reflexão permanente sobre seu processo de criação e avanço, tendo, como referência, o processo atual de constituição e de institucionalização desse Sistema (PUCCI, 2012).

A universidade aberta do Brasil conta com 87 instituições públicas vinculadas, 643 polos e 695 cursos. Apresentamos os dados gerais da UAB,

retirados da página oficial da Capes⁵⁷, de forma que possamos visualizar as instituições formadoras vinculadas, os polos e as ofertas dos cursos por região, conforme o Quadro 11:

QUADRO 11 - QUADRO DEMONSTRATIVO POR REGIÃO (INSTITUIÇÕES, POLOS E CURSOS)

Região	Número de Instituição	Polo	Cursos
Norte	10	65	53
Nordeste	27	216	273
Centro-oeste	9	54	76
Sudeste	25	179	171
Sul	16	129	122
Total	87	643	695

Fonte: Dados extraídos no site da UAB/CAPEL, 2015.

A UAB ainda oferece cursos a distância em várias modalidades, dentre elas: cursos de extensão, sequenciais, licenciaturas, bacharelado, etc. Mas os cursos de licenciatura e os cursos de especialização são os que apresentam maior número de ofertas. O quantitativo de cursos, por modalidade e vinculação com a área de educação, é apresentado no quadro a seguir:

QUADRO 12 - QUADRO DEMONSTRATIVO DE NÚMERO DE CURSOS POR MODALIDADE, VINCULADOS NA ÁREA DE EDUCAÇÃO

Modalidade	Número de Curso	Area de Educação
Extensão	6	6
Sequencial	0	0
Licenciatura	310	50
Bacharelado	64	0
Tecnólogo	11	0
Especialização	290	80
Mestrado	0	0
Doutorado	0	0
Aperfeiçoamento	10	8
Formação pedagógica	4	4
Total de cursos de formação de professores	148	148

Fonte: Dados extraídos no site da UAB/CAPEL, 2015.

Vale salientar que, dos 50 cursos de licenciatura ofertados pela UAB, 44 são cursos de Pedagogia, 01 curso de artes; 01 de educação do campo; 01 de educação especial; 01 de educação profissional científica e tecnológica, 01 em geografia; e, 01 em matemática. (UAB/CAPEL, 2015). De todos os cursos ofertados, existem 148 cursos de formação de professores. Observamos que, a partir do quantitativo dos cursos e das modalidades ofertadas, a ênfase do programa está nas áreas de

⁵⁷ <http://www.uab.capes.gov.br/>. Acesso em: 29 de novembro de 2015.

educação e sua prioridade, na formação de professores da educação básica, de acordo com a própria definição da UAB, que segundo o site oficial da Capes⁵⁸ 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. 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.

Trata-se de uma política pública, e na própria definição apresentada observamos a vocação do programa, que visa atender a população em geral que tem dificuldade no acesso à formação superior, mesmo não sendo claro, nesta parte do texto, a que dificuldades de acesso se referem⁵⁹. Observamos que a metodologia adotada é exclusivamente a Educação a Distância.

O Decreto 5.800 de 08 de junho de 2006⁶⁰ (BRASIL, 2006) dispõe sobre o Sistema UAB, que busca desenvolver a modalidade de educação à distância com vistas à expansão e interiorização de cursos e programas de formação universitária em todo país.

No que se refere aos princípios pedagógicos e objetivos da Universidade Aberta do Brasil, o sistema conta com algumas características específicas: a) a formação se volta prioritariamente para as Licenciaturas; b) prioriza a formação de professores da educação básica; c) metodologia está assentada na modalidade de educação a distância e do uso das tecnologias de informação e comunicação; d) fomenta pesquisa nas áreas de abordagem da EAD e de metodologias inovadoras que envolvam as tecnologias da informação e comunicação; e) apoia pesquisas em metodologias inovadoras de ensino superior respaldadas pela tecnologia de informação e comunicação. f) incentiva a colaboração entre a União e os entes federativos.

São objetivos, ainda, do Sistema UAB, de acordo com o decreto 5.800, art. 1º:

⁵⁸ http://uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=6&Itemid=18. Acesso em: 22 de outubro de 2014.

⁵⁹ A dificuldade no acesso fica explicitada, mais adiante no texto, quando afirma que: “Ao plantar a semente da universidade pública de qualidade em locais distantes e isolados, incentiva o desenvolvimento de municípios com baixos [IDH](#) e [IDEB](#).” Aqui apontando a dificuldade quanto às distâncias geográficas.

⁶⁰ Decreto 5.800 de 08 de junho de 2006. Disponível em: http://planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm. Acesso em: 23 de setembro de 2013.

- I - oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica;
- II - oferecer cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;
- III - oferecer cursos superiores nas diferentes áreas do conhecimento;
- IV - ampliar o acesso à educação superior pública;
- V - reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do País;
- VI - estabelecer amplo sistema nacional de educação superior a distância; e
- VII - fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de Educação a Distância, bem como a pesquisa em metodologias inovadoras de ensino superior apoiadas em tecnologias de informação e comunicação (BRASIL, Decreto 5.800, de 08 de junho de 2006).

O Sistema UAB sustenta-se em cinco eixos fundamentais (LIMA, 2011):

a) a expansão da educação superior pública, considerando os processos de democratização, interiorização e acesso; b) Desenvolvimento e aperfeiçoamento dos processos e sistemas de gestão das IES, permitindo a expansão de acordo com as demandas educacionais dos estados e municípios; c) avaliação dos cursos superiores a distância, tendo por base os processos de flexibilização e regulação implantados pelo MEC; d) fomento à pesquisa sobre EAD; e, e) financiamento dos processos de implantação, execução e formação de recursos humanos em educação superior a distância.

Dessa forma, no interior das políticas de formação de professores a distância, a Universidade Aberta do Brasil – (UAB) procura assegurar a articulação dos três níveis governamentais (federal, estadual e municipal) com as universidades públicas. E, ainda, busca promover a interação e a efetivação de iniciativas que estimulam a parceria dos envolvidos, ao mesmo tempo em que viabiliza mecanismos alternativos para o fomento, a implantação e a execução de cursos de graduação e pós-graduação através dos consórcios⁶¹. As questões orçamentárias e de fundo estarão sob a responsabilidade do Ministério da Educação, vinculadas ao FNDE:

Art. 2º O Sistema UAB cumprirá suas finalidades e objetivos sócio-educacionais em regime de colaboração da União com entes federativos, mediante a oferta de cursos e programas de educação superior a distância por instituições públicas de ensino superior, em articulação com polos de apoio presencial (BRASIL, Decreto 5.800, de 08 de junho de 2006).

Art. 6º As despesas do Sistema UAB correrão à conta das dotações orçamentárias anualmente, consignadas ao Ministério da Educação e ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, devendo o

⁶¹ Consórcio diz respeito à articulação entre as partes envolvidas do Programa: A Capes, Instituições de Ensino Superior e o Governo Local, podendo ser estaduais e municipais.

Poder Executivo compatibilizar a seleção de cursos e programas de educação superior com as dotações orçamentárias existentes, observados os limites de movimentação e empenho e de pagamento da programação orçamentária e financeira.

Art. 7º O Ministério da Educação coordenará a implantação, o acompanhamento, a supervisão e a avaliação dos cursos do Sistema UAB. (BRASIL, Decreto 5.800, de 08 de junho de 2006).

No site da Capes segue a descrição do Programa: “funciona como um eficaz instrumento para a universalização do acesso ao ensino superior e para a requalificação do professor em outras disciplinas, fortalecendo a escola no interior do Brasil, minimizando a concentração de oferta de cursos de graduação nos grandes centros urbanos e evitando o fluxo migratório para as grandes cidades.” Porém não apresenta uma argumentação crítica e nem dados que fundamentem tal colocação.

O decreto 5.800, de 08 de junho de 2006, cria o Sistema UAB. Contudo, os marcos legais, para sua constituição revelam um percurso histórico que remete aos anos 1970 (COSTA e PIMENTEL, 2009).

As discussões no poder federal sobre a importância de inserir grande parcela da população brasileira que vive em lugares distantes dos centros de formação surgem nos idos dos anos 1970. No interior dessas discussões, já se falava da Educação a Distância como metodologia possível para essa expansão. Claro que, a contar os avanços tecnológicos, essas discussões também incluem as tecnologias de época e vão se modificando a cada tempo, ampliando as propostas sobre a Educação a Distância (COSTA e PIMENTEL, 2009).

Essas discussões compreendem mais de três décadas (1970-2006), envolvendo o congresso nacional, universidades públicas, poder executivo e sociedade civil, até a configuração do modelo atual, adotado no final do ano de 2006, quando foi criado o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Teixeira (1992) e Pimentel (2006) apontam que entre os anos de 1970 e 1991 foram propostos mais de 70 projetos de lei, cujo conteúdo era a criação de uma universidade aberta no Brasil. Aqui, apresentaremos alguns momentos históricos e a atuação de alguns agentes políticos no delineamento das políticas que fomentaram a criação da UAB, apontados pelas pesquisadoras Teixeira (1992) e Pimentel (2006):

a) O Projeto de Lei nº 1878 de 1974, de autoria do Deputado Pedro Faria argumentava que, sob a Coordenação do Ministério da Educação, o ensino superior poderia ser ofertado por várias universidades abertas em parceria com centros regionais, acatando a legislação do ensino superior e com estrutura interna própria. O projeto foi arquivado em 1977;

b) O Projeto de Lei nº 3.700 de 1977, uma nova versão do Projeto de Lei nº 1878 de 1974, trouxe um complemento que afirmava que deveria haver outros mantenedores do programa além do MEC, como faculdades particulares, empresas de comunicação gráfica, rádio e televisão, que poderiam aproveitar seu patrimônio ocioso em termos empresariais. Este projeto também foi arquivado;

c) O Projeto de Lei nº 1.751 de 1983, do Deputado Clark Planton, que autorizava o poder executivo a instituir um sistema de universidade aberta, estabelecia que a universidade aberta deveria obedecer às diretrizes baixadas pelo Ministério da Educação e reger-se-ia por estatutos aprovados por decreto do Presidente da República. Realçava, ainda, as possibilidades de ampliação de acesso ao ensino superior no Brasil. A exemplo de outros projetos apresentados, este também foi arquivado;

d) o Projeto de Lei nº 203/87, do deputado Lúcio Alcântara, propunha a criação da Universidade Nacional de Ensino a Distância (UNED), que estaria sob tutela do governo federal, com sede em Brasília. Indicava uma experiência piloto coordenada pelo MEC, inicialmente destinada a cursos de extensão;

e) O Projeto de lei nº 4.592-C/90, do Ministério da Educação, autorizava a criação da Universidade Aberta do Brasil, vinculada ao Ministério da Educação, com objetivo de democratizar e ampliar o acesso ao ensino superior; vinculava a coordenação e supervisão técnica ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP e sua implantação e funcionamento à Fundação Centro Brasileiro de Televisão Educativa - FUNTEVE; determinava a vinculação dos encargos financeiros ao Ministério da Educação. Este projeto de lei foi aprovado pela Comissão de Constituição, Justiça e de Redação, que opinou sobre a admissibilidade do Projeto de Lei substitutivo, número 4592/A/90. Deste Projeto de Lei derivaram iniciativas como a inclusão do artigo 80, referente à Educação a Distância, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996);

f) Em 1986, houve a iniciativa de se criar uma comissão de especialistas do MEC e Conselho Federal de Educação, para a viabilização de propostas em torno da Universidade Aberta. Esta comissão foi coordenada pelo conselheiro Arnaldo Niskier e produziu um documento denominado Ensino a Distância uma opção - proposta do Conselho Federal de Educação;

g) O movimento UNIREDE oriundo das universidades públicas, nos anos de 1999 a 2005, que congregou mais de 50 Universidades Federais e Estaduais e que

visava a criação de uma ação pública na área de Educação a Distância. Em 21 de setembro de 2004, foi instituído o Fórum das Estatais pela Educação. O Fórum foi criado com o objetivo de desenvolver ações que busquem potencializar as políticas públicas na educação promovidas pelo Governo Federal, especialmente pelo Ministério da Educação e pelas Empresas Estatais brasileiras, como o Banco do Brasil, os Correios, a Petrobrás, a Caixa Econômica Federal, etc.; e,

h) no dia 4/07/2005, o Fórum lançou o Projeto UAB, previsto para entrar em funcionamento em 2006, para a articulação e integração de um sistema nacional de educação superior a distância, em caráter experimental.

A proposta de criação da UAB seguiu os trâmites legais, concretizando-se em junho de 2006:

Art. 1º - Fica instituído o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB, voltado para o desenvolvimento da modalidade a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País (Decreto n. 5.800, 8/06/2006).

Algumas outras iniciativas culminaram no Decreto Presidencial nº. 5.800, de 8 de junho de 2006, que dispõe sobre a criação do Sistema Universidade Aberta do Brasil no ano de 2006: a) a Criação da Secretaria de Educação a Distância (SEED), em 27 de maio de 1996, através do Decreto 1.917 que, em parceria a Associação Nacional de Dirigentes de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino superior (ANDIFES) e Empresas Estatais no âmbito do Fórum das Estatais pela educação, desenvolveram diversas ações para o desenvolvimento da EAD, inclusive a UAB;⁶² b) a Lei. 11.502, de 11 de julho de 2007, que cria a Nova Capes⁶³, ampliando sua competência. Agora, passa a induzir e fomentar a formação inicial e continuada de professores da educação básica e, para isso, foram criadas duas diretorias: a Diretoria de Educação Básica (DEB) e Diretoria de Educação a Distância (DED). c) Portaria nº 318 do MEC, que estabelece a UAB como um programa permanente da Educação a Distância e transfere para a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES a operacionalização do Sistema Universidade Aberta do Brasil.

⁶² A SEED foi extinta em 2001 e a regulamentação e a avaliação dos cursos em EAD passa a ser feita pela Secretaria de Regulação e Supervisão - SERES

⁶³ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, que antes coordenava apenas o Sistema Nacional de Pós-Graduação brasileiro, tem sua competência ampliada.

A partir dos desdobramentos históricos e dos avanços na configuração da Universidade Aberta do Brasil, a UAB é um programa permanente sob tutela da Capes/MEC que, por ampliação de competência, criou a Diretoria de Educação a Distância – DED e suas coordenadorias⁶⁴.

Em consulta ao site da Capes, em fevereiro de 2015, verificamos que o Programa UAB, com 09 anos de existência, contava com a adesão de 104 universidades federais e estaduais, com 720 polos em diferentes municípios brasileiros; 1.235 cursos de formação/graduação de professores; 324 cursos de licenciatura e 55 cursos de pedagogia, todos em desenvolvimento⁶⁵.

Assim, para Pucci (2012), com a UAB fica evidente que a EAD torna-se uma modalidade prioritária adotada pelas políticas educacionais na formação de professores para resolver sérios problemas da educação básica e superior no Brasil e que as tecnologias da informação e comunicação assumem posição de destaque e de irreversibilidade no processo todo.

Para Pucci (2012, p. 195) as tecnologias: “[...] ingressam, quer queira ou não, na vida de todos e nas salas de aulas. Aqueles que ousarem ignorá-las correm o risco de serem alijados do processo educativo, como docentes, orientadores e formadores”.

Diante dos avanços tecnológicos e da incorporação da tecnologia no processo educacional, a crítica se faz necessária, na medida em que a própria tecnologia, que ancora a EAD, como está posta nos discursos oficiais das políticas públicas tratadas até aqui (BARRETO, 2012), possa, ela mesma, gerar a crença da inclusão e tornar-se disfarce da injustiça objetiva. Dessa maneira, como aponta Crochík:

[...] a democracia formal, a justiça formal, a igualdade formal abstraem o que na sociedade as impede. Assim, quanto mais democracia formal, mais sua ausência é ocultada; quanto mais justiça formal, menos a injustiça é percebida, quanto mais igualdade formal obtemos mais, ela é ilusória (Crochík, 2003, p. 108).

⁶⁴ Decreto 7.692 de 2012 reorganizou as coordenadorias: Coordenadoria Geral de Programas e Cursos em Ensino a Distância (CGPC); Coordenação Geral de Supervisão e Fomento (CGFO); Coordenadoria Geral de Infraestrutura de polos e núcleos (CGIP); a Coordenadoria Geral de Articulação Acadêmica (CGAA) e a Coordenadoria Geral de Inovação em Ensino a Distância (CIED).

⁶⁵ Informações retiradas do site da UAB em 24 de fevereiro de 2014. Em última consulta no dia 23/11/2015 junto ao site da CAPES, houve uma diminuição do número de instituições públicas vinculadas, número de polos e número de cursos ofertados. Isso talvez se deva ao período de conclusão das turmas a partir dos editais publicados pela UAB em 2006/2008 e o encerramento de seus cursos, já que não houve abertura de novos editais.

Para Crochík (2003), parece não haver problema na técnica em si, ou no seu uso, mas quando de meio, a tecnologia é transformada em fim. É preciso colocar a tecnologia no centro da crítica, assim como a própria modalidade EAD, seja pela forma ou conteúdo, por inúmeros motivos e circunstâncias. E isso não é uma atitude de recuo ao passado, “a vida selvagem” (Marcuse, 1968), mas, como Santos aponta (2003, p. 6) é: “discutir politicamente o que ela faz, o que ela é, o que ela pretende, o que faz conosco e o que nós fazemos com ela”.

Podemos constatar até aqui que as políticas públicas voltadas à formação de professores, têm privilegiado a modalidade de ensino a distância e o uso das novas tecnologias, sejam em leis gerais como a LDB 9394/96; em decretos, em planos nacionais - PNE, planos de ações (PDE) e em programas de formação, propostos pelo MEC como a UAB. Observamos, na revisão bibliográfica, através desses autores e teóricos, que a Educação a Distância e o uso das tecnologias no interior do Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB) têm sido o “carro-chefe” na estratégia de expansão e interiorização do ensino superior no Brasil e de formação de professores.

Crochík (2003) nos alerta quanto ao fato de mesmo a dialética, muitas vezes na análise dessas tecnologias, escapar da análise dos meios de transmissão de conhecimento. Apontando que “Há a crítica, mediante esses meios, à técnica e às injustiças sociais, mas eles, em si mesmos, por vezes, não são criticados” (Crochík, 2003, p. 97). Nessa direção, Pucci (2012) nos alerta diante da questão que põe para a reflexão:

[...] é possível uma formação de qualidade, que busque autonomia dos educandos, se não considerar a força de potência racionalizante e ideológica presente nos instrumentos mediadores do processo formativo? (p. 197).

Barreto (2008, p. 921) faz uma crítica contundente nessa direção à EAD e à UAB, quanto à mediação da formação pela tecnologia e ao esvaziamento, tanto da formação do professor, quanto do trabalho docente:

Do polo da concepção do ensino desvinculado da pesquisa, traduzida em diretrizes curriculares que apontam o esvaziamento da formação nas instâncias universitárias, ao polo das fontes inacessíveis a estas, a nova fundação (a UAB) tem por alicerce a substituição tecnológica radical: assume que quem educa os educadores são os materiais veiculados através das TIC, ficando as eventuais dúvidas por conta dos tutores (BARRETO, 2008, p. 21).

Para esta seção, foi preciso considerar para as futuras análises: 1) os que estudiosos da área apontam sobre tecnologia, Educação a Distância, na formação de professores; 2) o que as políticas educacionais evidenciam quanto à EAD, formação de professores e tecnologia 3) o que revelam os marcos legais quando apontam para a EAD e as tecnologias como “carro-chefe” para a democratização do ensino superior, e 4) como a adoção da tecnologia, no interior das políticas educacionais, sobretudo a UAB, configura-se como estratégia que procura minimizar o déficit na e para a formação de professores.

Entendemos que as análises subsequentes exigirão cautelas, visto que mesmo sendo legítimo o desejo de avançar [...] novas estatísticas ou mesmo interpretações podem obnubilarem os danos decorrentes no processo educacional/formativo” (ZUIN, 2006, p. 952).

Esta seção procurou, nas contradições investigadas do campo empírico, dimensionar a tecnologia e sua configuração no contexto da formação de professores e das políticas educacionais, sobretudo o Programa UAB. Consideramos que a própria tecnologia, ao mesmo tempo em que é adotada como política que favorece o acesso à formação superior, não é tomada, no conjunto dos problemas políticos educacionais, como tecnologia para superação da própria formação deficiente.

Para os sujeitos concretamente distantes de uma formação superior, a UAB surge como uma possibilidade. Isso porque, como “alternativa”, muitas vezes, é a única no cenário de muitos estudantes para o acesso a uma formação superior. O teor do Decreto n. 5.800/2006 revela a marca da violência, quando em designação legal aponta a exclusão:

A UAB proporciona uma alternativa para atender as demandas por educação superior gerada a partir de assimetrias educacionais em relação à oferta de formação inicial e continuada, já que, no Brasil, segundo dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), apenas 12,7% dos jovens entre 18 e 24 anos têm acesso ao ensino superior. Por isso, o Ministério da Educação em parceria com a Capes estabeleceu políticas estratégicas para universalizar o acesso ao ensino superior e desconcentrar a oferta nos grandes centros urbanos promovendo uma mobilização acadêmica e técnica e fortalecendo as estruturas educacionais do interior do país (UAB, CAPES, 2006).

Diante deste cenário, mais do que acesso à educação superior possibilitada pelo uso da tecnologia e seus derivados, é preciso pensar como se configura a

racionalidade tecnológica e a tecnologia frente à formação. As políticas educacionais, como apontamos ao longo da seção, têm reduzido a potencialidade da tecnologia ao seu uso e seus efeitos práticos. Para uma educação para emancipação e uma formação do indivíduo para a liberdade é preciso que a tecnologia seja tomada não apenas como fim em si mesma, mas como meio, como conteúdo, como ação humana, capaz de promover uma formação, também tecnológica, que permita aos sujeitos superar a adaptação, o ajustamento que a própria lógica tecnológica demanda. Dessa forma, podendo através de sua apropriação crítica, conhecê-la e ser capaz de dominá-la. Dizendo, no final das contas, quem manda em quem e quem está a serviço de quem.

Relacionar os contextos políticos, históricos, legais, através da revisão bibliográfica e documental, é um movimento de retorno ao passado, feito através dos estudos científicos já desenvolvidos. É tomar, também, a recorrente história contada da exclusão e da violência como um lembrar ativo, na medida em que um trabalho de elaboração incide na compulsão da repetição, ou seja, no retorno ao passado.

Freud, em seu ensaio sobre *Inibição, sintoma e angústia (1926)*, nos apresenta a ambiguidade no enfrentamento do passado e da angústia: o retorno à dor ou a tudo aquilo que no aflige, ao mesmo tempo em que nos faz querer reprimir e nos tornar alheio a ela, revivê-la, permite-nos enfrentá-la, ressignificá-la e, por fim, no presente momento, pensar sua superação.

Na próxima seção, procuramos na realidade investigada, a partir da percepção dos sujeitos, as contradições presentes naquilo que se anuncia, enquanto política pública educacional e aquilo que é vivido pelos sujeitos concretos. A tecnologia, no âmbito do Programa UAB, aproxima e/ou distancia os acadêmicos de uma formação para a autonomia ou o seu caráter instrumental, que privilegia a lógica formalizada, os distanciam de suas expectativas por formação?

A perspectiva crítica do estudo compreende que a percepção dos sujeitos, revela sua visão de mundo. A percepção, tomada como um fenômeno de entendimento, está para além dos fatores apenas sensoriais, diz respeito a uma maneira particular de compreender determinada experiência. A percepção, portanto, está encerrada em sua subjetividade, e, dessa forma, revela, por meio de sua maneira de compreender, a história de sua sociedade; a racionalidade de sua época e as contradições entre o mundo objetivo e subjetivo. A percepção de algo, tomado

pela compreensão, a partir dos sentidos, não é mero fato percebido. Para isto, inclui todas as categorias racionais e de sensibilidade do indivíduo.

Buscar compreender a tecnologia, a partir da percepção dos sujeitos, é um movimento que intenta avançar para além do dado aparente. Relacionar os fatores objetivos e subjetivos é uma tarefa sobre a qual iremos nos debruçar a partir de agora.

4. UM PANORAMA DA PESQUISA

Na medida em que haja qualquer hiato entre o real e o potencial, o primeiro deve ser trabalhado e modificado até se ajustar à razão. Enquanto a realidade não estiver modelada pela razão, não será ainda, no sentido forte da palavra, realidade.

Herbert Marcuse

Esta seção tem como finalidade apresentar uma descrição breve do contexto regional e educacional em que se insere nossa pesquisa. A pesquisa foi realizada com alunos residentes no Estado de Rondônia. E entendemos ser importante apresentar, mesmo que minimamente, os contextos históricos, econômicos e regionais. Primeiro, porque, como evidenciado na revisão sistemática sobre as pesquisas a respeito da UAB na seção 2, há poucos estudos desta temática oriundos da região Norte e Rondônia não se inscreve neste cenário de discussão. Segundo, e mais importante, apresentar o contexto em que se insere o Programa UAB e discuti-lo a partir de suas realidades sociais e econômicas mais abrangentes permite compreender sua implicação e grau de relevância para os estudantes rondonienses. Isso porque Rondônia encontra-se em situação de disparidade em relação a outras regiões do Brasil, no que diz respeito à oferta de educação superior.

Esta seção antecede a análise da pesquisa empírica e o contexto é importante para uma visão integrada e contextualizada em que se darão as futuras análises e discussão dos dados.

4.1 O Contexto regional da Pesquisa

O estado de Rondônia está localizado na Amazônia Ocidental e possui 52 municípios. É o terceiro estado mais populoso e mais rico da Região Norte. Compõe uma área geográfica de 237.590,543 com baixa densidade demográfica, com 6,58 hab./km². (IBGE, 2015). O estado, que até 1980 era Território Federal, é marcado por grandes ciclos econômicos que, ao longo da história, alteraram sua configuração social e econômica (OLIVEIRA, 2008).

O primeiro ciclo foi marcado pela construção da Estrada de Ferro Madeira-Mamoré em 1912 que, impulsionada pelo tratado de Petrópolis, incorporava o Acre

ao território brasileiro, e mobilizou grandes contingentes humanos de várias nacionalidades, para construí-la. Na época, representou uma empreitada grandiosa.

O segundo ciclo conhecido como o “ciclo da borracha”, iniciado na década de 1940, ficou conhecido pela grande extração do látex e pela produção da borracha. O extrativismo gerou grandes disputas entre seringalistas, seringueiros, comunidades indígenas e populações ribeirinhas locais. Neste período, houve grande migração nordestina.

O terceiro ciclo, marcado pelo extrativismo da cassiterita e do ouro, na década de 1970, configurou um período de grande extração destes minerais. Rondônia recebeu o título de maior produtor nacional de cassiterita, sendo responsável por mais de 50% da extração desse mineral. Este período representa o início da mecanização e industrialização no Estado.

O quarto ciclo, no final da década de 1970, surge com um novo movimento migratório que, estimulado pela política de assentamento da Amazônia, promovido pelo Governo Federal, atrai grandes populações das regiões centro-sul, sobretudo do Paraná. Rondônia fica conhecida como Eldorado Brasileiro, por representar, para a população, a chance de obter terras e, para o empresariado, o acesso a terras baratas para o desenvolvimento da agricultura e pecuária. Esse estágio econômico foi seguido pelo período de extração da madeira, representando, ainda na década de 1980, o mais relevante produto de exportação nessa região, chegando a 90% da produção nacional.

O último e atual ciclo, conhecido como o ciclo das águas, inaugurado no ano de 2008, promove um novo e moderno ciclo migratório, estimulado pela construção de duas grandes hidrelétricas no rio Madeira. Conhecidas como Hidrelétrica de Santo Antônio e Hidrelétrica do Jirau, fator que gerou um desenvolvimento e crescimento populacional considerável. Em virtude da chegada de grandes empreiteiras e das ofertas de emprego e a necessidade de mão de obra especializada geram o aumento na oferta de cursos e por formação (OLIVEIRA, 2008).

Os ciclos econômicos ao longo da história trouxeram marcas no desenvolvimento econômico e social do estado. Os fluxos migratórios, entre as áreas rurais e as áreas urbanas, foram alternados: ora ocorrendo do campo para a cidade, ora da cidade para o campo. Porém, com os dois últimos ciclos, houve um crescente aumento da população nas áreas urbanas.

Com as pressões da modernidade que reforçam o caráter das tendências produtivas, a ampliação da mecanização na agricultura e na pecuária, a industrialização e exportação da madeira, o assentamento de grandes hidrelétricas que aquecem o mercado de serviços, a mão de obra especializada torna-se cada vez mais necessária. Somado a isso, o aumento do contingente populacional, ocasionado pelas contínuas migrações, criam demandas cada vez maiores por educação e formação, de um modo geral. Neste cenário, Rondônia vai se incorporando à economia nacional e global, mantendo um crescimento superior à média brasileira (IBGE, 2015). E para manter seu ritmo de desenvolvimento, a educação e a formação tornam-se parte fundamental nesse processo.

4.2 O Contexto educacional da Pesquisa

Como apontado pelo IBGE (2015), a transformação na estrutura etária e de gênero, ocorrida na última década, evidencia um alargamento na faixa etária de 15 a 24 anos, havendo um aumento da população jovem em Rondônia e, com ele, a necessidade por escola. Através da demanda potencial do ensino médio, considerando as matrículas iniciais neste nível de ensino, é possível inferir a demanda de ingresso no ensino superior. Os dados do Censo da Educação 2013 apontam um distanciamento entre o número de egressos no ensino médio (21.661 alunos) e o de egressos no ensino superior (14.493 alunos) em Rondônia. (Censo, INEP, 2013). Esse distanciamento permanece no ano de 2014, como apontado no Censo da Educação do ano de 2014.

Para pensarmos essa mesma relação entre oferta de vagas no ensino superior público e demandas do ensino médio, consideramos o processo seletivo do ano de 2012 da Universidade Federal de Rondônia, a única universidade pública do estado de Rondônia, apresentado no Plano de Desenvolvimento Institucional 2013-2016⁶⁶. A relação entre o quantitativo de candidatos inscritos e o número de vagas oferecidas configura uma demanda real de 90%, já que o número de candidatos inscritos foi de 18.790 e de alunos ingressantes de 1.991. Observamos que na

⁶⁶ PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional 2014-2018. Disponível em: <http://www.pdi.unir.br/downloads/2692_pdi_unir_2014_2018_versao_pos_consun_15_de_junho_2014_177.pdf> Acesso em: 28 de novembro de 2015.

relação entre oferta de vagas no ensino superior público e demandas do ensino médio a disparidade é ainda maior.

Levando em conta, ainda, a baixa taxa de matrículas na região Norte na educação superior, se comparada a outras regiões da federação, apresentada no Quadro 01, e as metas previstas no PNE (2001-2010, p. 74), que procura “prover, até o final da década a, oferta de ensino pós-médio equivalente a, pelo menos, 30% da faixa etária de 19 a 24 anos”, observamos uma demanda por educação superior da região. Basta compararmos os dados regionais com dados nacionais e entre regiões, conforme apresentado no quadro abaixo:

QUADRO 13 - MATRÍCULAS EM CURSO DE GRADUAÇÃO PRESENCIAL E A DISTÂNCIA POR REGIÃO E CATEGORIA ADMINISTRATIVA

PAÍS REGIÃO	Categoria Administrativa	Matrículas por Faixa etária 18 – 24	Matrículas por Faixa etária 25 a 29	Matrículas por Faixa etária 30 a 44
BRASIL	Pública	1.162.152	360.394	325.859
	Privada	2.545.981	1.119.545	1.412.203
	Total	3.708.133	1.479.939	1.738.062
NORDESTE	Pública	312.130	118.882	103.524
	Privada	418.883	209.060	271.542
SUDESTE	Pública	421.036	112.337	81.462
	Privada	1.306.92	560.531	686.529
SUL	Pública	231.813	62.659	30.496
	Privada	416.786	168.111	115.208
CENTRO-OESTE	Pública	106.044	25.753	24.958
	Privada	257.112	105.558	140.962
NORTE	Pública	91.129	40.763	62.369
	Privada	146.323	76.285	113.315
RONDÔNIA	Pública	5.243	4.853	2.595
	Privada	25.021	11.614	15.786

Fonte: Dados extraídos do Censo da Educação Superior, 2013.

Os dados retirados do Censo da Educação 2013 apresentam continuidade na disparidade entre cursos superiores ofertados pelas instituições privadas e públicas: 1.961.002 de matrículas nas redes públicas e 5.867.001 de matrículas na rede privada (Censo, INEP, 2013). Os dados, no quadro acima, evidenciam a

disparidade da região Norte diante das outras regiões. A intenção é realmente essa, evidenciar a cada momento a violência da exclusão, mesmo que seja através dos frios dados estatísticos.

Algumas observações são importantes e queremos ressaltá-las aqui: a) a região Norte apresenta o menor número de alunos matriculados no ensino superior, e b) é a única região que apresenta, entre as universidades públicas, maior número de matriculados na faixa dos 30 a 44 anos, se comparado à faixa de 25 a 29 anos.

No conjunto das matrículas, quando comparada à faixa de 30 a 44 anos entre as instituições públicas e privadas, há muito menos matrículas da população adulta no ensino superior público do que nas instituições privadas e o maior número de alunos matriculados, nas universidades públicas, compõe a faixa etária dos 18 a 24 anos. Poderíamos supor, a princípio, que este público mais maduro já pudesse ter alcançado a formação superior, abrindo espaço para a população mais jovem. Mas há estudos apontando que, na verdade, muitos brasileiros estão fazendo sua formação superior pela primeira vez e/ou tardiamente, por não terem tido as condições que garantissem sua entrada e permanência neste nível de formação. E muitos, por não terem acesso à formação pública e gratuita, ainda precisam pagar por ela (PEDROSA, 2013).

Rondônia possui menos alunos matriculados no ensino superior público do que no privado e um maior número de matriculados na faixa dos 30 a 44 anos, se comparado à faixa de 25 a 29 anos, nas instituições privadas. Há, ainda, um grande contingente populacional sem acesso ao ensino universitário (CENSO, INEP, 2013).

O estado de Rondônia conta apenas com duas instituições públicas de ensino: a Universidade Federal de Rondônia - UNIR e o Instituto Federal de Educação – IFRO, e possui 32 instituições privadas (CENSO, INEP, 2013). Esses dados apontam para a relevância da Universidade Federal de Rondônia e a relação com as demandas de formação superior em Rondônia, e ainda com o Programa UAB e seu público alvo, que, em sua maioria é composto de pessoas mais velhas (MILL, 2012).

4.3 A Universidade Federal de Rondônia - UNIR

A Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR) foi criada pela Lei. 7.011, de 08 de julho de 1982. Fundada após dois anos da criação do Estado de Rondônia (1980), a universidade surge como uma instituição voltada para atender as demandas do novo ente federativo e das enormes demandas por profissionais qualificados geradas pelas pressões econômicas dos ciclos econômicos regionais, como já mencionamos anteriormente, e pelo próprio desenvolvimento do País.

Conforme histórico apresentado da Universidade Federal de Rondônia no PDI (2014-2018, p. 53), a universidade teve como vocação inicial “a formação de professores para atuar na rede de ensino recém-criada e fornecer quadros técnicos de administradores, contadores e economistas para gerenciar o nosso Estado”.

Os primeiros cursos foram iniciados ainda no ano de sua fundação, a saber: Administração, Ciências Contábeis e Ciências Econômicas, seguidos dos cursos de licenciatura em Pedagogia, História, Letras, Educação Física e Geografia. De acordo com a página oficial da universidade⁶⁷, ela conta com oito *campi* localizados nos municípios de Ariquemes, Cacoal, Guajará-Mirim, Ji-Paraná, Porto Velho, Presidente Médici, Rolim de Moura e Vilhena. Possui 58 (cinquenta e oito) cursos de graduação; 08 (oito) especializações; 15 (quinze) Mestrados; e 03 (três) Doutorados.

Sua expansão foi gradativa, mas sofreu sérios impactos ao aderir ao Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) do MEC, como atestado no seu PDI (2014-2018, p. 55): “

Apesar da proposta de democratização de acesso à Universidade, por falta de amadurecimento da instituição e, em virtude da ingerência política regional, os resultados são questionáveis... esse impacto foi à taxa de sucesso da instituição que em 2007 estava próxima do ideal com a taxa de 0,8 e a partir daquele ano vem caindo a taxas insatisfatórias de 0,4 devido às altas taxas de repetência e evasão.

O PDI (2014-2018) apresenta outro fator que soma a esse quadro: o aumento do número de ingressos desacompanhado da ampliação da estrutura física e do corpo docente. E ainda: apesar da expansão implementada pelo Programa

⁶⁷ Dados retirados da página oficial da universidade federal de Rondônia. Disponível em: <http://www.unir.br/?pag=submenu&id=260&titulo=A%20Universidade> Acesso em: 28 de novembro de 2015.

REUNI, “a instituição não consegue atender à grande demanda por seus cursos” (p.57).

O descompasso entre a ampliação do número de vagas e a ampliação da infraestrutura e dos recursos humanos, é uma realidade encontrada em outras universidades como aponta os estudos de (MANCEBO, et. al, 2015), e se configura, também, como um efeito reverso das políticas de expansão: “Se, por um lado, a expansão engendrada nas últimas décadas pode ser percebida como positiva por ampliar o acesso da população ao ensino superior, deve-se atentar para alguns efeitos perversos desse mesmo processo[...]” (MANCEBO, 2015, p. 33).

A universidade conta, ainda, com dois cursos de Licenciatura (Letras Português e Pedagogia), um curso de bacharelado (Administração Pública) e três cursos de especialização (Gestão Pública, Gestão Pública Municipal, Gestão em Saúde e Coordenação Pedagógica). Dos cursos a distância, o único não vinculado ao Programa UAB é o curso de Coordenação Pedagógica.

A Universidade Federal de Rondônia – UNIR vem executando os seis cursos pelo Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB, com fomento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, iniciado em 2008, através do lançamento do Edital 01/UAB, conforme já explicamos na Seção 4. Em 2014, foram concluídas as primeiras quatro turmas do Curso de Letras; em dezembro de 2015, 03 turmas de pedagogia e todas as turmas de pós-graduação *lato sensu* concluíram os cursos.

Os estudos sobre os desdobramentos e impactos do Programa UAB para a universidade, para a comunidade e para os egressos, no estado de Rondônia, ainda precisarão ser elaborados, visto não configurarem no corpo do texto do PDI, nos documentos oficiais da universidade e na revisão bibliográfica efetuada nesta tese.

4.4 O Curso de Pedagogia a distância

A resolução n. 248/CONSEA, de 03 de setembro de 2010⁶⁸, institucionaliza e aprova o Projeto do Curso de Pedagogia a distância do convênio UAB. No entanto, o Projeto Pedagógico, já aprovado dentro das instâncias de seu departamento,

⁶⁸Disponível em: <http://www.servidor.unir.br/boletim_arquivos/316_bs_49_de_14_09_2010.pdf>
Acesso em: 25/10/2014.

participa da chamada dos editais UAB1 e UAB2, e, já no ano de 2010, o Curso conta com 04 turmas com entrada no ano de 2008, e 07 turmas com entrada no ano de 2010, de acordo com o Relatório Pedagógico do Curso de Pedagogia - Ano 2015 e consulta na Plataforma SISUAB/CAPEs⁶⁹. Ressaltamos que o Curso de Pedagogia presencial já havia sido criado ainda no ano de 1980 (PDI 2014-2018).

As turmas de Pedagogia possuem duas entradas: a primeira, no primeiro semestre do ano de 2008, com oferta de 04 turmas nos polos de Ariquemes, Ji-Paraná, Rolim de Moura e Chupinguaia, com oferta de 50 vagas em cada polo, configurando um total de 200 vagas; a segunda no ano de 2010, em todos os polos (Ariquemes, Buritys, Chupinguaia, Ji-Paraná, Nova Mamoré, Porto Velho e Rolim de Moura), com oferta de 50 vagas em cada polo, totalizando 350 vagas, conforme quadro abaixo:

QUADRO 14 - QUADRO DEMONSTRATIVO DE PREVISÃO E INÍCIO REAL DOS CURSOS, VAGAS E QUANTIDADE DE ALUNOS MATRICULADOS.

Polos	Previsão Início	Início real	Previsão término	Vagas	Matrículas	Aproveitamento
Ariquemes	2008.1	2008.2	2015.2	50	28	56%
	2010.2	2011.2	2017.1	50	28	56%
Buritys	2010.2	2011.2	2017.1	50	35	70%
Ji-Paraná	2008.1	2008.2	2015.2	50	33	66%
	2010.2	2011.2	2017.1	50	27	54%
Porto Velho	2010.2	2011.2	2017.1	50	26	52%
Nova Mamoré	2010.2	2011.2	2017.1	50	34	68%
Rolim de Moura	2008.1	2008.2	2015.2	50	36	72%
	2010.2	2011.2	2017.1	50	36	72%
Chupinguaia	2008.1	2009.2	2016.1	50	32	64%
	2010.2	2011.2	2017.1	50	32	64%
TOTAL				550	315	

Fonte: Dados retirados do Relatório Pedagógico do Curso de Pedagogia UAB/UNIR, 2015.

⁶⁹O SISUAB é uma plataforma de suporte para a execução, acompanhamento e gestão de processos da Universidade Aberta do Brasil. Está preparado para o cadastramento e consulta de informações sobre instituições, polos, cursos, material didático, articulações, colaboradores e mantenedores.

O Curso de Pedagogia, inicialmente contava com 11 turmas sediadas em 07 polos, distribuídas em 07 municípios do Estado de Rondônia, pois três turmas concluíram os cursos em dezembro de 2015.

Em setembro de 2011, o curso fora interrompido em todos os polos e para todas as turmas com entrada em 2008 e 2011, em face de auditoria realizada pela CAPES. De acordo com relatório realizado pela CAPES em outubro de 2011, houve constatação de inconsistências na concessão de bolsas da UAB/UNIR para os cursos de Letras Português e Pedagogia, apontando o excesso de pagamento de bolsas. Diante dos fatos, a concessão de bolsas e repasses de recursos para apoio logístico foi suspensa para todos os cursos, resultando, também, em suspensão das atividades acadêmicas. As aulas só foram retomadas em outubro de 2013, o que representou um período de paralisação de 26 meses, fato que causou descrédito nos alunos, “levando-os a desistir do curso, o que interferiu diretamente no número de formandos” (Relatório Pedagógico do Curso de Pedagogia, 2015, p. 3).

Para a regularização da concessão de bolsas, houve uma série de medidas administrativas para o cumprimento das exigências da CAPES: a retirada dos lotes de pagamento do Sistema de Gestão de Bolsas – SGB dos agentes que receberam bolsas em excesso (Professores, Tutores e Coordenadores), no período de 2007 a 2011, enviando, para tanto, relação de todos os agentes. Para isso, foi necessária a abertura de um Procedimento Administrativo Disciplinar – PAD, para apurar irregularidades na concessão de bolsas no Sistema UAB/UNIR e identificar os agentes que receberam bolsas em excesso.

Frente a isso, todos os cursos da UAB/UNIR sofreram prejuízos, pois muitos dos agentes que se encontravam atuando nos cursos da UAB, em 2013, também tinham atuado no período de 2007 e 2011, fato que resultou em dificuldades na oferta dos cursos que tiveram continuidade. Contudo, frente às dificuldades apontadas, as disciplinas foram ofertadas em um ritmo que não permitia sua integralização dentro do prazo proposto. Esse atraso decorreu, sobretudo, pela ausência de tutores que tiveram suas bolsas suspensas.

Em outubro de 2013, a CAPES retirou a suspensão de concessão de bolsas e as atividades acadêmicas retornaram. Após o retorno das atividades, houve mudança na metodologia do curso, em decorrência do número de turmas em andamento - 11 turmas. Para atender o quantitativo de turmas, foi necessário suspender a presença do Professor pesquisador que, na época, comparecia nos

polos a cada disciplina ofertada, e adotar as videoaulas gravadas pelos professores titulares da disciplina. A aula é assistida nos polos e discutida pelos alunos juntamente com o tutor presencial, que é licenciado em Pedagogia ou em áreas afins.

A nossa pesquisa empírica ocorre com os acadêmicos do Curso de Pedagogia, no período de outubro, novembro e dezembro de 2014, mais ou menos um ano após todo esse período de suspensão das aulas e da tensão vivida pelos acadêmicos. Podemos observar que muitos dos fatores de insatisfação e desmotivação ainda são perceptíveis e estão diretamente relacionados ao tempo de paralisação de seus cursos (dois anos) e das implicações sociais, econômicas e pessoais para estes alunos.

Para o encerramento desta seção, faremos um breve retrospecto: as demandas por educação e formação no estado, foram sendo ampliadas ao longo da história, pressionadas pelos ciclos econômicos, pela industrialização, pela modernização, pelo desenvolvimento de um estado novo, bem como pelo aumento populacional; o estado encontra-se em condições díspares na oferta de ensino superior, quando comparados seus números aos de outras regiões; a criação da universidade teve como finalidade a formação para o mercado e serviços, e, mesmo diante das dificuldades, vem ampliando sua inserção no estado, mas diante das políticas de incentivo a expansão, tem sofrido os efeitos perversos de alguma delas; observamos que a educação e a formação, ao longo da história, têm sido uma demanda social, econômica e política no estado, marcada pela profissionalização.

Diante desse contexto, a questão entre educação, formação, educação profissional e desenvolvimento deve ser tomada a partir do conteúdo da análise de Frigotto, Civatta e Ramos (2009, p. 1316):

Trata-se de uma relação que mantém um conteúdo colonizador, de subserviência e de alienação. Cabe ressaltar que tanto a situação da desigualdade entre regiões (Norte/Sul) ou entre países centrais e periféricos e semiperiféricos ou entre grupos sociais no interior de cada país não se explica, primeira e fundamentalmente, pela educação ou formação profissional [como reiteradamente nos querem fazer acreditar], mas pelas relações de poder e de força historicamente construídas.

Na medida em que nossa análise recai sobre a tecnologia no âmbito de um Programa de Expansão e Interiorização da Educação Superior, a universidade aberta do Brasil, é preciso cuidar para não lançar mão de uma análise que perca de

vista as determinações objetivas mais abrangentes, justo aquelas que impedem a emancipação do sujeito.

Nessa direção, Marx (2006, p.42) afirma que:

Os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado.

O contexto regional, educacional, universitário e do curso de Pedagogia são realidades que permitem o traçado das circunstâncias que faz o presente. E mostram que mesmo que os homens se deparem com condições de existências legadas pelo passado, ainda assim, eles são os únicos responsáveis pela transformação da sociedade e mudança de suas condições existenciais. Vale lembrar que, para Marx (2006), o homem sozinho não é o responsável pela construção de sua história, mas que somente a conjunção de fatores leva a um desfecho histórico-social.

5. A PESQUISA E SEUS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

[...] a teoria tradicional é positivista, ignorando que o objeto de pesquisa é produto de uma história, pressupõe a exterioridade e a neutralidade do sujeito do conhecimento com relação a esse objeto. Na Teoria Crítica o sujeito do conhecimento vê no objeto investigado o produto de uma gênese histórica, é ativo, contribuindo para co-determinar o objeto e tomando partido – ele nega as forças de determinação. [...] não concebe o objeto como dado na sua aparência imediata, pelo contrário, o concebe como produto de uma história social e particular.

Gerhard Schweppenhäuser

Nesta seção, apresentaremos a pesquisa e seu roteiro, o passo a passo, revelando seu caráter e os procedimentos adotados, na seguinte ordem: 1) a natureza da pesquisa; 2) as fases da pesquisa; 3) algumas observações e registros que antecedem a pesquisa empírica; 4) a pesquisa empírica: as técnicas de coleta, a sistematização e análise dos dados.

5.1 A natureza da pesquisa

A pesquisa envolve ação, movimento, rupturas, idas e vindas, erros e acertos. Para Lakatos (1992), produzir conhecimento só é possível quando o homem avança sobre o imediato, o fato dado. Quando instigado, procura elucidar o emaranhado de informações que saltam aos olhos e que fervilham os pensamentos, dando um ordenamento às abstrações, a partir da razão. Exigindo, portanto, do espírito humano, um rompimento do aparente, da superfície, do óbvio. O desafio está posto, recusar um olhar superficial e procurar para além das aparências do objeto. Isto é exercício para a superação do mais do mesmo, da mimese. Isso é vida!

Como a pesquisa procura compreender, a partir da percepção dos sujeitos, a tecnologia no interior da UAB, as questões subjetivas estão presentes. E, para tanto, como afirma Triviños (1995): esse tipo de abordagem procura dar conta de captar os dados da consciência e percepção dos sujeitos investigados, procurando entender a realidade social em que estes sujeitos estão inseridos e como eles se fazem sujeitos da própria história.

A pesquisa empreendida, portanto, é de natureza essencialmente qualitativa, em virtude das características da pesquisa, a metodologia utilizada e as

características dos sujeitos envolvidos, ainda que tenha como suporte a pesquisa quantitativa.

As pesquisas qualitativas são multimetodológicas (TRIVINÕS, 1995; ALVES-MAZZOTTI, 2006; DEMO, 1994), permitindo a utilização de grande variedade de procedimentos e instrumentos de coleta de dados. E não se encerra num conjunto de passos rígidos e inflexíveis a serem seguidos, mas procura direcionar a pesquisa, assim como os procedimentos metodológicos de coleta e análise de dados (LUDKE e ANDRÉ, 1986).

É possível observar que a pesquisa tem muitas idas e vindas, não se constituindo de passos lineares e rígidos e, muitas vezes, desdobrando-se em múltiplos procedimentos metodológicos.

5.2 As fases da pesquisa

Para responder ao problema de pesquisa da tese: Em que medida a racionalidade tecnológica - que é a lógica da padronização, do cálculo, da funcionalidade, do procedimento eficaz - implícita na tecnologia, do modo como está configurada no Programa UAB, é ela mesma, um fator de distanciamento ou de aproximação em relação a uma formação crítica, autônoma e reflexiva? Ou, ao invés disso, as marcas dessa racionalidade contribuem para uma formação precarizada e danificada, posto que limitada por seu caráter instrumental? Tem gerado, a partir da maneira como está configurada, um elemento de aproximação e/ou distanciamento dos sujeitos na realização de suas expectativas por formação?

Propusemos três fases da pesquisa, que orientam, complementam e integram o desenvolvimento desta Tese. Para cada fase foi adotado um tipo de pesquisa, com procedimentos específicos que se integram para a elucidação da problemática geral:

Na primeira fase da pesquisa, na Seção 2, entra em cena a pesquisa bibliográfica. Como afirma Lakatos (1992, p. 44): “a pesquisa bibliográfica pode ser considerada também o primeiro passo de toda pesquisa científica” (1992, p. 44). O passo inicial exige o levantamento do estudo da questão que se propõe a investigar. E, nesse sentido, a pesquisa bibliográfica permite ao pesquisador uma ampliação de seu conhecimento, através do levantamento dos dados e informações, além de ser

um caminho metodológico imprescindível, pois é uma forma racional e econômica para aquele que realiza a pesquisa, evitando caminhos já trilhados (SOUZA, 2001, p. 59).

Nesta fase, desenvolvemos uma revisão bibliográfica em duas bases de dados científicas: SCIELO e Banco de Teses da Capes. Para a seleção final dos trabalhos, adotamos ações que foram desde o levantamento inicial das produções, através das palavras-chaves, até a leitura mais rigorosa dos resumos, introdução e conclusão dos trabalhos. Procuramos extrair das publicações científicas, contribuições para a análise do objeto, como também identificar as tendências apontadas pelos teóricos quanto à configuração da tecnologia no âmbito da UAB.

Na segunda fase, Seção 4, seguimos com a pesquisa bibliográfica, procurando apresentar uma discussão reiterada sobre o uso da tecnologia na formação de professores, através da EAD, entre autores e pesquisadores de referências. Realizamos, também, a pesquisa documental, procurando por fontes oficiais que subsidiassem nossas análises (SANTOS, 2000).

A análise documental constitui uma técnica importante na pesquisa qualitativa, seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema (LUDKE e ANDRÉ, 1986).

A pesquisa documental integrou as ações de leitura e análise dessa fase, cujo principal acervo analisado foram os documentos legais, sobretudo a legislação concernente às políticas de formação de professores pós LDB 9394/96. Nesta fase, procuramos desenvolver uma análise das políticas educacionais brasileiras pós LDB 9394/96, que sustentam os cursos de EAD e do uso das tecnologias, por intermédio do estudo de leis, decretos, projetos e programas, que culminaram com a criação do Sistema UAB em 2006. Tomamos para análise as políticas desenvolvidas entre os anos de 1996 e 2014, a saber: a LDB; o PNE e o Programa UAB.

A terceira fase da pesquisa constitui-se em um estudo empírico que procura conhecer a percepção do estudante sobre dada tecnologia. Desse modo, ouvindo, registrando, descrevendo e interpretando o que diz aquele que vivencia as realidades, como sujeito do processo formativo, o público-alvo e usuário do sistema UAB.

A pesquisa empírica dedica-se, portanto, ao estudo dos dados da realidade, produzidos e analisados pela via do “concreto”. Isso porque a valorização desse tipo de pesquisa está na “possibilidade de oferecer maior concretude às argumentações

por mais tênue que possa ser a base factual. O significado dos dados empíricos depende do referencial teórico, mas estes dados agregam impacto pertinente, sobretudo no sentido de facilitarem a aproximação prática” (DEMO, 1994, p. 37).

Na medida em que o trabalho investigativo realizado consistiu em compreender, a partir da percepção dos sujeitos, como esse fenômeno - o uso das tecnologias – é vivenciado e o que dele resulta para quem o vivencia, é preciso manter lúcida a compreensão de que: “O que a ciência tem condições de mostrar ao homem é, em primeiro lugar o sentido daquilo que faz, em segundo lugar, o que ele tem condições de fazer. Mas a Ciência não pode mostrar ao homem o que ele deseja e dizer a ele o que ele deve fazer” (VILELA, 2002, p.64).

Nesse espírito vigilante, passamos à tarefa de investigação empírica, sobre a qual nos debruçaremos daqui em diante.

5.3 Algumas observações e registros que antecederam a pesquisa empírica.

No ano de 2004, enquanto Coordenadora Pedagógica da Diretoria de Educação a Distância – DIREDA, da Universidade Federal de Rondônia, participamos de várias visitas técnicas aos polos do estado, para a reestruturação dos cursos. Dentre os inúmeros motivos para as viagens, estava a prioridade de reestruturação dos cursos para a retomada das atividades acadêmicas que ficaram paralisadas em virtude de greves, da renúncia do reitor, da intervenção federal e da suspensão das bolsas pela CAPES.

Para a retomada dos cursos e sua reestruturação, seria preciso o conhecimento da estrutura e do funcionamento dos polos, bem como a aproximação e conhecimento da atuação dos tutores presenciais e dos coordenadores de polo. E, ao mesmo tempo, o conhecimento e atenção das demandas apresentadas pelos alunos, tutores e coordenadores de polo.

Embora esses registros não tenham sido elaborados, inicialmente, com a finalidade de responder ao problema de pesquisa, foram se configurando ao longo do ano um instrumento secundário para a coleta de informações. Neste período, aproveitamos as viagens técnicas para observar e registrar algumas impressões necessárias para o desenvolvimento da pesquisa, compreendendo que esses

registros, frutos de observações e anotações em forma de atas e relatórios pudessem ampliar as nossas análises.

Nos primeiros contatos presenciais com os alunos, observamos um alto grau de insatisfação e animosidade. A principal queixa dos acadêmicos era o distanciamento da universidade no atendimento de suas necessidades acadêmicas e administrativas. E isso era refletido na maneira como éramos recepcionados: com certo grau de frieza, resistência e descrédito.

Durante os encontros, os alunos apresentaram queixas quanto às paralisações e como se sentiam desrespeitados e abandonados, visto que não obtinham informações quanto ao retorno dos cursos, previsão de disciplinas, histórico escolar, retorno das avaliações já realizadas, retorno dos seus e-mails e das solicitações enviadas pela plataforma *moodle*, etc.;

Os acadêmicos descrevem uma sensação de abandono e desrespeito, uma vez que suas solicitações não eram atendidas e agravada pela falta de referência administrativa e acadêmica. As paralisações e mudanças administrativas dificultaram o contato e a identificação das pessoas responsáveis para atender as suas reivindicações, já que os setores responsáveis estavam ora em greve, ora em mudança de gestão, ora paralisados pela falta de pagamento de bolsas.

Outra queixa recorrente, apresentada pelos acadêmicos, era a falta de atenção dos professores e a demora em receber os feedbacks das atividades avaliativas. Mediante às paralisações, muitos alunos ficaram sem receber os comentários e as avaliações de seus trabalhos, como as notas de provas e trabalhos no ambiente virtual de aprendizagem.

Os alunos informaram que haviam pensado em desistir, mas que permaneceram porque, para alguns, o curso representava a chance de uma formação superior e melhores condições de vida; para outros não havia no cenário de sua região outra possibilidade; outros porque não podiam pagar por um curso superior; e outros afirmaram que já que estavam matriculados, iriam até o fim.

Os alunos, em seus relatos, evidenciam que tanto a paralisação, como a falta de informação e retorno de suas solicitações foram os possíveis fatores prevalentes que contribuíram para o índice de evasão. E apresentavam certa decepção em relação ao curso, pelo distanciamento no atendimento do corpo docente e da tutoria a distância.

A evasão é atribuída, pelos alunos, com forte ênfase, à universidade, mas apresentam outros indicadores, como: a) a distância do polo ao local de residência dos alunos; b) pouco retorno ou acesso às informações; c) dificuldades quanto às questões tecnológicas, sobretudo o acesso à internet; d) dificuldades pessoais dos alunos em conciliar estudo, trabalho e família; e, e) o desinteresse e/ou falta de motivação do próprio aluno.

Sobre as condições de infraestrutura dos polos presenciais e de atendimento, na avaliação dos alunos, o polo atende satisfatoriamente as suas necessidades. Os alunos que mais apresentaram queixas em relação ao polo foram os de Rolim de Moura, que relatam que a prefeitura não tem dado a devida assistência, não cumprindo com os acordos estabelecidos de oferecer a infraestrutura e recursos humanos para atendimento dos alunos.

Os alunos do polo de Ariquemes e Ji-Paraná informaram que o polo encontrava-se localizado no *campi* da universidade, uma situação *sui generis*, já que a Capes exige nos protocolos de convênios que os polos sejam em propriedade da prefeitura ou do estado. Relataram, também, que a universidade prioriza os alunos presenciais no atendimento e na oferta da própria infraestrutura, pois os recursos humanos são da prefeitura. E muitos admitem, diante disso, não se sentir aluno da universidade, pois são deslocados de sala, de tempo em tempo, já que a prioridade no *campi*, segundo os cursistas, é atender os alunos do ensino presencial.

Quanto às melhorias nos polos, eles reivindicam a pintura das salas, ampliação do espaço, atualização dos computadores e do laboratório de informática; um cronograma de horário de atendimento da secretaria, entre outras coisas. Mas declaram, em sua maioria, que só vão aos polos para cumprir com as atividades obrigatórias, como as avaliações presenciais. O uso da biblioteca também é esporádico.

Essa realidade aponta para um esvaziamento de propósito do polo presencial, pois o polo não é apenas para a realização de provas como se destina, mas como encontramos em descrição do site da UAB/CAPES⁷⁰:

Os polos de apoio presencial são as unidades operacionais para o desenvolvimento descentralizado de atividades pedagógicas e administrativas relativas aos cursos... também pode ser entendido como

70 O que é um polo de apoio presencial? Disponível em: <http://www.uab.capes.gov.br/index.php/polos-841937/o-que-e-um-polo-de-apoio-presencial> Acesso em: 28/11/2015.

"local de encontro" onde acontecem os momentos presenciais, o acompanhamento e a orientação para os estudos, as práticas laboratoriais e as avaliações presenciais.

O objetivo dos polos é oferecer o espaço físico de apoio presencial aos alunos da sua região, mantendo as instalações físicas necessárias para atender aos alunos em questões tecnológicas, de laboratório, de biblioteca, entre outras (UAB/CAPES, 2015).

De acordo com a definição dada ao polo, um espaço de encontro descentralizado, contemplaria, para os alunos da UAB, os mesmos momentos vivenciados pelos alunos que cursam um curso presencial e que ocorre no interior da universidade, como: o estudo em grupo, reuniões, atividades pedagógicas, debates, encontros, realizações de seminários, orientações, estudos individuais, momentos de tirar dúvidas, entre outros. Mas os alunos pontuam objetivamente que as atividades mais recorrentes nos polos são as atividades avaliativas que requerem a ajuda do tutor; as provas obrigatórias presenciais e as aulas iniciais para assistirem às videoaulas. Os encontros entre os acadêmicos são esporádicos, como relatam os próprios alunos.

Quanto às questões tecnológicas, a internet é o grande gargalo. A conectividade e a velocidade da internet são ruins. E somado a isso, os computadores possuem processadores lentos, o que dificulta o acesso à internet e o *download* e *up load* de arquivos, como textos, filmes e videoaulas. Os alunos informam que o difícil acesso à internet não é um problema apenas nos polos, mas também nos municípios.

Nos relatos dos acadêmicos, as dificuldades no uso das tecnologias estão presentes. Eles apontam o tutor presencial como o profissional que mais os auxiliam no enfrentamento dessas dificuldades, que seriam: utilizar a plataforma moodle; baixar e inserir arquivos na plataforma; elaborar slides no *Word*; formatar textos e construção de tabelas, etc. A falta de apoio e suporte *online* e a falta de um técnico de laboratório disponível para ajudá-lo nas questões operacionais no uso do computador figuraram entre as reclamações sobre as questões de tecnologia. Informaram que não receberam treinamento e nem curso de nivelamento sobre o uso da plataforma *moodle* ou do ambiente virtual de aprendizagem. Uma vez que o curso é a distância, os alunos sugerem o uso de metodologias alternativas às videoaulas, como por exemplo, a web conferência, sendo possível, por meio dela, interagir diretamente e ao vivo com os professores.

Apresentamos algumas falas dos alunos registradas em nossas anotações:

“Nossa turma ficou parada na primeira vez mais de seis meses e depois mais dois anos, poucos resistiram à indiferença e morosidade em nos ajudar. Começamos em 2008 e ainda estamos aqui em 2015.” (Discente 1 – Curso de Pedagogia).

“A distância, no caso de quem mora em sítios e em cidade vizinha, ou de outras cidades é uma situação difícil”. (Discente 2 – Curso de Pedagogia).

“Há poucas informações que são passadas tanto pelos tutores quanto pelos professores, quando se tem dúvidas sobre atividades e até mesmo dúvidas sobre documentações com a secretaria”. (Discente 3 – Curso de Pedagogia).

“Dificuldade na plataforma, dificuldades com relação do curso à distância (ferramentas disponíveis), falta de habilidade com as novas tecnologias, a dificuldade no acesso à internet”. (Discente 4 – Curso de Pedagogia).

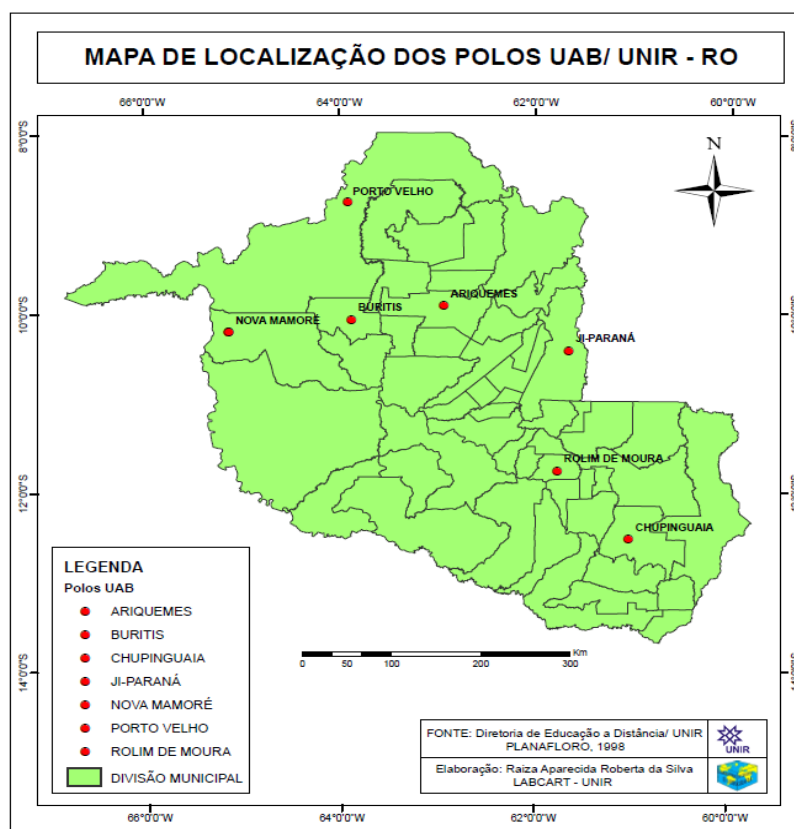
“Falta de tempo... a junção de casa, família, trabalho, conciliar tudo isso é muito difícil”. (Discente 5 – Curso de Pedagogia).

5.4 A pesquisa empírica: população, amostra, técnicas de coleta, a sistematização e análise dos dados.

A pesquisa foi realizada com alunos do Curso de Pedagogia a Distância da Universidade Federal de Rondônia, vinculado ao Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB), em parceria com municípios do estado de Rondônia.

Obtivemos um total de 73 alunos respondentes dos 315 alunos matriculados no curso de Pedagogia, o que representa 23,17% do total de alunos que frequentam o programa. É uma amostra dependente dos sujeitos disponíveis para a resposta, não havendo um controle direto sobre a probabilidade da amostra. O questionário semiestruturado digital foi disponibilizado para 11 (onze) turmas do curso de pedagogia, sediadas em 07 (sete) polos, distribuídos em 07 (sete) municípios do estado de Rondônia. (FIGURA 1).

MAPA 1 - MAPA DE LOCALIZAÇÃO DOS POLOS UAB/UNIR



O maior número de participantes ocorreu entre os alunos do polo de Chupinguaia (TABELA 2), o município mais distante da Capital, conforme localização no mapa acima.

Embora o curso de pedagogia tenha sido o curso com maior número de matrículas no Programa UAB, as paralisações e a greve, no período de início dos cursos no ano de 2008, constituíram-se num sério fator de evasão, de insatisfações e de atraso na conclusão do curso.

TABELA 2 – Quadro demonstrativo de turmas por polo, número de alunos matriculados e número de alunos participantes.

Turmas/ Polos	Vagas	Alunos matriculados	Aproveitamento	Alunos respondentes
Ariquemes	50	28	56%	12
	50	28	56%	
Buritis	50	35	70%	6
Ji-Paraná	50	33	66%	13
	50	27	54%	
Porto Velho	50	26	52%	2

Nova Mamoré	50	34	68%	6
Rolim de Moura	50	36	72%	14
	50	36	72%	
Chupinguaia	50	32	64%	20
	50	32	64%	
TOTAL	550	315	-	73

Fonte: Dados coletados na pesquisa

Podemos observar que mesmo com as paralisações recorrentes, que chegaram a dois anos, e com a não permanência de muitos alunos, ainda assim, houve a permanência de mais de 50% dos alunos em todas as turmas, conforme a TABELA 2 acima.

Os dados foram coletados junto aos acadêmicos, a partir da aplicação de um instrumento semiestruturado, um questionário digital.⁷¹ Os dados objetivos coletados através das respostas às questões objetivas foram gerados pelo programa Google.doc⁷² e as respostas subjetivas foram estruturadas em campos e ordenadas de acordo com as categorias conceituais construídas para análise.

Foi aplicado apenas um questionário com questões abertas e fechadas aos alunos do curso de Pedagogia da UAB/UNIR, que ficou disponível no período de outubro a dezembro, no ano de 2014.

O processo de elaboração do instrumento de coleta transcorreu da seguinte forma:

- a) revisão das questões de pesquisa e a elaboração do instrumento de coleta, o questionário-digital, com a aprovação da orientadora;
- b) após a elaboração e revisão do instrumento em versão Word, foi confeccionado o questionário em formato digital no software livre do Google.doc; e,
- c) após elaboração do questionário em formato digital, começamos o período dos pré-testes. Período de avaliação do questionário e as possíveis falhas na interface do programa de respostas. Como por exemplo: dificuldades no acesso; avaliação no tempo de respostas; configuração no banco de dados, etc.

O Acesso aos alunos se deu através do Ambiente Virtual de Aprendizagem⁷³, ancorado pela Plataforma Moodle⁷⁴ e pelos e-mails inscritos no perfil do aluno,

⁷¹ O Instrumento semiestruturado encontra-se, no final desta tese, como apêndice B.

⁷² O Google Docs é um programa que abre, cria e edita documentos do Word, PowerPoint, Excel. Só que ao invés dele ser instalado no seu computador, ele roda na internet, o que é chamado de computação em nuvem.

⁷³ Moodle é uma plataforma (software) que permite criar ambientes virtuais de aprendizagem - AVA.

também no AVA. Foi inserido um link, que conduzia ao formulário digital, no AVA, e esse mesmo link foi enviado por e-mail aos alunos.

Dessa forma, o primeiro passo após a elaboração do questionário digital foi encaminhar Carta Justificativa para o Departamento de Educação e para a Coordenação do Curso de Pedagogia, solicitando autorização para o desenvolvimento da pesquisa e aplicação do questionário aos alunos do curso.

Assim, após obter o consentimento para aplicação do questionário digital, foi encaminhado para o e-mail institucional da Coordenação de Curso, o link, que remete diretamente ao questionário digital. Após esse encaminhamento, foi direcionado, também, o link para a Coordenação de Tutoria, responsável pelo acompanhamento dos tutores e das turmas no AVA, juntamente com a apresentação e o convite formal para a participação na pesquisa.

Além de inserir o link de acesso em cada sala ambiente, ele foi encaminhado também para os e-mails dos alunos cadastrados no AVA. O aluno poderia responder diretamente no AVA ou em seu próprio e-mail. Foi disponibilizado no documento de apresentação da pesquisa o e-mail da pesquisadora, caso o aluno quisesse tirar dúvidas ou apresentar alguma sugestão.

O questionário ficou disponibilizado para o acesso durante 03 meses (outubro, novembro e dezembro e 2014) e, nesse tempo, foram encaminhadas quatro notas de esclarecimentos: duas de agradecimento, aos que já tinham participado, e duas convidando a participar aqueles que ainda não tinham respondido ao questionário. Neste período, houve a colaboração dos tutores também, inserindo as notas de aviso nos murais de recado das salas ambientes.

Os processos de coleta e tratamento dos dados obedecem às seguintes etapas: a) revisão das questões de pesquisa e a elaboração do instrumento de coleta, o questionário-digital; b) elaboração e revisão do instrumento em versão Word e, posteriormente, a confecção em formato digital, no *software* livre do Google.doc; c) elaboração do questionário em formato digital; d) início dos pré-testes, avaliação do questionário e as possíveis falhas na interface do programa de respostas (dificuldades no acesso; avaliação no tempo de respostas; configuração no banco de dados etc.); e) aplicação do questionário digital às 11 turmas do Curso de Pedagogia, distribuídas em 7 polos; f) encaminhamento de Carta Justificativa

para o Departamento de Educação e para a Coordenação do Curso de Pedagogia, solicitando autorização para o desenvolvimento da pesquisa e aplicação do questionário aos alunos do curso; g) após obter o consentimento para aplicação do questionário digital, encaminhamento, para o *e-mail* institucional da Coordenação de Curso, o *link* que remete diretamente ao questionário digital. Após esse encaminhamento, foi direcionado, também, o *link* para a Coordenação de Tutoria, responsável pelo acompanhamento dos tutores e das turmas no AVA, juntamente com a apresentação e o convite formal para a participação na pesquisa; h) inserção do *link* de acesso no Ambiente Virtual de Aprendizagem em cada sala ambiente e encaminhamento do *link* para os *e-mails* dos alunos cadastrados no AVA.

Após o encerramento do período de coleta, o processo de sistematização dos dados passa pelas seguintes etapas: a) registro no banco de dados; b) agrupamento das respostas por blocos de questões; c) agrupamento das questões; d) leitura e seleção prévia das respostas de acordo com as variáveis independentes e as variáveis dependentes; e) leitura e codificação das respostas por questão para o estabelecimento das categorias; f) inserção no programa estatístico Excel do Word e do Google.doc, que já elabora automaticamente os gráficos das questões objetivas; para as questões subjetivas, utilização da ordenação das categorias, independentes e dependentes; g) geração de quadros demonstrativos da frequência e percentuais e de gráficos ilustrativos desses resultados; h) estudo para explicação teórica dos procedimentos de análise com base na Teoria Crítica e no método dialético para a compreensão dos dados quantitativos e qualitativos de pesquisa adotados no estudo; i) revisão, discussão, interpretação e análise dos dados, de acordo com os resultados obtidos de cada questão respondida; j) revisão dos resultados da análise e o agrupamento das questões. Por fim, a revisão dos resultados finais e a construção do texto final deste trabalho.

6. OS RESULTADOS DA PESQUISA: APRESENTAÇÃO, INTERPRETAÇÃO E ANÁLISE

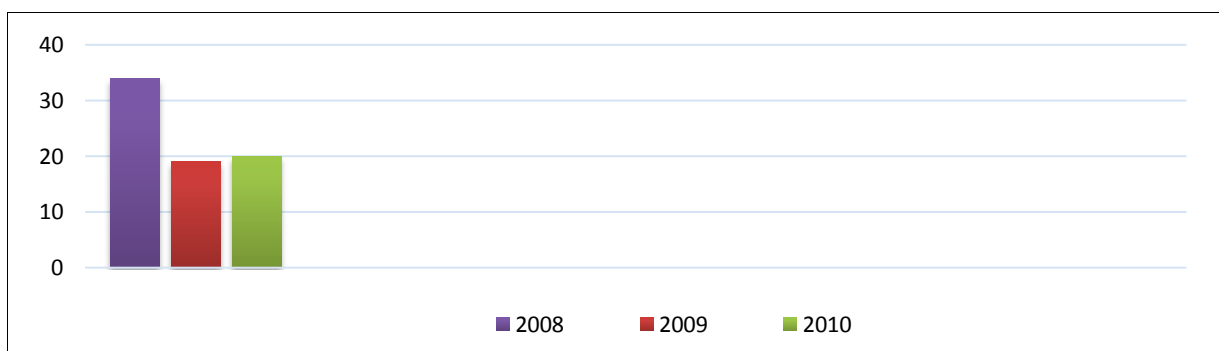
O questionário aplicado procurou responder ao problema da tese e ao conjunto dos objetivos específicos que procura: compreender quais sentidos e significados o aluno atribui à tecnologia no interior do Programa UAB; analisar em que medida a tecnologia, como está configurada, é um fator de aproximação e/ou distanciamento para a formação crítica; relacionar o uso das tecnologias como fator de aproximação ou distanciamento para a realização do curso e compreender a racionalidade tecnológica subjacente ao Programa UAB.

O questionário está estruturado a partir de 03 dimensões, a saber: o perfil do aluno; as expectativas e perspectivas frente à formação e a percepção dos alunos quanto à tecnologia no âmbito do programa. As respostas dos alunos serão apresentadas no conjunto das análises, transcritas *ipsis litteris* do questionário digital.

6.1 Dimensão 1 – Perfil do aluno: quem são? Como se percebem enquanto alunos e diante das exigências tecnológicas na EAD?

Nesta seção, serão apresentados os dados relativos à dimensão Perfil do Aluno como a caracterização pessoal, escolar, acadêmica, profissional e tecnológica. Dos 73 sujeitos respondentes, 34 alunos ingressaram no curso de pedagogia no ano de 2008 (46,6%); 19 alunos no ano de 2009 (26%) e 20 alunos no ano de 2010 (27,4%), conforme gráfico abaixo:

GRÁFICO 4 - ANO DE INGRESSO DOS ACADÊMICOS DE PEDAGOGIA/UAB – UNIR

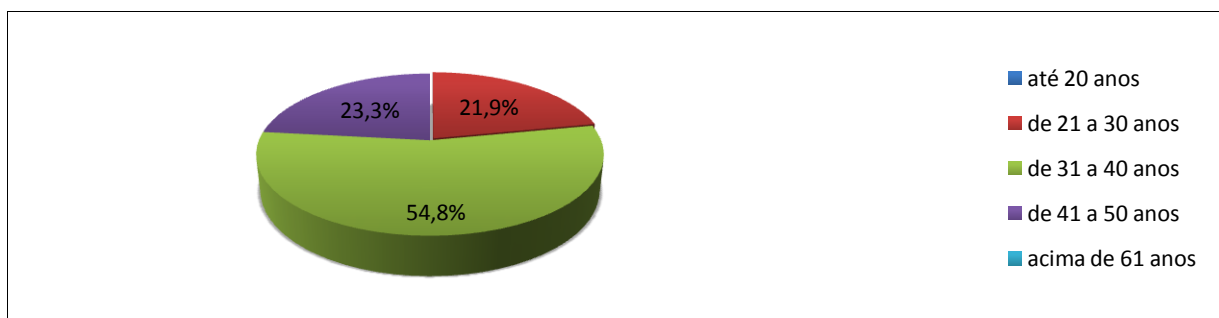


Fonte: Dados coletados na pesquisa.

6.1.1 Perfil Pessoal

O perfil pessoal pode ser descrito da seguinte forma: 84,9% são mulheres, 15,1% são homens; 54,8% possuem idade entre 31 a 40 anos, 23,3% idade entre 41 a 50 anos e 21,9% de 21 a 30 anos. Nenhum respondente com idade inferior a 20 anos ou acima de 61 anos. Podemos observar que 78,1% dos participantes são constituídos de uma população de idade mais madura, entre 31 e 50 anos, conforme o gráfico abaixo:

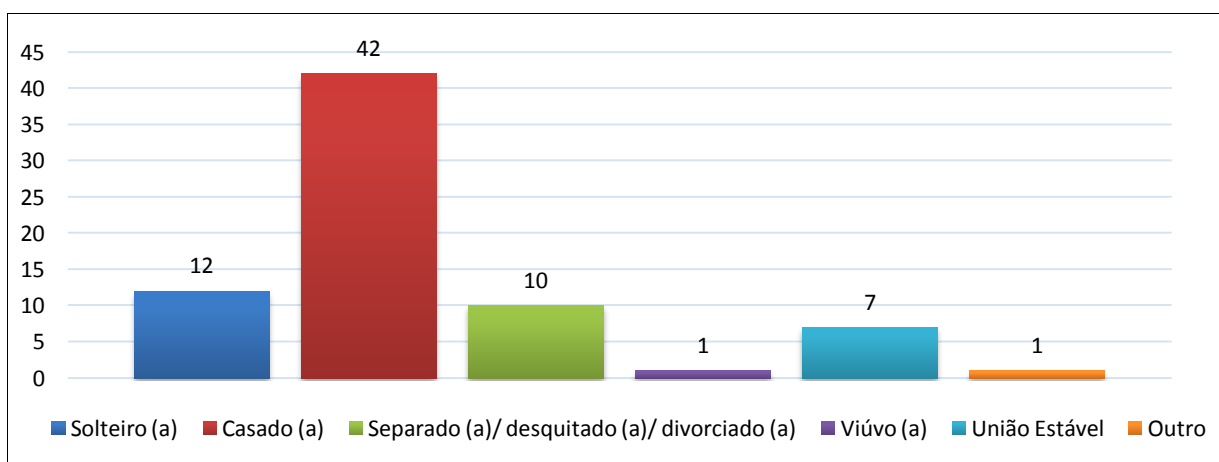
GRÁFICO 5 - IDADE DOS ACADÊMICOS DE PEDAGOGIA



Fonte: Dados coletados na pesquisa.

Os dados coletados informam, ainda, que dos alunos participantes, 57,5% são casados, 13,7% são separado/desquitado/divorciado, 11% declaram união estável, 1,4% é viúvo e 16,4% são solteiros, conforme o gráfico a seguir:

GRÁFICO 6 - ESTADO CIVIL DOS ACADÊMICOS DE PEDAGOGIA



Fonte: Dados coletados na pesquisa.

A maioria é casada, mas somando a população que potencialmente possui experiência de relacionamentos familiares, filhos, casamentos anteriores e maiores responsabilidades familiares, obtivemos um total de 93,6%.

Dos alunos respondentes, a maioria (54,6%) se declara de cor parda; 37% brancos; 5.5% negros e 2.7% amarelos. Não há nenhum indígena entre os alunos pesquisados. Nos dados em porcentagem, 43.6% são naturais de Rondônia. Os alunos naturais do estado do Paraná aparecem em segundo lugar, com 19.2%, e isso se explica pela história de migração de populações paranaenses e seu assentamento no interior do estado de Rondônia, conforme discutido na seção 4 desta Tese; 8.2% são do Mato Grosso; 6.8% do Mato Grosso do Sul; 6.8% de Goiás; entre outros estados.

Constatou-se, ainda, que, dos alunos respondentes, 67.1% residem no mesmo município do polo, enquanto que 32% em outras localidades ou distritos adjacentes. Os residentes em área urbana concentram 86,3%, enquanto 13,7% residem em área rural.

Os resultados obtidos comparados com estudos sobre o perfil pessoal do aluno de EAD, seguem alinhados com resultados obtidos de outras pesquisas que apontam que os alunos de graduação em EAD, em sua maioria, são mulheres, residem em áreas urbanas, não são brancos, geralmente são alunos com mais de 30 anos, casados e com filhos. (Censo EAD Brasil, 2010, 2012 e 2014).

6.1.2 Perfil Escolar e Acadêmico

A maior parte dos acadêmicos, 91.8%, possui nível de escolaridade superior incompleto. E informaram que alcançaram esse status após o ingresso no curso de pedagogia em andamento (turmas, 2008, 2009 e 2010), revelando, assim, que o curso de Pedagogia é sua primeira experiência de acesso ao ensino superior.

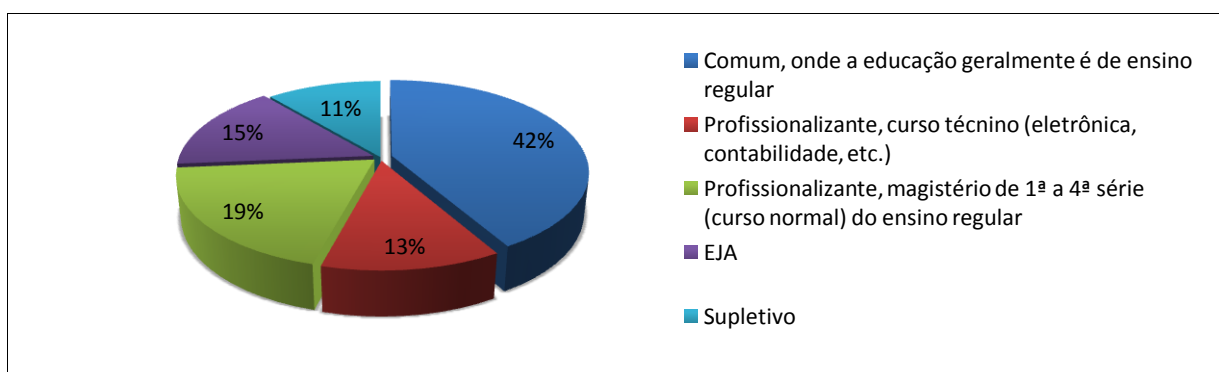
Dos alunos respondentes, 6,8% informam que possuem nível superior completo e indicaram as áreas de formação: 01 habilitado em Turismo; 01 em Ciências Contábeis; 01 em Administração e 02 em Letras. Há, ainda, 1.4% que possuem curso de Pós-Graduação *Lato Sensu*, mas não informam a área do curso; e nenhum acadêmico com Pós-Graduação *Stricto Sensu*.

Dos alunos respondentes, 94,5% cursaram todo o nível médio em rede pública; 2,7% metade em escola pública e metade em escola privada (particular); 1,4% afirmam ter cursado a maior parte em escola pública e 1,4% a maior parte em escola privada (particular).

A maioria dos respondentes, portanto, é oriunda do ensino médio público ou teve parte de sua escolaridade cursada no ensino médio na rede pública de ensino. Nenhum acadêmico cursou todo o ensino médio em escola particular.

No que se refere ao tipo de curso de ensino médio concluído, 42% informaram que concluíram o ensino regular; 19% cursos profissionalizantes, magistérios de 1 a 4 séries (curso normal) do ensino regular; 15% o de educação de jovens e adultos (EJA); 13% o ensino profissionalizante técnico; e 11% o supletivo, conforme o gráfico abaixo:

GRÁFICO 7 - MODALIDADE DO NÍVEL MÉDIO DOS ACADÊMICOS DE PEDAGOGIA



Fonte: Dados coletados na pesquisa.

Os dados apontam que a maioria, 58%, frequentou uma modalidade marcada pela história da exclusão: cursos profissionalizantes, cursos técnicos; EJA, supletivo. Uma escolarização que, como aponta Cavalcanti (1998, p. 1): “se mistura com a história do lugar reservado aos trabalhadores, pobres, negros, subempregados e excluídos”.

São, em sua maioria, estudantes que aspiram melhores padrões de vida e de emprego, e via de regra são mais pobres e com a vida escolar quase sempre interrompida por questões socioeconômicas desfavoráveis. Tais questões impedem a permanência desses estudantes no ensino regular, de modo que suas trajetórias escolares são marcadas pela repetência, reprovação ou evasão, que mantêm e

aprofunda a distorção idade/ano/série. São estudantes que desejam trabalhar e trabalhadores que necessitam estudar.

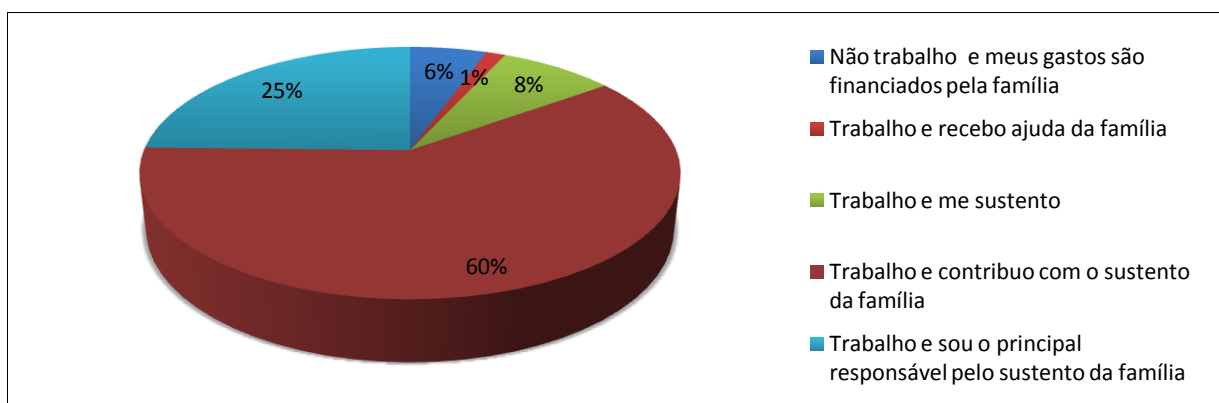
A maioria dos alunos do curso de pedagogia é oriunda de um grupo socioeconômico constituído de excluídos e que, através da EAD, encontra a possibilidade de acesso ao ensino superior e à continuidade de seus estudos.

6.1.3 Perfil Profissional

Quanto ao perfil profissional dos entrevistados, a maioria é trabalhadora (94%), enquanto apenas 6% dos alunos não trabalha. Esses dados estão de acordo com o Censo da Associação Brasileira de Educação a Distância - (ABED), 2014, que aponta que mais de 70% dos alunos da EAD estuda e trabalha.

Do total, 60% dos acadêmicos trabalham e contribuem com o sustento da família e 25% são o principal responsável pelo sustento da família, conforme o gráfico abaixo:

GRÁFICO 8 - CONDIÇÃO DE TRABALHO E PARTICIPAÇÃO NA RENDA FAMILIAR



Fonte: Dados coletados na pesquisa.

No tocante às áreas de trabalho apresentadas pelos respondentes, 36% são profissionais liberais, e 26% trabalham no comércio (banco, transporte, hotelaria outros serviços). Em média, possuem mais de 10 anos no mercado de trabalho. E há, ainda, 07% dos alunos trabalhando em áreas diversas, como: agricultura; indústria; atividades informais (pintor, eletricista, etc.); atividades em casa (costura, aulas particulares, cozinha, etc.) e no lar.

Dos alunos pesquisados, 31% são professores que atuam no nível da educação infantil (13,69%); nível fundamental- séries iniciais (15,06%) no nível fundamental- séries finais (2,73%); Educação nível superior (1,3%) e nenhum no nível médio. A maioria dos professores atua na rede municipal (23,8%), seguido da rede estadual (5,4%) e com menor porcentagem na rede federal com 1,3%. Ainda, a maioria dos professores (9,5%) atua há mais de 10 anos; e o segundo maior grupo de professores, atua a menos de 01 ano (6,8%). Importante ressaltar que a maioria dos alunos não atua na área de educação e não são professores.

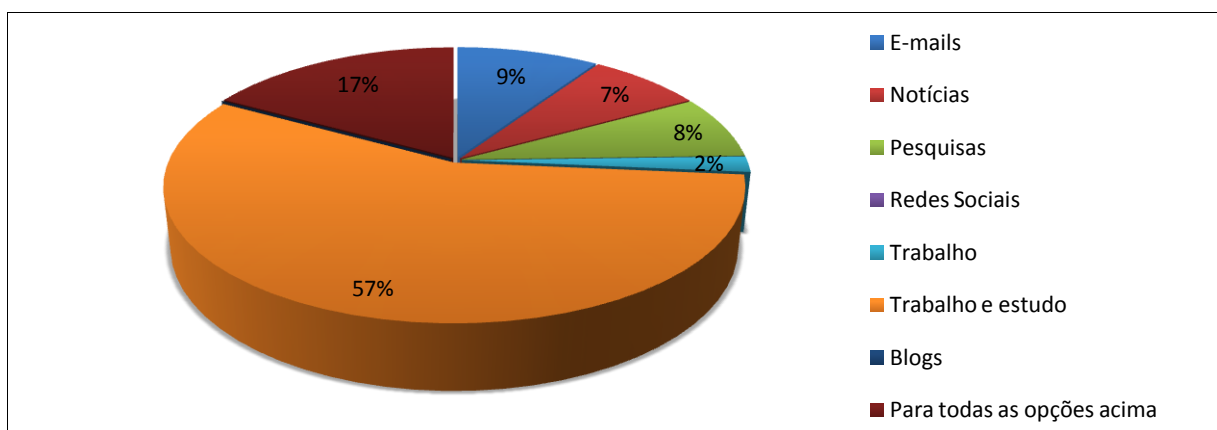
A renda mensal dos alunos pesquisados está concentrada em duas faixas salariais: 75% recebem até 3 salários mínimos e 25% recebem de 3 a 10 salários mínimos. Não foram evidenciadas as faixas de 10 a 20 salários mínimos, de 20 a 30 salários mínimos e acima de 30 salários.

Os resultados obtidos comparados com estudos sobre o perfil escolar e profissional do aluno de EAD seguem alinhados com resultados que apontam que os alunos de graduação em EAD, em sua maioria, estudam e trabalham; portanto, são trabalhadores, de baixa renda que colaboram no sustento da família e que, geralmente, se formam com mais idade, uma vez que ingressam mais tardiamente neste nível de ensino. (Censo EAD Brasil, 2010, 2012 e 2014).

6.1.4 Perfil Tecnológico

O perfil tecnológico dos acadêmicos pesquisados aponta que 75.3% possuem computador; 50.7% possuem *notebook*; 82.2% acessam a internet de casa; 89% não frequentam *lan house*. A rede social mais frequentada é o Facebook, com 75.3% da preferência dos alunos, vindo, em segundo lugar, o WhatsApp, com 16.4%. Perguntados sobre a finalidade e frequência no acesso à internet, 57% responderam que a utilizam frequentemente para trabalho e estudo, conforme o gráfico a seguir:

GRÁFICO 9 - FINALIDADE NO ACESSO À INTERNET



Fonte: Dados coletados na pesquisa.

O tempo de permanência/conexão na internet/estudo para 30% dos respondentes é de 1 a 2 horas; para 21%, de 2 a 3 horas; para 16%, de 3 a 4 horas, para 11% até uma hora e 22% afirmam que passam mais de 4 horas conectados à internet. No geral, para 78% dos respondentes, seu tempo de permanência é inferior a 4 horas, o que revela um tempo de estudo inferior, se comparado ao tempo de permanência de um aluno em aula presencial. Talvez, isso se dê pelas dificuldades de acesso à internet e/ou ao fato de muitos alunos baixarem os arquivos para estudarem em casa, no lugar de ficarem conectados à internet enquanto estudam.

Outros dados são relevantes: 24,7% não possuem computadores; 49,3% não possuem notebook; 11% utilizam a *lan house*; 4,1% acessam a internet do polo; 17% não tem acesso à internet de casa; 5,5% não acessam a rede social; e nenhum dos sujeitos pesquisados afirma acessar a internet com frequência para entretenimento (0%).

Para o último dado, o não uso da internet para o lazer nos remete à ideia de Marcuse (1981), ao destacar que do trabalhador foi retirada a propriedade, a liberdade e o tempo para a contemplação da verdade e da vida, sendo elementos essenciais para o homem. Sua ausência aponta para um tempo de precariedade e escassez. É negada, nessa realidade, a presença da subjetividade na esfera do lazer, afetiva e cognitiva.

Quando respondem sobre as dificuldades pessoais de adaptação na modalidade da educação a distância, os alunos pesquisados responderam que tiveram dificuldades 50,7%, enquanto 49,3% responderam não. Foi solicitado, no questionário digital, que os alunos apresentassem pelo menos três dificuldades mais prevalentes, e, dentre as dificuldades pessoais apresentadas estão: 34,2%

dificuldades de planejamento de suas atividades de hora de estudos; 26% apresentaram insuficiente domínio das tecnologias da informação e comunicação; 24.7% dificuldades no ritmo de ensino-aprendizagem; 20.5% dificuldades na realização das tarefas propostas no curso; 15% compreender o material didático; e 11% alegaram dificuldades de compreender o sistema de avaliação da EAD.

Os alunos, enquanto trabalhadores, na lógica capitalista, convertem-se em mercadoria, posto que sua relação com o trabalho não permite usufruir de sua produção, reconhecer-se naquilo que faz e naquilo que produz. O fruto do trabalho não é usufruído em atividades que realizem o desejo do indivíduo, mas converte até mesmo as atividades de lazer em produtos a serem consumidos. Observa-se a alienação de seu trabalho, uma vez que não expressa a base material que permite a objetivação do mundo. O trabalho “vital” que promove a autorrealização do homem não acontece, quando seu tempo livre e a sua liberdade, são expropriadas ou tornam-se objetos de consumo. (MARCUSE, 1981).

Podemos observar essa dupla realidade nos contextos apresentados pelos alunos. A primeira, sobre a expropriação do tempo livre e da liberdade do trabalhador; e a segunda, quando o produto do seu trabalho volta-se para o consumo reforçando a lógica da produção.

Na primeira realidade apresentada, o aluno é trabalhador e informa o pouco uso da internet para atividades de entretenimento. Depois o trabalho é um fator complicador para a realização dos seus estudos, visto que apresenta dificuldades pessoais para planejar suas atividades de hora de estudo e conciliar com as atividades de trabalho. (34%).

O trabalho seria livre ou libertador, na medida em que a relação do homem com sua atividade, se permitisse a sua realização. A relação do homem com a natureza, através do trabalho, impõe a dominação da própria natureza, seja ela interior ou exterior ao homem, uma vez que o homem exerce ação sobre o mundo objetivo, modificando-o e modificando a si mesmo também.

Nessa direção, para Marcuse (1981, p. 41): “o homem não se perde em seu objeto quando este se torna para ele objeto humano ou objeto objetivado”. Isso só é possível quando o objetivo se torna social, ou seja, o homem relaciona-se com o objeto reconhecendo a si mesmo nas relações que se estabelecem. De outra forma, o trabalho seria apenas a execução de uma ação contínua que reforça o estranhamento do homem naquilo que produz, descaracterizando seu trabalho, seu

produto e o próprio homem. O homem, por sua vez, não se reconhece naquilo que produz ou naquilo que, pelo trabalho, não se realiza.

O homem transforma a natureza e, enquanto natureza, se modifica na busca de realizações que gratifiquem suas necessidades, sejam elas materiais ou subjetivas. A transformação da natureza de forma descontextualizada elimina as possibilidades de realização humana, tornando o trabalho alienado (MARCUSE, 1981). Dito de outra forma, o trabalho alienado é o desvio da realização da objetivação humana. Ao passo em que o próprio trabalho impede ou torna-se um obstáculo para estes alunos, na direção de suprir suas necessidades de educação e formação, torna-se alienação e aliena seus trabalhadores.

Até aqui tratamos da expropriação do tempo e da liberdade do trabalhador. Isso se percebe quando os alunos apresentam, entre as dificuldades de adaptação na EAD, as dificuldades de planejar e conciliar suas horas de estudos com as atividades de trabalho, bem como o pouco tempo livre destinado ao uso da internet para entretenimento, voltando sua finalidade para o trabalho.

Na segunda realidade, temos a aquisição de recursos tecnológicos que permite o acompanhamento dessas mesmas atividades. Ou seja, o tempo livre, a liberdade do trabalhador ou quando seu produto torna-se objeto de consumo dentro do próprio modelo do capital. Como veremos a partir das próprias respostas dos alunos, a seguir.

Para a questão Os recursos tecnológicos que você dispõe são compatíveis com as exigências de um curso a distância? Dos sujeitos respondentes, 96% afirmam possuir os recursos tecnológicos compatíveis com as exigências de um curso a distância. E discriminam, em suas respostas, os recursos tecnológicos como sendo as impressoras, computadores, notebook e acesso à internet, como observado nas respostas abaixo:

“Sim, eu tenho um notebook, pra mim facilita, pois onde eu estiver posso levá-lo para ir estudando”. (Discente 6 – Curso de Pedagogia).

“Tenho também um computador com impressora para imprimir as apostilas. Agora sim, mas passei muito sufoco sem internet”. (Discente 7 – Curso de Pedagogia).

“Possuo notebook, acesso à internet, banda larga e móvel e impressora”. (Discente 8 – Curso de Pedagogia).

“Sim, já que para fazer a EAD precisamos ter todos esses recursos tecnológicos (impressora, internet, computadores ou notebook)”. (Discente 9 – Curso de Pedagogia).

Há, entre os alunos respondentes, 0,4% que afirmam não possuir os recursos tecnológicos compatíveis com as exigências de um curso em EAD, conforme as respostas seguintes:

“Não. Pago para imprimir meus materiais e não tenho notebook.” (Discente 10 – Curso de Pedagogia).

“Não, O acesso à internet deixa muito a desejar sendo o principal vilão desse curso.” (Discente 11 – Curso de Pedagogia).

“Não, pois na minha cidade a internet não é de boa qualidade, mas não é por isso que vou desistir.” (Discente 12 – Curso de Pedagogia).

Outra questão: Em sua opinião, você possui o perfil acadêmico para um curso a distância? Por quê? Dos sujeitos da pesquisa, 92% dos alunos afirmam possuir o perfil de um aluno a distância e relacionam o perfil com fatores de personalidade, habilidades tecnológicas e condições socioeconômicas.

Da amostra pesquisada, 22% relacionam o perfil a traços de personalidade, como a determinação, a persistência e a disciplina.

“Sim, sou disciplinada quanto aos dias e horários das atividades.” (Discente 13 – Curso de Pedagogia).

“Sim, sou dedicada e procuro estudar e apresentar as atividades dentro do prazo.” (Discente 14 – Curso de Pedagogia).

“Sim, acredito que sim, pois minha adaptação com relação ao curso, no meu ver, foram bem rápidas.” (Discente 15 – Curso de Pedagogia).

“Presto atenção no material fornecido, faço as atividades e sempre procuro enviá-las dentro do prazo.” (Discente 16 – Curso de Pedagogia).

“Sim, sou persistente, trabalho o dia todo e acordei muitas vezes 4hs da manhã para estudar. Tenho um objetivo e também certeza que, com as bênçãos de Deus, irei alcançá-lo.” (Discente 17 – Curso de Pedagogia).

Dos alunos pesquisados, 38% declaram possuir habilidades ou recursos tecnológicos (conhecimento de informática, computadores, etc.):

“Sim, por ter facilidade de acesso às mídias e também ter disciplina com as atividades e horário de estudo.” (Discente 18 – Curso de Pedagogia).

“Sim, pois tenho muitas habilidades quanto à questão da informática.” (Discente 19 – Curso de Pedagogia).

“Sim, pelo fato de trabalhar com sistemas e ter o computador sempre presente no dia a dia.” (Discente 20 – Curso de Pedagogia).

“Sim, pois tenho acesso à internet diariamente e tenho domínio das tecnologias exigidas para um curso a distância.” (Discente 21 – Curso de Pedagogia).

“Sim, estou familiarizado com a informática e tendências tecnológicas. Portanto, não existe qualquer obstáculo para mim nesse paradigma de curso.” (Discente 22 – Curso de Pedagogia).

Dos alunos respondentes, 40% relacionam o perfil às condições socioeconômicas:

“Sim porque me possibilita trabalhar, ser dona de casa, mãe e fazer o meu tempo de estudo dentro das minhas possibilidades.” (Discente 23 – Curso de Pedagogia).

“Sim, moro longe da cidade, renda suficiente para as necessidades básicas da família.” (Discente 24 – Curso de Pedagogia).

“Sim, para mim é uma boa opção devido à comodidade de poder estudar em casa com horário flexível que atende as minhas necessidades.” (Discente 25 – Curso de Pedagogia).

“Sim, por que tenho que trabalhar para ajudar no sustento de casa.” (Discente 26 – Curso de Pedagogia).

“Sim, porque sou mãe e avó, funcionária e, ao mesmo tempo, sonhadora, quero muito estudar e a faculdade a distância foi uma ótima opção.” (Discente 27 – Curso de Pedagogia).

Dos sujeitos participantes, 8% afirmam não possuir o perfil para o curso EAD e relacionam características de personalidades, como a curiosidade e a persistência como parte do perfil necessário.

“Não! Afinal agora que estou me adaptando, pois acredito que para se fazer um curso a distância o aluno não basta ser inteligente, tem que ser curioso e eu não sou curiosa.” (Discente 28 – Curso de Pedagogia).

“Acho que não... pois ainda estou entrando nos moldes, pois me perco muito ainda nas datas dos trabalhos.” (Discente 29 – Curso de Pedagogia).

“Não, porque sou muito curiosa e gosto de tirar minha dúvida na hora.” (Discente 30 – Curso de Pedagogia).

Os alunos, em suas respostas, aproximam o seu “eu” dos padrões reguladores da racionalidade tecnológica presentes no próprio modelo educacional, reivindicando para si atributos necessários que são exigidos para um aluno de EAD. Como afirma Marcuse (1988), se no passado a ideologia liberal camuflava os conflitos existentes, na atual, os conflitos são incorporados ao padrão ideológico e a cultura procura, na repetição de sua própria versão, a fixação através da indústria cultural, dos valores pessoais. A adaptação revela a incorporação dos valores de mercadoria, de ajustamento da “mercadologização”:

Se a crítica materialista da sociedade objetou outrora ao idealismo que não é a consciência que determina o ser, mas é o ser que determina a consciência, que a verdade não sobre a sociedade não será encontrada nas concepções idealistas que ela elaborou sobre si mesma, mas em sua economia, a autoconsciência dos contemporâneos acabou por rejeitar semelhante idealismo. Eles julgam seu próprio eu segundo o valor de mercado e aprendem o que são a partir do que se passa com eles na economia capitalista. (ADORNO e HORKHEIMER, 1986, p. 197).

A racionalidade tecnológica, como está configurada, exige do aluno uma adaptação às pressas, reforçando o próprio caráter do consumo, que, na introjeção de seus valores de pertencimento, faz compreender que os indivíduos precisam adquirir padrões de condutas, características pessoais, ou mesmo, recursos tecnológicos necessários. É o que pode ser observado na resposta do acadêmico abaixo:

“Sim, mas ainda falta a impressora, mas se Deus quiser este ano eu vou comprar!” (Discente 31 – Curso de Pedagogia).

Dessa forma, a partir da percepção dos alunos, a maioria julga-se adaptada ao modelo de educação a distância e à tecnologia implícita em sua estruturação. E identificam os requisitos necessários para essa adaptação: as características de personalidade, como a determinação e a persistência; os recursos tecnológicos exigidos para vencer as exigências do curso (impressora, computador, notebook e acesso à internet) e as condições sociais e econômicas ideais para aqueles que têm interesse pela educação superior à distância (são trabalhadores, que sustentam suas famílias; precisam conciliar tempo com os estudos; possuem dificuldade no acesso a um curso superior; não possuem opção de oferta de curso superior onde

residem; não têm condições financeiras para pagar por um curso presencial ou outro de sua escolha, etc.).

O aluno adquire bens de produção, como computadores, notebooks, entre outros aparatos, procurando se adequar às exigências de um sistema educacional que, na esteira de uma formação profissional tecnológica, procura formar mão de obra. O ciclo da repetição se instala, reforçando a lógica produtiva.

O aluno que trabalha, pela própria lógica do trabalho, que lhe expropria o tempo e se coloca como obstáculo para sua própria realização na educação, não dispõe do tempo necessário para vencer a demanda do processo educativo e do tempo de maturação que as experiências formativas demandam. Isso em virtude das pressões do próprio trabalho. Ainda assim, ajusta o produto do seu salário à aquisição de bens, que, em última análise, pela lógica da produção, destina seu uso para atividades outras, não atividades de lazer e de contemplação, mas novamente voltadas ao trabalho.

Na medida da introjeção dos valores e da lógica do trabalho necessário, aplica seu tempo, seus recursos e suas crenças naquilo que reforça a totalidade da dominação, convertendo suas necessidades e a si mesmo em mercadoria. Neste sentido, para Marcuse (1981, p. 33), o trabalho não seria: “atividade livre, auto-realização universal e livre do homem, e sim sua escravidão e sua desrealização; o trabalho não é o homem na sua totalidade de manifestações vitais”.

A tecnologia, como trabalho acumulado e como mercadoria, arrasta a partir de sua racionalidade, a crença de que é capaz de satisfazer as necessidades humanas seja como meio de vida, de subsistência, de objeto de consumo ou como meio de aproximar os seres humanos de suas realizações. Mas encerra os indivíduos nessa racionalidade, a um ajustamento irrestrito, que, pela introjeção de uma cultura do trabalho, da produção e da mercadoria, a própria consciência é limitada.

A racionalidade tecnológica permite o acesso a bens de produção, como os recursos tecnológicos, garantidos pelo esforço do trabalho, que serão destinados a uma escolarização que objetiva uma formação adaptada ao que prediz o mercado. E até as características pessoais são concebidas como objeto que devem ser ajustados, dentro desta lógica: “sob a priori da comercialização, o vivente enquanto tal transformou-se a si mesmo em coisa, em equipamentos” (ADORNO, 1993, p. 202).

A existência e a essência humana, no trabalho alienado, quando separadas, dão lugar ao trabalho que transforma a essência em simples meio de existência básica, física, ou de subsistência:

A existência do homem não mais se transforma em meio de sua auto realização, mas ao contrário, o si mesmo do homem se torna em meio de sua própria existência. (MARCUSE, 1981, p. 34).

Nessa lógica da contradição, a escassez e/ou a falta seriam aquilo que se evidencia no perfil do aluno EAD? Falta tempo; falta variedade de ofertas; falta acesso; falta dinheiro; faltam condições? O ideal está justamente naquilo que carece. O sistema educacional direciona aos alunos, que vivem uma realidade da exclusão, uma oferta de ensino superior que atenda às suas condições de existências. Mas, dessa forma, reforça as condições que os encerram.

Nesse sentido, apontamos, ainda, alunos que: não possuem computadores (24,7%); não possuem notebook (49,3%); ainda utilizam a *lan house* (11%) ou acessam a internet do polo (4,1%), pois não têm acesso à internet de casa (17%) e não acessam as redes sociais (5,5%). Esses dados evidenciam que, para alguns, o nível da adaptação e do ajustamento ainda não foi alcançado, apresentando a outra face da semiformação.

Para Marcuse (1981), se a racionalidade não pode servir a todos, então é irracional. Portanto, se para alguns, o acesso e as condições de permanência não são reais, mesmo que seja pela aquisição de recursos tecnológicos, então, o processo educacional e seu pátio tecnológico tornam-se irracionais. Pois aquilo que é pensado para incluir e aproximar, para muitos, é justamente o elemento que reforça a exclusão. Assim, a racionalidade tecnológica apresenta suas faces:

Ao se desdobrar, o projeto molda todo o universo da palavra e da ação, a cultura intelectual e material. No ambiente tecnológico, a cultura, a política e a economia se fundem num sistema onipresente que engolfa ou rejeita todas as alternativas. O potencial de produtividade e crescimento desse sistema estabiliza a sociedade e contém o progresso técnico dentro da estrutura de dominação. A racionalidade ter-se-á tornado racionalidade política (MARCUSE, 1982, p. 19).

A oferta de um curso a distância pelo Programa UAB é uma medida política que objetiva incluir aqueles que trazem as marcas da exclusão: no tempo fora da escola, nas modalidades do ensino médio que cursaram, na renda mensal que recebem como trabalhadores, na sobrecarga de trabalho, família e estudo, pela

condição de gênero, pela distância territorial, mas que precisam avançar na escolarização.

Mas, esta oferta de educação atende às expectativas de formação destes alunos? O que as vivências ao longo do curso apontam na direção desta realização?

Essa é uma questão que veremos mais adiante.

6.2 Dimensão 2 – Quais as expectativas e perspectivas quanto à formação?

Nesta seção, serão apresentadas as percepções dos acadêmicos quanto as próprias expectativas, experiências e perspectivas quanto à formação, buscando compreender os sentidos e significados atribuídos à formação. Nesse caminho, ouvir e dar lugar às vozes dos sujeitos e do objeto é permitir o seu devir. Apontar, a partir de suas realidades, os laços que impedem sua realização, é indicar o caminho do reino da liberdade (Adorno, 1995).

E, dessa forma, aquilo que é representação, sonho, ideal e expectativa deve ser dimensionado a partir da ordem do concreto e das determinações mais amplas que negam a realização de seus pensamentos e desejos. Assim como afirma Crochík (1998, p. 21):

E, para que a liberdade possa ser visualizada, os seus baluartes – o pensamento, o sentimento, a fantasia, a utopia – devem ser recolocados. A fantasia e a utopia devem apontar com os seus conteúdos, que são considerados inúteis, para a verdade escondida naquilo que as nega: a realidade reificada.

Nossa intenção, nessa seção, é conhecer as expectativas que o aluno possui ao ingressar no ensino superior, no curso de pedagogia a distância de uma universidade federal, e a partir das vivências ao longo do curso identificar as possíveis mudanças em suas percepções, alterando suas perspectivas a partir da experiência vivida no decorrer de sua formação, frente à realidade que se apresenta. Dentro dessa perspectiva, é preciso readmitir o próprio conceito, pois cada coisa é apreendida conceitualmente entre aquilo que é essência do ser e a sua possibilidade de vir a ser.

O Sentido etimológico para a palavra expectativa encontrado no Dicionário Brasileiro Globo (2003) significa: “esperança fundada em supostos direitos, em promessas ou probabilidades; esperança.” Dessa forma, quais as expectativas do aluno quanto à formação? O que ele espera, o que encontra e como se vê diante das possibilidades?

Os alunos apresentam, em suas respostas, a dimensão de um curso superior em suas vidas e seu grau de importância, uma vez que, para eles essa formação representaria uma condição de melhoria de vida. Atribuem alguns significados à formação de nível superior, como um “sonho”, uma “conquista”, uma

“vitória”, um “grande passo”; uma “oportunidade”, mas relacionam o conjunto de suas expectativas à melhoria e à ascensão profissional.

“Representa a profissionalização, capacitação e preparo para o trabalho docente”. (Discente 32 – Curso de Pedagogia).

“Um aumento de salário”. (Discente 33 – Curso de Pedagogia).

“Ascensão profissional”. (Discente 34 – Curso de Pedagogia).

“É a oportunidade de ter um conhecimento mais preciso e melhorar as oportunidades de trabalho”. (Discente 35 – Curso de Pedagogia).

“Representa a conquista de um sonho e, sobretudo a posse de um concurso público que arrisco a perder se esse curso não terminar logo”. (Discente 36 – Curso de Pedagogia).

“Representa uma oportunidade de realização de um sonho, de um futuro profissional mais promissor”. (Discente 37 – Curso de Pedagogia).

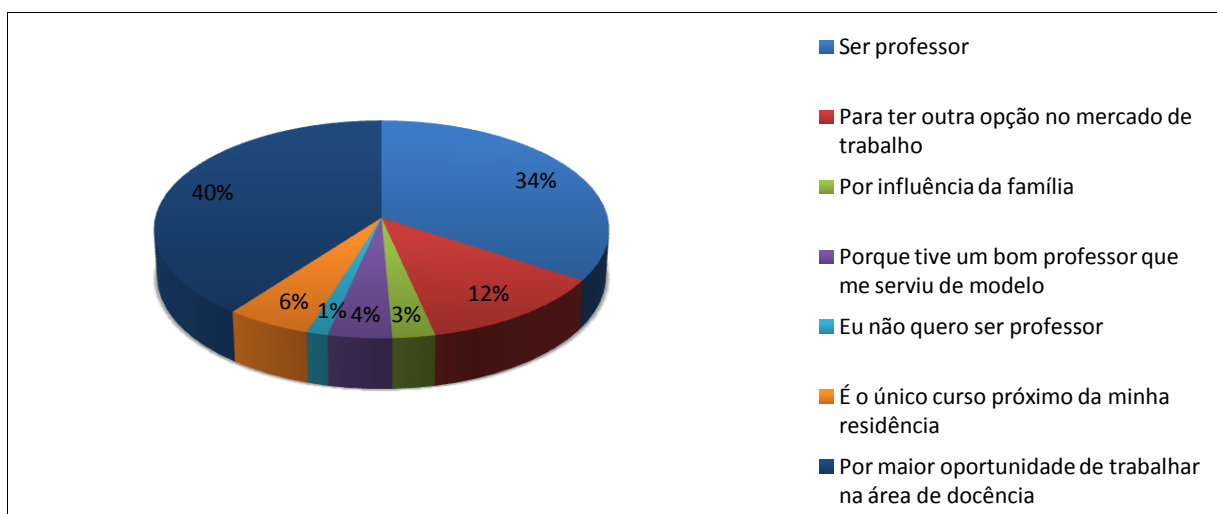
“É poder no futuro me estabilizar no mercado de trabalho e dá melhores condições financeira para minha família”. (Discente 38 – Curso de Pedagogia).

“Hoje um diploma é um meio para se manter no mercado de trabalho”. (Discente 39 – Curso de Pedagogia).

Quando perguntando sobre os motivos de escolher um curso de Licenciatura, dos alunos respondentes, 40% escolheram pela maior oportunidade de trabalhar na docência; 12% apontaram a mobilidade no mercado de trabalho; 4,1% porque tiveram um bom professor que serviu de modelo; 2,7% por influência da família e 5,5% porque é o único curso próximo da residência.

Sendo assim a maioria, 52% dos alunos, relacionam a licenciatura com a oportunidade de trabalho. O desejo de “ser professor” foi apontado por 34% dos alunos respondentes, conforme o gráfico a seguir:

GRÁFICO 10 - RAZÃO DA ESCOLHA DO CURSO DE PEDAGOGIA



Fonte: Dados coletados na pesquisa.

Ao responder à questão: Por que optou por um curso a distância? O resultado é compatível com os estudos já existentes que apontam o tempo e o horário flexível como um dos fatores de maior procura pela EAD. (CENSO EAD BRASIL, 2010, 2012 e 2014).

Dos alunos respondentes, 40,5% apontam que optaram pelo curso EAD, visto que a modalidade possibilita conciliar o horário e o tempo com as atividades familiares e com o trabalho. Sendo a maioria de mulheres, as questões que envolvem o cuidado de casa, dos filhos e o trabalho fora de casa são questões que foram ressaltadas no conjunto das respostas emitidas.

“Foi a maior oportunidade que já tive, sonhava em poder fazer um curso superior, minha cidade não tem campus da UNIR, temos uma renda familiar pequena, dois filhos, era inviável pagar um curso ou transporte para um curso presencial em outro município. Quando passei para cursar a UAB, para mim foi uma das maiores alegrias já sentidas”. (Discente 40 – Curso de Pedagogia).

“Por acreditar que consigo ir até o final e me formar, conciliar minha vida pessoal – de mãe, esposa, filha, trabalhadora, dona de casa, alguém que precisa mesmo melhorar a vivência”. (Discente 41 – Curso de Pedagogia).

“Era o que uma dona de casa e mãe precisa, achei a proposta boa”. (Discente 42 – Curso de Pedagogia).

“Como tenho filhos pequenos, pra mim essa foi uma boa opção, já que o curso a distância nos permite que fiquemos mais tempo em casa, sem ter que se ausentar tanto, enquanto estudo fico também com a família”. (Discente 43 – Curso de Pedagogia).

“Trabalho o dia todo, tenho filhos para me dedicar, e esta modalidade me proporciona um melhor aproveitamento do meu tempo, onde consigo conciliar: trabalho, família e estudo”. (Discente 44 – Curso de Pedagogia).

Outros 10.9% escolheram a EAD pelo fácil acesso e isso implica proximidade de sua cidade com os polos e 6.8% optaram pelo curso EAD por ser um curso superior ofertado por uma universidade federal. O segundo fator de maior prevalência nas respostas foi a oportunidade. Dos alunos respondentes, 23.2% relatam que o curso de Pedagogia EAD foi “a oportunidade” no cenário de sua região, e isso é um fator importante, pois revela que o curso e o Programa possibilitaram o acesso à educação superior. Dos alunos pesquisados, 35% apontam também a escassez na oferta de outros cursos superiores gratuitos na região.

As condições sociodemográficas e econômicas são fatores que limitam as oportunidades: 5.4% dos alunos optaram pela EAD porque sua região não possui cursos presenciais; 6.8% alegam que residem distante de instituições formadoras; 1.3% não possuem condições de financiar um curso particular. Nesses casos, a oportunidade revela a falta de outras opções e a “única oportunidade” revela a escassez de oferta de cursos superiores públicos para a região. Apresentamos algumas respostas dos alunos a respeito dos motivos que levaram a optar pela EAD:

“Onde moro não tem curso presencial”. (Discente 45 – Curso de Pedagogia).

“Porque só tem esse curso aqui no município”. (Discente 46 – Curso de Pedagogia).

“Foi o que estava ao meu alcance na época, minha renda não permite pagar por um curso particular”. (Discente 47 – Curso de Pedagogia).

“Moro longe da universidade, e por ter que trabalhar e estudar, essa foi uma ótima opção para continuar os estudos”. (Discente 48 – Curso de Pedagogia).

Para os 34% dos alunos que apresentavam o desejo de “ser professor”, o acesso à formação superior foi a realização de uma vocação latente, presente desde a infância, como ilustra a afirmação da acadêmica abaixo:

“Uma honra, por ser de família muito humilde, sempre brinquei de ser professora com meus irmãos, eu era mais velha, e sempre sustentei esse sonho, pois tive professoras maravilhosas em minha jornada estudiantil”. (Discente 49 – Curso de Pedagogia).

A maioria dos alunos, em nossa pesquisa, é composta de mulheres, com idade entre 30 e 40 anos, de cor parda, casada, trabalhadora, que ajuda no sustento da família, natural de Rondônia e ganha em média três salários mínimos. Para a maioria, foi sua primeira entrada ou ingresso no ensino superior e isso representa muito, significa um sonho conquistado, um ideal alcançado. Concebem, ainda, que um curso superior realizado por uma universidade federal é um diferencial no mercado e na formação profissional.

Afirmam que escolheu o curso de Licenciatura em Pedagogia por acreditar que a área possibilita uma maior mobilidade social e econômica e maior amplitude de trabalho. A escolha pela educação a distância está na possibilidade de conciliar as atividades de trabalho e família, além de permitir realizar as atividades do curso em tempo mais flexível e de acordo com sua rotina pessoal.

É possível notar, nas expectativas dos acadêmicos por formação, que a busca por maiores chances de trabalho e por mobilidade econômica e social encontra-se alicerçada e ajustada à ideologia da racionalidade tecnológica, na qual a concepção de educação deriva de pressupostos econômicos e é marcada pela categoria de mercadoria. A educação é concebida como um fator que potencializa a capacidade de trabalho, já que melhora a qualificação da mão de obra e amplia a capacidade técnica.

Essa concepção de educação é percebida pelas inúmeras respostas à questão: O que representa para você uma formação de nível superior?

“profissionalização, capacitação e preparo para o trabalho docente”. (Discente 50 – Curso de Pedagogia).

“um aumento de salário”. (Discente 51 – Curso de Pedagogia).

“ascensão profissional”. (Discente 52 – Curso de Pedagogia).

“É a oportunidade de ter um conhecimento mais preciso e melhorar as oportunidades de trabalho”. (Discente 53 – Curso de Pedagogia).

“Representa a conquista de um sonho e, sobretudo, a posse de um concurso público que arrisco a perder se esse curso não terminar logo”. (Discente 54 – Curso de Pedagogia).

“Representa uma oportunidade de realização de um sonho, de um futuro profissional mais promissor”. (Discente 55 – Curso de Pedagogia).

“É poder, no futuro, me estabilizar no mercado de trabalho e dar melhores condições financeiras para minha família”. (Discente 56 – Curso de Pedagogia).

“Hoje um diploma é um meio para se manter no mercado de trabalho”. (Discente 57 – Curso de Pedagogia).

Nessa perspectiva, Schultz (1992, p. 65) argumenta que o fator de produção no contexto educacional “decorre da instrução, é um investimento em habilidades e conhecimentos que aumenta futuras rendas e, desse modo assemelha-se a um investimento em bem de produção”.

Há um ajustamento das consciências e isso se reflete naquilo que o aluno espera após a conclusão de seus cursos: passar de trabalhadores para uma categoria de trabalhadores melhores remunerados, já que 94% são trabalhadores. A educação é reduzida à condição de produtora de habilidades, competências e conhecimentos técnicos direcionados à capacidade produtiva e de aumento de renda. E isso se reforça ao longo do curso, quando as ações pedagógicas tomam os fins da educação e os meios de ensino de forma instrumentalizada a partir da demanda da racionalidade capitalista. As instituições de ensino, fruto desse projeto de educação e sob a lógica da produção perpetuam a condição de opressão.

Para Horkheimer e Adorno (1985), essa necessidade de trabalho e de produção fazia sentido em tempos em que a miséria e a escassez precisavam ser superadas na história humana. Mas, na medida em que os avanços tecnológicos cumpriram com a tarefa de realizar essa superação, essas estruturas históricas poderiam ser abolidas. Já que a história se encarregou de estruturá-las, poderia dar um novo destino aos homens para além do trabalho acumulado.

Importante salientar, como afirma Crochík (1998), que a racionalização da educação não é iniciada pela presença da tecnologia, mas é fortalecida por ela, uma vez que as pressões do mundo do trabalho ajustam tudo e todos aos processos de produção.

A lógica da racionalização da sociedade, ao mesmo tempo em que amplia as forças produtivas, e com isso a superação dos elementos regressivos do capitalismo, carrega em si os elementos perversos, que, introjetados ao nível da consciência, perpetuam sua manutenção.

A crença de que a escolarização, a formação superior e universitária trará as benesses e a diminuição na labuta é uma ideologia, um embuste que não revela a

própria irracionalidade do trabalho. Isso porque os avanços tecnológicos e a ideologia da racionalização tecnológica escondem tanto a possibilidade de escolha entre os muitos caminhos possíveis para a realização humana, quanto o próprio empobrecimento do homem, submetido à ideologia do trabalho:

No processo de automação, o valor do produto social é determinado em grau cada vez mais diminuto pelo tempo de trabalho necessário para a sua produção. Consequentemente, a verdade necessidade social de mão de obra produtiva declina, e o vácuo tem que ser preenchido por atividades improdutivoas. Um montante cada vez maior de trabalho efetivamente realizado torna-se supérfluo, dispensável, sem significado. (MARCUSEO, 1981, p. 21).

Para a sociedade totalitária é preciso a contínua produção das necessidades, e a necessidade do trabalho é uma promessa. Mesmo com a racionalização e os avanços tecnológicos que possibilitariam a diminuição do trabalho e uma maior realização para atividades do espírito, ou seja, tempo livre destinado à contemplação, a promessa não se cumpre. Não há garantias de trabalho e nem tempo livre:

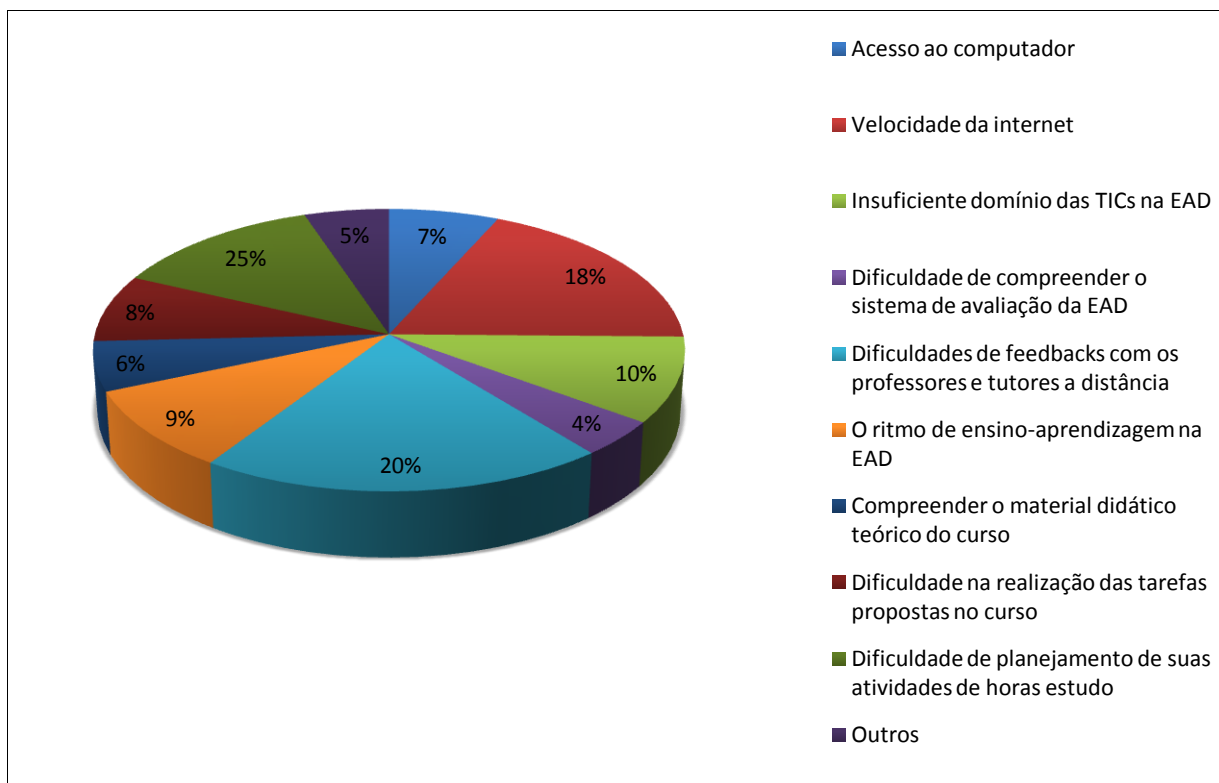
[...] quanto mais perto se encontra a possibilidade real de emancipar o indivíduo das restrições outrora justificadas pela escassez e imaturidade, tanto maior é a necessidade de manutenção e dinamização dessas restrições, para que a ordem de dominação não se dissolva (MARCUSE. 1981, p. 94)

A maioria dos alunos informa que teve dificuldades na adaptação da modalidade em educação a distância: 50,7% apresentaram dificuldades e 49,3% afirmaram não ter tido dificuldades para se adaptar.

O Gráfico 9 apresenta um panorama das dificuldades indicadas pelos alunos respondentes, entre as mais prevalentes estão: a ausência nos *feedbacks* dos professores e tutores a distância (53,4%); dificuldades tecnológicas relacionadas à instabilidade da conexão da internet (49,3%), que dificultam o *download* e *upload* dos arquivos e do material digital disponível na plataforma; e dificuldades de planejamento de atividades de hora de estudo (34%).

As outras dificuldades estão relacionadas às dificuldades pessoais: quanto ao insuficiente domínio das TIC (26%); dificuldade em compreender o sistema de avaliação da EAD (26%); dificuldades de realizar as tarefas propostas pelo curso (20,5%); dificuldades no ritmo de ensino-aprendizagem na EAD (24,7%) e dificuldade de compreender o material didático (15,1%).

GRÁFICO 11 - DIFICULDADES MAIS PREVALENTES ENCONTRADAS NO CURSO EAD



Fonte: Dados coletados na pesquisa.

Das dificuldades apresentadas, os alunos pesquisados atribuem 25% das dificuldades ao polo, pela baixa velocidade da internet e o acesso a computadores; 20% atribuem à instituição formadora, pela dificuldade de feedbacks dos professores e tutores e 52% atribuem as dificuldades às questões pessoais.

Quando perguntado ao aluno se ele já pensou em desistir do curso, 64% disseram que sim, enquanto 35,6% que não. Perguntado o porquê de tal pensamento, as respostas incidiram na paralisação do curso, com 49,31%. A paralisação se deu por quase 02 anos, em virtude da intervenção federal na universidade, somado ao período de greve e à suspensão de bolsas pela CAPES. Outros fatores também foram apontados, como: a falta de feedback dos professores (6%); as dificuldades de locomoção e/ou acesso ao polo (4%); o formato da EAD (3%); dificuldades de organização pessoal; e a dificuldade na adaptação à tecnologia (1%).

Apresentamos algumas respostas dos alunos aos fatores, que, em suas percepções, poderiam ter colaborado para as dificuldades e para a desistência:

Quanto às paralisações do curso:

“Devido às várias paralisações... pela demora de conclusão do curso, já se passaram 06 anos e ainda não me formei, perdi oportunidade de fazer outros cursos esperando esse de pedagogia”. (Discente 58 – Curso de Pedagogia).

“Devido ao descrédito pelo mesmo quando ficamos mais de um ano parados e sem informações por parte da administração, e levando em conta a instituição é uma federal. Mas, agora, espero sinceramente que o concluamos ainda neste ano de 2015. Estou muito ansiosa por isso”. (Discente 59 – Curso de Pedagogia).

Quanto à falta feedback docente:

“Por falta da confusão que é, falta orientação, questões de avaliação, notas e outros. A demora nas ofertas das disciplinas é um atraso de vida, a relação professor-aluno não é suficiente mesmo com tanto recurso tecnológico, sobra tecnologia e falta o essencial compromisso por parte de alguns profissionais em fazer acontecer, diante disso não tem motivação que persista”. (Discente 60 – Curso de Pedagogia).

“Precisamos de um acompanhamento. Quando tivermos dúvidas ou dificuldades, precisamos ser atendidos. Gostaria mesmo que fosse usado o espaço de lançar notas que existe na plataforma, com espaço para esclarecimento e incentivos”. (Discente 61 – Curso de Pedagogia).

“Pela falta de informação de informação quanto às disciplinas, notas e provas repositivas, nunca nos informam quanto a isso, e até mesmo após o período de greve não tivemos nenhuma informação de nada. Há muita dificuldade de comunicação, não temos resposta de nada do que solicitamos”. (Discente 62 – Curso de Pedagogia).

Quanto às dificuldades de locomoção e acesso ao polo:

“Devido à locomoção, meio de transporte. É ruim muitas vezes sair de uma cidade para outra”. (Discente 63 – Curso de Pedagogia).

“Disseram que o polo estaria a nossa disposição todos os dias e não é e nunca foi assim. Cursos técnicos seculares no polo, ou seja, está sempre ocupado por outras pessoas, durante o dia a gente não pode usar os computadores”. (Discente 64 – Curso de Pedagogia).

“Morava em outra cidade e estava difícil vir até o polo”. (Discente 65 – Curso de Pedagogia).

Quanto às dificuldades pessoais:

“Dificuldade de organização pessoal (cuidar bem de mim – filhos, trabalho, marido, mãe e pai que são vizinhos no sítio, casa, organizações gerais para viver bem)”. (Discente 66 – Curso de Pedagogia).

Quando perguntado ao aluno: O que representa para você uma formação superior e/ou universitária? Obtivemos as seguintes respostas: Para 83% dos alunos, ingressar numa universidade federal, representa realização pessoal e uma conquista alcançada, desejada durante parte de suas vidas e postergada por motivos variados, quase sempre relacionados às questões de ordem social e econômica. Atribuem à universidade um valor de “honra” e sentem-se “orgulhosos”, por ingressarem numa universidade federal. É o que podemos observar no conjunto de respostas abaixo:

“Para mim, foi uma oportunidade que abracei com todas as minhas forças, e tenho orgulho de fazer parte de uma Universidade Federal”. (Discente 67 – Curso de Pedagogia).

“Um orgulho, me sinto privilegiada por ser acadêmica de uma universidade federal”. (Discente 68 – Curso de Pedagogia).

“Pra mim é um orgulho, pois considero a melhor universidade a se cursar, pela exigência proposta dos cursos”. (Discente 69 – Curso de Pedagogia).

“Oportunidade de ser formada em uma universidade de qualidade reconhecida”. (Discente 70 – Curso de Pedagogia).

Para 17% dos alunos respondentes, por atuarem na educação e/ou possuírem curso superior, representou a possibilidade de uma educação continuada e a progressão profissional.

Para 97% dos alunos respondentes, a universidade federal possui um status diferenciado de outras instituições formadoras, como as faculdades ou instituições privadas e isso refletiria em maior reconhecimento por parte da sociedade e maiores chances no mercado de trabalho, conforme revelam as respostas abaixo:

“A universidade federal tem um peso no nome este foi um dos motivos também que me levou a entrar neste curso, mesmo com as dificuldades acredito que pelo fato de ser a UNIR é mais respeitado pela sociedade”. (Discente 71 – Curso de Pedagogia).

“Acredito que a universidade tem mais respeito no mercado de trabalho, pois tem maior reconhecimento”. (Discente 72 – Curso de Pedagogia).

Embora a universidade tenha representado para os acadêmicos uma honra e a deixaram orgulhosos no período de ingresso, podemos observar, nas respostas de muitos alunos, a decepção advinda das dificuldades enfrentadas ao longo do curso:

“Quando iniciei representava tudo, ser acadêmico de uma Universidade Federal é o sonho de qualquer aluno do ensino médio. Hoje representa somente a conquista de um diploma depois de vários anos tentando concluir um curso”. (Discente 73 – Curso de Pedagogia).

“Deveria ser uma honra – se funcionasse direito. Mas são anos de descaso que temos que reparar”. (Discente 74 – Curso de Pedagogia).

“Eu queria poder me sentir lisonjeada, honrada. Porém me sinto envergonhada, já estou há sete anos fazendo simplesmente um curso de pedagogia”. (Discente 75 – Curso de Pedagogia).

“Eu achei ser um orgulho, Quando comecei a estudar sentia que estava numa das melhores universidades, mas tive muitas decepções... por tantas falhas”. (Discente 1 – Curso de Pedagogia).

“Sinceramente, hoje não sei. Eu confiava e acreditava na Universidade. Hoje percebo que é só um mito. Possui partes positivas, mas as negativas acabam por fazer perder crédito”. (Discente 2 – Curso de Pedagogia).

“Agora nada, se eu tivesse estudado em uma faculdade particular, qualquer que seja, já teria me formado, passado em um concurso e, provavelmente, estaria atuando na minha área e poderia estar muito melhor que hoje. Era um sonho almejado por muitos, mas que acaba se tornando um pesadelo quando não supera as expectativas”. (Discente 3 – Curso de Pedagogia).

Referente à participação em programas de pesquisa ou de extensão, 68,5% informam que não participam de nenhum tipo programa institucional acadêmico como PIBID, PIBIC, PET ou Projetos de Extensão; e 30,5% informaram desconhecer os programas de pesquisas e extensões da universidade. Apenas 01 (um) aluno faz parte do PIBIC, programa institucionalmente vinculado à pesquisa científica.

A maior parte das disciplinas oferecidas no curso favorece a teoria em detrimento de atividades práticas, assim afirmam 79% dos alunos; 21% afirmam possuir atividades práticas e que elas estão presentes nas disciplinas de estágio ou as oficinas temáticas, mas que, ao longo do curso, as disciplinas dão ênfase ao conteúdo teórico.

As respostas de alguns alunos indicam, também, o desconhecimento e o distanciamento do próprio aluno do polo de apoio presencial, sobretudo da biblioteca: 50,7% desconhecem se há na biblioteca livros indicados nos planos de ensino dos cursos; 57,5% desconhecem se há na biblioteca acervo de mídias (filmes; documentários, software educativo);

A falta de frequência de uso da biblioteca e do polo indica o esvaziamento físico em que acontecem as experiências de aprendizagens. As atividades acadêmicas estão restritas ao ambiente do aluno, já que na maior parte do tempo

ele realiza as atividades acadêmicas em casa ou no trabalho. A falta de frequência de realização de no polo indica o esvaziamento de uma formação docente que prevê não só a socialização, mas as experiências formativas que se estabelecem a partir das mediações sociais e culturais. O polo é um espaço cada vez mais administrativo, não havendo um *locus* acadêmico, nem presencial e nem virtual, conforme a percepção dos próprios alunos.

O conjunto das informações acima é importante e revela o quadro geral da formação vivido e percebido pelos acadêmicos: os alunos não participam de programas de pesquisa e de extensão; há ênfase, ao longo do curso, em disciplinas teóricas em detrimento da prática e há falta de experiências variadas no âmbito do curso; 63% dos alunos não frequentam a biblioteca; 61,6% não frequentam o polo, só comparecendo nas atividades presenciais ou atividades obrigatórias do curso; 56,2% não utilizam o polo para estudar.

Quanto às sugestões apresentadas para a melhoria da qualidade do seu curso, a incidência das respostas recaiu nos aspectos de acompanhamento (retorno das atividades) e nos aspectos tecnológicos (a falta de suporte tecnológico). Nos aspectos de acompanhamento, 82% dos alunos respondentes informam que são mais acompanhados nas atividades pedagógicas dos cursos pelos tutores presenciais e na resolução das dificuldades operacionais ou tecnológicas, 92% recorrem também ao tutor presencial.

Quando perguntado: Você obtém *feedback* de todo o processo avaliativo nas disciplinas cursadas? 84,9% dos alunos responderam que não, enquanto 15,1% responderam que sim. Dos alunos, 86% sugerem melhoria no tempo de reposta dos professores nas devolutivas quanto às atividades postadas, provas e dúvidas. Outros 53% sugerem maior participação dos professores na plataforma, através de *chats* e fóruns.

Nos aspectos tecnológicos apontados: 43% informam que o acesso e a velocidade da internet influenciam na qualidade do curso; 23% sugerem a aquisição de computadores e programas atualizados; 19% apontam a necessidade de suporte técnico e 9 % sugerem a ampliação do espaço de estudo nos laboratórios de informática.

A partir dos registros e apontamentos a respeito das expectativas e das vivências dos alunos ao longo do curso, é possível observar as contradições entre o conceito afirmado e a realidade que o nega. “O sonho”, “um grande passo”, “uma

conquista” são redimensionados a partir da totalidade de relações que existem em um dado momento histórico, onde cada coisa encontra em sua negação a definição por qualidades outras que ela não possui. Como afirma Marcuse (1988, p. 74): “Qualquer coisa tem que ser entendida por suas relações a outras coisas, de modo que tais relações é que constituem o autêntico ser daquela coisa.”

Podemos observar que o projeto de formação idealizado pelos alunos não se cumpre na medida de suas fantasias, visto que as dificuldades enfrentadas ao longo do curso e vivenciadas por eles vão se configurando como fator de distanciamento para sua realização. Porém, não basta a simples compreensão da realidade, é preciso, como afirma Marcuse (1988), ajustá-la, convertê-la a uma possibilidade, dessa forma, ela seria transformadora:

Na medida em que haja qualquer hiato entre o real e o potencial, o primeiro deve ser trabalhado e modificado até se ajustar à razão. Enquanto a realidade não estiver modelada pela razão, não será ainda, no sentido forte da palavra, realidade. (MARCUSE, 1988, p. 24)

Mesmo com todas as dificuldades apontadas pelos alunos, quando questionado se: Uma vez concluído o curso, pretende, ou se sente motivado a cursar outros cursos de graduação ou pós-graduação em Educação a Distância pelo Programa UAB? A maioria dos alunos (68,5%) respondeu que sim, enquanto 31,5% declaram que não.

Para o pensamento crítico, é preciso conceber a realidade a partir das contradições entre o ser e o devir. Mas, a partir das respostas, essas contradições se apagam do cenário da memória e, mesmo diante daquilo que causa angústia, para a maioria, seguir em frente é necessário. Há uma afirmativa sem contrapor os fatos regressivos da formação. Porém, para parte dos alunos, seguir dependerá das mudanças necessárias desse mesmo projeto e aqui reside o reino da resistência, da ruptura.

No Dicionário Brasileiro Globo (2003), a palavra perspectiva significa: “aparência; miragem; vista; contar com; arte de representar num plano os objetos tais como se apresentavam à vista, guardadas as distâncias e situações; esperança, promessa.” Nesse sentido, a partir das vivências ao longo do curso, quais as perspectivas?

Dos 68,5% alunos que responderam afirmativamente, 48% apontam interesse na pós-graduação em área de educação (psicopedagogia; Gestão,

Orientação e Supervisão Escolar; Educação Infantil; Gestão Educacional; Alfabetização e Letramento, Metodologia Científica, Libras, dentre outros) e 20,5% interesse em outra graduação (Matemática, Letras, Administração, Serviço social, História, dentre outros). O interesse da maioria dos alunos recai na pós-graduação em áreas da educação.

Quando perguntado aos que responderam negativamente sobre os motivos para não participarem de uma graduação ou pós-graduação a distância pela UAB, eles destacam a paralisação e a falta de feedback dos professores. Ou seja, a questão foi remetida às mesmas dificuldades enfrentadas e já apontadas pelos alunos. E para seguir no Programa, as mudanças, para estes alunos, precisariam ser efetuadas naquilo que foi apontado.

Nessa direção, podemos observar a tensão entre o desejo e a realização, e a possibilidade entre a essência e a existência ocorre por meio da razão, como nos aponta Marcuse (1988):

A identidade da essência e da existência, per contra, só pode ser criada pelo esforço contínuo da razão. Tal identidade chega a termo pela ação consciente do conhecimento; para tanto é condição básica o abandono do senso comum e da mera compreensão [...] (MARCUSE, 1988, p. 55)

O pensamento que não se compromete com a realidade dos fatos é aquele que permite superar a deformidade da situação dominante. O desejo de seguir com um curso de pós-graduação em outra modalidade ou em outro Programa que não a UAB, revela as distorções do próprio programa.

Foram apresentadas aos alunos outras questões: Na sua opinião, o seu curso atendeu as suas expectativas por formação? Trouxe contribuições para a sua vida pessoal e profissional? Ressaltamos que todos os alunos estavam em curso no momento da aplicação do questionário, não havendo nenhuma turma formada. Logo, as afirmações se aplicam ainda no período em formação e as contribuições apontadas pelos alunos estão vinculadas mais diretamente com a vida pessoal e com o trabalho atual de cada aluno.

Para a primeira questão, dos alunos pesquisados, 68% responderam positivamente. E no conjunto de suas respostas há referências ao currículo, ao processo ensino-aprendizagem e à metodologia a distância adotados no curso, atribuindo a este conjunto de atividades pedagógicas, a qualidade e o preparo adequado para o exercício da docência. Dos alunos pesquisados, 31,5%

responderam não terem sido atendidos em suas expectativas. E apresentam a ausência do professor, a pouca comunicação entre aluno-professor e a falta da experiência no curso como fatores que impedem uma boa formação.

Para a segunda questão, 91% dos alunos, a contribuição está voltada mais diretamente para a dimensão pessoal, como, por exemplo, as afirmações dos acadêmicos abaixo:

“Trouxe sim, como pessoa. Aprendi muitas coisas: a lutar pelo que eu acredito; pelos meus sonhos e, através das leituras, ampliei minha visão de mundo e como me comportar diante das adversidades”. (Discente 4 – Curso de Pedagogia).

“Creio que me somou positivamente enquanto mãe para com meus filhos e também socialmente, entendendo melhor as diferenças sociais”. (Discente 5 – Curso de Pedagogia).

“Consigo acompanhar os estudos dos meus filhos com mais aproveitamento e acredito que sou uma pessoa mais instruída, com uma visão melhor para o meu trabalho e para a vida”. (Discente 6 – Curso de Pedagogia).

“Sim. O curso me proporcionou grandes mudanças em minha forma de agir. Até mesmo com meus filhos, me trouxe mais segurança”. (Discente 7 – Curso de Pedagogia).

Podemos observar a contribuição do curso no campo da formação integral, alcançando aspectos da vida do acadêmico para além das esferas profissionais, apresentando desdobramentos, sobretudo, na esfera familiar.

Outro aspecto abordado pelos alunos são as contribuições na área profissional que não a docência: 8% dos alunos evidenciam a contribuição do curso em sua atividade de trabalho, como, por exemplo, a exposição dos acadêmicos abaixo:

“Sim. É notável a melhoria em me relacionar com as pessoas. Como merendeira, estou conseguindo ajudar outras pessoas no ambiente escolar e acompanhando alguns avanços e conquistas no relacionamento com os alunos”. (Discente 8 – Curso de Pedagogia).

“Certamente. Quando melhoramos a qualidade de nossas informações e assim os pensamentos, as atitudes e a comunicação fluem bem, também no nosso trabalho”. (Discente 9 – Curso de Pedagogia).

“Sim. O curso mostrou o quanto podemos ser criativos, pois através do curso, já trabalho na escola como voluntária no “Mais educação”, e poderei, futuramente, dar aulas, o que é o meu sonho pessoal e profissional”. (Discente 10 – Curso de Pedagogia).

“Sim. Além do conhecimento científico específico da área, me capacitou quanto à disciplina de horário”. (Discente 11 – Curso de Pedagogia).

Há também aquele que afirma que não houve nenhuma contribuição do curso para sua vida pessoal ou profissional. Dos alunos respondentes, apenas um aluno afirmou que o curso não trouxe contribuição alguma:

“Não. Nenhuma até o momento. Pois pelo atraso do curso, perdemos muitos concursos públicos que já deveríamos ter feito caso tivéssemos nos formado dentro do tempo previsto”. (Discente 12 – Curso de Pedagogia).

Dos aspectos mais destacados pelos acadêmicos, estão aqueles relacionados às mudanças pessoais quanto à visão de mundo, visão de educação e superação dos próprios preconceitos. As mudanças nas atitudes mais apontadas estão relacionadas: à criticidade diante das desigualdades sociais; à ampliação da sensibilização no trato com a infância; à identificação com os atores da educação, sobretudo, os professores. Os alunos deram pouca ênfase às contribuições no aspecto profissional, talvez isso se dê porque a maioria não esteja atuando na área do curso. Para aqueles que já atuam na docência, não houve apresentação de contribuições em seus registros de respostas.

6.3 Dimensão 3 – A percepção dos alunos sobre a tecnologia no âmbito da UAB

Quais os sentidos e significados atribuídos à tecnologia? Como percebem o uso da tecnologia no âmbito do programa? A maneira como está configurada aproxima e/ou distancia de uma formação crítica? Como se sentem diante da forma como dada tecnologia está configurada?

Quando o aluno responde à questão sobre “Como avalia a tecnologia empregada no curso de pedagogia?”, algumas questões merecem destaque: primeiro, os alunos, em suas respostas, apontam para os seguintes instrumentos ou aparatos técnicos: plataforma moodle, ambiente virtual de aprendizagem, videoaula, material didático impresso, computadores, internet, webconferência. Isso nos permite dimensionar que o aluno avalia apenas os recursos tecnológicos e instrumentais aplicados ao curso. Segundo, em suas avaliações, não concebem a tecnologia como sistema que integra todas as operações de um processo, mas

apenas sua utilização técnica, apontando apenas os recursos tecnológicos advindos da área da tecnologia da informação.

A avaliação dos estudantes recaiu sobre as tecnologias da informação aplicadas no contexto educacional, a saber: a internet, rede de computadores, laboratório de informática, suporte tecnológico, ambiente virtual de aprendizagem; videoaulas e material didático.

Respondendo à questão: Como avalia o acesso à internet no polo?, 37% dos alunos avaliam como bom, e 57,5% como ruim. Não há nenhuma avaliação excelente e 5,5% avaliam como ótimo. Das dificuldades apresentadas na modalidade EAD, 25% dos alunos atribuem suas dificuldades à velocidade e à falta de conectividade com a internet e 20% ao acesso e à atualização dos computadores.

Ao avaliarem a rede de computadores, 53,4% avaliam como ruim enquanto 39% avaliam como bom e 4,1% como ótimo. Não há avaliação excelente. A respeito do número de computadores por aluno no polo, 50,7% avaliam como ruim e 37% como bom; 8,2% como ótimo e 4,1% como excelente.

Nessa direção, os alunos apresentam problemas quanto à estrutura ofertada, tanto no polo, como pela universidade: falta atualização de computadores (*hardware*), isso implica celeridade no processamento da informação, monitores maiores, fones de ouvidos, caixas de sons. Muitos computadores não têm acesso à internet, outros não estão ligados em rede e alguns não funcionam.

Foi perguntado ao aluno: Quem mais você procura para auxiliá-lo nas dificuldades operacionais no uso da rede de computadores? Dos alunos respondentes, 71,2% indicam o tutor presencial; 20,5% afirmam que Outros; 4,1% os técnicos de laboratórios; 4,1% os tutores a distância e 0% os professores das disciplinas.

Outra questão colocada para o aluno: O Laboratório de informática no polo possui computadores atualizados, em quantidade suficiente por alunos, e com bom acesso à internet? Dos alunos respondentes, 65,8% apontam que não, enquanto 34,2% respondem afirmativamente.

Para 47,9% dos sujeitos pesquisados, o suporte técnico é ruim; 15,1% dos sujeitos afirmam não existir apoio tecnológico; para 4,1% é ótimo e para 2,7% é excelente.

Na avaliação geral dos recursos tecnológicos, para 69,9% dos alunos, os recursos tecnológicos (internet, rede de computadores, laboratório de informática e suporte técnico), oferecidos pelo polo e pelo curso são desatualizados, antigos e lentos; e para 30,1% são, em geral, atualizados, modernos e rápidos.

Algumas contradições apresentadas pelos alunos podem evidenciar as limitações no uso da própria tecnologia. Outra questão: Os recursos tecnológicos disponíveis no polo e pelo curso são compatíveis com suas necessidades acadêmicas? Dos sujeitos respondentes, 50,7% respondem que sim, enquanto 49,3% respondem que não.

Os recursos tecnológicos para 69,9% dos alunos são percebidos como desatualizados, antigos e lentos, porém, 50,7% julgam que, mesmo com essas condições, são compatíveis com suas necessidades acadêmicas. Os computadores são desatualizados ou as atividades acadêmicas demandadas não exigem maiores avanços tecnológico? Ou para aquilo que o aluno precisaria, em situações esporádicas, o pólo tecnológico ofertado pelo polo serviria? Há um ajustamento entre demanda e oferta que precisaria ser melhor compreendido.

Isso se explicaria, por inferência, na medida em que as atividades pedagógicas do curso não exigissem maiores recursos tecnológicos; ou as necessidades acadêmicas, que são esporádicas e de baixa complexidade, são compatíveis com os recursos “desatualizados” da área de computacional ou de informação ofertados pelo polo. Ou ainda, pela pouca frequência do uso dos polos, as atividades executadas, em caráter obrigatório, são atendidas pelo recurso tecnológico que se dispõe, como encontramos evidenciado nas respostas dos alunos quanto à utilização do polo.

Você utiliza o polo para estudar? Dos alunos participantes, 56,2% respondem que não, enquanto 43,8 respondem que sim. Questionados sobre a regularidade com que frequentam o polo, 61,6% afirmam que só comparecem nas atividades presenciais ou atividades obrigatórias; 15,1% afirmam frequentar quinzenalmente e 23,3% afirmam frequentar semanalmente. Daí, podemos inferir sobre a compatibilidade das atividades acadêmicas com o uso de recursos tecnológicos desatualizados, supondo que a maioria dos alunos não utiliza o polo para estudar ou que só o fazem para atividades de baixa complexidade ou de rotina obrigatória. A maior parte dos alunos utilizam os recursos tecnológicos que possuem

em casa, não sendo necessário se deslocar até o polo, já que 75,3% possuem computadores e 82,2% acessam a internet de sua própria casa.

Observamos que, nas respostas dos alunos, a maneira como estão configurados os recursos tecnológicos no polo, é uma fator que colabora para a perda da aderência do aluno junto ao polo, quando há necessidade de sua utilização pela maioria dos alunos.

“Nós, alunos, ficamos um período sem internet no polo de Rolim de Moura onde frequento e devido a maioria ter internet em casa, usamos pouco o polo”. (Discente 13 – Curso de Pedagogia).

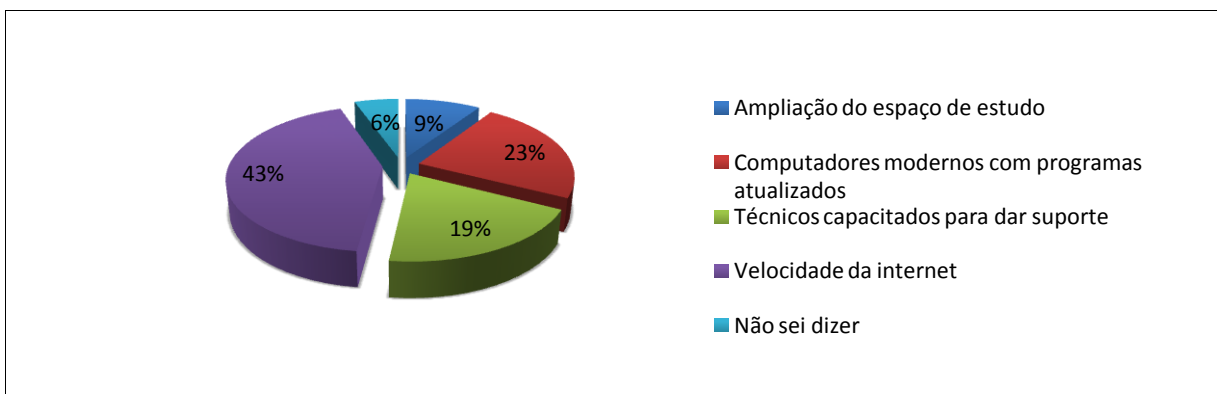
A partir das respostas dos alunos, podemos apontar dois fatores para esse esvaziamento no uso dos polos: as pressões advindas do mundo moderno e virtual, que trazem no conjunto de sua evolução as produções de necessidades de consumo, como a aquisição de novos aparatos tecnológicos e de novos comportamentos; e a incorporação mais lenta desses avanços no âmbito do ensino e da educação.

Na descrição do perfil tecnológico do aluno, 50,7% dos alunos possuem notebook pessoal, o que, para estes, torna desnecessário o uso do computador para algumas atividades, exigindo, no lugar de computadores em rede, acesso à rede wi-fi, por exemplo. E que não recorrem ao polo, uma vez que já possuem os recursos necessários ou porque o pátio tecnológico ofertado não atende as suas necessidades.

Os espaços físicos destinados ao estudo individual, ao estudo em grupos, a bibliotecas e os laboratórios de informática são poucos utilizados pela maioria. Daqueles que ainda os utilizam, as queixas recaem na qualidade dos próprios recursos tecnológicos e nas condições de infraestrutura dos polos.

Na questão: O que você sugere para a melhoria nos aspectos tecnológicos (internet, rede de computadores, laboratórios de informática e suporte técnico?), dos alunos respondentes, 43% sugerem melhorias na conectividade com a internet; 23% sugerem aquisição de computadores mais atualizados e modernos e 13% sugerem técnicos capacitados para o suporte tecnológico, conforme gráfico abaixo:

GRÁFICO 12 - SUGESTÕES DE MELHORIAS PARA OS RECURSOS TECNOLÓGICOS DO POLO

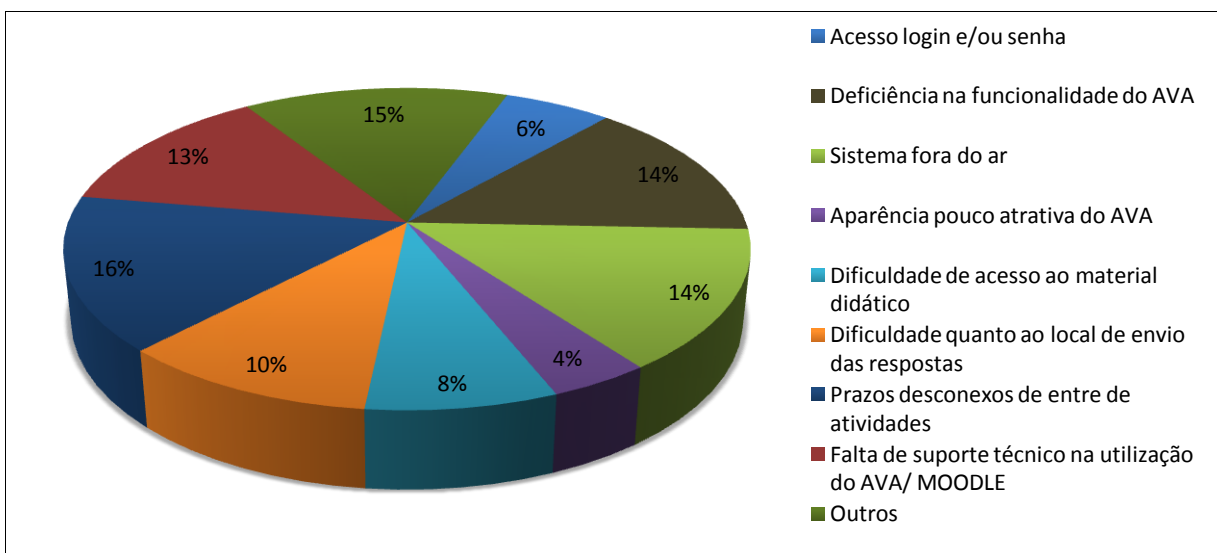


Fonte: Dados coletados na pesquisa.

Para a maioria dos alunos respondentes, não houve dificuldades no uso do ambiente virtual de aprendizagem (50,7%). No entanto, para 49,3%, o ambiente apresentou certos desafios.

Das três dificuldades mais prevalentes no uso do AVA, apontadas pelos alunos estão: os prazos desconexos de entrega das atividades (46,6%); a deficiência na funcionalidade do AVA (42,5%) e o sistema fora do ar (42,5%), conforme o gráfico abaixo:

GRÁFICO 13 - DIFICULDADES APONTADAS NO USO DO AVA



Fonte: Dados coletados na pesquisa.

Os alunos evidenciam, ainda, a falta de suporte técnico na utilização do AVA (67,1%); dificuldades quanto ao local de envio das respostas (31,5%) e a aparência pouco atrativa do AVA (12,3%).

Dos alunos respondentes, 86,3% recorrem ao tutor presencial nas dificuldades operacionais no uso do AVA; 9,6% procuram auxílio em Outros; 4,4% no tutor a distância; 1,5% suporte técnico e nenhum recorre aos técnicos de laboratórios.

Quando solicitado para que apresentassem sugestões de melhorias no AVA, as sugestões recaem: na organização do calendário acadêmico; na observação das datas e prazos estabelecidos, com a abertura dos links de acesso para a postagem das atividades e na participação dos professores, como se observa nas respostas dos acadêmicos abaixo:

“Oferecimento de um cronograma geral de cada disciplina antes de iniciar a mesma; disponibilidade, com antecedência, da apostila e videoaula; maior presença do professor nas salas virtuais; avaliação participativa permanente das atividades organizacionais desenvolvidas no decorrer da duração de cada disciplina com pesquisa/relato expresso pelos acadêmicos”. (Discente 14 – Curso de Pedagogia).

“Meu Deus! Comunicação – direito de perguntas e respostas, esclarecimentos e retornos. Acompanhamento de todos os envolvidos no curso – para poder funcionar bem. Prazos bem estabelecidos, que possam cumprir. Data bem informada de início e término de matéria para podermos nos programar”. (Discente 15 – Curso de Pedagogia).

Os fatores decorrentes da conexão com a internet, novamente são apontados, uma vez que o ambiente virtual de aprendizagem contém as disciplinas e atividades acadêmicas. O acesso também é destacado no conjunto da informação, pois, muitas vezes, fica prejudicado por falta ou pela oscilação na conexão com a internet.

“Temos dificuldades para acessar as disciplinas quando abre. Depois de alguns dias, ela aparece, porém, com data anterior, mas, o primordial, e isso já aconteceu comigo, é a dificuldade na hora das postagens, demora um pouco carregando e depois aparece (que deu erro). Eu e o tutor presencial tentamos até esgotar o horário e não foi possível”. (Discente 16 – Curso de Pedagogia).

Outras sugestões apontam na direção de um sistema mais intuitivo ou mais simples, com melhor aparência na interface favorecendo a aprendizagem individual.

“Muitos acadêmicos não se familiarizaram muito com a informatização, então é necessário um ambiente de aprendizagem que ofereça ferramentas de instrução de uso do programa para facilitar um melhor entendimento da página, e, assim, um melhor aprendizado, inclusive com opções de solução de possíveis problemas operacionais”. (Discente 17 – Curso de Pedagogia).

“Mais campos de acesso para a resolução de problemas na postagem das atividades, pois se obtivermos acesso imediato às resoluções, teremos mais êxitos e agilidade em nossas atividades”. (Discente 18 – Curso de Pedagogia).

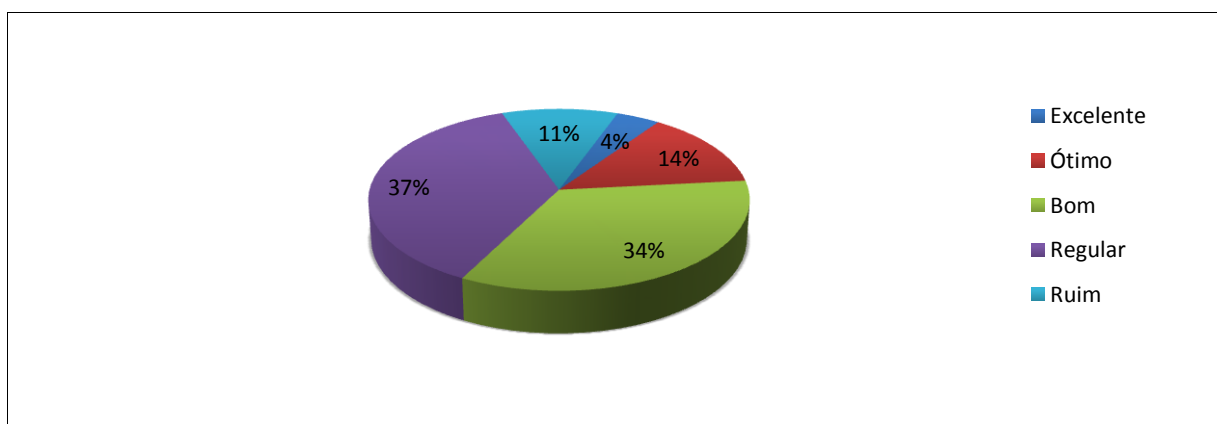
E há sugestões que apontam a necessidade de um ambiente em que a participação do professor, os *feedbacks* de suas atividades acadêmicas sejam regulares e contínuas e haja uma maior interação entre aluno e professor:

“Para mim o ambiente virtual está bom, o que está precisando é de respostas mais imediatas dos professores a distância, sugiro maior interação entre professores e os alunos”. (Discente 19 – Curso de Pedagogia).

“Gostaria que houvesse mais comunicação entre professores e alunos e alunos e alunos. Ficamos grandes períodos sem tutores presenciais e se tivéssemos a oportunidade de dialogar com os professores, tenho certeza que teria nos ajudado muito”. (Discente 20 – Curso de Pedagogia).

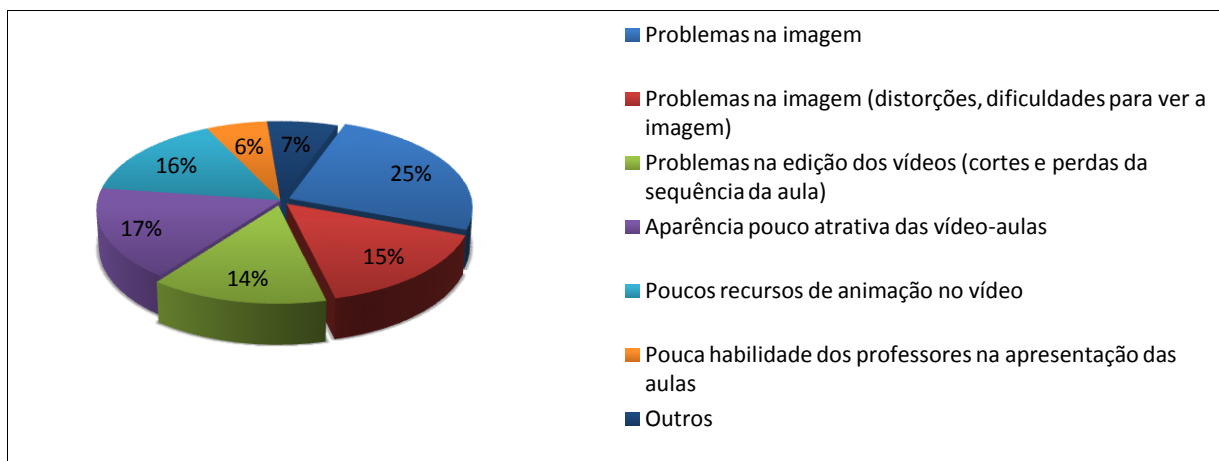
Na avaliação das videoaulas, dos alunos pesquisados, 34,2% avaliam como bom; 48% como ruim; 13,7% como ótimo e 4,1% como excelente, conforme gráfico abaixo:

GRÁFICO 14 - AVALIAÇÃO DAS VIDEOAULAS REALIZADA PELOS ALUNOS



Fonte: Dados coletados na pesquisa.

Ao responder à questão: Aponte três dificuldades prevalentes nas video aulas, as queixas recaem: na qualidade de áudio (75,3%); aparência pouco atrativa das aulas (50,7%); e poucos recursos de animação de vídeo (46,6%), conforme gráfico abaixo:



Fonte: Dados coletados na pesquisa.

As sugestões sobre as videoaulas incidem na elaboração técnica, como a qualidade no áudio (35%) e a utilização de recursos tecnológicos na edição e gravação, como uso de animação, vídeos, documentários, músicas etc. Sugerem, ainda, que evitem o uso da fala sincronizada com a utilização de slides ou recursos estáticos (15%), conforme as respostas dos alunos abaixo:

“Um bom conciliamento entre edição e tempo correto para corte de vídeos e animações durante as apresentações”. (Discente 21 – Curso de Pedagogia).

“Acredito que o áudio seja a maior dificuldade nas videoaulas, muitas vezes, o volume é muito baixo, outras vezes, o som externo do ambiente interfere no áudio e, com isso, as videoaulas ficam danificadas com a falta de um bom e claro som”. (Discente 22 – Curso de Pedagogia).

Alguns alunos sugerem a visualização do professor nas videoaulas, apontando que, em alguns casos, a gravação apresenta apenas os slides ou o áudio:

“Que os professores fossem mais dinâmicos, já que o curso cobra isso dos alunos. Tem algumas videoaulas que não aparece o rosto do professor, apenas o áudio”. (Discente 23 – Curso de Pedagogia).

“Que nas aulas fosse possível a filmagem do professor e não apenas o áudio, como acontece em muitas videoaulas, isso tornaria mais legal assistir”. (Discente 24 – Curso de Pedagogia).

Dos alunos respondentes, 23% sugerem aulas mais explicativas, com o uso de recursos didáticos mais interativos como: uso de exemplos, casos concretos, histórias, anedotas, entre outros.

“Inserção de ilustrações e/ou outros tipos de linguagem no decorrer da videoaula, de modo a tornar mais atraente o conteúdo tratado e proporcionar maior internalização dos mesmos”. (Discente 25 – Curso de Pedagogia).

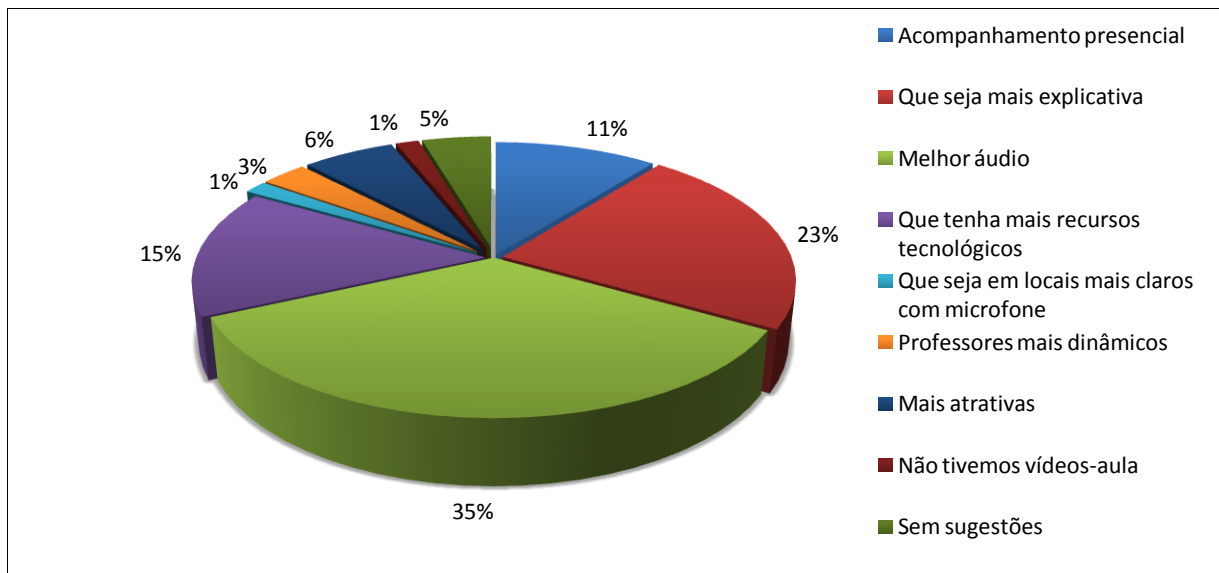
Outros 5% sugerem aulas mais criativas; 3% apontam a necessidade de gravação em local mais claro e o uso do microfone, como ilustra as respostas dos alunos abaixo:

“Melhoria de áudio, aulas atrativas, muitas vezes o professor fala durante 02 horas acaba dando sono”. (Discente 26 – Curso de Pedagogia).

“Que sejam mais atrativas, um ambiente alegre, que traga prazer em assistir e aprender”. (Discente 27 – Curso de Pedagogia).

E alguns, mesmo conhecendo reconhecendo a modalidade EAD, ainda apontam a necessidade de acompanhamento presencial (11%), conforme o Gráfico 15.

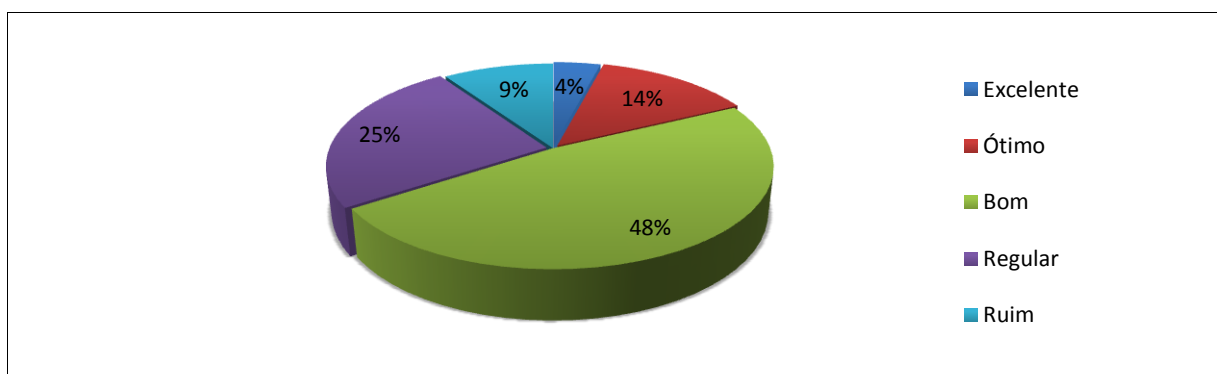
GRÁFICO 15 - SUGESTÕES DE MELHORIAS APONTADAS PARA AS VIDEOAULAS



Fonte: Dados coletados na pesquisa.

Na avaliação do material didático, dos alunos pesquisados 48% avaliam como bom; 34% como ruim; 14% como ótimo e 4% como excelente, conforme gráfico abaixo:

GRÁFICO 16 - AVALIAÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO



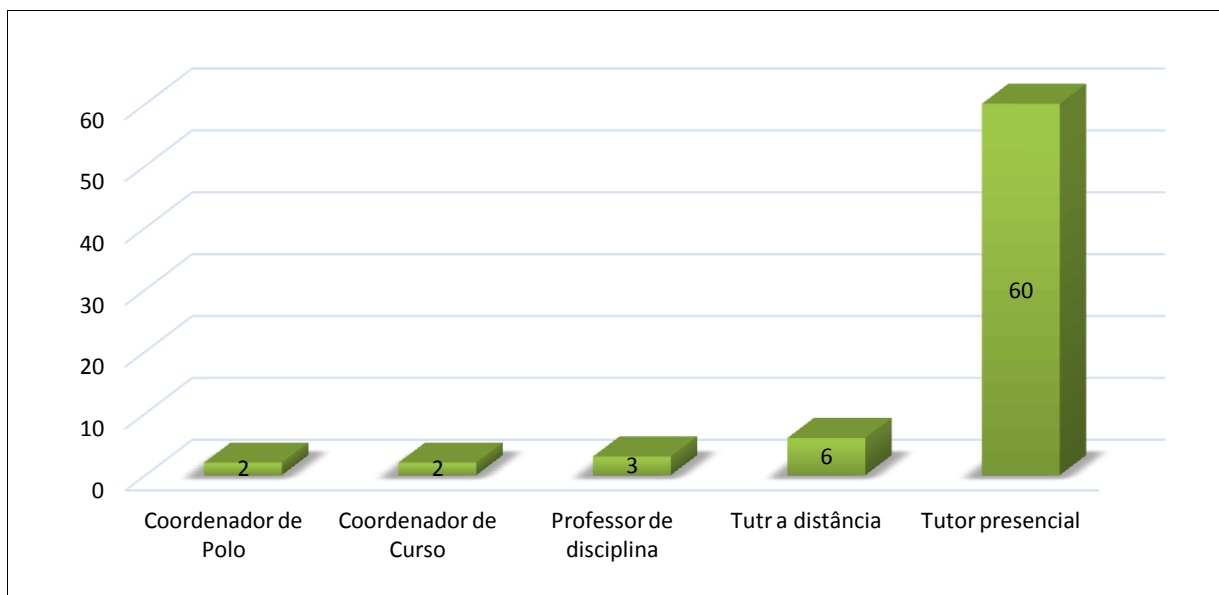
Fonte: Dados coletados na pesquisa.

Dos alunos pesquisados, 63% informam que o curso oferece material didático em vários formatos de mídias, inclusive o material impresso (textos digitais, áudio, animações, filmes, etc.), enquanto 37% informam que o curso não oferece; 72% informam, também, que o curso oferece, além do material apostilado obrigatório, textos complementares, utilização de recursos variados, como filmes, músicas, videodocumentários, etc.

Dos alunos respondentes, 72,6% informam que o material impresso não é entregue em tempo hábil para iniciar a disciplina, ele se encontra em formato digital no ambiente virtual, mas o material apostilado impresso dificilmente é entregue no período que antecede o início da disciplina ou mesmo durante sua realização.

Aqui, os respondentes revelam um dado importante, o tutor presencial é o profissional que mais auxilia os alunos em suas dificuldades, sejam elas acadêmicas ou tecnológicas, assumindo, dentro do processo educacional, um *status* de relevância, atribuído anteriormente somente ao professor, conforme gráfico abaixo:

GRÁFICO 17 - REFERENTE AO ACOMPANHAMENTO NAS ATIVIDADES DO CURSO



Fonte: Dados coletados na pesquisa.

Quanto aos problemas tecnológicos mais frequentes, os alunos apresentam a baixa qualidade de sinal e a péssima velocidade da internet. Um problema que para a fase mais contemporânea da EAD já deveria ter sido superado (MOORE e KEARSLEY, 2007). Esta fase é marcada pelo redimensionamento espaço-temporal no processo de ensino-aprendizagem e pelo uso, sobretudo, do computador e da internet, mas conta, também, com outros recursos das novas tecnologias da informação e comunicação, como: teleconferência, videoconferência e ambientes virtuais de aprendizagem.

Na concepção de Barreto (2003, p. 273), as novas tecnologias:

São aquelas tecnologias que não se confundem com as “velhas”: lousa, caderno, lápis, caneta, livros didáticos, etc. Novas assim são as tecnologias da informação e comunicação (TIC), em uma formulação que demarca o seu pertencimento a áreas não educacionais, no sentido de produzidas no contexto de outras relações sociais e para outros fins.

Dessa forma, podemos observar que os alunos padecem de problemas estruturais no dimensionamento da EAD, pois, diante de gerações mais avançadas da EAD, o sistema educacional oferta uma tecnologia de segunda linha, permanecendo, dessa forma, em condições desfavoráveis, comparado a outros setores da sociedade. Isso implica uma formação tecnológica defasada, que não permite uma adaptação às exigências do mundo do trabalho, ao mesmo tempo, e

pior, não permite o acesso a bens culturais de qualidade e a possível introjeção desses conhecimentos a partir da experiência.

A estrutura tecnológica a qual o aluno tem acesso não é de fato impactante. Não gera uma formação para a emancipação, quando, na maneira como está configurada, ajusta o sujeito ao recurso defasado, reduzindo as possibilidades de uma formação que atenda tanto às exigências do mundo tecnológico, quanto à superação dessa condição, pela introjeção de uma cultura tecnológica apropriada.

Importante salientar que essa relação não poder ser feita de forma desconectada do modo de produção da vida social, nem do contexto em que estão inseridas as práticas pedagógicas, muito menos, alheia aos seus determinantes objetivos mais complexos. A formação, mediada por tecnologias ultrapassadas, distancia o aluno de uma formação para adaptação, posto que não o prepara para uma sociedade informacional; ao mesmo tempo em que não permite a apropriação crítica para a superação daquilo que o ajusta.

O uso da tecnologia, diante das novas demandas educacionais e no interior das políticas educacionais, surge com a proposta de melhoramentos, avanços e inovações, como já discutimos na seção 03. Mas, ao longo das respostas dos alunos, observamos que a promessa não se cumpre, pois os avanços tecnológicos, primeiro, não estão ao alcance de todos; segundo, quando se oferta um pátio tecnológico, ele está ultrapassado; e, ainda, estando diretamente relacionado às tendências da racionalidade tecnológica da massificação e padronização das propostas formativas, torna o processo rígido, não respeitando o desenvolvimento individual e impedindo a formação de originalidades.

É preciso perguntar em quê o uso dessas tecnologias colabora para uma educação contra a violência, já que ela mesma violenta o sujeito, ao impor-lhe suas regras de precisão e padronização. É necessário compreender, no entanto, que a técnica é indispensável para a vida humana e diz respeito às habilidades de um cirurgião, de um pianista, de um artesão e requer treino e disciplina; mas a tecnologia, quando implica na totalidade de uma razão científica aplicada, converte-a no formalismo e opera para servir ao capital.

Para os recursos tecnológicos empregados dentro do curso, há uma queixa constante quanto ao emprego de tecnologias, que no fim, não estão de acordo com o ritmo de aprendizagem ou que não atendem às expectativas dos alunos. Trata-se,

para Crochík (1998, p. 108), "... de o produto ocupar o lugar do produtor". A dominação é reafirmada pela tecnologia, onde a forma toma o lugar do conteúdo.

Como afirma Marcuse (1982):

Em face das particularidades totalitárias dessa sociedade, a noção tradicional de "neutralidade" da tecnologia não mais pode ser sustentada. A tecnologia não pode, como tal, ser isolada do uso que lhe é dado; a sociedade tecnológica é um sistema de dominação que já opera no conceito e na elaboração das técnicas.

A configuração da tecnologia no âmbito do programa exige de seus usuários a adaptação ao conjunto tecnológico ofertado, e mais do que isso, substitui os fins pelos meios, os próprios sujeitos são substituídos como objetivos centrais do processo educativo, dando lugar à operacionalização formal das técnicas:

A substituição dos fins pelos meios substitui as propriedades nos próprios homens. Interiorização seria a palavra errada para designar isto, porque aquele mecanismo não deixa que se forme uma subjetividade firme: a instrumentação usurpa seu lugar. (ADORNO, 1995, p. 207).

Podemos observar, nas descrições seguintes, a tecnologia configurada de forma que impede os interesses individuais, em detrimento dos interesses do sistema social que a constituiu. E, daí, temos duas condições: a formação tecnológica que não permite ao sujeito a condição de escolher, baseada em experiências e aprendizagens; e a maneira como está estruturada, que impede a expressão da vontade ou do desejo dos alunos.

Como exemplo da primeira condição, temos a atualização do *software* nos computadores. Apenas 1,8% dos alunos respondentes apresentam a necessidade dessa atualização. Podemos supor que os programas são atualizados e/ou os que existem atendam às necessidades acadêmicas; ou o aluno não saberia sugerir quais programas poderiam ser utilizados para o seu curso e para sua formação. Um dado que aponta para a possível falta de conhecimento sobre quais recursos inteligentes poderiam ser aplicados nos computadores e que pudessem ampliar as experiências de aprendizagens através do uso de um ou mais *softwares*.

Outro exemplo é observado quanto ao uso da plataforma *moodle*, 56,2% afirmam que não tiveram treinamentos ou curso de nivelamento, muito menos uma atividade pedagógica que apresentasse o recurso tecnológico. O acesso que o aluno possui é a interface do programa AVA, que contém o acesso às salas virtuais com

seu conjunto de disciplinas e atividades acadêmicas. Os alunos afirmam que não tiveram nenhum curso ou oficina que ajudasse no manuseio do ambiente. Para os que fizeram o curso, 43,8% afirmam que o curso foi muito rápido e pouco se aprendeu com o curso de nivelamento oferecido pela universidade.

Os alunos afirmam que as dificuldades enfrentadas no uso do ambiente virtual, ou foram sendo superadas aprendendo sozinho ou contando com a ajuda do tutor presencial, pois não havia suporte técnico oferecido no polo ou suporte online pela universidade. No sistema educacional a tecnologia é central e o ajustamento dos indivíduos deve ser dado a todo custo, opera independente da vontade ou dos conhecimentos dos sujeitos.

Como exemplo da segunda condição, temos as videoaulas, e as queixas se concentram entre a baixa qualidade do áudio e os poucos recursos de animação de vídeo, que resultam em aulas pouco dinâmicas e atrativas. Cabe ao aluno ajustar-se ao que está posto, não é possível promover nenhum tipo de interação.

Para o aluno, há um grau de distanciamento muito grande do professor da disciplina e de uma possível discussão dos conteúdos das aulas. Afirmam que, após assistirem as aulas gravadas, a discussão só acontece com a presença do tutor presencial e, muitas vezes, as dúvidas que surgem ao longo das videoaulas são postergadas para outro momento. Isso porque é preciso encaminhar as dúvidas ou comentários, através de mensagens de texto escrita para o professor, através do ambiente virtual da disciplina, e isso significa a “quebra de um ritmo” e a perda do interesse. Sugerem a webconferência, por compreenderem, que com tal recurso haveria a possibilidade de participação ao vivo com perguntas e respostas, mas que a webconferência é um recurso raramente utilizado.

Sobre o material impresso, a principal queixa é o tempo na demora da entrega do material. Revelam que o material impresso da disciplina, na maioria das vezes, chega depois que a disciplina acabou. Sendo necessário baixar os arquivos digitais para o computador ou notebook pessoal ou imprimir o material para ter acesso ao texto impresso. O que implica no custo da impressão de forma desnecessária, como alegam alguns.

Quanto às questões de conteúdo, os alunos evidenciam um caráter estritamente teórico das mídias (filmes, textos, arquivos, livros e-books e dos materiais impressos). As propostas pedagógicas contidas e transmitidas pelos recursos tecnológicos priorizam os conteúdos abstratos e puramente teóricos. Desse

modo, não permitem a experimentação e a compreensão da vida pela práxis, impedindo, assim, que os sujeitos reflitam sobre suas próprias condições de vida e sobre o modo como operam as determinações sociais e políticas sobre seus contextos.

Os conteúdos veiculados nos cursos em EAD, seja em formato impresso ou digital, têm se afastado das bibliografias mais densas e dos espaços de vivências e experiências propriamente formativas. E isso é fruto de uma sociedade em que a produção cultural é esvaziada desse sentido: “a tal ponto que, apesar do alto nível tecnológico dos meios, seu conteúdo, em termos formativos mais consistentes, tem-se prestado a produzir primatas pré-reflexivos, dado o nível de esterilização do pensamento.” (FABIANO, 2012, p. 135).

Sem contar com a maxinformação a qual o aluno é exposto, e que padece com um volume de informação pelos meios de informação: são hiperlinks, textos hipermidiáticos, e um conjunto de informações sem fim, ao mesmo tempo em que o próprio sujeito não percebe o esvaziamento a que está exposto.

A vida reduzida a um pragmatismo imediatista rompe com a possibilidade de o indivíduo experienciar criativamente o investimento sobre si mesmo e sobre o mundo” (FABIANO, 2003, p. 138).

O contexto cultural massificado faz regredir as percepções, sentidos e sensibilidade. Essa expropriação dos sentidos, para Fabiano (2003, p. 138), configura-se uma realidade, sobretudo nos vídeos quando: “essa mediação é evitada ou nem mesmo é exercida, os níveis da percepção não se educam, e os sentidos se entorpecem.”

Nesse aspecto, sejam filmes com uma infinidade de estímulos visuais e carregados de ação, que o sujeito passa a viver a experiência alheia como se fosse sua, ou sejam vídeos homogeneizantes de baixa estimulação, que desmotivam ou tornam alheio o sujeito daquilo que se procura transmitir, ambos acabam por impedir uma experiência social verdadeira.

As videoaulas, como apontam os alunos, com suas narrativas “conteudistas” “sem dinâmica”; “sem criatividade”; “desestimulantes”; e “sem espontaneidade”, não acarretam uma verdadeira formação. São, antes, estratégias tecnológicas que corroboram na conformação ideológica da consciência servil, posto que, diante delas, o sujeito é impedido de reagir.

Nessa direção, TÜRCKE (1997, p. 73) descreve o enfraquecimento e a expropriação das condições da nossa experiência formativa:

O que é expropriado, isso sim, são determinadas conquistas culturais, assim, por exemplo, as que denominamos metaforicamente “olho interior” e “escuta interior”, pois a faculdade de imaginação, exposta ao fogo cerrado audiovisual, perde a capacidade de absorver os estímulos que a inundam e de transformá-los em fermento da experiência própria (TÜRCKE, 1997, p. 73).

Poderíamos, a partir dos relatos dos alunos, afirmar que a figura do professor é sentida como uma expropriação. Não poder “ter” o professor, ter perdido o contato físico, ter percebido a redução de sua participação no cenário da formação, e ainda por cima tê-lo de forma mimética em vídeo, é sentida por muitos alunos, com perda. A maneira como a tecnologia se estrutura não permite conhecer o outro ao qual se dirige, isso é um modelo que reforça o caráter de distanciamento na formação dos alunos enquanto professores, pois esse outro, que é o professor, não me é especial, nem particular, muito menos singular. Há um estranhamento entre aluno e professor, onde não se reconhecem, pois não se estabelecem relações que reconhecimento.

Para o aluno, não falta ao professor conhecimento ou domínio do conteúdo, mas falta espontaneidade e criatividade, pois muitas aulas são gravadas com uso dos slides e, muitas vezes, “nem o rosto do professor aparece”. Esse distanciamento não é apenas físico, mas se agrava com as mediações tecnológicas. A ausência física do professor, não impede a identificação e as relações de autoridade, como afirma Adorno (1995), mas os meios televisivos e midiáticos reduzem o alcance de sua extensão subjetiva. O professor presencial é um objeto que impõe resistência, superação, desequilíbrio; mas os objetos a distância, como as videoaulas, material didático, entre outros, se apresentam sem essa resistência, ou pelo menos em menor grau, como afirma Crochík (2003, p. 104):

A educação para a realidade ocorre na relação do homem com ela; a diferenciação é gerada pela resistência dos objetos mundanos a nossos desejos; sem essa resistência, os limites do eu são fragilmente estabelecidos. Os objetos apresentados a distância não oferecem resistência, são aparências, e as operações que incidem sobre eles são mediadas pela máquina; essa sim oferece resistência, quando quebra, ou não “obedece”.

Evidente que a formação, enquanto processo de autorreflexão do sujeito no processo de construção da própria cultura, pode negar a figura do professor como central. Mas isso só poderia ser feito de forma e jeito que não se esgota no conceito, podendo haver, no futuro, a depender de um projeto cultural da sociedade, dimensionando para esse profissional, um grau de importância ou implicações diferentes. Mas a figura do professor é uma conquista cultural, que tem, no conjunto do sistema educacional, sido reduzido a um mero observador a distância, já que quem carrega o conjunto das mediações e o acompanhamento mais de perto é a tutoria, na perspectiva dos alunos.

Quanto ao uso da tecnologia na dimensão pessoal, 26% apresentaram dificuldades para a utilização da tecnologia. E quando respondem quais dificuldades tiveram no uso da tecnologia, os alunos evidenciam tratar de atividades relacionadas à aplicação da tecnologia nas atividades acadêmicas, como: baixar e postar arquivos; elaboração de slides; acessar o ambiente virtual de aprendizagem com senha e login; acessar links.

Podemos constatar que as dificuldades vivenciadas pelos alunos, ou são geradas pela estruturação da informação na própria plataforma quando diz respeito a prazos e horários desconexos e pouco organizados dentro do calendário escolar virtual, ou pela falta de conhecimento técnico do aluno e pela própria formação insuficiente. Esta, por sua vez, ao longo do processo não demanda e nem oferta atividades para além daquelas rotineiras e operacionais no uso da tecnologia.

A tecnologia é mero instrumental, não se configurando dentro da formação um conhecimento necessário para ampliar as condições de aprendizagem, mas adaptada a um processo rígido, mimético e padronizado.

Quanto ao uso da tecnologia no âmbito do programa UAB, os alunos apontam que o maior problema vivenciado no curso, é a falta de comunicação, de feedbacks e o contato com o professor, não atribuindo à tecnologia um fator de maior insatisfação. A tecnologia, como está posta, é substituto do professor, o aluno sente-se sozinho, ou apoiado pelo tutor presencial, na maioria das vezes. Um profissional que, com todas as suas habilitações profissionais, não faz parte do quadro docente e efetivo da universidade e que apresenta uma rotatividade, em virtude das vinculações como bolsista.

A tecnologia aproxima o aluno, na medida em que permite, pela educação a distância, que o discente, que não é assistido pelo professor, não participa de aulas

que favoreçam a interação entre o professor e aluno e entre os próprios alunos, estejam ligados em rede, a cada disciplina e atividade acadêmica a ser cumprida.

O aluno avança nos estudos dos conteúdos das disciplinas a partir das atividades e do conjunto de material didático disponível, a tecnologia para este fim é aceitável. Mas, para aquilo que é expectativa dos alunos, a tecnologia é neutra. O aluno não atribui à maneira como está configurada um fator de distanciamento, mas à maneira como é utilizada pelo corpo docente e de tutores

O aluno não confere à tecnologia um fator central para uma formação de qualidade, para isso ele atribui à figura do professor um papel central no processo de formação. O acompanhamento feito pelo corpo docente; a interação professor-aluno; o conteúdo dos materiais didáticos; as experiências de aprendizagem para o aluno e as avaliações periódicas de suas produções são condições que fornecem os elementos de uma formação crítica, autônoma e reflexiva. Mas, compreende que a tecnologia torna possível o acesso a uma formação superior, ao passo em que ela estrutura de forma instrumental os cursos a distância.

O uso das tecnologias, na perspectiva do aluno, não contribui para uma formação crítica, reflexiva e autônoma, pois ele a vê de forma neutra e instrumental. Também não contribui para uma formação precarizada, já que não é um elemento central do processo de aprendizagem, mas que seu uso e sua estruturação, no âmbito do seu curso, permitem o acesso a uma formação superior. Isso porque a educação a distância é ancorada pelos recursos próprios das tecnologias, que atendem suas expectativas de formação, na medida em que possibilitam a conclusão do seu curso superior. Muitos, no momento da pesquisa, afirmaram que essa finalização “já seria um lucro!”

A racionalidade, como está configurada, é instrumental, não ultrapassando a mera aplicação de recursos e técnicas. A tecnologia não é tomada como meio para uma educação e formação de qualidade, desde a estrutura física defasada, como os computadores e programas desatualizados, até a sua configuração mais ampla, estão encerrados na lógica da padronização, da forma e do ajustamento. Ora é técnica, quando reproduz uma ação desvinculada do todo; ora é tecnologia aplicada, quando transporta de forma aleatória um conjunto de conhecimentos advindo de outra área sem nenhuma reflexão crítica.

De acordo com Adorno (1971), a educação deve promover a adaptação, porém deve vir acompanhada das formas de emancipação da adaptação

anacrônicas. É preciso reconhecer a diferença entre apropriar-se da tecnologia e filtrar a cultura pela ótica da racionalidade presente nos instrumentos tecnológicos. Como afirma Crochík (2003, p. 99):

Há diferença, contudo, entre ensinar os alunos a usar o computador e transmitir informações por ele. No primeiro caso, transmite-se a cultura, no segundo, a cultura é filtrada pela racionalidade do meio técnico.

No processo de formação não são dadas ao aluno oportunidades de experienciar a tecnologia de forma a apropriar-se criticamente, de modo que permita a formação de um indivíduo capaz de pensar e fazer tecnologia a partir de profundas experiências. Podemos dizer que, diante das potencialidades tecnológicas, o processo educacional exige do aluno mera operação no contexto da aprendizagem, ao mesmo tempo em que oferece experiências empobrecidas e esvaziadas de humanidades no campo da tecnologia.

Muitos ainda não conseguem adaptarem-se às exigências tecnológicas do curso. E o próprio sistema promove a exclusão e o abandono, quando não favorece ambientes de aprendizagens, experiências acadêmicas, recursos físicos e humanos para dar conta dessa carência. Isso sem contar as condições determinantes de vida desse sujeito que o encerram na impossibilidade econômica, social e cultural.

Há grupo de sujeitos em que as condições socioeconômicas são ainda mais agravantes, como: residir longe do polo; morar em áreas rurais; não ter acesso à internet; não possuir computadores ou notebooks; permanecer anos fora da escola; não ter habilidades com a linguagem e as rotinas do uso da tecnologia; e ainda viver em contextos sociais e econômicas que limitam não só o acesso, mas a aquisição e manutenção de um bem cultural, como a formação superior. Para estes, a tecnologia, no interior do programa, está estruturada de maneira que reforça o caráter de totalidade da exclusão. A tecnologia é, então, um fator que contribui para o seu distanciamento destes.

Muitos alunos apresentam dificuldades, no nível básico das atividades operacionais no campo tecnológico. É preciso pensar o processo educacional em que estão inseridos: para muitos, falta tempo para o livre exercício; faltam condições de manipulação criativa desses recursos; falta energia para a curiosidade diante de tantas exigências, trabalhos e responsabilidades. Importante destacar que, há uma padronização nas tecnologias, nas videoaulas, no material impresso, nas atividades

com horários pré-estabelecidos que impede o livre desenvolvimento e o exercício da crítica e da reflexão e que não respeita o tempo de desenvolvimento individual e nem o tempo das reflexões, sendo que estas são geradas em ritmo e velocidades diferentes do modelo produtivo.

Essa racionalidade que opera na “formatação em massa”, sem as mediações sociais que privilegiam as experiências formativas consistentes, e que opera por meio dos recursos tecnológicos, cada qual com sua lógica e especificidades, de forma e conteúdo, tem encerrado os indivíduos em operações rotineiras e mecanizadas, não ultrapassando o mero uso instrumental e aplicado.

A tecnologia, portanto, é um fim em si mesmo e não um meio para promover uma educação que transcenda as realidades e que realiza os sonhos. A tecnologia, como está configurada, na percepção dos alunos, ao mesmo tempo em que permite o acesso à formação superior, tem promovido um esvaziamento da formação. Uma contradição presente na racionalidade tecnológica: uma lógica que, ao mesmo tempo em que nutre as esperanças, traz em si os elementos que impedem a sua realização.

6.4 Síntese e análise dos dados empíricos à luz da Teoria Crítica

Nesta sessão, efetuiremos uma síntese a partir das análises realizadas sobre as dimensões exploradas: a) Dimensão 1 – Perfil do aluno: quem são? Como se percebem enquanto alunos e diante das exigências tecnológicas na EAD? b) Dimensão 2 – Quais as expectativas e perspectivas quanto à formação? e c) Dimensão 3 – A percepção dos alunos sobre a tecnologia no âmbito da UAB, à luz da Teoria Crítica.

Para seguir com a síntese, gostaríamos de norteá-la com uma questão: quais as amarras que impedem no escopo da UAB, a partir da percepção dos estudantes, a emancipação do indivíduo?

Em resposta a esta questão é importante ressaltar que as tendências que marcaram o início da formação de professores no Brasil e suas implicações, apontadas nos trabalhos citados ao longo desta tese, apresentam seriamente uma continuação quanto a precariedade da formação. E a partir da percepção dos estudantes essa tendência se perpetua, no âmbito do programa UAB, através da

razão instrumental, a profissionalização estritamente técnica, a própria tecnificação do conhecimento, a distância gerada entre prática e teoria e o esvaziamento e/ou ausência da figura do professor. A ausência desses elementos formativos tem permeado a formação do indivíduo e impedido a realização de suas expectativas.

Após levantamento e análise dos dados empíricos, podemos afirmar que muitas mudanças propostas pela política de expansão e interiorização através do Programa UAB, encontram-se esclerosadas pela própria racionalidade tecnológica com que a própria política se orienta e se estrutura.

Constatamos que as aberturas de novas vagas no ensino superior, através de cursos a distância mediados por tecnologias, pode até garantir uma formação superior, neste caso o acesso a uma graduação, mas na realidade apresentada pelos acadêmicos, está longe de uma formação consistente, baseada em elementos formativos que promovam a realização e desenvolvimento dos indivíduos.

Não afirmamos que, mudanças não tenham ocorrido ao longo dos anos mas as pesquisas selecionadas para esta tese e os relatos subjetivos não só apontam a manutenção e a continuidade de uma formação tradicional, como se nela não houvesse processado mudanças consideráveis, como denunciam o agravamento da precariedade da educação e da formação.

Não é nossa intenção negar a importância das novas tecnologias nem mesmo criar resistências à elas, entretanto, diante das mudanças apontadas, elementos essenciais à formação apontados ainda nos trabalhos dos teóricos críticos frankfurtianos e na revisão de literatura já apresentada em capítulos anteriores, continuam ausentes na estrutura e nos tecidos formativos da sociedade que permeiam a formação do professor.

E para corroborar com os estudos empreendidos, os dados empíricos coletados através das falas dos sujeitos, colaboram na aproximação dessa realidade, apontando para a ausência dos elementos formativos e sua gravidade: a impossibilidade de realização e felicidade do indivíduo.

A semiformação apontada a partir do projeto de formação proposto, analisada a partir da percepção dos próprios estudantes, não é exclusiva de um programa ou um sistema, mas é encontrada como determinação social da formação da própria sociedade contemporânea capitalista. Essa crítica já está apontada pelos teóricos frankfurtianos desde os anos 40 e 50.

Dessa forma, esta tese buscou analisar o que foi perdido a partir das suas contradições e não pela sua idealização, como afirma Maar (2003):

A educação não é realista, para a emancipação, mas dialeticamente baseada na crítica à semiformação real e se orienta por possibilidades presentes, embora não concretizadas, na experiência das contradições da formação social efetiva. (MAAR, 2003, p. 459).

Compreendendo que ao campo teórico cabe ir além do momento subjetivo da coisificação ao analisar as determinações objetivas da subjetividade revelada. Não basta apontar o sujeito aprisionado por trás da reificação: ele é também socialmente determinado pela adaptação às demandas vigentes, como sujeito sujeitado que não experiencia as contradições sociais da produção da sociedade que oculta ideologicamente a ordem social imposta pela indústria cultural.

Através das análises empreendidas dos dados empíricos apresentados, encontramos continuamente, em decorrência da formação recebida:

1 – Uma noção de indivíduo desvinculada de seus determinantes sociais; ou a admissão abstrata desses determinantes;

2 – Uma maior ênfase na atuação técnica do que na reflexão;

3 – Uma ênfase maior no modelo tradicional do que em modelos ditos modernos ou inovadores, provenientes de outras áreas e

4 – Elementos que privilegiam a adaptação do indivíduo em detrimento de sua possibilidade de resistência.

Obviamente essa tendência não é exclusiva na formação de professores, mas se encontra na totalidade da vida danificada. Porém, isso não nos isenta da responsabilidade, mas nos impulsiona a pensar as possíveis mudanças nos cursos de formação de maneira que, não só atendam às necessidades modernas, mas que possibilite uma formação que compreenda a necessidade de mudanças inseridas no projeto histórico de uma sociedade que contemple as contradições existentes.

As questões históricas e sociais da estruturação das subjetividades devem ser vistas no contexto do exercício profissional, dentro do campo das nossas práticas; das nossas teorias e da nossa formação. A questão da ideologia capitalista de ver o homem em suas relações com um mundo como um tudo: produção gera consumo, que por sua vez gera produção, fazendo com que o indivíduo seja abordado por uma preocupação muito mais quantitativa do que qualitativa. Isso significa que os sistemas educacionais, profissional, político, etc. não estão voltados

para a compreensão do homem através da sua existência como ser humano, mas voltados para uma avaliação do seu potencial para a produção de bens de consumo.

É preciso uma “escuta” dos indivíduos com seus vínculos sociais, como qualquer profissional das ciências humanas é preciso estar atento ao cuidado com a sociedade, os sentimentos grupais e os sintomas sociais.

Em cada ser humano existe um lugar singular, mas nele toda a história do homem está inscrita. Temos uma ruptura, uma alienação, uma degradação do homem em um nível tal que, de repente, temos fenômenos como esse, encontrados nos dados desta pesquisa, em que o indivíduo, diante da possibilidade de realização de seus sonhos e de conquistas através das políticas públicas de educação a distância, encontra-se sozinho, em abandono, precisando adaptar-se às exigências e pressões do contexto social e procurando superar suas limitações sem as mediações sociais necessárias, um processo doloroso, marcado pelo uso precário das tecnologias. Uma barbárie, como diz Adorno (1986, p.33):

Entendo por bárbarie algo muito simples, ou seja, que estando na civilização do mais alto desenvolvimento tecnológico, as pessoas se encontrem atrasadas de um modo particularmente disforme em relação a sua própria civilização (...)

Os dados levantados demonstram efetivamente a perspectiva do conceito de tecnologia enunciado pela Teoria Crítica. Podemos observar sua demonstração ao longo da análise das dimensões pesquisadas. A potencialidade da Teoria Crítica, para analisar a Sociedade, a tecnologia e a educação é pertinente e atual e, ressalto que não há equívocos conceituais, mas apresentamos aqui uma interpretação.

A tecnologia configurada no Sistema UAB/EAD – fragiliza o componente da mediação, mediação entre sujeitos, entre sujeito e objeto, logo evidenciando a fragilidade da própria formação. A racionalidade dos processos EAD produz uma formação rebaixada a partir da análise dos dados empíricos encontrados. A pesquisa empírica aponta a precariedade da formação quando dentre muitos elementos, há a negligência da formação para a pesquisa. Os alunos apontam para a fragmentação e a descontinuidade do percurso formativo. E através do histórico escolar de exclusão destes alunos, parece que a formação a distância é definida para estes sujeitos que, já excluídos, permanecem excluídos de uma formação abrangente, tendo acesso a uma graduação a distância que profissionaliza, mas que não é uma formação que contempla uma educação para a emancipação.

O que significaria dizer que para os alunos o que mais importa não é a profissionalização? Essa adesão aos programas de educação a distância seria afirmar uma sujeição do sujeito aos fins da sociedade, já que é preciso se sujeitar a reprodução de um mundo em que a condição a priori para a adaptação é de sujeitos sujeitados.

Os homens dão seu assentimento à cultura de massas porque sabem que aqui aprenderão os hábitos de que precisam na vida monopolizada como passaporte. Este só é válido quando pago com sangue, com a total cessão da vida, com a obediência subalterna face à odiosa imposição. Por isto, e não pela estultificação das massas que os inimigos destas produzem e os amigos lamentam, a cultura de massas é tão irresistível (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 331).

A partir dos dados analisados do uso da tecnologia, afirmamos que a tecnologia não se reduz à educação a distância, mas a educação a distância se reduz ao uso do aparato tecnológico. Os alunos aderem ao uso das tecnologias crendo que nessa adaptação a possibilidade de formação é realizada, porém, fica marcado que a formação anunciada não se realiza. Para Adorno e Horkheimer (1985), os homens aderem aos seus efeitos crendo que o preço da adesão é seu avanço e desenvolvimento, não observando que o preço pago é a própria sujeição.

Para ele todas as palavras se convertem num sistema alucinatório, na tentativa de tomar posse pelo espírito de tudo aquilo que sua experiência não alcança, de dar arbitrariamente um sentido ao mundo que torna o homem sem sentido, mas ao mesmo tempo se transformam também na tentativa de difamar o espírito e a experiência de que está excluído, e de imputar-lhe a culpa, que, na verdade, é da sociedade que o exclui do espírito e da experiência. Uma semicultura que por oposição à simples incultura hipostasia o saber limitado como verdade, não pode mais suportar a ruptura entre o interior e o exterior, o destino individual e a lei social, a manifestação e a essência. Essa dor encerra, é claro, um elemento de verdade em comparação com a simples aceitação da realidade dada (...). Contudo a semicultura, em seu modo, recorre estereotipadamente a fórmula que lhe convém melhor em cada caso, ora para justificar a desgraça, ora para profetizar a catástrofe disfarçada, às vezes de regeneração. (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 183-185).

Os autores, a partir da citação acima, afirmam que o pensamento dos homens na busca de sentido à realidade, limita-se ao saber reduzido. E que limitado aos fatos isolados dos contextos mais abrangentes acaba neutralizado e mobilizado para a simples qualificação profissional que tem como sentido o aumento do valor mercantil das pessoas. Assim, morre a autoreflexão do espírito que resistiria à loucura desta lógica.

Dessa maneira, a tecnologia é tomada como fetiche. Através dela seria possível a realização do homem. Ela é o meio que possibilita. Porém, ela também é ideologia atrelada à lógica de uma sociedade doente. Estaríamos então diante da ambiguidade da tecnologia. Pela via do fetichismo o que é social aparece como objetividade natural.

Esta ambiguidade não se resume apenas ao uso que se faz dela, se para o bem ou para o mal, mas sobretudo na constituição da própria tecnologia, quando a técnica, desde suas origens na ciência moderna, perdeu seu elemento de reflexão sobre si mesmo dando lugar a um saber pragmático (ADORNO e HORKHEIMER, 1985). Há uma intencionalidade de funcionalidade nos aparatos tecnológicos que, mesmo utilizados para o bem da humanidade, traz em si os elementos que geram distanciamento e frieza.

Nessa direção Adorno (2010) afirma que a ambiguidade se manifesta particularmente na relação das pessoas com a tecnologia. E demonstra que a técnica em si deveria ser um meio do homem atingir sua finalidade existencial – uma existência humana digna. Porém, reconhece a técnica atrelada a um sistema racional de mundo em que os valores e as virtudes deste sistema não a viabiliza, porém tornar-se seu oponente.

Sociedade e técnica se encontram entrelaçadas desde o início da nova era, de tal modo que perguntar sobre a prioridade da economia em relação à técnica ou vice-versa significa o mesmo que perguntar quem nasceu primeiro: o ovo ou a galinha. E, se eu não me engano, a composição interna do trabalho técnico também é afetada por conta desse fato. Os objetivos sociais não são nada alheios àquilo que teriam que considerar. Não estou me referindo ao fato de que, particularmente, os desenvolvimentos tecnológicos mais decisivos de nosso tempo foram imediatamente criados através de uma paradoxal necessidade social, ou seja, a destruição dos meios de vida. Parece-me que a interdependência social vai mais além: 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 os próprios trabalhadores (ADORNO, 2010, p. 6).

Se pensarmos nos teóricos frankfurtianos, que produziram suas reflexões sobre a técnica e as tecnologias mecânicas de sua época, nos anos de 1940 a 1970, o que eles diriam então das tecnologias de informação e comunicação que conectam a todos, em tempo jamais visto, com fatos e eventos do mundo a um piscar de olhos? Os prognósticos dos frankfurtianos, sobretudo Adorno, Horkheimer e Marcuse, continuariam pertinentes e atuais?

Para esta Tese e diante dos nossos achados, infelizmente parece que sim. A relação humana com as novas tecnologias foram intensificadas e potencializadas pela *ratio* idealista que através dos avançados tecnológicos produzidos, aumentaram de forma extraordinária os canais de informação e comunicação com pessoas e situações em diferentes lugares do mundo, ao mesmo tempo em que promovem a impotência da mudança e o embrutecimento nos tornando observadores petrificados diante de constantes fatos trágicos e dramáticos.

A teoria crítica e seus pensadores não se limitaram a decifrar em sua objetividade o social que está aparentemente vinculado ao objeto natural. Mas procuraram, além disso, analisar o social em sua subjetividade, revelando as formas sociais determinadas e o momento subjetivo do ser social, procurando denunciar as contradições e as possibilidades desse social. O problema analisado do fetichismo desmascara a objetivação estática conduzindo a desvelar as determinações objetivas desse social, onde a própria produção, como subjetividade, seria determinada de modo que houvesse a preservação da continuidade do status quo através de uma consciência determinada.

Os autores frankfurtianos, em sua maioria judeus que vivenciaram a irracionalidade bárbara do holocausto, buscavam na impossibilidade, a possibilidade da existência humana digna para seus semelhantes ou para seus não-idênticos. Nessa direção, finalizo esta sessão, resgatado a dimensão crítica e compromissada da dialética negativa que norteou esta tese como método e filosofia, com um chamado ao compromisso social e a denúncia necessária daquilo que impede a emancipação do sujeito, do meu semelhante - meu idêntico ou não-idêntico:

Cabe àqueles que, em sua formação espiritual, tiveram a felicidade imerecida de não se adaptar completamente às normas vigentes – uma felicidade que eles muito frequentemente perderam em sua relação com o mundo circundante -, expor com um esforço moral, por assim dizer por procuração, aquilo que a maioria daqueles em favor dos quais eles o dizem não conseguem ver ou se proíbe de ver por respeito à realidade (ADORNO, 2009, P. 43).

CONCLUSÃO

Quando se projeta um desejo distante no tempo, tanto mais se pode esperar por sua realização. Contudo, o que nos leva longe no tempo é a experiência que o preenche e o estrutura. Por isso o desejo realizado é o coroamento da experiência. Na simbólica dos povos, a distância no espaço pode assumir o papel da distância no tempo; esta é a razão por que a estrela cadente, precipitando-se na infinita distância do espaço, se transformou no símbolo do desejo Realizado.

Walter Benjamin

No decorrer desta tese, apontamos para a tendência da racionalização tecnológica existente em todas as esferas da vida moderna, dando ênfase a sua configuração no interior das políticas educacionais. Desse modo, tomando para análise a tecnologia no âmbito do Programa Universidade aberta do Brasil, a partir da percepção dos alunos.

Em cada seção, foram apontadas as implicações deste processo, procurando integrar e complementar o conjunto da investigação, a partir do referencial da Teoria Crítica da Sociedade, sobretudo Adorno, Horkheimer e Marcuse, apropriando-se dos conteúdos de referência também dos teóricos críticos da educação, Crochík e Pucci.

A pesquisa possui muitos desdobramentos e caracteriza-se por fases exploratórias, de revisão bibliográfica, documental e empírica, não possuindo passos lineares e fixos. Mas, fazendo jus ao método dialético negativo da Teoria Crítica, procurou analisar o fenômeno em questão a partir de suas contradições e impossibilidades, ajustando o método ao objeto e não o seu contrário.

A segunda seção desta Tese realizou uma revisão bibliográfica sistemática das publicações científicas sobre a universidade aberta do Brasil, com foco na tecnologia no âmbito do Programa UAB. O estudo debruçou-se sobre os sujeitos que cursaram a UAB, buscando, sobretudo, as percepções atribuídas pelos alunos (sujeitos) à tecnologia empregada no interior do referido programa.

Para o levantamento e seleção das pesquisas realizadas sobre a UAB, estabelecemos como área de abrangência as dissertações e teses que constam no banco de teses da CAPES e os artigos científicos do portal SCIELO, entre o ano de 2006 a 2014. Como ponto de partida, demarcamos o ano de 2006, em virtude da

criação da UAB em 08/06/2006 e o ano de 2014, data limite para o levantamento e análise das publicações científicas para construir o quadro geral da tese. O levantamento das publicações possibilitou compor um quadro panorâmico das temáticas desenvolvidas, conhecer as formas metodológicas de abordagem pelos variados pesquisadores e, sobretudo, extrair contribuições para a compreensão do objeto de estudo desta pesquisa.

Para a análise da produção científica, adotamos os indicadores de produção científica, que procuram mensurar a área do conhecimento científico e o fluxo de informação sob o enfoque quantitativo, por serem indicadores possíveis de serem efetuados com mais celeridade e por atenderem à necessidade de reconhecimento panorâmico da área pesquisada.

As temáticas prevalentes nos estudos sobre a UAB estão voltadas à formação do professor e à gestão do Programa. Isso se justificava pela implantação do próprio programa, que demandou análises e avaliações quanto a sua estruturação. As temáticas estão vinculadas, em sua maioria, ao campo da educação e, talvez por isso, voltando-se para a formação do professor e para a própria gestão dos cursos EAD/UAB.

Nos estudos selecionados, 13 artigos e 14 teses, as percepções do sujeito, sobre dada tecnologia são analisadas a partir de sua operacionalização eficaz, não relacionando-as como elemento propriamente formativo. Na maioria dos estudos selecionados, os sujeitos participantes são professores e tutores e suas dinâmicas pessoais não são tomadas na relação com o uso da própria tecnologia. Ou seja, as pesquisas não apresentam análises que relacionem o perfil do sujeito e sua formação na apropriação da tecnologia.

Na terceira seção desta tese, apresentamos o referencial teórico da Teoria Crítica da Sociedade, que forneceu os elementos teórico-metodológicos que deram base teórica para efetuarmos a análise dos dados e das seções posteriores. Procuramos expor parte das reflexões dos teóricos da escola de Frankfurt, sobretudo Adorno, a respeito da formação da sociedade, da cultura, do indivíduo e de suas ideias sobre educação; a formação em Horkheimer e suas críticas a uma teoria tradicional e em Marcuse, a crítica à tecnologia.

Com base na Teoria Crítica da Sociedade, através desta seção, assumimos um compromisso de ouvir e dar voz aos sujeitos, procurando denunciar as amarras que impedem a realização e emancipação do indivíduo. E, para que se pensasse na

liberdade possível, precisamos, como pesquisadores, reconhecer o poder imanente do qual somos portadores, e a partir da identificação com o outro, fazer substância de si mesmo e denunciar o que aprisiona o outro e a nós mesmos.

A quarta seção apresentou análises efetuadas no contexto das políticas educacionais sobre a formação de professores, Educação a Distância e tecnologia. Para isso, percorremos um caminho, através do estudo bibliográfico e documental, procurando elaborar o passado, interpretando-o à luz de suas determinações.

Para este movimento, o resgate na história de seus desdobramentos foi importante, visto que elucidam a compreensão da configuração desse mesmo fenômeno. Para esse entendimento, procuramos, então, identificar os fatos e relacioná-los aos processos sociais, históricos e políticos que o constituem. Para isso, foi preciso debruçar-se para além de uma perspectiva particular buscando compreender seu conjunto, que torna possível a compreensão de sua totalidade.

A seção apresentou as políticas educacionais e a formação de professores a partir das lógicas neoliberais e dos contextos políticos globais, determinada pela racionalidade tecnológica. Procuramos contextualizar as políticas educacionais brasileiras pós LDB 9394/96, que dão sustentação aos cursos de educação à distância no Brasil, e que apoiam o uso das tecnologias, por meio do estudo documental de leis, decretos, projetos e programas.

Os estudos apresentados revelam a tendência nas políticas educacionais, após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases de 1996, de tomar a Educação a Distância e o uso das tecnologias, no interior da reforma do ensino superior, como uma estratégia central para assegurar a expansão e interiorização do ensino superior brasileiro. Tais políticas, marcadas pela presença do neoliberalismo, têm definido um conjunto de políticas que, frequentemente, não altera o desequilíbrio social e, de forma ainda mais sombria, agrava e amplia as disparidades.

Os estudos denunciam, ainda, a herança histórica da formação de professores: o esvaziamento e desvalorização, apontando a redução dos recursos orçamentários e do tempo investido no processo formativo e na educação superior. Advertem quanto aos riscos da adoção de um sistema nacional de educação superior a distância, uma educação em massa, sem guardar as devidas proporções do tempo da experiência, da pesquisa e de avaliações que assegurem sua implantação e implementação. E ressaltam que meras regulamentações não dariam conta de reter o esvaziamento da formação, em virtude da ênfase técnico-

profissionalizante na estruturação de um curso e que permeiam a própria maneira de se pensar o projeto de educação.

As proposições governamentais dos últimos 19 anos, pós LDB 9394/96, evidenciaram claramente um caráter social que busca o pragmatismo, o imediatismo na e pela formação. Tais proposições, aliadas à lógica instrumental das políticas educacionais, que por competências compreendem o procedimento eficaz, dão ênfase ao aspecto instrumental da educação, em detrimento de aspectos propriamente formativos. A educação volta-se para a profissionalização, para a formação e qualificação da mão de obra, aproximando seus conteúdos, metodologias e objetivos, para atender, exclusivamente, a racionalidade de uma sociedade totalitária, cujo fim é sempre a produção.

Diante deste cenário, mais do que acesso à educação superior possibilitada pelo uso da tecnologia e seus derivados, foi preciso pensar como se configura a racionalidade tecnológica e a tecnologia frente à formação. As políticas educacionais como apontamos ao longo da seção, através dos estudos apresentados, têm reduzido a potencialidade da tecnologia ao seu uso e seus efeitos práticos.

Relacionar os contextos políticos, históricos, legais, através da revisão bibliográfica e documental, é um movimento de retorno ao passado, feito através dos estudos científicos já desenvolvidos. É tomar, também, a recorrente história contada da exclusão e da violência como um lembrar ativo, como uma forma de esclarecimento necessário para que se compreenda a história e as determinações que impedem que o presente seja diferente, que aponte o devir desse presente a partir de suas impossibilidades.

Na quinta seção, apresentamos uma descrição breve sobre o contexto regional e educacional em que se insere nossa pesquisa. De forma panorâmica, apresentamos o estado de Rondônia e os ciclos econômicos que marcam o desenvolvimento do estado e sua inserção no cenário nacional. Apresentamos dados gerais sobre a educação superior evidenciando a disparidade do estado, comparado a outras regiões brasileiras e as carências na oferta do ensino superior público gratuito, na região.

Apresentamos, ainda, a Universidade Federal de Rondônia e o Curso de Pedagogia e algumas realidades vividas no âmbito da universidade e do curso, que impedem ou restringem a universidade de atender as demandas regionais. Os

fatores são inúmeros e muitos deles decorrem do conjunto político de tensão que vivem as universidades públicas brasileiras.

A pesquisa foi realizada com alunos residentes no Estado de Rondônia. E apresentar o contexto em que se insere o Programa UAB e discuti-lo a partir de suas realidades sociais e econômicas mais abrangentes e regionais, nos permite compreender sua implicação e grau de relevância para os estudantes rondonienses. Isso porque Rondônia encontra-se em situação de disparidade em relação a outras regiões do Brasil, no que diz respeito à oferta de educação superior, e possui apenas uma universidade federal pública para atender todo o estado, que conta com 52 municípios.

Na sexta seção, apresentamos a pesquisa e seu roteiro, o passo a passo, revelando seu caráter e os procedimentos adotados, na seguinte ordem: 1) a natureza da pesquisa; 2) as fases da pesquisa; 3) algumas observações e registro que antecedem a pesquisa empírica; 4) a pesquisa empírica: as técnicas de coleta, a sistematização e análise dos dados.

Na sétima seção, apresentamos os dados empíricos coletados e efetuamos sua análise. Para a primeira dimensão investigada, o perfil do aluno, o estudo empírico permitiu conhecer algumas das características pessoais dos discentes do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Rondônia – UNIR - consorciada ao Programa Universidade Aberta do Brasil, entre elas, a caracterização do perfil pessoal, escolar, acadêmico, profissional e tecnológico.

Dos 73 alunos respondentes, com referência ao perfil pessoal, entre as características apontadas, a maioria é composta por mulheres com idade entre 31 e 40 anos, casadas, residentes no mesmo município do polo e em áreas urbanas. Elas se declaram de cor parda e são naturais de Rondônia.

Quanto ao perfil escolar, são oriundos de um ensino médio marcado pela história da exclusão, como os cursos profissionalizantes; técnicos; supletivo e educação de jovens e adultos. A maioria é oriunda do ensino médio público e possui o ensino superior incompleto, mediante o ingresso no curso de pedagogia em andamento. Assim, podemos observar que a maioria passou muito tempo fora da escola. Essa interrupção quase sempre se dar por questões socioeconômicas desfavoráveis, que impedem a permanência regular no ensino, marcada pela repetência, reprovação ou evasão, aprofundando a distorção idade/ano/série.

Sobre o perfil profissional, a renda, em geral, é de três salários mínimos. São, em sua maioria, profissionais liberais ou trabalham no comércio e possuem mais de 10 anos de tempo de trabalho. São, em geral, trabalhadores e que contribuem com o sustento de suas famílias, que procuram, através da escolarização, uma ascensão econômica e social, ansiando por melhores condições de vida. E que encontraram na EAD uma oportunidade de inclusão no ensino superior federal, visto que o acesso e a oferta de cursos superiores gratuitos no estado são insuficientes para a demanda por formação. Muitos optam pela EAD pela possibilidade de conciliar tempo de estudo, considerando o horário flexível do curso, às atividades familiares e ao trabalho.

Quanto ao perfil tecnológico, a maioria se percebe adaptada às exigências da EAD, ora possuindo os requisitos de personalidade; ora os recursos tecnológicos, e, ainda, as condições socioeconômicas aderentes. A maioria possui computadores, acesso à internet, notebook, impressora, etc. Não percebem, nesse ajustamento, nenhuma tensão crítica, mas o têm como um fator favorável para sua adaptação.

Para alguns, em condições mais defraudadas, as dificuldades na adaptação, evidenciam as contradições presentes neste formato de educação. Na medida em que a expansão do ensino se dá através da EAD, ancorada no uso das tecnologias e intenciona aproximar, essa mesma racionalidade compromete a inclusão, uma vez que reforça o caráter da exclusão.

Quanto à dimensão 2 – procuramos analisar as percepções dos acadêmicos, suas expectativas, dificuldades, vivências e as perspectivas frente à formação. A maioria dos alunos respondente atribuiu à formação superior um *status* de realização, “um sonho almejado”, com a perspectiva de melhores condições salariais e profissionais, na intenção de maior mobilidade social e econômica. Fica evidente, em suas respostas, a importância de uma formação superior para o avanço no mundo do trabalho e na crença de que uma certificação superior, chancelada por uma universidade, é um passo para o reconhecimento profissional diferenciado.

As experiências acadêmicas vividas no decorrer do curso, em muitos momentos, foram apontadas de forma negativa e as expectativas iniciais se esfarelaram ao longo do processo. A falta de acompanhamento docente e as reiteradas queixas em relação aos *feedbacks* na comunicação e nas avaliações dos professores foram a tônica; assim como as dificuldades quanto à conectividade da internet e sua baixa velocidade de tramitação de dados.

Os alunos apontam um esvaziamento físico nos polos. Isso representa uma formação solitária e de poucas experiências formativas que envolvam a mediação social direta e a participação em atividades práticas que desenvolvam a análise e a criticidade, a partir do contato com suas realidades.

O esvaziamento é apontado, também, nos ambientes virtuais de aprendizagens, cabendo ao aluno à realização de suas atividades quase sempre isolados dos demais. Há pouca participação do professor, sendo que o processo de ensino-aprendizagem é sustentado pelo tutor presencial e pelo conjunto das atividades projetadas no ambiente virtual de aprendizagem. As atividades práticas encontram-se encerradas em disciplinas isoladas, como seminários temáticos e disciplinas de estágio. No mais, a vivência escolar é mediada pelas videoaulas, o material didático e as atividades no ambiente virtual de aprendizagem, conferindo uma centralidade ao conjunto dos aparatos tecnológicos.

Fica evidente nos registros dos alunos a angústia, a revolta, a decepção diante das dificuldades enfrentadas e, muitas vezes, superadas isoladamente. E diante das realidades vividas, a perspectiva é de que, pelo menos, com a conclusão dos cursos possam realizar seus sonhos de conquistas profissionais. Isso porque o processo de formação, até o momento da realização desta pesquisa, foi, para muitos, frustrante.

Mesmo diante das dificuldades vivenciadas, a maioria tem na educação perspectiva de continuidade, a maioria intenciona seguir em pós-graduação e evidencia seu interesse especialmente na área da educação.

Quanto às contribuições da formação para sua vida pessoal e profissional, os alunos destacaram as mudanças pessoais: a ampliação de visão de mundo, da compreensão da educação e a superação de condutas preconceituosas. Afirmam, ainda, a ampliação da capacidade crítica, na leitura dos fenômenos das desigualdades sociais, o desenvolvimento da sensibilidade para com a infância; a identificação com os atores da educação, sobretudo os professores. A formação, para muitos, alcançou aspectos da vida para além das esferas profissionais, apresentando desdobramentos, sobretudo, na esfera familiar.

Os resultados inicialmente poderiam sugerir uma contradição da hipótese, mas quando exploramos pela via da dialética negativa, entendemos a ambiguidade da tecnologia, que pela sua própria racionalidade, ao mesmo tempo em que deforma, lança a fagulha da possibilidade formativa. Nega e afirma a possibilidade

formativa, mas diante da concretude da análise e do conjunto das percepções apresentadas pelos alunos, a impossibilidade e a fragmentação é a tônica do processo formativo. Porém, na contradição poderemos pensar sua superação.

Os alunos deram pouca ênfase às contribuições no aspecto profissional, talvez isso se dê porque a maioria não esteja atuando na área do curso. Para aqueles que já atuam na docência, não houve apresentação de contribuições em seus registros de respostas. Essa é uma questão que não foi possível investigar.

Quanto à dimensão 03 – Os alunos atribuem à tecnologia uma ênfase instrumental e técnica. Não a tomam no seu conjunto sistêmico e de sua racionalidade. Não a relacionam aos seus determinantes sociais e políticas. Não consta em seus registros a percepção crítica da incorporação da tecnologia no âmbito do sistema.

Abordam a análise dos recursos tecnológicos sem levar em conta o sistema que integra todas as operações e as técnicas. A avaliação dos estudantes recaiu sobre as tecnologias da informação aplicadas no contexto educacional, a saber: a internet, rede de computadores, laboratório de informática, suporte tecnológico, ambiente virtual de aprendizagem, videoaulas e material didático.

A maioria dos alunos avaliam os recursos tecnológicos como ruins. À internet apontam os problemas recorrentes de falta de conectividade e velocidade; para a rede de computadores e laboratórios, afirmam que o pátio tecnológico é defasado, muitos computadores não funcionam ou não estão ligados em rede; falta apoio técnico no laboratório de informática e apoio tecnológico nas atividades relativas ao uso da plataforma moodle; do ambiente virtual, as queixas recaem novamente na falta de devolutivas, “na presencialidade virtual” dos professores e tutores a distância; falta interação, comunicação, parece que falta vida!

A respeito das videoaulas, a falta de vitalidade é um apontamento quase que geral. “Falta criatividade”; “Falta espontaneidade”; “Precisam ser mais atrativas”. Somados a isso, os problemas de áudio e de imagem comprometem, o que talvez seja o único contato visual com os professores. Pois os alunos ainda informam que existem videoaulas nas quais a visualização do professor não é possível, haja vista que a aula foi programada para ser transmitida apenas com o áudio, juntamente com a exposição de slides. “O rosto do professor não aparece.”

Quanto ao material didático, é o único meio que encontra certa aderência e menos queixas, e talvez isso se dê pela própria definição do material, que prescinde

da presença ou da participação direta de terceiros. O material didático, que engloba tanto os textos impressos como as mídias, são referendados como os que apresentam mais variedades de estímulos e possibilitam um maior conjunto de informações. Mas os alunos apontam o excesso dos textos teóricos e o excesso de informação.

A ênfase da teoria em detrimento da prática é uma marca em todo o processo, e isso é um fator de distanciamento de uma formação que possibilita a reflexão das contradições. Isso porque as informações são transmitidas de forma objetiva e que demandam apenas a compreensão dos fatos através da abstração.

No conjunto da análise, os alunos padecem de problemas estruturais no dimensionamento da EAD, que já poderiam ter sido superados. Diante das gerações mais avançadas da EAD, o sistema educacional oferta uma tecnologia menos evoluída, o que fornece aos alunos condições tecnológicas em defasagem, considerando setores da sociedade mais avançados em tecnologia.

Diante das dimensões analisadas, temos a primeira hipótese confirmada. A análise, a partir da percepção dos alunos, confirma que a racionalidade tecnológica confere uma centralidade ao aparato tecnológico e seu uso é tomado como responsável direto pela formação no processo educativo. Os alunos evidenciam o esvaziamento da formação e das experiências formativas mediadas socialmente, seja no âmbito físico dos polos ou mesmo nos espaços virtuais disponíveis na plataforma *moodle*. A tecnologia é ela mesma, um fator de afastamento de uma formação para a emancipação, já que, como está configurada no Programa UAB, ajusta o sujeito ao princípio de desempenho, da técnica, adaptando-o ao sistema produtivo, isolando-o de práticas concretas e coletivas.

A segunda hipótese também se confirma, essa realidade não é percebida pelos alunos. Isso porque a perspectiva da crítica se direciona para a ausência do professor, a falta de comunicação e de interação, sem perceber que este esvaziamento é parte do processo em que a própria tecnologia usurpa tanto o lugar daquele que ensina, como o lugar daquele que aprende. A tecnologia é tomada como neutra, já que permite o acesso a uma formação superior, universitária e gratuita, e dela dependem a formação e os desdobramentos possíveis, como por exemplo: a mobilidade social e econômica.

Nossa hipótese apontou na direção de que, quer seja na forma de recursos tecnológicos, de mediação tecnológica, de processamento técnico ou de aparato

tecnológico, a tecnologia, como está configurada no campo da formação é percebida, pelos acadêmicos como: alheia aos determinantes sociais e históricos; sem reflexão crítica; de forma otimista e idealizada; de forma instrumental, puramente técnica; como meio que aproxima e dá acesso a uma formação superior e que dela depende a qualidade do processo formativo e com status de neutralidade.

A tecnologia, no âmbito do Programa UAB precisa ser compreendida em suas contradições e a partir de um projeto educacional inserido em uma sociedade que não tem como projeto histórico, um homem emancipado. Seu uso, suas finalidades, suas potencialidades precisam ser planejadas de forma sistêmica e estar aliado a outros recursos, contribuindo, dessa forma, para uma reflexão crítica daquilo que impede a realização do sujeito. É fundamental entender os limites dessa tecnologia.

Embora nesta Tese tenhamos nos debruçado sobre o objeto e trazido algumas contribuições que elucidam a problemática apresentada, reconhecemos que em qualquer estudo sobre abordagens, perspectivas e possibilidades para sua continuidade. Dessa forma, esperamos contribuir com os estudos da área e recomendamos para as para futuras pesquisas: a análise da tecnologia no âmbito do programa UAB, a partir da percepção dos egressos, a relação entre o percurso formativo, mediado pelas tecnologias, e as demandas da profissionalização; as questões de gêneros implicadas na formação superior, visto que a maioria dos alunos pesquisados são mulheres-mães, adultas e que busca na educação superior a distância uma melhor condição de vida; o aprofundamento na análise dos desdobramentos das políticas educacionais, a partir da percepção dos alunos que vivenciam diretamente as proposituras das políticas governamentais, o que neste caso, implicaria o aprofundamento da relação subjetiva do aprendiz com o uso das tecnologias de informação e comunicação no âmbito da Universidade Aberta do Brasil – UAB apontando criticamente aquilo que impede a emancipação e realização dos sujeitos.

Finalizo, entendendo que é importante ressaltar as potencialidades da tecnologia aproximando-as de experiências formativas consistentes, caso contrário, a tecnologia convertida em instrumento, forma, padroniza e reverte a educação em semiformação. Por fim, cabe dizer que toda tecnologia é necessária, para os

projetos de educação e formação humana, se servir para trazer toda forma de dignidade ao indivíduo. O seu contrário é obscurantismo.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. **Dialética Negativa**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

_____. **Capitalismo tardio ou sociedade industrial?** In: COHN, G. Theodor W. Adorno: Sociologia. Trad. De Flavio Kothe. São Paulo: Ática, 1986.

_____. **Educação e emancipação**. Trad. De Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

_____. **Educação após Auschwitz**. In: ____ Educação e emancipação. Trad. De Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995a.

_____. **O que significa elaborar o passado**. In: ____ Educação e emancipação. Trad. De Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995b.

_____. **Filosofia y superstición**. Madri: Taurus, 1972.

_____. O Progresso. **Palavras e sinais: modelos críticos 2**. Trad. Maria Helena Ruschel. Petrópolis, Vozes, 1995.

_____. **Teoria da semicultura**. In: Revista Educação e Sociedade, Campinas: n. 56, ano XVII, dezembro de 1996, pág. 388-411.

_____. **Minima Moralia: reflexões a partir da vida danificada**. Trad. De Luiz Eduardo Bicca. São Paulo, Ática, 1992.

_____. **Sobre técnica e humanismo**. Trad. De Antônio Álvaro Soarea Zuin. São Carlos: UFSCar, 2010.

AGUIAR, M. A. e SCHEIBE, L. **Formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de pedagogia em questão**. Revista Educação e Sociedade, n.68, número especial, formação de profissionais da educação — políticas e tendências, p.220-238. Dezembro, 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a12v2068.pdf>>. Acesso em: 21/02/2014.

AGUIAR, M. A. S. **Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões para reflexão**. Revista Educação e Sociedade, Campinas, vol. 31, n. 112, p. 707-727, jul/set. 2010. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/04.pdf>>. Acesso em: 04/04/2013.

ALMEIDA, J. F. de Trad. **BÍBLIA SAGRADA**. (Revista e atualizada no Brasil) 2 ed. São Paulo: Sociedade Bíblica Brasileira, 1993.

ALVEZ-MAZZOTTI, A. J. A. **A “revisão de bibliografia” em teses e dissertações:** meus tipos inesquecíveis – o retorno. In: ____ LIMA, J. (Orgs.) *Fazer Investigação: contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Coleção Panorama. Porto, Portugal: Porto Editora, 2006.

ALVES, N. **A formação da professora e o uso de multimeios como direito**. In: ____ FILÉ, Valter. (Org.) *Batuques, fragmentações e fluxos: zapeando pela linguagem audiovisual no cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 25-40.

ANDRÉ, M. e LÜDKE, M. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 1986.

AMARAL, R. (Orgs.) **Sociedade do conhecimento: novas tecnologias, riscos e lideranças**. Lages: Editora Uniplac, 2006.

ANDRÉ, C. FILATRO, A., PICONEZ, S. e LITTO, F. **Como se estuda a EAD no Brasil: a produção de conhecimento em Educação a Distância no Brasil de 1999 a 2007**. Capítulo 8 do Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância. São Paulo: Instituto Monitor, 2008; PP. 131-42. Disponível em: <http://www.abraead.com.br/anuario/anuario_2008.pdf> Acesso em: 13/05/2014.

ANDRÉ, M. (et. al). **Estado da Arte da Formação de Professores no Brasil**. Revista Educação e sociedade, Campinas, ano XX, n. 68, dez. 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a15v2068.pdf>> Acesso em: 12/05/2014.

AQUINO, J. R. G. **Discursos da formação do psicólogo: um estudo de representações institucionais**. 94f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1987.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR. **Relatório de Acompanhamento da Educação a Distância (EAD) nas instituições Federais de Ensino Superior: O Brasil e sua gente estão nas Universidades Federais**. Andifes, 2010.

BAPTISTA, L. S. A. **Algumas histórias sobre a fábrica de interiores**. 192f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1987.

BARRAVIERA, B. (et.al) **Revista científicas nacionais e internacionais de EAD**. In: ____ LITTO e FORMIGA (Orgs.). *Educação a Distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2012. p. 403-409.

BARRETO, R. G. **A formação de professores a distância como estratégia de expansão do ensino superior**. Revista Educação e Sociedade, Campinas, vol. 31, n. 113, p. 1299-1318, out/dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/13.pdf>>. Acesso em: 12/05/2014.

_____. **A recontextualização das tecnologias da informação e da comunicação na formação e no trabalho docente.** Revista Educação e Sociedade, Campinas, v. 33, n. 121, p. 985-1002, out/dez. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302012000400004&script=sciarttext>> Acesso em: 12/05/2014.

_____. **As tecnologias na política nacional de formação de professores a distância:** entre a expansão e a redução. Revista Educação e Sociedade, Campinas, vol. 29, n. 104 - Especial, p. 919-937, out. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v29n104/a1329104.pdf>.> Acesso em: 12/05/2014.

_____. Et. al. **As tecnologias da informação e comunicação na formação de professores.** Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, vol. 11, n. 31, p. 31-42, jan/abr. 2006 Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n31/a04v11n31.pdf>> Acesso em: 12/05/2014.

_____. **Tecnologia e educação:** trabalho e formação docente. Revista Educação e Sociedade, Campinas, vol. 25, n. 89l, p. 1181-1201, set/dez. 2004. Disponível em <:<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22617.pdf>.> Acesso em: 12/05/2014.

_____. **Tecnologia na formação de professores:** o discurso do MEC. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 271-296, jul/dez. 2003. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n2/a06v29n2.pdf>> Acesso em: 12/05/2014.

_____. **Uma análise do discurso hegemônico acerca das tecnologias na educação.** Perspectiva, Florianópolis, v. 30, n. 1, p. 41-58, jan/abr. 2012. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2012v30n1p41>> Acesso em: 12/05/2014.

BARRETO, R. G; LEHER, R. **Do discurso e das condicionalidades do Banco Mundial, a educação superior “emerge” terciária.** Revista Brasileira de Educação, v. 13, n. 39, set/dez. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782008000300002 > Acesso em: 12/05/2015.

BEISIEGEL, C. R. **Ensaio sobre a educação a distância no Brasil.** Revista Educação e Sociedade, Campinas, Ano XXIII, n. 78, abril. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002000200008> Acesso em: 04/04/2013.

_____. **O Plano Nacional de Educação.** Cadernos de Pesquisa, n. 106, p. 217-231, março/1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n106/n106a10.pdf>> Acesso em: 04/04/2013.

BOGDAN, R.; BIKLEN, Si. **Investigação Qualitativa em Educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Porto Alegre: Porto Editora, 1994.

BRASIL, Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Superior**. Brasília, 2014. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>> acessado em 28/11/2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Educação, um tesouro a descobrir: **Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI**. Presidente: Jacques Delors. 5 ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2001.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei 9394/96, de 20/12/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, n. 248, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei. 10.172, de 09/01/2001. **Plano Nacional de Educação (2001/2010)** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 22/04/2014.

BRASIL. Lei. 13.005, de 25/06/2014 (2014-2014). **Plano Nacional de Educação**. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf> Acesso em 25/11/2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto n. 5.773/06. **Dispõe sobre as funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de ensino superior**, 9 maio 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 5.800/2006**. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>> Acesso em: 03/02/2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). **Avaliação do Plano Nacional de Educação, 2001-2008**. Brasília, DF, MEC/INEP, 2010. Disponível em: <http://fne.mec.gov.br/images/pdf/volume1.pdf>> Acesso em: 12/05/2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/>. Acesso em: 03/02/2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n. 4361/04. **Processo de credenciamento e credenciamento de instituições de ensino superior**, 29 dez. 2004.

BRITO, M. R. **A formação em tempos de precariedade**: a face da semiformação em algumas imagens descritas por Nietzsche e Adorno. In: _____ PUCCI (Orgs.).

Teoria Crítica e Crises: reflexões sobre cultura, estética e educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

CAPES. UAB – Universidade Aberta do Brasil. Disponível em <http://www.uab.capes.gov.br/index.php>. Acesso em: 03/04/2014.

CARDOSO, M. Y. N. P. **Ética e EAD**. In: _____ LITTO e FORMIGA (Orgs.). Educação a Distância: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2012. p. 11-15.

CASTELS, M. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz & Terra, 2007.

CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR 2013: **resumo técnico**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2015. Disponível em:

[http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2013/resumo tecnico censo e ducao superior 2013.pdf](http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2013/resumo_tecnico_censo_e_ducao_superior_2013.pdf). Acesso em 25/11/2015.

CENSO EAD BR: **relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2010**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2012.

_____. **Relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2012**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2013.

_____. **Relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2014**. Curitiba: Ibpex, 2015.

CERNY, R. Z. **Gestão pedagógica na Educação a Distância**: análise de uma experiência na perspectiva da gestora. Tese (Doutorado em Educação) – São Paulo, PUC/SP, 2009.

CERNY, Z. C. (et. al) **UAB**: democratização do ensino superior público ou reprodução das desigualdades? Revista entreideias. Salvador, v. 1, n. 2. p. 87-106. Jul./dez 2012. Disponível em: <http://www.portalseer.ufba.br/index.php/entreideias/article/viewFile/6305/4855>> Acesso em: 17/05/2013.

CHAUÍ, M. **A universidade operacional**. Avaliação: Campinas, v. 4, n. 3, p. 3-8, 1999.

CHAVES, V. L. J. **Expansão da privatização/mercantilização do ensino superior brasileiro**: a formação dos oligopólios. Revista Educação e Sociedade. Campinas, vol. 31, n. 111, p. 481-500, abr/jun. 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 04/04/2013.

CLASTA, N. C. R. A. dos S. **Formação do Psicólogo: educação para a resistência.** Dissertação (mestrado) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2000.

CORSETTI, B. **Análise documental no contexto da metodologia qualitativa.** UNIrevista, vol. 1, nº 1: 32-46 (janeiro 2006). Disponível em: <<http://www.unirevista.unisinos.br/pdf/ART%2005%20BCorsetti.pdf>> Acesso em: 21/04/2013.

COSTA, C. J. e PIMENTEL, N. M. **O Sistema Universidade Aberta do Brasil na consolidação da oferta de cursos superiores a distância no Brasil.** ETD – Educação Temática Digital, Campinas, v. 10, n. 2, p. 71-90, jun. 2009. Disponível em: <<http://www.revistadafaeeba.uneb.br/antiores/pdf.>> Acesso em: 17/04/2013.

COSTA, C. J. **Modelos de Educação Superior a Distância e Implementação da Universidade Aberta do Brasil.** Revista Brasileira de Informática na Educação. v. 15, n. 2, maio/ago. 2007. Disponível em: <<http://www.revistadafaeeba.uneb.br/antiores/pdf.>> Acesso em: 17/04/2013.

CROCHIK, J. L. **O computador no ensino e a limitação da consciência.** São Paulo, Casa do Psicólogo, 1998.

_____. **Preconceito: relações com a ideologia e a personalidade.** Estudos de Psicologia, vol. 22, n. 03, p. 309-319, jul/set. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/04.pdf> > Acesso em: 13/03/2015.

_____. **Teoria crítica e novas tecnologias da educação.** In: _____ PUCCI, B. (Orgs). Tecnologia, Cultura e formação... ainda Auschwitz. São Paulo, Cortez, 2003.

CURY, C. R. J. **Por um novo Plano Nacional de Educação.** Cadernos de Pesquisa, vol. 14, n. 144, p. 790-811, set/dez. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v41n144/v41n144a08.pdf> > Acesso em: 04/04/2013.

DEMO, P. **Pesquisa e construção do conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas.** Rio de Janeiro: Tempo brasileiros, 1994.

DOURADO, L. F. **Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões estruturais e conjunturais de uma política.** Revista Educação e Sociedade, Campinas, vol. 31, n. 112, p.677-705, jul/set. 2010. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/03.pdf>> Acesso em: 04/04/2013.

_____. **Políticas e gestão da educação superior a distância: novos marcos regulatórios?** Revista Educação e Sociedade, Campinas, vol. 29, n. 104 - Especial, p. 891-917, out. 2008. Disponível em: [http://www.scielo.br/pdf/es/v29n104/a1229104.:](http://www.scielo.br/pdf/es/v29n104/a1229104.)> Acesso em: 12/05/2014.

_____. **Reforma do estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90.** Revista Educação e Sociedade, Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 234-252. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12931.pdf>> Acesso em: 12/05/2014.

DOURADO, L. F; SANTOS, C. de A. **A Educação a Distância no contexto atual e o PNE 2011-2020: avaliação e perspectivas** (p. 155-192). In: _____ Plano Nacional de Educação (2011-2020): avaliação e perspectivas / Organizador, Luiz Fernandes Dourado. – Goiânia: Editora UFG; Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

FEENBERG, A. **Critical Theory of Technology.** Oxford University Press, 1991.

_____. **A filosofia da tecnologia numa encruzilhada.** 1999. Trad. De Newton Ramos de Oliveira. Disponível em: <<http://www.sfu.ca/~andrewf/portu1.htm>> Acesso em: 12/05/2014.

FERREIRA, A. B. H. **Aurélio século XXI: o dicionário da Língua Portuguesa.** 3. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FERREIRA, M. O. V; SILVEIRA, P. R. T. **Identidade docente em tempos de educação a distância.** Fundamentos em Humanidades: Universidad Nacional de San Luís - Argentina. Ano X – Número II. Disponível em: <<http://fundamentos.unsl.edu.ar/pdf/articulo-20-201.pdf> > Acesso em: 17/05/2013.

FERREIRA, A. B. H. **Aurélio século XXI: o dicionário da Língua Portuguesa.** 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FERNANDES, FRANCISCO. **Dicionário Brasileiro Globo.** 56 ed. São Paulo: Globo, 2003.

FREITAS, H. C. L. de. **A (Nova) Política de formação de professores: a prioridade postergada.** Campinas, Educação e Sociedade, v. 28, n. 100, Especial, p. 1203-1230, out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2628100.pdf>.> Acesso em: 04/04/2013.

_____. **Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização.** Revista Educação e Sociedade, vol. 24, n. 85, p. 1095-1124, dez. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v24n85/a02v2485.pdf>> Acesso em: 04/04/2013.

_____. **Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação.** Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 136-167. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12928.pdf>> Acesso em: 04/04/2013.

FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M. RAMOS, M. Educação profissional e desenvolvimento. 2009. Disponível em [file:///C:/Users/Win8/Downloads/Palestra%20Gaudencio%20Frigotto\[11%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Win8/Downloads/Palestra%20Gaudencio%20Frigotto[11%20(2).pdf) Acesso em 30/11/2015.

FREUD. S. (1905). **Três ensaios sobre a teoria da sexualidade**. In: Obras psicológicas completas: Edição Standard Brasileira. Rio de Janeiro: Imago, 1996. vol. VII. p. 230-239.

_____. (1926). **Inibição, sintoma e angústia**. In: _____ Obras completas de Sigmund Freud. Edição Standard Brasileira. Rio de Janeiro: Imago, 1976, vol. XX. p. 119-132.

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA (UNIR) **Resolução A resolução n. 248/CONSEA**, de 03 de setembro de 2010 que aprova o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia a Distância. Disponível em: http://www.servidor.unir.br/boletim_arquivos/316_bs_49_de_14_09_2010.pdf Acessado em 25/10/2014

GATTI, B. A. **Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década**. Revista Brasileira de Educação, vol. 13, n. 37. Jan/abr. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/06.pdf> Acesso em: 04/04/2013.

GATTI, L. **Exercícios do pensamento: dialética negativa**. Novos Estudos: CEBRAP, 2009, n. 85, p. 261-270.

GOUVEIA, A e SOUZA, A. R. **Perspectivas e desafios no debate sobre financiamento e gestão da educação: da CONAE a um novo PNE**. Revista Educação e Sociedade. Campinas, vol. 31, n. 112, p. 789-807, jul-set. 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 12/04/2014.

HÖFLING, E. de M. **Estado e políticas (públicas) sociais**. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5539.pdf>. Acesso em: 30/01/2014.

HORKHEIMER, M. **Teoria Tradicional e Teoria Crítica**. In: _____ Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultrix, 1991. p. 117-154.

HORKHEIMER, M. **Teoria tradicional e teoria crítica**. In:____ Benjamin, Horkheimer, Adorno, Habermas. Tradução de Edgard a. Malagodi e Ronaldo Pereira Cunha. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

_____. **Eclipse da razão**. Rio de Janeiro: Editorial Labor do Brasil, 1976.

_____. **Filosofia e Teoria Crítica**. (1968)

HORKHEIMER, M. e ADORNO, T. **A revolta da natureza**. In: _____. Eclipse da Razão. São Paulo: Centauro, 2002, p. 97-130.

_____ e _____. **Conceito de Iluminismo**. In: _____ Os pensadores. São Paulo, Abril Cultural, 1991. p. 89-116.

_____ e _____. **Temas básicos de sociologia**. São Paulo: Editora Cultrix, 1978.

_____ e _____. **Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. Disponível em: <<http://ibge.gov.br/estadosat/perfil.php#>> Acessado em 28/11/2015.

JÚNIOR, G. C. P.; NOGUEIRA, V. M. R. **Programa Universidade Aberta do Brasil: aspectos relevantes na construção de uma metodologia para avaliar sua implementação**. Revista Avaliação, Campinas, v. 19, n. 1, p. 227-249, março. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-40772014000100011&script=sci_arttext> Acesso em: 12/05/2015.

JÚNIOR, J. R. S. **Reformas do Estado e da educação e as políticas públicas para a formação de professores a distância: Implicações políticas**. São Paulo: Revista Brasileira de Educação, n. 24, s/n; out/nov. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a07>> Acesso em: 30/01/2014.

KANT, E. **Resposta à pergunta: Que é esclarecimento?** In: _____. Textos seletos. Petrópolis: Vozes, 2008.

KRAWCZYK, N. RUT. **O PDE: novo modo de regulação estatal?** Cadernos de Pesquisa, v. 38, n. 135, p. 797-815, set/dez. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v38n135/v38n135a13.pdf>> Acesso em: 04/04/2013.

LAKATOS, M. E. MARCONI, M. de A. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Atlas, 1992.

LIMA, P. G. **Políticas de educação superior no Brasil na primeira década do século XXI: alguns cenários e leituras**. Avaliação, Campinas, Sorocaba, SP, vol. 18, n. 1, p.85-105, mar. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v18n1/06.pdf>> Acesso em: 30/01/2014.

LIMA, L. **A escola como categoria na pesquisa em educação**. São Leopoldo: Unisinos, 2008.

LOUREIRO, I. **Breves notas sobre a crítica de Herbert Marcuse à tecnologia**. In: _____. Tecnologia, Cultura e formação... ainda Auschwitz. São Paulo, Cortez, 2003.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, EPU, 1986.

MAAR, W. L. **Adorno, semiformação e educação**. Revista Educação e Sociedade, Campinas, vol. 24, n. 83, p. 459-476, agosto 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n83/a08v2483.pdf>. Acesso em: 12/01/2015.

_____. **Teoria crítica como teoria social**. In:_____ Teoria e crise: reflexões sobre cultura, estética e educação. PUCCI (Orgs). Campinas, SP: Autores associados, 2012.

_____. **Prefácio do Livro: Educação e emancipação**. Trad. De Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

MANCEBO, D. (et. al). **Políticas de expansão da educação superior no Brasil 1995-2010**. Revista Brasileira de Educação: Rio de Janeiro. v. 20. n. 60. Jan-abr. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v20n60/1413-2478-rbedu-20-60-0031.pdf> Acesso em 30/11/2015.

MARCUSE, H. **Algumas implicações sociais da tecnologia moderna**. In: Tecnologia, guerra e fascismo. Coletânea de textos editada por Douglas Kellner. Trad. Maria Cristina Vidal Borba. São Paulo: Editora da UNESP, 1999, p. 71-104.

_____. **Razão e revolução: Hegel e o advento da teoria social**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1988.

_____. **Eros e civilização**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

_____. **Ideias sobre uma teoria crítica da sociedade**. 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

_____. **A Ideologia da Sociedade Industrial: o homem unidimensional**. Trad. De Gislaïne Rebuá. Rio de Janeiro, Zahar, 1982.

_____. **Tecnologia, guerra, fascismo**. Coletânea de textos editada por Douglas Kellner. Trad. Maria Cristina Vidal Borba. São Paulo: Editora da UNESP, 1999.

MARTIN-BARBERO, J. **Dos meios às mediações**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997.

MARTINS, A. S.; CRUZ, D. M. **A EAD nas licenciaturas UFSC/UAB: um estudo comunicação e das interações na disciplina de Introdução a Educação a Distância**. Disponível em: <http://www.portalseer.ufba.br/index.php/contemporaneaposcom/article/view/3524>> Acesso em: 17/05/2013.

MARX, K. **Consequências sociais no avanço tecnológico.** In: _____ Obras Completas. Coleção Ciências, Materialismo Histórico, vol. 1. São Paulo: Edições Populares, 1980. p. 57 a 72.

_____. **O Capital:** crítica a economia política. Livro I, vol. 1. São Paulo: Difel, 1984.

_____. **O Dezoito Brumário de Louis Bonaparte.** São Paulo: Centauro, 2006.

MEKSENAS, P. **Cidadania, poder e comunicação.** São Paulo: Cortez, 2002. p. 77-78.

MELLO, S. L. **Psicologia e profissão em São Paulo.** São Paulo: Ática, 1978.

MELO, P. A. (et. al). **A Educação a Distância e Interiorização da Educação Superior no Brasil.** Revista de Ciências da Administração. v. 11, n. 24, p. 278-304, maio/ago. 2009. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/adm/article/view/2175-8077.2009v11n24p278/12624>> Acesso em: 08/04/2013.

MILL, D. **A Universidade Aberta do Brasil.** In: _____ LITTO e FORMIGA (Orgs.). Educação a Distância: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2012.

MOORE, M. G.; KEARSLEY, G. **Educação a Distância:** uma visão integrada – Edição especial ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

MORÉ, R. P. O. (et. al). **Educação a Distância e formação docente:** o Sistema Universidade Aberta do Brasil como forma de ampliar o acesso a educação superior. Florianópolis, Revista GUAL, v. 4, n. 2, p. 89-109, maio/ago. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/gual/article/view/1983-4535.2011v4n2p89/21999> Acesso em: 17/05/2013.

MUGNOL, M. **A educação a distância no Brasil:** conceitos e fundamentos. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 9, n. 27, p. 335-349, maio/ago. 2009. Disponível em: <<file:///C:/Users/Win8/Downloads/dialogo-2738.pdf>> Acesso em: 17/05/2013.

NETO, J. A. M. **Superando barreiras naturais:** a EAD na região Amazônica. In: _____ LITTO e FORMIGA (Orgs.). Educação a Distância: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2012. p. 6-10

NIETZSCHE, F. **Assim falou Zaratustra:** um livro para todos e ninguém. Trad. De Mário da Silva. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

OKUBO, Y. **Bibliometric Indicators and analysis of research systems:** methods and examples. Paris: OECD, 1997.

OLIVEIRA, Ovídio Amélio de. **História Desenvolvimento e Colonização do Estado de Rondônia**. Ed. Rondoniana. Porto Velho, 2008.

PEDROSA, R. H. L. **A Universidade e a inclusão social**. Rev. Latino Americano Psicopatologia. vol.16 n.1 São Paulo. Mar. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1415-47142013000100001&script=sci_arttext> Acessado em 30/11/2015.

PESSOTTI, I. **Notas para uma história da psicologia brasileira**. Em: Conselho Federal de Psicologia. Quem é o psicólogo brasileiro? (p. 17–31) São Paulo: Edicon, 1988.

PRETI, O. (Org.). **Educação a Distância: Sobre discursos e práticas**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

PRETTO, N De L.; RICCIO, N. C. R. **A formação continuada de professores universitários e as tecnologias digitais**. Revista Educar, Curitiba, n. 37, p. 153-169, mai/ago. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n37/a10n37>> Acesso em: 12/05/2014.

PRETTO, N. **Educação e inovação tecnológica: um olhar sobre as políticas públicas brasileiras**. Disponível em: http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE11/RBDE11_08_NELSON_PRETTO.pdf> Acesso em: 12/05/2014.

_____. **Formação de professores exige rede!** Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 20, maio/ago. 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782002000200010> Disponível em 12/05/2014.

PRETTO, N.; CLÁUDIO, C. P. **Tecnologias e novas educações**. Revista Brasileira de Educação, v. 11, n. 31, jan/abr. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n31/a03v11n31.pdf>> Acesso em: 12/05/2014.

PUCCI, B. (Orgs.) **Teoria crítica e crises: reflexões sobre cultura, estética e educação**. Campinas: Autores associados, 2012.

PUCCI, B. (2005). **Tecnologia, crise e formação**. Disponível em: <http://www.unimep.br/~bpucci/bruno-anpedinha-2005.pdf>> Acesso em: 19/03/2014.

_____. (Orgs.) **Tecnologia, Cultura e formação... ainda Auschwitz**. São Paulo, Cortez, 2003.

_____. **Educação a Distância virtual e formação de professores no Brasil: considerações sobre as políticas educacionais a partir de 1996**. In: _____. PUCCI (Orgs.). Teoria Crítica e Crises: reflexões sobre cultura, estética e educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

_____. **O encontro de Adorno e Nietzsche nas mínima moralia.** Editora UNIMEP, artigo 10. p. 115. Disponível em: <http://www.unimep.br/phpg/editora/revistaspdf/imp28art10.pdf>. Acesso em: 18/11/2015.

_____. **Tenho uma leve impressão de que estou sendo vigiado.** Comunicações: cadernos do Programa de Pós-Graduação em Educação. Piracicaba: Ynumep, ano 8, n. 1, jun. 2001. Disponível em: <http://www.unimep.br/~bpucci/tenho-uma-leve-impressao-que-estou-sendo-vigiado.pdf>> Acesso em: 18/11/2015.

RODRIGUES, R. S.; MOTA, M. B. **Comunicação Científica em EAD.** In: _____ Educação a Distância: práticas, reflexões e cenários plurais. Cuiabá, UFMT, 2009.

SALERMO, S. K. Et al. **Plano Nacional de Educação:** Política de Estado para a educação. Revista Nuances: estudos sobre educação, Presidente Prudente, SP, vol. 24, n. 2, p. 16-32, maio/ago. 2013. Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/2477/2222>> Acesso em: 04/04/2013.

SANCHEZ, F. (Coord.). **Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância.** 4 ed. São Paulo: Instituto Monitor, 2008.

SANTOS, A. R. dos. **Metodologia Científica:** a construção do conhecimento. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SANTOS, B. S. **A universidade do século XXI:** para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS, F. C. **UAB como política pública de democratização do ensino superior via EAD. Ano 2011.** Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0184.pdf> > Acesso em: 17/05/2013.

SANTOS, I. E. **Manual de métodos e técnicas de pesquisa científica.** 8 ed. rev., atual. e ampl. Niterói, RJ: Impetus, 2011.

SAVIANI, D. **Formação de professores:** aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Revista Brasileira de Educação, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>. Acesso em: 22/02/2014.

_____. **O ensino de resultados.** Folha de São Paulo, São Paulo, 29 abr. 2007. Caderno "Mais".

_____. **O Plano de Desenvolvimento da Educação:** análise do projeto do MEC. Educação Sociedade. Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 1231 -1255, out. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 04/04/2013.

_____. **Organização da educação nacional:** sistema e conselho nacional de educação, plano e fórum nacional de educação. Revista Educação e sociedade, v. 31, n. 112, p. 769-787, jul/set. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/07>> Acesso em: 04/04/2013.

_____. **Organização da Educação Nacional:** Sistema e Conselho Nacional de Educação, Plano e Fórum Nacional de Educação. Revista Educação e Sociedade. Campinas, vol. 31, n. 112, p. 769-787, jul-set. 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 12/04/2014.

SCHEIBE, L. **A formação de professores no Brasil:** a herança histórica. Revista. Retratos da Escola. Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 41-53, jan./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br/index.php/semestral/article/viewFile/123/226>> Acesso em: 13/02/2014.

_____. **Formação de professores:** dilemas da formação inicial à distância. In: Educere et Educare. Cascavel: UNIOESTE, Vol. 1 nº 2 jul./dez. 2006. p. 199-212. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/viewFile/264/193>> Acesso em: 13/02/2014.

_____. **O conselho técnico-científico da educação básica da capes e a formação docente.** São Paulo, Cadernos de Pesquisa, v. 41, n. 144, Set/Dez. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v41n144/v41n144a09.pdf>> Acesso em: 13/02/2014.

_____. **Valorização e formação dos professores para a educação básica:** questões desafiadoras para um novo plano nacional de educação. Educação e Sociedade, Campinas, v. 31, n. 112, p. 981-1000, jul.-set. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/17.pdf>>. Acesso em: 13/02/2014.

SCHWEPPENHÄUSER, G. (2003). A filosofia moral negativa de Theodor W. Adorno. Educação & Sociedade: Revista de Ciência da Educação, 24(83), 391-415.

SEGENREICH, S. C. D. **Expansão, privatização e diferenciação da educação superior no Brasil pós – LDBEN/96:** evidências e tendências. Revista Ensaio, Rio de Janeiro, v. 17, n. 62, p. 55-86, jan/mar. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v17n62/a04v1762.pdf>> Acesso em: 04/04/2013.

_____. **PROUNI e UAB como estratégias de EAD na expansão do Ensino Superior.** Campinas, Pro-posições, v. 20, n. 2(59), p. 205-222, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v20n2/v20n2a13>> Acesso em: 18/03/2013.

SILVA, W. (2009). (et. al) Uma análise sobre políticas públicas em Educação a Distância no Brasil. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2009/CD/trabalhos/1552009221220.pdf>> Acesso em: 30/03/2015.

SILVA, W. e BERTONCELLO, L. **Crescimento Bibliográfico na EAD.** In: _____ Educação a Distância: o estado da Arte. São Paulo: Pearson, Education do Brasil, 2012. p. 411-420

SOUZA, F. C. de. **Escrevendo e normalizando trabalhos acadêmicos.** Um guia Metodológico. Florianópolis: Editora da UFSC, 2001.

SOUZA, R. C. (et. al) **Computação em Nuvem:** conceitos, tecnologias, aplicações e desafios. Ceará, ERCEMAPI, 2009.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais:** a pesquisa qualitativa em Educação: o Positivismo, a Fenomenologia, o Marxismo. São Paulo: Atlas, 1995.

TÜRCKE, C. **Filosofia e Sensação.** C. H. Beck, 2002.

VALENTE, I. e ROMANO, R. **PNE: Plano Nacional de Educação ou Carta de Intenção?** Revista Educação e Sociedade, Campinas, vol. 23, n. 80, p. 96-107, set/2002. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12926.pdf>> Acesso em: 04/04/2013.

VILELA, R. A. T. **Max Weber – 1864 – 1920.** Entender o homem e desvelar o sentido da ação social. In: TURA, M. L. R. Sociologia para educadores. Rio de Janeiro: Quartet, 2a ed., 2002. (org.) p. 63-96.

ZAWACKI-RICHTER, O. **Research areas in distance education:** a Delphi study. International Review of research in Open and distance learning, v. 10, n. 3, 2009. p. 37 a 52.

ZUIN, A. S. **Educação a Distância ou educação distante?** O programa Universidade Aberta do Brasil, O tutor e o professor virtual. Revista Educação e Sociedade, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 935-954, out. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a14v2796.pdf>>. Acesso em: 12/05/2014.

_____. **O Plano Nacional de Educação e as tecnologias da informação e comunicação.** Revista Educação e Sociedade, Campinas, vol. 31, n. 112, p. 961-980, jul/set. 2010. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/16.pdf>>. Acesso em: 04/04/2013.

APÊNDICE A – CARTA JUSTIFICATIVA**PROGRAMA DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
DINTER UFAC/UFPR**

Porto Velho, 17 de novembro de 2014.

De: Professora Neffretier Cinthya Rebello André dos Santos Clasta

Aluna do DINTER UFAC/UFPR

Para: Professora Doutora Maria do Carmo dos Santos

Coordenadora do Curso de Pedagogia UAB/UNIR

Considerando que sou professora lotada junto a Reitoria da UNIR, no setor Diretoria de Educação a Distância – DIREDD, ministrando aulas nos cursos em modalidade EAD e designada pela portaria 297/2014/GR/UNIR de 25 de março de 2014, como Assessora Pedagógica da DIREDD/UAB, considerando ainda, que estou cursando o Programa de Doutorado em Educação pelo DINTER UFAC/UFPR e que a minha pesquisa está sendo realizada com alunos que participam do Programa UAB, com o objetivo de analisar a tecnologia no âmbito de referido Programa, venho solicitar, por intermédio de sua gerência, a permissão para aplicação de questionário digital junto aos acadêmicos de pedagogia; a inserção do questionário nas plataformas moodle (versão 2008 e versão 2011) e o envio do mesmo para os emails dos alunos.

Certo de poder contar com seu prestigiado apoio, agradeço antecipadamente. (em anexo cópia do questionário).

Atenciosamente,

Professora Neffretier Cinthya Rebello André dos Santos Clasta

Doutoranda

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DIGITAL

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

SETOR DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Pesquisa: Questionário digital aplicado com alunos do curso de Pedagogia UAB/UNIR

PESQUISA DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

Prezados(as) acadêmicos(as) do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Rondônia, vinculados ao Programa Universidade Aberta do Brasil/ UAB: presente instrumento objetiva a coleta de dados para a pesquisa de Doutorado em Educação, linha de pesquisa em Políticas Públicas, que busca analisar a TECNOLOGIA NO ÂMBITO DO PROGRAMA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL, A PARTIR DA PERCEPÇÃO DOS ALUNOS DO CURSO DE PEDAGOGIA UAB/UNIR.

Dessa forma, peço sua colaboração e cuidado no momento de responder. Procure ser o mais claro, objetivo e transparente, pois suas respostas serão fundamentais para procedermos à análise das implicações tecnológicas para a formação no âmbito do referido Programa.

Grata por sua participação,

Professora Mestre Neffretier Clasta (pesquisadora)
Contato: Diretoria de Educação a Distância - DIREDD
Celular: 69 8119 9273
E-mail: neffretier@gmail.com

DIMENSÃO 01 - PERFIL DO ACADÊMICO DE PEDAGOGIA/UAB/UNIR

1.1 IDENTIFICAÇÃO

Idade

Até 20 anos

De 21 a 30 anos

De 31 a 40 anos

De 41 a 50 anos

Acima de 61 anos

Sexo

Masculino

Feminino

Estado civil

Solteiro(a)

Casado(a)
Separado(a)/ desquitado(a)/ divorciado(a)
Viúvo(a)
União estável
Outro

Como você se declara?

Branco(a)
Negro(a)
Pardo(a)/mulato(a)
Amarelo(a) (de origem oriental)
Indígena ou de origem indígena

Unidade da Federação/nascimento

AC – AL - AM – AP - BA – CE – DF – ES – GO – MA – MG – MS – MT – PA – PB –
PE – PI – PR – RJ – RN – RO – RR – RS – SC – SE – SP - TO
() EXTERIOR

Reside no mesmo município do Polo?

SIM
 NÃO

Reside em:

Área rural
 Área urbana

Que polo você frequenta?

Ariquemes
Buritis
Chupinguaia
Ji-paraná
Nova Mamoré
Porto Velho
Rolim de Moura

1.2 FORMAÇÃO ESCOLAR/ACADÊMICA**Qual seu nível de escolaridade?**

Superior incompleto
Superior completo
Pós-graduação Lato Sensu
Pós-graduação Stricto Sensu

Caso já possua um curso superior, informe a sua graduação.

Em que tipo de escola você cursou o ensino médio?

Todo em escola pública
Todo em escola privada (particular)

A maior parte em escola pública
 A maior parte em escola privada (particular)
 Metade em escola pública e metade em escola privada (particular)

Que tipo de curso de ensino médio você concluiu?

Comum ou de educação geral no ensino regular
 Profissionalizante técnico (eletrônica, contabilidade, etc.)
 Profissionalizante magistério de 1ª a 4ª séries (curso Normal) do ensino regular.
 Supletivo
 EJA
 Outro

Ingressou no curso de Pedagogia em que ano?

2008
 2009
 2011

Qual foi a principal razão que levou você a escolher a Licenciatura?

Escolha apenas a razão principal.

Porque quero ser professor.
 Para ter outra opção se não conseguir exercer outro tipo de atividade.
 Por influência da família.
 Porque tive um bom professor que me serviu de modelo.
 Eu não quero ser professor.
 É o único curso próximo da minha residência.
 Pela maior oportunidade de trabalho na área da docência
 Outro:

Teve dificuldades na adaptação em EAD?

SIM
 NÃO

Das dificuldades encontradas no curso EAD aponte três mais prevalentes?

Acesso ao computador
 Velocidade da internet
 Insuficiente domínio das tecnologias da informação e comunicação na EAD
 Dificuldade de compreender o sistema de avaliação da EAD
 Dificuldades de feedbacks com os professores e tutores a distância
 O ritmo de ensino aprendizagem na EAD
 Compreender o material didático teórico do curso
 Dificuldade na realização das tarefas propostas no Curso
 Dificuldade de planejamento de suas atividades de horas estudo
 Outro:

Já pensou em desistir do curso?

SIM
 NÃO

Se sim, por quê? *

Uma vez concluído este curso, pretende, ou, se sente motivado(a) a cursar outros de graduação ou de pós-graduação em Educação a Distância pelo Programa UAB?

- SIM
 NÃO

Se sim, qual?

Se não, por quê?

Participa de atividades acadêmicas?

- SIM
 NÃO
 Desconheço os programas de pesquisas e extensões da universidade.

Se sim, qual?

PIBID

PIBIC

PET

Projetos de extensão

Outro:

1.3. FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Em que você trabalha atualmente?

Na agricultura, no campo, na fazenda ou na pesca.

Na indústria.

Na construção civil.

No comércio, banco, transporte, hotelaria ou outros serviços.

Como profissional liberal, professora ou técnica de nível superior. (Ir para a pergunta 30).

Trabalha fora de casa em atividades informais (pintor, eletricista, encanador, feirante, ambulante, guardador/ a de carros, catador/ a de lixo).

Trabalha em casa em serviços (costuram, aulas particulares, cozinha, artesanato, carpintaria, etc.).

Faz trabalho doméstico em casa de outras pessoas (cozinheiro/a, mordomo/ governanta, jardineiro, babá, lavadeira, faxineiro/ a, acompanhante de idosos/ as etc.).

No lar (sem remuneração).

Outro.

Não trabalho.

Não sei.

Ir para a pergunta 33.

Caso seja professor, você trabalha na docência há quanto tempo?

Menos de 1 ano.

Entre 1 e 2 anos.

Entre 2 e 4 anos.

Entre 4 e 6 anos.
Entre 6 e 8 anos
Entre 8 e 10 anos
Acima de 10 anos

Se a resposta for professor(a):* Em que nível de ensino trabalha?

Educação infantil
Nível fundamental séries iniciais
Nível fundamental séries Finais
Nível médio
Educação nível superior

Você é professor(a) da rede:

Federal
Estadual
Municipal

Há quanto tempo você trabalha como professor(a)?

Menos de 1 ano.
Entre 1e 2 anos.
Entre 2 e 4 anos.
Entre 4 e 6 anos.
Entre 6 e 8 anos
Entre 8 e 10 anos
Acima de 10 anos

Assinale a situação abaixo que melhor descreve sua condição.

Não trabalho e meus gastos são financiados pela família.
Trabalho e recebo ajuda da família.
Trabalho e me sustento.
Trabalho e contribuo com o sustento da família.
Trabalho e sou o principal responsável pelo sustento da família.

Qual a faixa de renda mensal da sua família?

Até 3 salários mínimos (até R\$2.172,00).
De 3 até 10 salários mínimos (R\$2.172, 00 até R\$7. 240,00).
De 10 até 20 salários mínimos (R\$7.240,00 até R\$14.480,00).
De 20 até 30 salários mínimos (R\$14.480,00 até R\$21 720,00).
Mais de 30 salários mínimos (mais de R\$21.720, 00).

1.4 PERFIL TECNOLÓGICO

Você tem computador?

SIM
 NÃO

Você tem notebook?

SIM
 NÃO

Você utiliza lan house?

- SIM
 NÃO

Você tem acesso a internet de casa?

- SIM
 NÃO

De onde você acessa mais a internet?

- Lan house
Casa
Trabalho
Celular
Casa e Trabalho
Polo

Qual a rede social que você acessa com maior frequência?

- Facebook
Instagram
Twitter
WhatsApp
Não acesso à internet

Você acessa a internet com mais frequência para:

- e-mails
notícias
pesquisas
redes sociais
estudo
trabalho
trabalho e estudo
namoro
blogs
para todas as opções acima

Quanto tempo você fica conectado à internet por dia?

- Até 1 hora
1 a 2 horas
2 a 3 horas
3 a 4 horas
Acima de 4 horas

DIMENSÃO 2 – EXPECTATIVAS E PERSPECTIVAS SOBRE A FORMAÇÃO

PERCEPÇÃO DO ALUNO QUANTO AO CURSO SUPERIOR, AO CURSO DE PEDAGOGIA E A UNIVERSIDADE FEDERAL: EXPECTATIVAS E SENTIDOS ATRIBUÍDOS

Por que você optou por um curso a distância?

Por que você optou pelo curso de Pedagogia?

Você possui o perfil acadêmico para um curso a distância? Por quê?

Os recursos tecnológicos que você dispõe são compatíveis com as exigências de um curso a distância? (notebooks, computadores, acesso à internet, impressora, etc.) Por quê?

Os recursos tecnológicos que foram disponibilizados pelo polo e pelo curso de pedagogia são compatíveis com as exigências de um curso a distância de qualidade? (computador, laboratório de informática, suporte tecnológico, acesso à internet, plataforma moodle, sistema de registro acadêmico/ SINGU, etc.)?

A estrutura física e de recursos humanos disponibilizados no polo, pelo município, atendem as suas necessidades acadêmicas? Por quê?

Os sistemas de gestão acadêmica - Coordenação de Curso, Coordenação de Polo, Secretarias, Setores da Universidade, Polo, Professores, Tutores são articulados de forma que atendam suas necessidades acadêmicas? (dúvidas, orientações, comunicação, cumprimento de calendário escolar, lançamento de notas, registros acadêmicos? Por quê?

O que representa para você ser um (uma) aluno(a) de uma Universidade Federal?

O que representa para você uma formação de nível superior?

O seu curso trouxe contribuições para sua vida pessoal e profissional? Se trouxe, quais?

Apresente pelo menos três fatores determinantes da evasão em seu curso.

Apresente pelo menos três fatores determinantes para a melhoria da qualidade do seu curso.

Quais as principais dificuldades que você encontrou ou tem encontrado para a realização deste curso?

DIMENSÃO 03 - ASPECTOS TECNOLÓGICOS A SEREM AVALIADOS

3.1 INTERNET, REDE DE COMPUTADORES, LABORATÓRIO DE INFORMÁTICA E SUPORTE TÉCNICO

Como você avalia a internet no âmbito do Programa UAB?

Como você considera o acesso à internet no polo?

- Excelente
 Ótimo
 Bom
 Regular
 Ruim

Como você considera a qualidade da rede de computadores no polo?

- Excelente
 Ótimo
 Bom
 Regular
 Ruim

Como você considera o número de computadores por aluno no polo?

- Excelente
 Ótimo
 Bom
 Regular
 Ruim

Quem você mais procura para ajudá-lo nas dificuldades operacionais no uso da rede de computadores? *

Técnicos de laboratórios

Tutores presenciais

Tutores a distância

Professores das disciplinas

Outro:

Como você avalia o atendimento do suporte técnico? *

- Excelente
 Ótimo
 Bom
 Regular
 Ruim
 Não Existe

LABORATÓRIO DE INFORMÁTICA

O Laboratório de Informática no polo possui computadores atualizados, em quantidade suficiente por alunos, e com bom acesso à internet?

- SIM

NÃO

Os recursos tecnológicos (internet, rede de computadores, laboratório de informática e suporte técnico) que o polo e o curso oferecem são atualizados, modernos e rápidos? *

SIM

NÃO

Os recursos tecnológicos disponíveis no polo e pelo curso são compatíveis com suas necessidades acadêmicas? *

SIM

NÃO

Os recursos tecnológicos disponíveis no polo e pelo curso permitem uma comunicação integrada que permita a resolução rápida de questões referentes ao curso, bem como os aspectos relativos a sua aprendizagem?

SIM

NÃO

Você participou de algum treinamento/ curso de nivelamento no Curso de Pedagogia sobre tecnologias da informação e comunicação?

SIM

NÃO

Qual? _____

O que você sugere para a melhoria nos aspectos tecnológicos (internet, rede de computadores, laboratório de informática e suporte técnico)?

3.2 AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM

Teve dificuldade no uso do Ambiente Virtual de Aprendizagem?

SIM

NÃO

Das dificuldades encontradas no uso do Ambiente Virtual, aponte três mais prevalentes? *

acesso login e/ ou senha

deficiência na funcionalidade do AVA

sistema fora do ar

aparência pouco atrativa do AVA

dificuldade no acesso ao material didático

dificuldades quanto ao local de envio das respostas

- prazos desconexos de entrega das atividades
 falta suporte técnico na utilização do AVA/MOODLE
 outros

Existe suporte tecnológico para ajudá-lo nas dificuldades encontradas no uso do ambiente virtual? *

- SIM
 NÃO

O polo oferece suporte tecnológico para dificuldades referente ao uso do ambiente virtual? *

- SIM
 NÃO

O curso oferece suporte tecnológico para dificuldades referente ao uso do ambiente virtual? *

- SIM
 NÃO

Quem você mais procura para ajudá-lo nas dificuldades operacionais no uso do Ambiente Virtual de Aprendizagem/ AVA?

Técnicos de laboratórios

Tutores presenciais

Tutores a distância

Professores das disciplinas

Suporte Tecnológico *On-line*

Outro:

O que você sugere para a melhoria no Ambiente Virtual de Aprendizagem?

3.3 VIDEOAULAS

Como você considera a qualidade das videoaulas?

- Excelente
 Ótimo
 Bom
 Regular
 Ruim

Das videoaulas, aponte três dificuldades mais prevalentes.

Problemas no áudio (dificuldades de ouvir o que se diz)

Problemas na imagem (distorções, dificuldades para ver a imagem)

Problemas na edição dos vídeos (cortes e perdas da sequência da aula)

Aparência pouco atrativa das videoaulas

Poucos recursos de animação no vídeo

Pouca habilidade dos professores na apresentação das aulas
Outro:

O que você sugere como melhoria para as videoaulas?

3.4 MATERIAL DIDÁTICO

O curso oferece material didático em variadas mídias? (textos impressos, textos digitais, áudio, animações, etc.)

- SIM
 NÃO

O Curso fornece, além do material apostilado obrigatório, textos complementares, utilização de recursos variados como filmes, músicas, videodocumentários, etc.?

- SIM
 NÃO

O material didático impresso (Apostila) é entregue em tempo hábil para iniciar a disciplina?

- SIM
 NÃO

Como você considera o material didático?

- Excelente
 Ótimo
 Bom
 Regular
 Ruim

3.5 O SISTEMA DE COMUNICAÇÃO

65.2.4.1 Qual o sistema de comunicação que você mais utiliza para resolver questões acadêmicas?

Ambiente virtual de aprendizagem
E-mail institucional
Fax
Telefone
WhatsApp

66.2.4.2 No Curso de Pedagogia o sistema de comunicação possibilita uma rápida resposta as suas necessidades acadêmicas? (dúvidas quanto ao

conteúdo, ao material didático, datas de provas, atividades avaliativas, cronograma de aulas, entre outras).

SIM

NÃO

67. Se não, por quê? *

68.2.4.3 No polo o sistema de comunicação possibilita uma rápida resposta as suas necessidades acadêmicas? (dúvidas quanto ao conteúdo, ao material didático, datas de provas, atividades avaliativas, cronograma de aulas, contato com coordenação de polo, entre outras).

SIM

NÃO

69. Se não, por quê?

70.2. 4. 4 O Sistema de comunicação disponibilizado pela universidade e pelo curso permite uma comunicação rápida com os professores, tutores, coordenação de curso e setores da universidade?

SIM

NÃO

71. Se não, por quê?

3.6 POLO DE APOIO PRESENCIAL

ESTRUTURA FÍSICA

(BIBLIOTECA, SALA DE AULA, SALA DE ESTUDO, LABORATÓRIO DE INFORMÁTICA E AVALIAÇÃO GERAL DA ESTRUTURA FÍSICA)

BIBLIOTECA

Você utiliza a biblioteca do polo?

SIM

NÃO

Com que regularidade frequenta a biblioteca?

Semanalmente

Quinzenalmente

Mensalmente

Nunca frequento

A biblioteca é informatizada?

SIM

NÃO

A biblioteca possui os livros indicados nas bibliografias dos planos de ensino do curso?

SIM

- NÃO
 Não sei

A biblioteca possui acervo de mídias (filmes, documentários, softwares educativos?)

- SIM
 NÃO
 Não sei

Como você considera biblioteca do seu polo? (Quanto a iluminação, climatização, espaço, mobiliário, limpeza)

- Excelente
 Ótimo
 Bom
 Regular
 Ruim

SALAS DE AULAS

O polo oferece salas de aulas com os recursos didáticos necessários? (Quadros, datashow, computadores, aparelhos audio-visuais, etc.?)

- SIM
 NÃO

Como você considera as salas de aulas do seu polo? (Quanto a iluminação, climatização, espaço, mobiliário, limpeza)

- Excelente
 Ótimo
 Bom
 Regular
 Ruim

AMBIENTE PARA ESTUDO EM GRUPO E INDIVIDUAL

O polo oferece ambiente para estudo em grupo e individual?

- SIM
 NÃO
 Não Sei

Você utiliza o polo para estudar?

- SIM
 NÃO

Com que regularidade frequenta o polo?

Diariamente

Semanalmente

Quinzenalmente

Só compareço nas atividades de avaliação presencial ou atividades obrigatórias

AValiação GERAL DA ESTRUTURA FÍSICA DO POLO

Como você avalia as condições gerais da estrutura física do polo salas de aulas, laboratório de informática, secretaria, recepção, banheiros, ar-condicionados, mobílias, iluminação, limpeza, entre outros).

Excelente

Ótimo

Bom

Regular

Ruim

A infra-estrutura física disponibilizada no polo favorece a realização do seu curso, bem como os aspectos relativos a sua aprendizagem?

SIM

NÃO

O que você sugere para a melhoria da infra-estrutura do polo?

QUADRO DOCENTE

Você considera que o curso de Pedagogia possui um quadro docente qualificado?

SIM

NÃO

95. Se não, por quê?

Por quem você é mais acompanhado nas atividades pedagógicas do curso?

Coordenador de Polo

Coordenador de Curso

Professor de disciplina

Tutor a distância

Tutor presencial

SISTEMA DE COMUNICAÇÃO

O sistema de comunicação existente no curso permite acesso rápido aos tutores de forma a responder suas necessidades acadêmicas, como: dúvidas quanto ao material didático, notas de avaliações; postagens de tarefas; datas de avaliações, orientações de aprendizagem?

- SIM
 NÃO

Qual é sistema de comunicação que você mais utiliza para acessar informações e obter orientações quanto as questões acadêmicas?

telefone
correio eletrônico (e-mail)
ambiente virtual de aprendizagem
fax

O Sistema de comunicação existente no curso oferece comunicação rápida entre professores, tutores, coordenação de curso e equipe técnica administrativa responsável pelo gerenciamento acadêmico e administrativo?

- SIM
 NÃO

ESTRUTURA FÍSICA OFERTADA PELO CURSO

o curso oferece uma estrutura composta de salas de aula, escritórios, biblioteca com acervo adequado ao curso oferecido, equipamentos em número e qualidade suficiente para atender a demanda por aluno?

- SIM
 NÃO

SUORTE DE ACESSO INTERNET

O curso oferece suporte de acesso via internet ou monitoramento *on-line*?

- SIM
 NÃO

GESTÃO DE PROCESSOS ACADÊMICOS

O Currículo do curso, o processo ensino aprendizagem e a metodologia de ensino adotada pelos professores o prepara adequadamente para o exercício da docência?

- SIM
 NÃO

Se não, por quê? *

A oferta de disciplinas, avaliações, provas e resultados obedecem um Cronograma Acadêmico Anual?

- SIM
 NÃO

Você obtém feedback de todo processo avaliativo nas disciplinas cursadas?

- SIM
 NÃO

Como você avalia o atendimento do corpo docente (professores e tutores)?

- Excelente
 Ótimo
 Bom
 Regular
 Ruim

Como você avalia o atendimento do corpo administrativo (técnicos, secretárias, telefonistas, etc.)?

- Excelente
 Ótimo
 Bom
 Regular
 Ruim

O curso promove um sistema permanente de auto avaliação, que inclui avaliar o corpo docente, a estrutura física, o curso de pedagogia e o seu nível de satisfação?

- SIM
 NÃO