

# **Universidade Metodista de Piracicaba**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E SEMIFORMAÇÃO**

**KARINA COELHO PIRES**

**PIRACICABA – SP**

**2007**

# **Universidade Metodista de Piracicaba**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E SEMIFORMAÇÃO**

**KARINA COELHO PIRES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba como requisito final para a obtenção do título de MESTRE em Educação.

**ORIENTADOR: PROF. DR. BRUNO PUCCI**

**PIRACICABA – SP**

**2007**

**Banca Examinadora**

**Orientador: Prof. Dr. Bruno Pucci – UNIMEP**

**Prof. Dr. Belarmino César Quimarães Costa - UNIMEP**

**Profa. Dra. Raquel Pereira Chainho - UNIMEP**

**Profa. Dra. Josianne Francia Cerasoli - UFU**

## **Dedicatória**

Aos professores doutores que foram sumariamente demitidos pela UNIMEP em dezembro de 2006.

Aos meu pais, Antonio Coelho de Oliveira Filho e Maria de Lourdes Casarini Coelho que sempre lutaram pela minha educação.

Ao meu marido, Gilberto Pivetta Pires que sempre me apoiou nos momentos de desespero.

Ao meu filho, Miguel Coelho Pires que nasceu no meio deste caminho e trouxe muita alegria para minha vida.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus, por permitir que eu chegasse até aqui.

Ao meu orientador Bruno Pucci, que acreditou em minha capacidade.

Aos meus colegas do grupo de pesquisa de teoria crítica, em especial Naê e Andréa Zaia, pois juntas passamos momentos de muita cumplicidade, nos tornando amigas em tão pouco tempo.

Aos professores do ppge da Unimep.

À Capes e Cnpq que incentivaram esta pesquisa financeiramente.

Às alunas do curso do lesde que prontamente me atenderam nas entrevistas.

A todos os que direta ou indiretamente ajudaram para que este sonho se realizasse.

## SUMÁRIO

Resumo .....	VIII
Abstract .....	IX
Introdução .....	1
1. Características da Educação a distância.....	18
2. A instituição.....	22
2.1 O CND.....	24
Síntese .....	26
2.2 CND de Palmares Paulista.....	27
2.3 A estrutura do lesde.....	30
3. Análise do material didático.....	48
4. Alguns apontamentos.....	72
5. A linguagem utilizada nos documentos.....	85
6. Discussão .....	87
7. Conclusão .....	91
Referências .....	94
ANEXO A .....	101
ANEXO B .....	140
ENTREVISTAS .....	142
VÍDEO AULA .....	158

## Resumo

Nosso trabalho teve o objetivo de analisar o processo de semiformação na Educação a distância, utilizando para tanto, como exemplo, o IESDE (Instituto de Estudo Social do Desenvolvimento Educacional) que ofereceu o curso normal de nível médio a distância, em Palmares Paulista-SP, no período de 2003 a 2004. Examinamos, ainda, o sentido da proposta, verificamos como isso aconteceu em Palmares Paulista-SP, se alcançou ou não os objetivos quanto à formação de cidadãos conscientes e críticos, e quanto à máxima qualidade do ensino prometida pela instituição. Nossa pesquisa foi conduzida à luz dos estudos da Teoria Crítica. Dentre eles, privilegiamos as contribuições de Adorno, em especial as categorias “semiformação” e “Indústria cultural”. Reunimos nossos dados através de pesquisa documental e entrevistas. Concluimos que a mesma lógica que submete a cultura à lógica da produção industrial e do mercado tende a ser incorporada nos processos de ensino de educação a distância, em termos de imaginá-los mais eficientes e calculados na racionalidade do tempo. Em outras palavras, a escola contemporânea, mais precisamente com a educação a distância, no caso em análise, se tornou um aparato da indústria cultural exatamente por ser *locus* privilegiado da disseminação de semicultura. E, na indústria cultural, tudo se torna negócio.

## **Abstract**

Our work had the objective in the distance to analyze the process of semiformation in the Education, using for in such a way, as example, the IESDE (Institute of Social Study of the Educational Development) that it offered the normal course of average level in the distance, in Palmares Paulista of São Paulo, in the period of 2003 the 2004. We examine, still, the direction of the proposal, verify as the proposal happened in Palmares Paulista of São Paulo, if it reached, or objective not considered them, how much to the formation of conscientious and critical citizens, and how much to the maximum quality of the education promised for the institution. Our research was lead to the light of the studies of the Critical Theory. Amongst them, we privilege of the contributions of Adorno, in special in the texts Theory of the semiformation and cultural Industry. We congregate our data through documentary analysis and interviews. We conclude that the same logic that submits the culture to the logic of the industrial production and the market tends to be incorporated in the education processes, in terms to imagine them more efficient and calculated in the rationality of the time. In other words, the school contemporary, more necessarily with the education in the distance, if became an apparatus of the cultural industry accurately for to be place privileged of the semiculture dissemination. E, in the cultural industry, everything becomes business.

## **Introdução**

Sempre tive vontade de entrar em um Programa de pós-graduação. No entanto, como sou formada em Letras, sentia-me na obrigação de desenvolver pesquisas nesta linha. Porém, não conseguia me interessar verdadeiramente por nada neste sentido, pelo menos, não a ponto de propor um projeto de pesquisa.

O interesse por esta pesquisa surgiu quando comecei minha carreira no magistério como professora de Educação Infantil. Comecei a dar aulas logo que terminei minha faculdade, quando fui aprovada em concurso público na cidade de Catanduva, onde nasci e moro até hoje. No início, enfrentei muitas dificuldades com minha família, pois não aceitavam que eu tivesse estudado a vida inteira nas melhores escolas particulares, para ser “professora”. Não me conformava com o preconceito que existia com a profissão, que para mim era especial. Certo dia, comecei a entender o que se passava. Encontrei um bilhete que uma professora havia deixado para a outra. O bilhete era cheio de erros gravíssimos de gramática e ortografia. Havia escrito por exemplo: “loja” ao invés de lousa, “as criança”, “os calendário”. Percebendo as lacunas na formação dos professores que ali estavam, comecei a pensar na formação de professores.

Na escola em que trabalhava, no ano de 2003, todos os dias após a refeição, notava que as merendeiras e auxiliares de serviços gerais reuniam-se em torno de uma mesa, e lá escreviam em um caderno. Achei interessante que escrevessem. Resolvi perguntar do que se tratava. Disseram que faziam um “memorial”. Fiquei curiosa e empolgada: então elas se reuniam para escrever um memorial? Foi então que comecei a perguntar, e soube que se tratava de um curso de magistério em nível médio a

distância que cursavam em Palmares Paulista, por uma instituição chamada IESDE, e precisavam escrever suas experiências com as aulas em um caderno que chamavam de memorial. No final do ano de 2003, fui removida para outra escola, e, para minha surpresa, as funcionárias desta escola também faziam o mesmo curso, e conversando com uma delas, descobri que várias funcionárias da rede municipal também o faziam. Havia uma delas que, quando nós, as professoras, chegávamos para a aula, dizia: “Agora eu também vou ser teacher!”.

Resolvi, a partir de então, pesquisar sobre o ensino a distância, unida à minha primeira preocupação: formação de professores.

Assim, passei a pesquisar e reunir informações sobre o assunto, e principalmente sobre o IESDE, que será descrito adiante, instituição escolhida para ser utilizada como exemplo nesta pesquisa.

Neste percurso, elaborei meu projeto de pesquisa, e enfrentei alguns processos seletivos para ingresso em Programas de Pós-graduação em Educação. Meu objetivo era realmente entrar em um Programa de Pós-graduação em Educação para poder estudar a Educação a distância, assunto que tanto me preocupava.

Sempre me inscrevia na linha de pesquisa: formação de professores. Foi o que fiz inclusive aqui na Unimep, instituição em que desenvolvo minha pesquisa.

Porém, como acredito que nosso “destino” é traçado por nossas escolhas, e nossas escolhas são frutos de quem somos, e meu projeto tinha acima de tudo minhas idéias, minhas convicções acerca das tecnologias, da educação, da sociedade etc; fui aceita na linha de pesquisa: “Filosofia”, mais especificamente, em Teoria Crítica, com o Prof. Dr. Bruno Pucci, a quem até então desconhecia, assim como desconhecia Adorno e a Teoria Crítica. Inicialmente, quando soube, pensei ter havido algum engano, hoje

vejo que, se houve algum engano, certamente, eu o cometi, inscrevendo-me na linha de pesquisa: formação de professores.

Meu encontro com a Teoria Crítica e as pessoas maravilhosas que este encontro proporcionou-me conhecer, somente me trouxe a certeza de que não devo, nunca, arrependê-lo por minhas escolhas.

Passo, a partir de agora, a expor, de modo bem conciso, a trajetória de meu pensamento.

Segundo Fonseca (1998) na perspectiva do capital e geração de lucros, o BIRD<sup>1</sup> (Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento) recomenda, em sua política, a redução do papel do Estado no financiamento da educação, bem como a diminuição dos custos do ensino. A necessidade de diminuir despesas no ensino público constituía também a base daquilo que o Banco denominava de “inovações educacionais”, onde recomendava o uso de alternativas inovadoras de ensino, significando a busca de meios instrucionais mais baratos para diminuir os custos.

Barreto (2003) ressalta que os organismos internacionais concluíram que o dito monopólio do conhecimento detido pelo professor poderia ser quebrado por meio da intensificação do uso de tecnologias da informação e da comunicação, assim como se

---

<sup>1</sup> O Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) foi criado em 1945 e conta hoje com 180 países membros. Juntamente com a Associação Internacional de Desenvolvimento (IDA), instituída em 1960 e destinada a prover assistência concessional aos países de menor desenvolvimento relativo, o BIRD constitui o Banco Mundial, organização que tem como principal objetivo a promoção do progresso econômico e social dos países membros, mediante o financiamento de projetos com vistas à melhoria da produtividade e das condições de vida desses países. O BIRD utiliza recursos obtidos principalmente no mercado internacional de capitais, mas também possui recursos próprios. Somente aqueles países membros do Fundo Monetário Internacional (FMI) podem fazer parte do BIRD.

dera nas fábricas pela conversão da subsunção formal pela subsunção real do trabalho ao capital. Com o conhecimento inscrito nos softwares, nos vídeos e nos livros didáticos, um único docente pode atender a um maior número de estudantes, permitindo cortar custos, com vantagem adicional de uma formação docente mais flexível e condizente com o mundo “globalizado”, preferencialmente a distância e em menor tempo.

A submissão da educação às políticas neoliberais ditadas pelo Banco Mundial é um indício do processo crescente e avassalador de racionalização tecnológica que penetra em todas as esferas sociais. Digo avassalador porque a presença dessa racionalidade na educação aprofunda a semiformação.

Segundo Duarte (2005), o ponto de partida de “Teoria da semiformação” é exatamente a constatação de que há, de fato, uma crise nos mecanismos de formação (Bildung) que, por sua vez, é indício de uma crise mais ampla da própria cultura.

A cultura contemporânea se caracteriza pela ditadura da mesmice produzida pela tecnologia fetichizada e mantida pelo poder absoluto do capital: uma verdadeira “indústria cultural”. Nesse contexto, os indivíduos são destinados a serem trabalhadores e consumidores. Através da manipulação e geração da necessidade retroativa, as pessoas são levadas a consumir aquilo que julgam necessitar e, ao fazerem isso, percebem que a satisfação prometida não se efetiva, levando-as constantemente a consumir. Nesse sentido, Adorno e Horkheimer afirmam que “a racionalidade técnica hoje é a racionalidade da própria dominação. Ela é o caráter compulsivo da sociedade alienada de si mesma.” (HORKHEIMER, ADORNO, 1985, p. 114).

É tendo o corpo e a alma dominados pela razão esclarecida que a lógica do mercado facilmente se difunde e passa a reger toda a sociedade e a colaborar para a decadência da cultura.

Segundo Preti (2001), com o desenvolvimento das novas tecnologias a partir do final da década de 70, e predominando o modelo fordista de produção, governos de países como a Inglaterra, Alemanha e Espanha criaram universidades públicas a distância, instituições estruturadas para atender a milhares de estudantes trabalhadores. Diante da necessidade de (re)qualificar rapidamente um contingente enorme de trabalhadores em face das novas opções tecnológicas da empresa capitalista, a modalidade a distância colocava-se, naquela década, como a mais econômica e mais rápida. O modelo fordista de produção passou a ser imitado no processo pedagógico por estas megainstituições de ensino a distância, estas “fábricas de ensinar”. Os programas e cursos passaram a ser oferecidos de forma padronizada, mediante processos industrializados de ensino, disponibilizando os materiais didáticos e todo o suporte da instituição para milhares de estudantes ao mesmo tempo, tendo como características comuns: máxima centralização, máximo controle do processo pedagógico (meios, materiais e passos), máxima reprodutibilidade, máxima confiabilidade (método objetivo e padronizado), máxima abrangência e máxima rapidez na difusão.

O governo brasileiro, na década de 1970, não chegou a cogitar a criação de uma universidade estatal a distância, mas elaborou e implantou programas nacionais de educação a distância, como o Projeto Minerva (1970 a 1982) e o Logos (1973 a 1990).

Em 1992, foi criada a Coordenadoria Nacional de Educação a Distância na estrutura do MEC, e, a partir de 1995, a Secretaria de Educação a Distância (Seed).

No final da década de 90, algumas universidades públicas começaram a ensaiar suas primeiras experiências em EAD, como a Universidade Federal de Mato Grosso (1995), a Universidade Federal do Paraná (1998), a Universidade Estadual do Ceará (1998) e a Universidade Estadual de Santa Catarina (1998).

Pela primeira vez na história, o Brasil, possui dados concretos sobre o *status* da educação a distância (EAD) em todo o país. Os números levam em consideração todos os níveis de ensino oficialmente credenciados por conselhos de educação (federal, estadual e municipal) e informações das seis maiores entidades que atuam no setor. Trata-se da primeira edição do Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância (Abraed 2005), lançado pelo Instituto Monitor e pela Abed (Associação Brasileira de Educação a Distância).

Segundo o levantamento em 2004, Marques (2005a) destaca que pelo menos 1.137.908 de brasileiros se beneficiaram de algum curso de ensino a distância no país. A cifra representa a soma do universo de alunos de instituições oficialmente credenciadas com o número das seis maiores instituições que ofertam a modalidade: Sebrae (176.514 alunos), Fundação Roberto Marinho - Telecurso 2000 (393.442), Senai (10.305), Senac (37.973), Governo do Estado de São Paulo (132.223) e Telemar (77.494). Estes estudantes estão distribuídas pelo ensino fundamental, médio, seqüencial (curso superior de curta duração, normalmente de 2 anos), técnico (ensino

médio profissionalizante), EJA (Educação de Jovens e Adultos), graduação, e pós *lato sensu* (especialização).

Até hoje, os únicos dados oficiais sobre EAD se referiam à graduação e a cursos de pós-graduação, que são coletados a cada ano pela Seed (Secretaria de Educação a Distância), órgão ligado ao MEC. Os últimos números tornados públicos, porém, eram de 2003. Já os dados relativos aos ambientes estaduais e municipais, por serem de responsabilidade de cada Estado, nunca haviam sido reunidos e quantificados pelo ministério.

Vale ressaltar segundo Marques (2005a) que essas instituições credenciadas nos Estados e municípios são responsáveis pela educação a distância de mais de 150 mil pessoas, segundo destaca o Anuário, e representam 48,6% do universo de alunos de todas as instituições autorizadas pelos governos no país a ministrar cursos a distância. É quase o mesmo número de pessoas da educação no nível superior, que possui 159.366 estudantes. No caso da graduação e pós-graduação, em que é possível comparar os números oficiais [de 2003, do MEC] com os não-oficiais [de 2004 do Anuário], verifica-se que em quatro anos o número de alunos matriculados nessas duas modalidades cresceu 44 vezes, apenas até 2003. Se incluídos os números de 2004, o crescimento é de mais de 90 vezes.

---

### **CURSOS E MATRÍCULAS EM GRADUAÇÃO E PÓS**

---

<b>2000</b>	013 cursos	1.758 matrículas
-------------	------------	------------------

<b>2001</b>	017 cursos	5.480 matrículas
<b>2002</b>	202 cursos	59.772 matrículas
<b>2003</b>	278 cursos	76.769 matrículas
<b>2004</b>	382 cursos	159.366 matrículas

---

Fonte: Folha Online de 18/04/2005.

Marques (2005a) ressalta que, segundo Fábio Sanchez, coordenador da equipe responsável pelo Anuário, foi feita uma pesquisa por amostragem. Colheram informações de 62 instituições [37% do total do universo de 166 instituições de EAD], mas elas educam 64% do total de alunos, o que, então, é uma amostra representativa. Segundo ele, foi verificado um crescimento exponencial a partir de 2000. Houve o lançamento de 77 cursos novos em 2004, contra 34 em 2003, 19 em 2002 e 11 em 2001. Os estudos coordenados por Sanchez também comprovam outras estimativas feitas anteriormente pela Abed. Mais da metade da oferta (54% das instituições) fica na região Sudeste do país, principalmente São Paulo. A região educa 53% do total de alunos a distância do país, o equivalente a 163.887 estudantes. O Nordeste tem o segundo maior grupo, com 18,7% do total de alunos, seguido pela região Sul (17%).

Segundo Marques (2005b), os investimentos acumulados em ensino a distância, também conhecido por 'e-learning' no mundo corporativo, pelas empresas no Brasil, chegaram a US\$ 80 milhões em 2003, segundo pesquisa realizada pelo Portal e-Learning Brasil ([www.elearningbrasil.com.br](http://www.elearningbrasil.com.br)), que mede os investimentos neste setor

desde 1999, quando a entidade foi criada. O número representa um aumento de 33% em relação ao ano anterior. No mercado mundial, o setor passou da casa dos US\$ 6,6 bilhões em investimentos em 2003. A previsão é de que salte para U\$ 10 bilhões até 2007, segundo o IDC (International Data Corporation), uma empresa de análises e estratégia de mercado. Outra pesquisa, feita pela E-Consulting, Boutique Digital de Conhecimento, aponta que a maioria das grandes empresas brasileiras investe em projetos de ensino a distância. Atualmente, 33% estão apostando nesta área, 18% investem sistematicamente e 23% planejam investimentos. Do total pesquisado, apenas 14% apareceram sem intenção de investir nesse tipo de educação.

Dá-se, assim, um processo de massificação educativa de atendimento a amplas e diversificadas necessidades de qualificação das pessoas adultas, uma contenção de gastos nas áreas de serviços educacionais, e dissemina-se a crença de que o conhecimento está disponível a quem quiser.

Precisamos esclarecer que não somos contra qualquer tipo de tecnologia usada para a Educação, pois o próprio Adorno, no texto “Tabus que pairam sobre a profissão de ensinar”, sugere:

“Para mudar esta situação, não poderia bastar o sistema escolar primário, tal como este é normalmente, amiúde bastante problemático na campanha. Penso numa série de possibilidades. Uma seria – estou improvisando – que se planejassem programas de televisão que atendessem aos pontos nevrálgicos desse estado específico de consciência...” (ADORNO, 1995a, p. 85).

Entretanto, há uma intencionalidade instrumental na tecnologia moderna, que determina objetivamente os produtos construídos por ela, no caso da Educação a distância, adquirir um caráter de agilidade, funcionalidade, ligada à eficiência e economia.

Os discursos a respeito das vantagens da Educação a distância baseiam-se na alegação de ser flexível ao tempo disponível dos alunos, já que precisam trabalhar, e compatível com a realidade econômica, já que não podem pagar muito por este tipo de “produto”.

Peters (2001) afirma que a Educação a distância apresenta vantagens principalmente àqueles alunos que possuem uma jornada de trabalho e dificuldades de conciliar o horário profissional com as aulas presenciais na universidade.

Pedrosa (2003) diz que a educação a distância pode contribuir para que professores vençam as barreiras do tempo, do espaço e da falta de recursos financeiros. A educação a distância pode oferecer oportunidades não apenas aos professores que se encontram distantes dos centros de difusão de informação, mas também àqueles que, apesar de próximos a esses centros, não dispõem de condições de regularidade no prosseguimento da sua formação.

Em reportagem feita pela Folha Online (2005) para o ex-ministro da Educação Paulo Renato Souza (1995-2002) "Há a necessidade de uma educação de massa e barata. As pessoas não podem pagar mensalidades muito altas. Nas universidades particulares, em média, a mensalidade de um curso a distância é a metade do valor de um curso presencial”.

Em reportagem feita por Nobeschi e Harnik (2005), Jorgina Medeiros Rezende de Souza, 46, diretora de uma escola de ensino fundamental em Realengo (zona oeste do Rio de Janeiro), está no quinto semestre do curso de pedagogia a distância da Uerj; optou por fazer um curso a distância por causa da falta de tempo para freqüentar uma universidade: "O curso caiu do céu. Precisava de uma formação superior porque sou diretora de escola, mas não tinha tempo para cursar uma faculdade".

Segundo Marques (2005c), o Ministério da Educação definiu, por meio da Lei de Diretrizes e Bases, que até 2006 nenhum professor do ensino fundamental e médio do setor público poderá entrar em uma sala de aula sem possuir curso superior. Nesse sentido, se explica o fato da principal clientela atendida nos cursos de graduação a distância ser justamente formada por professores.

Segundo Magalhães (2001), se há lacunas na formação de professores; se esses precisam atender o que preconiza LDB 9.394/96 no que se refere à formação profissional em nível de terceiro grau para o exercício do magistério até o fim da Década da Educação (1996-2006); se não há disponibilidade de horário para o estudo presencial, então cursos de formação a distância são colocados à disposição de professores, sem que se focalize a sólida formação necessária, em que se possa vivenciar e constatar muito mais do que a mera transmissão de conhecimentos.

Se a benemerência da tecnologia da informação é algo tão almejado hoje em dia e assistimos à formulação e implementação de programas para disseminar a Educação a distância, são de grande relevância pesquisas que suscitem a reflexão sobre o uso desses meios na educação. A semiformação é um produto do nosso tempo. Refletir

sobre o mundo objetivo que a produz e nutre é uma tarefa importante neste momento histórico. Adorno (2003) acredita que a única possibilidade de sobrevivência que resta à cultura é a auto-reflexão crítica sobre a semiformação, em que necessariamente se converteu.

Citando Adorno:

A educação só teria algum sentido como educação para uma auto-reflexão crítica. Mas como, segundo os conhecimentos da psicologia profunda, o conjunto dos traços de caráter, mesmo no caso daqueles que perpetram os crimes em idade posterior, constitui-se já na primeira infância, a educação que pretenda impedir a repetição daqueles fatos monstruosos deve concentrar-se nessa etapa da vida. (ADORNO, 1995b).

E ainda Adorno afirma que “juízes e funcionários de Estado possuem, por delegação, algum poder efetivo, enquanto que a consciência pública não leva a sério o dos professores, exercido sobre aqueles que não são sujeitos de pleno direito, ou seja, as crianças” (ADORNO, 1995).

Por estas razões escolhemos pesquisar Educação a distância na formação de professores para a Educação Infantil e primeiras séries do Ensino Fundamental.

Tendo a Educação a distância as justificativas e o cenário apresentados acima, consideramos possível a afirmação de que a Educação a distância aprofunda a semiformação, pois se há realmente uma imbricação entre modernidade e barbárie, como afirmam Adorno e Horkheimer no livro *Dialética do Esclarecimento*, e, se à educação não são estranhos os pressupostos da modernidade, então, pode haver também uma imbricação entre educação e barbárie. Em outras palavras, a predominância da racionalidade instrumental no mundo moderno que, de acordo com

aqueles pensadores, mina a promessa iluminista de esclarecimento e emancipação do homem, e via de conseqüências, o faz regredir à barbárie, também estaria presente na esfera educacional, mais precisamente, aqui, na Educação a distância.

Sendo assim, nosso trabalho teve o objetivo de analisar, tanto quanto possível, a profundidade com que ocorre a semiformação na Educação a distância, utilizando para tanto, como exemplo, o IESDE (Instituto de Estudo Social do Desenvolvimento Educacional), que ofereceu o curso normal de nível médio a distância, em Palmares Paulista-SP, no período de 2003 a 2004. Examinamos, ainda, o sentido da proposta, verificamos como aconteceu em Palmares Paulista-SP, se alcançou ou não os objetivos estabelecidos, quanto à formação de cidadãos conscientes e críticos e quanto à máxima qualidade do ensino prometida pela instituição.

É necessário que se esclareça aqui que escolhemos o referido curso, mesmo sendo de nível médio, ou ainda, exatamente por ser de nível médio, pois foi um curso oferecido inicialmente apenas para pessoas leigas que se dedicavam ao magistério. Entretanto, é de notório saber que em pleno Estado de São Paulo, ao menos nesta região de que tratamos, é extremamente difícil encontrarmos pessoas sem nenhuma habilitação ministrando aulas. É certo, apenas, que existem algumas sem formação superior, mas não leigas. Em virtude disso, o curso foi preenchido por funcionárias de escolas (merendeiras, auxiliares de serviços gerais), que sonhavam em melhorar seus salários tornando-se professoras. Com isso, para não gerar prejuízo algum às pessoas que haviam pago suas matrículas e mensalidades, foi permitido ser ministrado o curso, a qualquer pessoa interessada.

Nossa pesquisa foi conduzida à luz dos estudos de autores da 1<sup>o</sup> geração da Teoria Crítica da Sociedade. Dentre eles, privilegiaremos os estudos das contribuições pertinentes às questões educacionais da obra de T. W. Adorno, em especial dos textos Teoria da Semiformação e Indústria cultural.

Segundo Pucci (2003), a indústria cultural segue tendo as características básicas apontadas pelos pensadores frankfurtianos na “Dialética do Esclarecimento”, mas exige discussões sobre o seu perfil atual. Assim, nos mostra:

Ontem (1940-1970), o telefone, o cinema, o rádio, as revistas, a televisão constituíam um sistema; hoje (2002), graças ao espantoso desenvolvimento da técnica nos meios de comunicação e também à não menos espantosa concentração econômica e administrativa, o sistema ganhou mais densidade e articulação, aprimorando aqueles ramos tradicionais, transformando-os em aparatos de última geração, e integrando ao circuito meios novos e mais poderosos: celulares, a TV interativa, a Internet e outros (PUCCI, 2003, p.11).

Ontem, “a passagem do telefone ao rádio, separou claramente os papéis. Liberal, o telefone permitia que os participantes ainda desempenhassem o papel de sujeito. Democrático, o rádio transformou-se a todos igualmente em ouvintes, para integrá-los autoritariamente aos programas, iguais uns aos outros, das diferentes estações” (ADORNO & HORKHEIMER, 1986, p.114). Hoje, os programas de auditório, o “voyeurismo”, as novelas, os enlatados, ao dilatarem ao extremo seu espaço de penetração em todas as camadas sociais, dilataram ao extremo igualmente a capacidade de transformar a quase totalidade da população em ouvintes pacientes e sensíveis aos imperativos da indústria cultural (PUCCI, 2003, p. 12)

Adorno e Horkheimer na “Dialética do Esclarecimento” perguntavam se a indústria cultural ainda preenchia a função de distrair, de que ela tanto se gabava, e concluíram que, se a maior parte dos rádios e dos cinemas fossem fechados, provavelmente os consumidores não sentiriam tanta falta assim. Hoje a maior parte dos cinemas foi fechada ou se transferiu para os Shopping Centers, encontrando neles seu habitat apropriado para mercadejar os best sellers do momento. E com grande afluência de público. E a Rede Globo, se for fechada, gerará uma séria crise política nacional! (PUCCI, 2003, p.12).

O que chocava o frankfurtiano nos anos cinqüenta era que a tendência à implantação generalizada da tecnologia estava encravada organicamente no desenvolvimento da própria civilização. Hoje isso se confirma de maneira integral (PUCCI, 2003, p. 14).

Ramos-de-Oliveira (2003), diz que basicamente, o erro de hoje advém do extremo acerto do diagnóstico de ontem. Não só Adorno e Horkheimer estavam certos ao localizar a Indústria Cultural, como esta, momento a momento, torna-se mais impositiva.

É nesse terreno da realidade, móvel e mutante, portanto, que confirmamos os conceitos levantados, apontados, denunciados pela Teoria Crítica no século que se fez recentemente passado.

Apesar do autor não tratar em seus escritos da Educação a distância, assunto de nossa dissertação, aplicaremos suas idéias a respeito da formação, da aquisição de cultura, do modo como se pode conceber cidadãos críticos, pois acreditamos que educar, a distância, ou não, trata-se do mesmo exercício.

Reunimos nossos dados através de análise documental e entrevistas. Entrevistamos 5 alunas que foram formadas pelo IESDE, em Palmares Paulista no curso que a instituição ofereceu no período de 2003 a 2004, sob a responsabilidade da tutora Andréia Fabiana Rodrigues. Analisamos o material didático e as vídeo-aulas. Para a análise, escolhemos apenas a disciplina Língua Portuguesa, no Módulo I, a aula 09, que trata de preposição e conjunção, pois entendemos que quando produzimos textos, pretendemos informar, divertir, explicar, convencer, discordar, ordenar etc., ou seja, o texto é uma unidade de significado produzida sempre com uma determinada intenção. Assim como a frase não é uma simples sucessão de palavras, o texto também não é uma simples sucessão de frases, mas um todo organizado capaz de estabelecer contato com nossos interlocutores, influenciando sobre eles. Quando isso ocorre, temos um texto em que há coerência. A coesão seria a ligação entre os elementos de um texto, que ocorre no interior das frases, entre as próprias frases e entre os vários parágrafos.

Pode-se dizer que um texto é coeso quando os conectivos (preposições e conjunções) são empregados corretamente. Já a coerência diz respeito à ordenação das idéias, dos argumentos. A coerência depende obviamente da coesão. Um texto com problemas de coesão terá, com certeza, problemas de coerência. Assim, para escrever um bom texto, faz-se necessário ter domínio do correto emprego de preposições e conjunções.

Escolhemos a Língua Portuguesa por ser nossa área de formação, mas principalmente por concordarmos com o IESDE quando diz que a Língua Portuguesa “diz respeito à constituição de significados que serão de grande valia para a aquisição e formalização de todos os conteúdos curriculares, para a constituição da identidade e o exercício da cidadania”. Assim, consideramos a Língua Portuguesa imprescindível e até primordial para o desenvolvimento pretendido.

## 1. Características da Educação a distância

Neste primeiro momento apresentaremos o ideal de Educação a distância proposto pelos pesquisadores que acreditam nesta modalidade de ensino como uma alternativa pedagógica capaz de alcançar o que chamam de “democratização da Educação”. Assim, poderemos após a leitura deste trabalho questionar este ideal de educação.

Segundo Pretti (2007, p. 27), a EAD distingue-se da modalidade de ensino presencial por ser um sistema tecnológico de comunicação bidirecional que pode ser massivo e que substitue a interação pessoal na sala de aula entre professor e aluno como meio preferencial de ensino pela ação sistemática e conjunta de diversos recursos didáticos e o apoio de uma organização e tutoria que propiciam uma aprendizagem independente e flexível.

São, pois, elementos constitutivos da Educação a Distância:

\* a “distância” física professor-aluno: a presença física do professor ou do autor, isto é do interlocutor, da pessoa com quem o estudante vai dialogar não é necessária e indispensável para que se dê a aprendizagem. Ela se dá de outra maneira, “virtualmente”;

\* de estudo individualizado e independente: reconhece-se a capacidade do estudante de construir seu caminho, seu conhecimento por ele mesmo, de se tornar autodidata, ator e autor de suas práticas e reflexões;

\* um processo de ensino-aprendizagem mediatizado: a EAD deve oferecer suportes e estruturar um sistema que viabilizem e incentivem a autonomia dos estudantes nos processos de aprendizagem. E isso acontece “predominantemente através do

tratamento dado aos conteúdos e formas de expressão mediatizados pelos materiais didáticos, meios tecnológicos, sistema de tutoria e de avaliação” (MAROTO, 1995);

\* o uso de tecnologias: os recursos técnicos de comunicação, que hoje têm alcançado um avanço espetacular (correio, rádio, TV, audiocassette, hipermídia interativa, Internet), permitem romper com as barreiras das distâncias, das dificuldades de acesso à educação e dos problemas de aprendizagem por parte dos alunos que estudam individualmente, mas não isolados e sozinhos. Oferecem possibilidades de se estimular e motivar o estudante, de armazenamento e divulgação de dados, de acesso às informações mais distantes e com uma rapidez incrível;

\* a comunicação bidirecional: o estudante não é mero receptor de informações, de mensagens; apesar da distância, busca-se estabelecer relações dialogais, criativas, críticas e participativas.

A essência, pois, da EAD é a relação educativa entre o estudante e o professor que não é direta, mas mediada e mediata, pois se vale de meios diversos e diferentes da explicação e a relação cara a cara, que se realiza em momentos e lugares diferentes da presencial, fazendo uso de uma organização de apoio.

São suas características:

\* a abertura: uma diversidade e amplitude de oferta de cursos, com a eliminação do maior número de barreira e requisitos de acesso, atendendo a uma população numerosa e dispersa, com níveis e estilos de aprendizagem diferenciados, para atender à complexidade da sociedade moderna;

\* a flexibilidade: de espaço, de assistência e tempo, de ritmos de aprendizagem, com distintos itinerários formativos que permitam diferentes entradas e saídas e a

combinação trabalho/estudo/família, favorecendo, assim, a permanência em seu entorno familiar e laboral;

\* a adaptação: atendendo às características psicopedagógicas de alunos que são adultos;

\* a eficácia: o estudante, estimulado a se tornar sujeito de sua aprendizagem, a aplicar o que está apreendendo e a se autoavaliar, recebe um suporte pedagógico, administrativo, cognitivo e afetivo, através da integração dos meios e uma comunicação bidirecional;

\* a formação permanente: há uma grande demanda, no campo profissional e pessoal, para dar continuidade à formação recebida “formalmente” e adquirir novas atitudes, valores, interesses etc.

\* a economia: evita o deslocamento, o abandono do local de trabalho, a formação de pequenas turmas e permite uma economia de escala.

A EAD é, pois, uma alternativa pedagógica de grande alcance e que deve utilizar e incorporar as novas tecnologias como meio para alcançar os objetivos das práticas educativas implementadas, tendo sempre em vista as concepções de homem e sociedade assumidas e considerando as necessidades das populações a que se pretende servir.

A EAD coloca-se, então, como um conjunto de métodos, técnicas e recursos, postos à disposição de populações estudantis dotadas de um mínimo de maturidade e de motivação suficiente, para que, em regime de auto-aprendizagem, possam adquirir conhecimentos ou qualificações a qualquer nível. A EAD cobre distintas formas de ensino-aprendizagem em todos os níveis que não tenha a contínua supervisão imediata de professores presentes com seus alunos na sala de aula, mas que, no entanto, se

beneficiam do planejamento, guia, acompanhamento e avaliação de uma organização educacional.

A Educação a Distância, porém, não deve ser simplesmente confundida com o instrumental, com as tecnologias a que recorre. Deve ser compreendida como uma prática educativa situada e mediatizada, uma modalidade de se fazer educação, de se democratizar o conhecimento.

## **2. A instituição**

IESDE (Instituto de Estudo Social do Desenvolvimento Educacional), segundo informação obtidas no site <http://www.iesde.com.br/>, é uma instituição especializada em educação a distância credenciada a ofertar cursos em todo o território nacional. Criado em 1999, ofertou o Curso Normal de Nível Médio, com o objetivo de formar professores em serviço na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino fundamental, ainda não-habilitados. Mais tarde, o Curso Normal foi oferecido à comunidade em geral. Desde então, formou 21 mil professores e 38 mil encontram-se em fase de formação. Em julho de 2000, foi constituído o IESDE BRASIL S/A, com as características de empresa holding<sup>2</sup> e com a função de coordenar a expansão da rede em todo o território nacional. O IESDE BRASIL S/A constitui pessoa jurídica de direito privado e de capital brasileiro, com sede em Curitiba, inscrita no CNPJ sob nº03.295.274/0001-43 e registrada na Junta Comercial do Estado do Paraná sob o nº NIRE41300018561. Através da portaria nº 033/01, o Conselho Estadual de Educação do Estado do Paraná, usando as atribuições conferidas pelo inciso V. Art. 20, do decreto nº2.817 de 21 de agosto de 1980, e pelo Art. 8º da Deliberação nº 002/01-CEE e, ainda, conforme Parecer nº 249/01-CEE, credenciou o IESDE BRASIL S/A a ofertar ensino a distância por força do Art. 80 da Lei 9394/96 e da legislação de competência do Decreto Federal nº 2494/98, com validade para todo o território nacional. No Estado de São Paulo, foi autorizado o funcionamento deste curso pelo Parecer CEE nº 26/02 e Resolução SEDE nº038/2002, de 07/03/2002, conforme documentos em anexo A.

Devemos informar ainda que, em 2001, com a intenção de oferecer cursos no Estado de São Paulo, o IESDE/BR constituiu filial denominada IESDE/SP – Instituto de Estudos Sociais e desenvolvimento Educacional de São Paulo Ltda., com sede na Rua Santo Antonio, 94, centro, município de Santo Antonio da Posse. Mantém, ainda, instalações em Indaiatuba-SP, Av. Conceição, 1506 – Vila Maria. Assim, o responsável pela cidade de Palmares Paulista, onde funcionou o curso CND, autorizado conforme documentação em anexo A, no período de março de 2003 a julho de 2004, que tomaremos como exemplo, é o IESDE/SP, como vemos na Resolução 38, de 7 de março de 2002 e no Parecer CEE nº 26/2005 CEB, aprovado em 16/02/05, respectivamente:

Artigo 1º - Fica aprovado o Programa Especial de Formação Inicial em Serviço, na modalidade normal em nível médio, a ser ministrado e certificado em conjunto pelas Secretarias ou Diretorias Municipais de Educação e pelo Instituto de Estudos Sociais e Desenvolvimento Educacional do Brasil - IESDE de São Paulo, nos termos do contido no Processo SE Nº 396/2002, bem como na presente resolução (Resolução SE Nº 38/2002).

1.1.1 Como assinala a digna Assistência Técnica, IESDE BRASIL, sediada em Curitiba, solicitou no final de 2001 aprovação para seu projeto de classes descentralizadas, para cursos presenciais de níveis fundamental e médio destinados a Educação de Jovens e Adultos e, cerca de um ano depois, retificou o pedido: indicou como responsável IESDE/SP e a modalidade proposta passou a ser de ensino a distância, para análise à luz da Deliberação CEE nº 11/98.

Reitera ser solicitante o IESDE/SP, sediado em Indaiatuba/SP, pessoa jurídica diferente de IESDE/BR, sediada em Curitiba/PR; esta última licenciou a primeira para ministrar, em nosso Estado, o "ensino semipresencial para o curso de Educação de Jovens e Adultos em nível de Ensino Médio que foi criado, organizado e produzido " por ela; sendo "essa a parceria existente, de complementariedade, conforme descrito no projeto", e não havendo "nenhum tipo de 'parceria' em que se verifique cessão ou transmissão a terceiros de autorização ou credenciamento, nem delegação a terceiros de atribuições e responsabilidades que venham a ser concedidas ao IESDE/SP, que exercerá, sempre, a gestão direta de toda a execução referente ao curso autorizado".

---

<sup>2</sup> Empresa cujo capital é constituído exclusivamente de ações de outras, que são, assim, por elas controladas, e cujo controle é a sua única atividade. FERREIRA, A. B. H. Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa/ Aurélio Buarque de Holanda Ferreira. 3ª. Ed., Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

"Ao IESDE/SP caberá toda a responsabilidade", acrescenta. (PARECER CEE Nº : 26/2005 CEB).

## **2.1 O CND**

Atualmente, o IESDE conta com os cursos: OAB (Exame de ordem), PEJ (Especialização jurídica), CNS (Normal superior), CND (Normal nível médio), EJA (Ensino médio) e o PED (Programa de especialização docente – curso de pós-graduação Lato sensu, com sete cursos diferentes).

Descreveremos agora, segundo o IESDE, o CND, nosso objeto de estudo.

O CND habilita os professores para atuar em na Educação Infantil, Creches e Pré-escolas e nas séries iniciais (1ª a 4ª série) do Ensino Fundamental. O curso tem duração 24 meses, dois encontros semanais e, quinzenalmente, videoconferências. Cada turma possui de 30 a 45 alunos. Cabe a cada prefeitura ou estabelecimento conveniado providenciar uma telessala com o kit tecnológico (televisão 29 polegadas e vídeo cassete) para ser utilizado, indicar para cada turma formada um tutor. Os requisitos para tutoria são: capacitação oferecida pelo IESDE e ter nível superior, em curso de licenciatura ou de Pedagogia (comprovado por meio de cópia do respectivo diploma). As avaliações são elaboradas pelo IESDE, e, como instrumento de avaliação, são utilizados provas objetivas, avaliação do tutor, estágio supervisionado e prática.

O quadro a seguir apresenta a estrutura curricular do curso:

<b>BASE NACIONAL COMUM</b>		
<b>Áreas Temáticas</b>	<b>Área do conhecimento</b>	<b>Total h/a</b>
Linguagens e códigos	Língua Portuguesa	120
	Estudo da Arte	60
Ciências da natureza e Matemática	Matemática	120
	Física	40
	Química	40
	Biologia	60
Ciências Humanas	História e cultura	60
	Geografia	60
<b>PARTE DIVERSIFICADA</b>		
<b>Áreas temáticas</b>	<b>Área do conhecimento</b>	<b>Total h/a</b>
Linguagens e códigos	Didática da Língua Portuguesa	160
	Linguística e Metodologia da Alfabetização	100
	Informática e comunicação	60
Ciências da natureza e matemática	Didática de Ciências	180
	Didática da Matemática	180
	Natureza e sociedade	40
Ciências Humanas	Filosofia	40
	Antropologia	40
	Sociologia	40
	Fundamentos Sociofilosóficos e Éticos	80
	História da Educação	100
	Sistema Educacional Brasileiro	80
	Psicologia Social	80
	Psicologia educacional	100
	Legislação e Gestão Escolar	80
	Didática	80
	Didática da História e da Geografia	120
	Pesquisa e Prática Pedagógica	80
	Metodologia da Educação Infantil	120
	Ensino Religioso (Optativa da escola)	60
<b>Atividades Complementares</b>		<b>240</b>
<b>Base Nacional Comum + Parte diversificada</b>		<b>2.500</b>
<b>Prática de Formação (Estágio Supervisionado)</b>		<b>800</b>
<b>TOTAL GERAL</b>		<b>3.540</b>

## **Síntese**

Os cursos para formação e capacitação de professores, ofertados pelo método de EaD do IESDE são modulares e o currículo é desenvolvido em: (I) fase semipresencial, e (II) fase à distância. Os momentos semipresenciais são realizados nas tele-salas. Nestes momentos, os alunos assistem às vídeo-aulas, recebem orientações e esclarecimentos dos tutores. Pertencem a esta dimensão determinadas etapas do processo de avaliação e atividades coletivas com a participação de convidados e professores responsáveis.

Na fase a distância, os alunos desenvolvem os conteúdos através de material autoinstrucional de estudo individual (mídia impressa), fornecido seqüencialmente pelo IESDE.

A estrutura física para funcionamento dos cursos é composta de: (I) tele-salas; (II) sistema de videoconferência; (III) atendimento aos tutores e alunos através de linha telefônica 0800, correio eletrônico, *home page*, fax e correio, e (IV) sistema informatizado de controle acadêmico de secretaria.

A estrutura administrativa pedagógica é responsável pela definição, implantação e funcionamento do curso, assim como pela orientação e avaliação de todas as ações propostas.

Ao término dos cursos são concedidos diplomas, reconhecidos pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), àqueles que atingem os índices de presença e aprendizado previamente estipulados.

Com a proposta de levar a todo território nacional a sua metodologia de ensino, a instituição criou a Rede IESDE. Essa difusão acontece através da criação de empresas

com sede nos estados da federação, nas quais o IESDE participa do capital social e da administração da sociedade, garantindo assim o padrão dos cursos oferecidos e a observação ao método de educação proposto.

O método de EaD do IESDE utiliza-se das seguintes mídias para mediar o processo ensino aprendizagem: (I) televisão; (II) mídia impressa, e (III) videoconferência.

## **2.2 CND de Palmares Paulista**

O curso CND do IESDE, que tomamos como exemplo, funcionou em Palmares Paulista, interior de São Paulo, em uma das salas da escola E.M.E.F. Vereador Raul de Carvalho, sob a responsabilidade da tutora Andréia Fabiana Rodrigues, no período de 05/03/2003 a 17/07/2004:



**Figura 1:** *Classe onde aconteciam os encontros presenciais.*



**Figura 2:** *Frente da Escola Municipal E.M.E.F. Ver. Raul de Carvalho da cidade de Palmares Paulista, onde aconteciam as aulas presenciais.*



**Figura 3:** *As alunas assistindo à vídeo-aula juntamente com a tutora, sentada à frente.*



**Figura 4:** *Televisão utilizada para a apresentação das vídeo-aulas.*

Os encontros presenciais, segundo as alunas entrevistadas, se realizavam às terças e quintas das 19:00 às 22:30 horas, contando o curso com 1.928 horas presenciais, e 1.452 horas a distância, dando um total de 3.380 horas (conforme documento do anexo B). Esta turma foi dispensada de cursar a base nacional comum, citada na grade curricular, pela resolução CEB/CNE 02/99, art. 3º § 4º, inciso II:

§ 4º A duração do curso normal em nível médio, considerado o conjunto dos núcleos ou áreas curriculares, será de no mínimo 3.200 horas, distribuídas em 4 (quatro) anos letivos, admitindo-se:

I – a possibilidade de cumprir a carga horária mínima em 3(três) anos, condicionada ao desenvolvimento do curso com jornada diária em tempo integral;

II – o aproveitamento de estudos realizados em nível médio para cumprimento da carga horária mínima, após a matrícula, obedecidas as exigências da proposta pedagógica e observados os princípios contemplados nestas diretrizes, em especial a articulação teoria e prática ao longo do curso.

### **2.3 A estrutura do lesde**

A seguir, apresentamos o modo como o IESDE descreve sua estrutura quanto ao Método de ensino, segundo informação obtida no site <http://www.iesde.com.br/>.

O IESDE tem a intenção de formar, com a utilização da tecnologia, cidadãos críticos e criativos, capazes de atuarem, com sucesso, na sociedade hodierna, para a construção de um mundo melhor:

Com uma metodologia de ensino atual e eficaz, o IESDE objetiva o desenvolvimento do cidadão sua formação e da construção de um modo de pensar crítico, consciente e construtivo (acesso em 06/01/05).

Adorno e Horkheimer, segundo Pucci (2003), acreditam na educação crítica, no poder educativo do pensamento crítico. O esclarecimento é apresentado então como instrumento indispensável para se criar um clima espiritual, cultural e social que não dê oportunidade à repetição da barbárie de Auschwitz.

O pensamento, de acordo com a teoria adorniana, não deveria se reconciliar com uma realidade injusta, mas deveria, no contato com essa, ser crítico, ou melhor, ser auto-crítico. Caberia ao pensamento abrir mão das pretensões totalizadoras e humildemente seguir na esperança de uma vida mais justa, mesmo não tendo garantia ou previsão de como se dará a transformação e nem mesmo sabendo se algum dia ela ocorrerá.

Segundo Adorno (2003), a semiformação socializada é a forma contemporânea ou, em melhor medida, deteriorada, da formação cultural. A problemática afirmação do filósofo frankfurtiano não sugere o retorno a um suposto passado em que a formação teria alcançado êxito, nem a crença de que reformas pedagógicas isoladas resolveriam

a questão, mas sim a necessidade de que o fenômeno seja compreendido em sua forma social, objetiva.

Horkheimer e Adorno pensaram a formação dialeticamente em tensão entre seus dois momentos, o da adaptação e o da autonomia. Esses seriam os dois momentos encontrados no processo de uma formação cultural que deveria estar em permanente tensão, pensada em seu sentido humano. Assim, “a cultura possui um duplo caráter: como cultura do espírito, por um lado, e como adaptação, como controle da natureza, por outro lado” (HORKHEIMER, ADORNO, 1985).

Pucci, em artigo no qual se dedica ao exame das contribuições do ensaio Teoria da Semicultura, de Theodor Adorno, para a educação, esclarece que, na tradição Alemã, o conceito de cultura (Bildung) abarca o conjunto das criações espirituais e a exigência de formar seres humanos que, ao mesmo tempo, consomem e criam cultura. O conceito revela a tensão entre a autonomia, a liberdade do sujeito e a adaptação, sua acomodação à vida:

Ser autônomo sem deixar de se submeter; submeter-se sem perder a autonomia. Aceitar o mundo objetivo, negando-o continuamente; afirmar o espírito, contrapondo-lhe a natureza. É essa tensão constitutiva da cultura enquanto instrumental negativo e emancipador do sujeito que Adorno quer reativar em pleno capitalismo tardio (PUCCL, 1998. pp.89-115).

Segundo Maar (2003), no mundo reconstruído, o sujeito semiformado toma-se como sujeito do mundo que meramente reproduz.

Quando entrevistamos as alunas formadas pelo IESDE, ao questionarmos com pergunta de cunho particular, notamos uma “reprodução” das idéias, dos discursos que

costumamos ouvir na mídia, no senso comum. Todos os dias vemos na televisão reportagens sobre a insatisfação em relação ao ensino, principalmente Estadual. Nas últimas eleições, o candidato da oposição do governo do Estado de São Paulo, Aluísio Mercadante, usava a questão educacional, a crítica à progressão continuada, como um dos grandes pontos de sua campanha. As alunas não apresentaram uma reflexão, uma posição particular frente à questão apresentada. Perguntamos: “O que acha que o governo deveria fazer para garantir o direito de estudar a todas as crianças e adolescentes?”. Obtivemos respostas uniformes, como se tivessem sido combinadas, ou melhor, reproduzidas: “Eu acho que tem que melhorar a qualidade de ensino, né?”; “As pessoas tinha que tê mais oportunidade né.”; “Ah...teria que melhora né, mais o ensino.”; “O nível de pessoa ensinando tá muito fraco, eu acho que tinha que melhorar mais.”.

Todas concordam que o nível da qualidade do ensino está baixo, entretanto não formulam opiniões críticas sobre o motivo, a história, o conjunto de coisas, de fatos, que levam a esse diagnóstico.

Notamos que não imaginam todo o processo que sofreu a formação cultural. Porém, sabemos que, com a consolidação da burguesia como classe hegemônica e sua práxis ulterior, alicerçada no uso instrumental da razão, a promessa inerente à formação cultural tornou-se inexecutável, “o sonho da formação – a libertação da imposição dos meios e da estúpida utilidade – é imposição” (ADORNO, 2003, p. 6). O projeto burguês de uma sociedade melhor, do ponto de vista do até então vigente sistema feudal, não surte o efeito esperado. A formação se degrada.

A tensão entre a dimensão conservadora e emancipadora da cultura burguesa continuou presente até o momento em que essa ainda guardava seu potencial

inovador, ao mesmo tempo em que representava e consolidava a nova classe dominante, criticava a situação existente e até acenava para o surgimento de uma sociedade mais justa. A progressiva impotência da cultura burguesa em alcançar o ideal pretendido fez com que, historicamente, se satisfizesse de si mesma e se transformasse em um valor de mercado (PUCCI, 1998).

Pucci (1998) comenta que uma nova realidade cultural foi se configurando com o desenvolvimento progressivo do capitalismo monopolista do século XX e sua conseqüente revolução tecnológico-industrial. Sob a égide do mercado, os produtos culturais passam a ser valorados pelo seu potencial de troca, em detrimento do valor de uso que outrora os caracterizava. Como quaisquer outros objetos, podem agora se estender a toda população. O antigo privilégio da formação cultural se “democratizou” e a indústria cultural se encarregou da administração dessa nova e promissora fatia de mercado.

A não concretização do ideal emancipatório transformou a formação cultural em seu contrário e colocou a liberdade subjetiva a serviço da utilidade social, ou melhor, do modo de produção capitalista. Os ideais progressistas presentes no período de ascensão da burguesia, a igualdade de liberdade e de justiça para qualquer indivíduo, acabaram monopolizados por ela. Na Antiguidade, a formação também não foi estendida a todos, ela estava restrita a um pequeno grupo de privilegiados em detrimento dos escravos. Mas, como explicita Zuin (1999), ao comentar as idéias de Adorno, a fruição da pureza, da beleza e da justiça estava restrita porque o desenvolvimento das forças produtivas era insuficiente. A democracia burguesa, tomada em seu ideal e considerando-se a possibilidade de coletivização dos produtos através do modo de produção capitalista, não mais aceitaria uma sociedade baseada

na discriminação de uma grande maioria. Os homens são igualados como cidadãos e a origem social não seria a determinante última quanto à posição do indivíduo na hierarquia social, ou seja, haveria uma mobilidade possível que, garantidas as condições sociais, só dependeria do próprio indivíduo.

O IESDE fala também da importância, para garantir uma educação de qualidade, de se ter professores conceituados, vindos de instituições de nome reconhecido:

O IESDE dispõe de uma equipe docente, selecionada das melhores instituições de todo o país, que desenvolve o conteúdo pedagógico. Os professores da equipe docente IESDE são os responsáveis pela elaboração do material escrito de cada aula que será transformada em roteiro televisivo com apoio de profissionais especializados em linguagem cinematográfica e televisiva.

Contudo, em vídeo disponível no mesmo site, falando sobre a visão da instituição sobre o uso dos recursos tecnológicos na educação, notamos uma contradição no modo como “vendem seu produto”, com relação ao que anunciam para o futuro dos alunos no “mercado de trabalho”. Segundo eles, “não se pergunta mais onde se estudou, mas o que se sabe fazer.”

Ou seja, no momento da “venda do produto”, se dizem qualificados pois possuem equipe selecionada das melhores instituições de todo o país, considerando, assim, o lugar onde se estudou, como um referencial de qualidade; entretanto, no momento da aquisição do “produto” pelo “comprador”, não é mais necessário saber onde se estudou, mas sim, o que se sabe fazer.

Concentra seu “poder de fogo” nos meios tecnológicos utilizados para compor as vídeo-aulas, e, em seus especialistas em recursos tecnológicos; até mesmo a utilização de exercícios teatrais para que os professores, apresentadores das aulas em vídeo,

obtenham uma performance adequada diante das câmeras. Descreve como se estivesse falando a respeito do “processo”, e inclusive utiliza essa exata palavra, de produção de uma fábrica. Vemos nitidamente a mercantilização da educação, a educação sendo tratada como um produto capaz de ser produzido em alta escala:

Especialistas em produção gráfica, diagramadores, designers 2D e 3D e diretores de arte trabalham em um laboratório com todos os recursos e técnicas pedagógicas que enriquecem a aula em vídeo, como entrevistas, imagens e pesquisas. O professor recebe treinamento de profissionais especializados em artes cênicas para garantir que a sua atuação gravada nos estúdios seja passada ao vídeo do modo mais proveitoso possível. Todo o processo, desde a criação do roteiro de uma aula até o trabalho de edição, é encerrado em sete ilhas de edição. Ao todo, 200 aulas por mês são gravadas e editadas para que transmitam o conhecimento com a máxima efetividade em um processo que envolve muitos profissionais especializados.

Defendem a importância de tutores<sup>3</sup> capacitados para serem mediadores de debates críticos sobre os temas estudados em cada aula, desenvolvendo assim, o pensamento crítico dos alunos:

As videoaulas são apresentadas por mais de 900 tutores capacitados que exercem o papel de mediadores e facilitadores da aprendizagem. Isto permite que as aulas desenvolvam um debate crítico após o estudo de cada tema apresentado pelo método IESDE o que maximiza o aproveitamento dos conhecimentos.

Arredondo (2003) fala do papel do tutor na educação a distância da seguinte maneira:

...este profesional subyace la persona de um profesor polifacético y polivalente, que, en mayor o menor medida, se hace acreedor de los diversos apelativos constatados. Desde la función clave de ayuda docente y asistencial

---

<sup>3</sup> Professores responsáveis pela exibição das vídeo-aulas nos encontros presenciais.

individualizada al alumno, el profesor tutor va asumiendo tareas diversas según lo que el alumno, en cada momento, necesita, y teniendo presente lo que el sistema y la institución le encomienda. Así, el profesor tutor es con respecto al alumno:

- Profesor, cuando le enseña y le explica la materia.
- Tutor, cuando le ayuda, tutela y atiende en las necesidades y carencias durante el desarrollo de su aprendizaje.
- Asesor, cuando le aconseja y le sugiere soluciones ante las dificultades que pueda ir encontrando.
- Orientador, cuando le guía y le indica lo que más le conviene en cada circunstancia.
- Facilitador, cuando le aclara dudas y le hace más asequibles los contenidos de aprendizaje.

Para el adecuado desempeño de sus funciones, el profesor tutor ha de poseer suficientes conocimientos de las materias que tutoriza; y dominar las técnicas apropiadas para el desarrollo de las diversas formas y estilos de tutoría (ARREDONDO, 2003, p.23).

Gostaríamos de ter entrevistado a tutora, entretanto, a mesma, não concordou em nos atender. Assim ficamos apenas com as declarações das alunas sobre a tutora: “A tutora tá lá, ela não é obrigada também a ficar te passando tudo quanto é coisa. Ce ta lá pra assistir, ela ta lá pra te ensinar, mas também ela não é uma professora, ela não tem que ficar te ensinando. Então também ce não vai exigir nada da tutora, porque tutora é tutora, agora uma professora é diferente, ela vai ensinar, não tem TV, ela vai lá, ela ensina, você pede pra ela explicar de novo. Agora com a tutora ce não tem assim, essa certa liberdade, eu acho.”; “Tinha hora que a gente queria perguntar, surgia uma dúvida, mas tinha que esperar acaba a fita, e quando acabava ce já tinha esquecido, ou a tutora também não sabia né. Se tivesse uma professora né.”

De acordo com as declarações, a tutora não cumpriu o papel de tutoria desenhado por Arredondo.

O IESDE considera a avaliação um importante instrumento para medir a efetividade do curso:

Para fechar o ciclo de aprendizagem são realizadas avaliações presenciais no final de cada período. Estas avaliações identificam possíveis deficiências na aprendizagem e garantem o máximo de aproveitamento e credibilidade do curso.

E reforça a idéia no trecho do vídeo disponível no mesmo site sobre o modo como o IESDE define o curso CND:

...ao final de cada período são realizadas avaliações presenciais para aferir o progresso e suprir eventuais deficiências da aprendizagem, o que garante o máximo aproveitamento e a credibilidade dos cursos...

Segundo Mattei (2002), avaliar não é educar, “é dar um preço ao resultado de um procedimento conforme a utilidade social” (MATTÉI, 2002, p. 198).

Finalmente, ressalta a “vantajosa” característica do ensino a distância, que permite ao aluno estudar quando possuir tempo disponível:

Ao aluno que procura conhecimento, o IESDE disponibiliza um conjunto pedagógico suportado por uma infra-estrutura física que se adapta às condições de horário e local definidos pelos próprios alunos. É a valorização da inteligência, da responsabilidade e da autonomia do aluno. A grande vantagem do programa é a adequada relação custo X benefício, na medida em que possibilita que o aluno usufrua das vantagens de um ensino de qualidade com o mínimo dispêndio possível, incluído o transporte. Mostra-se, desta forma, uma alternativa econômica, viável e adequada para o aluno-trabalhador, especialmente quando este já for um trabalhador da educação.

Quanto a isso, podemos nos remeter às condições desumanizantes implantadas pelo processo capitalista de produção. Segundo Adorno (2003), negaram aos

trabalhadores os pressupostos básicos da formação cultural, entre eles o ócio, o tempo livre necessário para que se dedicassem às coisas do espírito.

A desumanização implantada pelo processo capitalista de produção negou aos trabalhadores todos os pressupostos para a formação e, acima de tudo, o ócio. As tentativas pedagógicas de remediar a situação transformaram-se em caricaturas. Toda a chamada “educação popular” – a escolha dessa expressão demandou muito cuidado – nutriu-se da ilusão de que a formação, por si mesmo e isolada, poderia revogar a exclusão do proletariado, que sabemos ser uma realidade socialmente constituída (ADORNO, 2003, p. 6).

Mas, nem as melhorias das condições de vida, alcançadas após inúmeras lutas dos trabalhadores, foram suficientes para tirá-los da ignorância. Com a redução da jornada de trabalho, o tempo livre, fermento da boa formação, foi cooptado pela indústria cultural que, domestica, à sua maneira, a vida de todas as pessoas. Incansavelmente, ela oferece inúmeros bens culturais aos seus “libertos” consumidores, mas, bens congelados, incompatíveis com a idéia de formação cultural tradicional empregada por Adorno. Confiante na ignorância dos homens, o mercado cultural dela se nutre e a ela reproduz e reforça. A alegre e despreocupada expansão da formação cultural, nas condições vigentes, é, de modo imediato, sua própria aniquilação (ADORNO, 2003).

Aqui, podemos citar também as idéias de Benjamin (1993), quando fala do fim da experiência no mundo industrial. Instala-se uma nova forma de pobreza com o desenvolvimento da técnica sobrepondo-se ao homem. Segundo ele, vivemos uma “cultura do vidro”, pois o vidro é um material tão duro e tão liso, que nada se fixa.

Cansados, os homens não aspiram a novas experiências. Aspiram a libertar-se de toda experiência, aspiram a um mundo em que possam ostentar sua pobreza externa e interna:

Ao cansaço segue-se o sonho, e não é raro que o sonho compense a tristeza e o desânimo do dia, realizando a existência inteiramente simples e absolutamente grandiosa que não pode ser realizada durante o dia, por falta de forças (BENJAMIN, 1993, p.118).

Falta de tempo, individualidade, fatores que impedem o homem de conviver e adquirir experiências.

É exatamente a proposta do IESDE: facilidade, flexibilidade, para alunos sem tempo e isolados:

O programa, com suas características singulares de estudo individualizado, mediado pelo acompanhamento de professores tutores e complementado por outros recursos tecnológicos que facilitam a comunicação entre professores e alunos e dos alunos entre si, é uma alternativa capaz de vencer as limitações de tempo e distância.

Assim, poderíamos dizer que o modelo proposto pelo IESDE, utilizando as tecnologias no processo de educação a distância, propende a um modelo de experiência e de formação, uma formação sem experiência.

Quando remontamos ao surgimento da “escola”, constatamos que a Paidéia dos gregos não tinha nenhum vínculo com a determinação de procedimentos pedagógicos, com a pertinência de objetivos administrativos nem com a necessidade de uma demanda social. Mas ela tinha tudo em comum com o tempo livre da *skolé* durante o qual o pensamento podia se afastar das preocupações da existência:

O termo *skolé*, cuja etimologia permanece obscura, significa propriamente a “parada”, o “repouso”, e, conseqüentemente, o “ócio”, essa pausa que permite ao homem não estar mais submetido à urgência da vida quotidiana, e sem levar tempo (*prendre son temps*) (MATTÉI, 2002, p. 210)

Pela primeira vez, Platão liga o ócio, entendido como suspensão dos negócios em curso e, portanto, como uma parada, ao exercício do pensamento que é seu próprio fim. No momento dessa pausa no movimento da vida, o homem pode dedicar-se à reflexão e voltar-s, para além das tensões diárias:

Nossa preguiça em filosofar provém das coerções do corpo que, escravo dos amores, desejos e temores, nos impede “de ter algum repouso (*skolé*) para nos voltarmos ao exame refletido de alguma questão (MATTÉI, 2002, p. 211).

A educação verdadeira tem, pois, sua origem no ócio:

Entre todas as atividades da existência, apenas a *skolé* é seu próprio fim para si mesma, na medida em que permite ao pensamento do homem, afastado das coerções da vida e da sociedade, exercer-se na sua plena liberdade (MATTÉI, 2002, p. 211)

Aqui encontramos uma impossibilidade para se realizar a tão prometida formação de alta qualidade: o curso se destina a quem não tem tempo disponível.

Comprovamos essa característica através das entrevistas.

Todas as entrevistadas trabalhavam na Prefeitura Municipal de Catanduva, em caráter efetivo, com carga horária de 8 horas por dia, todas são casadas, têm filhos, e declararam não possuírem empregada doméstica.

Declararam ainda, terem cumprido efetivamente seus estágios, nas respectivas escolas em que trabalhavam, no horário de almoço: “Eu fazia lá na creche né, no meu horário de almoço”; “Na própria escola que eu trabalhava. Eu pegava meu horário de almoço e ficava lá com as crianças”; “Fizemo. Eu fiz. Fazia aqui no meu horário de serviço mesmo.”; “Fiz. Fiz na escola que eu trabalhava. Em horário diferente do meu

trabalho né. Tipo assim, na hora do almoço eu ficava fazendo estágio. O dia que eu abonava, eu fazia estágio também.”; “Eu fazia lá na creche né, no meu horário de almoço.”.

Todas mostraram que tiveram motivação para escolher o curso daquela instituição devido à facilidade, à não existência da necessidade de se dedicar diariamente, e por ser concluído em pouco tempo: “Porque o IESDE é um curso mais rápido né. E pra gente que trabalha o dia todo é mais fácil né. Não tem tempo de estudar também né.”; “Porque era só duas vezes por semana né.”; “Porque ele era mais rápido.”; “Porque foi o que apareceu né. E era o mais fácil né...duas vezes por semana.”; “Eu gostei que facilitou pra gente né, por se a distância, não precisa ir todo dia né. Então eu gostei por causa disso né. Porque pra mim foi uma mão na roda né. Não ter que ir todo dia, porque eu consegui meu diploma, e não deu trabalho pra fazer né.”.

Chamamos atenção ainda para o fato de que as aulas presenciais aconteciam apenas duas vezes por semana, durante 3 horas e 30 minutos.

Ocorre que, conforme documento em anexo, já citado anteriormente, o curso conta com 1.928 horas presenciais. No entanto, teve início em 05/03/2003 e terminou em 17/07/2004, ou seja, foram apenas 16 meses. Se contarmos que cada mês possui 4 semanas, seriam 64 semanas, e portanto, 128 dias de aulas presenciais. Considerando que cada encontro presencial tinha duração de 3 horas e 30 minutos, são 448 horas apenas.

E ainda, se um dia possui 24 horas, se todas trabalham 8 horas por dia, se dormiam pelo menos 6 horas por dia, e duas para alimentar-se, sobram apenas 8 horas de segunda, quarta e sexta-feira, e descontando o horário das aulas presenciais, e a locomoção até Palmares Paulista para acompanhar as aulas, não sobra tempo

disponível nas terças e quintas. Nas horas disponíveis, todas, que são mulheres, precisam desempenhar seus afazeres domésticos, como lavar, cozinhar, passar, limpar e dar atenção aos filhos e ao marido. Quando perguntamos qual horário em que se dedicavam ao estudo, obtivemos resposta contraditórias e vagas: “Ah....eu estudava no meu horário de almoço lá na creche né.”; “Mais de final de semana né. Quando dava pra pegar nos livro eu estudava.”; “Mais de final de semana, porque durante a semana assim... no meio do dia não tinha como.”; “À noite, os dias que eu não ia pra Palmares né, eu estudava em casa.”; “Assim, só quando tinha prova, porque não dá tempo, porque é muito corrido. Você trabalhá o dia inteiro e estudá.”.

Constatamos assim, que a possibilidade de reservarem 1.452 horas de estudos a distância praticamente não existe.

Além do ócio, as próprias condições sociais para o desenvolvimento de um homem cultivado, foram negadas aos trabalhadores. Adorno destaca, entre elas, a importância da tradição para a formação cultural, uma tradição pré-burguesa incompatível com a própria racionalidade burguesa. A perda da tradição, como efeito do empreendimento iluminista de desencantar o mundo, “resultou num estado de carência de imagens e formas, em uma devastação do espírito que se apressa em ser apenas um meio, o que é, de antemão, incompatível com a formação” (ADORNO, 2003, p. 4)

Pucci (1998) destaca alguns desdobramentos da perda da tradição que, segundo Adorno, contribuem para a descaracterização da formação, a saber: a perda da autoridade; a secundarização do guardar de cor; o desaparecimento da filosofia; a carência de imagens e formas de existência e a sabotagem da expressão pela difusão. Como conseqüências desse processo de (de)formação cultural, enumera: o prejuízo

dos momentos de diferenciação; o comprometimento do espírito crítico; a atrofia da espontaneidade e a adulteração da vida sensorial.

A socialização da semiformação traz conseqüências nefastas para a formação do ser humano. A insuficiente percepção das limitações da própria experiência e conhecimento, pelo indivíduo que se julga formado, opera a favor de sua deformação cultural. Adorno (2003) explica que os conceitos de semiformação e semicultura não equivalem aos de não-formação e não-cultura. Há uma expressiva diferença entre ambos: enquanto os últimos guardam em si a idéia do não saber, os primeiros pressupõem um certo saber que, na verdade, é um falso saber. Nesse sentido, acredita que:

A não-cultura, como mera ingenuidade e simples ignorância, permitia uma relação imediata com os objetos e, em virtude do potencial e ceticismo, engenho e ironia – qualidades que se desenvolvem naqueles não inteiramente domesticados – podia elevá-los à consciência crítica (ADORNO, 2003, p. 12).

Detectamos claramente a perda da tradição, quando perguntamos porque desistiram de estudar quando eram jovens: “Porque os pais naquela época não exigiam tanto dos filhos, e os filhos também se acomodavam. Eu acho que foi um pouco por acomodação também, porque eu acho que quando a gente quer, a gente vai à luta.”; “Ah...eu comecei a fazer o magistério, depois eu parei e comecei a trabalhar. Eu parei porque eu não queria mesmo.”; “Pelo fato de começar a namora, no meu caso atrapalho, aí o namorado não queria mais que estudava. Aí eu fui trabalha e casei.”; “Porque eu casei. Eu achei melhor que estuda.”; “Porque minha mãe e meu pai se separaram e eu tive que trabalha pra ajudá minha mãe.”.

Perguntamos se elas consideraram o curso de máxima qualidade, e as respostas foram em sua maioria positivas: “É de boa qualidade. Não pode não falar que é ruim, porque ele é um curso bom. A gente tinha os livro, tudo, vinha us livro para gente. Tinha a telessala lá, que a gente assistia, tudo certinho. Se prestasse atenção, não ficasse com conversa, aprendia. Aprendia como se o professor tivesse te ensinando assim. O IESDE explicava bem explicadinho, as lei.”; “Máxima não diria, mas foi de boa qualidade. Muito bem aproveitado, os livros são ótimos, o material didático é ótimo.”; “Foi ótimo. Foi ótimo, tanto que outras menina que formaro com a gente, prestaro o contrato e conseguiu entrar, deixando muitas pra trás que não fizero o curso.”; “O curso foi ótimo. A bagagem é ótima. As apostilas são ótimas. Deveria ter sido mais aproveitado por nós. A gente devia ter aproveitado um pouco mais, ter feito uma força maior, porque tem bagagem. É bom, o curso é ótimo.”; “De máxima qualidade não né. Porque é pouco tempo né. Com certeza não é.”.

Quando perguntamos se haviam se tornado pessoas mais conscientes e críticas, a maioria foi confiante em responder que sim, apesar de não responderem coerentemente com tal afirmação: “Oh. Com certeza. Eu acho. Um exemplo, dos professores, eu pensava de outro jeito dos professores, depois que você..., que tem certas coisas que você tem o pensamento tudo errado. Eu vejo muita gente que não fez o magistério, que não participou de nada disso, tipo a cozinheira, uma auxiliar, ce vê que eles pensam de um modo diferente do professor. A gente vê outra imagem do professor. Ce passa a ter outra visão né. Ce entende um pouco melhor aquela situação. Porque, às vezes, ce vê o professor conversando com uma criança, falando alguma coisa a mais pra criança, se fala: Nossa que professor chato! Que que ta acontecendo né? Porque quem ta fora, às vezes, não vê a situação ali, né. Agora, você tem que ta

numa sala de aula com 25, 28 alunos, pra você sabe o que que é aquilo, porque sempre tem aquela meia dúzia que atrapalha a escola. E, às vezes, a pessoa que ta de fora, a merendeira, ela não vê isso daí, ela não tem visão daquilo lá. A pessoa de fora, a mãe quando vai buscar o aluno na escola, ela vê a professora gritando, falando alguma coisa com o aluno, ela acha que tá demais, e não é isso. Precisa ficar o dia inteiro com aquele monte aluno!"; "Eu acho que sim. Aprende muita coisa."; "Me tornei. Não sei se é por causa da idade né, que a gente, porque lá era só mulher casada né, de seus trinta anos pra cima. Então a gente não é criança mais né, então a gente ta ali é pra aprender né. Quem tinha mais tempo, ia atrás de faze resumo né e dava pra gente estuda, pra pode estuda menos né, pra não precisa lê o livro né."; "Ah...eu acho que sim. A gente não tinha muito conhecimento né, depois que agente fez o curso a gente passou a ter mais conhecimento né."; "Não mudei nada. A gente fala assim umas palavra que a gente não sabia né, e aí agora a gente já fala né. Não tinha. Não."

Como dissemos, está entre os objetivos do IESDE "formar cidadãos conscientes e críticos do papel que exercem na sociedade". Entretanto, quando perguntadas sobre como se vêem como cidadãs, não conseguiram responder, entendendo o sentido do que é ser cidadão: "Eu acho que eu tenho muito pra ensiná pros outros né. Hoje eu to bem melhor do que eu estava. Vai ficar bem melhor ainda, quando eu fizer um superior né. Porque eu acho que não posso ficar só no magistério que eu fiz né."; "Não sei essa resposta."; "Como assim? Mais experiente será? Experiência para pode...ah...não sei explica. Risos."; "Ah...como assim? Ah...paciente né, querendo uma coisa melhor, tanto pra cidade quanto pro país né, porque o negócio ta feio né? A gente como cidadã tem que tomar consciência disso né. Tenta muda né, tenta melhora né, não fica falando não participa, não vo faze isso, não vo vota. A gente tem que tentar. Se você não vota, se

você não dá o teu voto pra ninguém, aí que você não ta ajudando né.”; “Ai! Risos. Eu acho que a gente tem que trabalha bastante né, porque é muito complicado a vida da gente.”

Observando as respostas, notamos que muitas consideraram o material didático muito bom, por essa razão, e pelo IESDE garantir que tem “o cuidado em garantir alto nível de qualidade do material instrucional (vídeos, módulos escritos e livros-texto)”, resolvemos desenvolver uma análise sobre o material didático produzido pelo IESDE.

### **3. Análise do material didático**

Entende-se por análise a determinação dos elementos que se organizam em uma totalidade, dada ou a construir, material ou ideal (AURÉLIO).

Na análise são evidenciados os elementos e os princípios fundamentais do pensamento. No caso da análise deste material didático, buscou-se determinar os

elementos que deviam constituir o conteúdo sobre preposição e conjunção na educação a distância.

A escolha do referencial teórico, para amparar a análise, foi feita com base nos textos escritos por membros do próprio IESDE. No texto, “Perspectivas do IESDE de ead: do planejamento à avaliação uma construção dinâmica”, apresentado por membros do IESDE no IX Congresso Internacional de Educação a Distância, de 2 a 4 de setembro de 2002 em São Paulo-SP, os autores falam sobre a elaboração e construção do material didático e de vídeo, utilizando para tanto a obra de Wolfram Laaser (Org.), que, por esta razão, também utilizaremos para guiar nossa análise:

A produção dos materiais impressos também requer algumas orientações especiais. Assim, encontramos em Laaser (1997), um conceito para trabalhar com a mídia impressa sob uma nova perspectiva ( BACHA., POLI., SANTOS., HESKETH., 2002).

Assim, segundo Laaser (1997), uma das razões mais importantes por que os materiais de Educação a Distância devem ser analisados é determinar a adequação deles para que atendam às necessidades dos estudantes, aos objetivos do curso e se relevantes para o contexto social no qual os alunos vivem. Além disso, se eles forem ao mesmo tempo relevantes e adequados, provavelmente também serão úteis. Também é preciso determinar se os materiais trazem informações atualizadas e precisas. Para tanto, alguns aspectos principais do material precisam ser testados. Tais aspectos podem ser divididos em duas partes: verbal e o visual. Ao examinar rapidamente uma unidade, à primeira vista, o que Laaser (1997) chama de análise dos elementos visuais, pode-se verificar um grande número de coisas sem ler o conteúdo. Por isso, tudo o que se segue pode ser examinado dessa maneira: sumário, títulos e subtítulos, seções

(suficientes e balanceadas), atividades (número e variedade), formato e disposição dos elementos, tipologia e corpo, comprimento, atratividade, paginação, numeração e ordenação. Diferentemente dos elementos visuais, os elementos verbais precisam ser lidos em detalhe para serem completamente verificados. Precisam ser considerados: linguagem – uma das primeiras coisas que precisam ser determinadas é o grau de dificuldade da linguagem através do exame do vocabulário, o comprimento das frases e dos parágrafos, a estrutura das sentenças, estrutura gramatical – a boa ortografia e uma pontuação correta e suficiente. Quanto ao conteúdo deve ser realizado um exame detalhado para revelar o grau de dificuldades dos conceitos e informações que estão sendo apresentadas. Um claro ordenamento e seqüenciamento do conteúdo, assim como exemplos abrangentes e relevantes, ajudam a tornar o texto mais facilmente compreensível. Além disso, é relevante achar que novas informações os estudantes estão recebendo e se estas não são superficiais demais. Deve estar claro também que a análise deve revelar se todos os objetivos estão sendo abrangidos e se não há algum conteúdo sendo omitido. A verificação do conteúdo também inclui ver quão bem a aprendizagem ativa foi incorporada ao texto, ou seja, se todos os testes de avaliação, tarefas, ilustrações e resumos, entre outros, precisam ser examinados em relação à precisão, clareza e valor instrucional.

Com base nestas orientações, para nos auxiliar nas análises verbais elegemos a Gramática da Língua Portuguesa Pasquale & Ulisses de Cipro Neto (1998), assim, todos os exemplos por nós utilizados aqui, poderão ser encontrados nessa gramática.

Todo o conteúdo de Língua Portuguesa está apresentado em um único volume. O volume possui um total de 492 páginas divididas em 45 capítulos, onde se encontra tanto a gramática quanto a literatura. O volume não apresenta bibliografia. A parte de

gramática vai do capítulo 01 ao 24, da página 01 a 282. Cada capítulo, na parte de gramática, apresenta um exercício de interpretação de texto, conteúdos de gramática, e um exercício de redação. O estudo das preposições e conjunções está no capítulo 12, na seguinte disposição: Interpretação de texto, Advérbio, Interjeição, Preposição, Conjunção, Redação: Crônica. É necessário ressaltar que apesar de constarem neste capítulo 12, outros conteúdos, concentramo-nos apenas nos conteúdos apresentados na vídeo-aula número 9, ou seja, preposições e conjunções, não sendo considerados, portanto, os exercícios de interpretação e redação, nem o conteúdo de Advérbio e Interjeição. O conteúdo sobre preposição está na página 154; o de Conjunção, na página 155; os exercícios sobre os conteúdos do capítulo, nas páginas 155,156 e 157.

O Sumário apresenta o capítulo 12 e seus conteúdos com letras de mesmo tamanho, em caixa alta e negrito, sem distinção em forma de títulos ou subtítulos, dificultando a identificação e discriminação do conteúdo, pois o que deveria ser o título “capítulo12” e o nome dos conteúdos ficam com igual destaque. Chamamos atenção então para a falta de títulos e subtítulos. Outra dificuldade encontrada no Sumário é o fato de não ser mencionada a existência de atividades e suas respectivas páginas.

O conteúdo referente às preposições está disposto no canto direito inferior da página 154, são 23 linhas contando títulos e subtítulos. Os títulos: “preposição e locução prepositiva”, são grafados em letras de mesmo tamanho (maiores que os demais escritos), em caixa alta, negrito e de cor rosa. O subtítulo: “classificação” está em letras menores que os títulos, também em caixa alta, e em letras cor-de-rosa. As classificações “essenciais e acidentais” são em letras menores que o subtítulo, em caixa alta, negrito e letra preta. As preposições estão listadas em uma caixa com as bordas em cor-de-rosa, com letras menores que as letras dos subtítulos e das

classificações e em cor preta. As definições estão com as letras do mesmo tamanho das preposições listadas, e também em cor preta. Os espaços e a organização dos títulos, subtítulos e conceitos estão bem distribuídos tornando o texto de fácil leitura. Isso é tudo que podemos encontrar referente às preposições. O texto não apresenta nenhum desenho ou gravura.

O conteúdo referente à conjunção está disposto ao longo de todo o lado esquerdo da página 155, possui 45 linhas incluindo títulos e subtítulos. O título “conjunção” está grafado em letras grandes (maior que todo o resto do texto), em caixa alta, negrito e letra cor-de-rosa. O subtítulo “classificação” está em letras menores que os títulos, também em caixa alta, e em letras cor-de-rosa. Os subtítulos: “coordenativas” e “subordinativas” estão em letras menores que os títulos, do mesmo tamanho que o subtítulo “classificação”, também em caixa alta, em negrito, e em letras pretas. As classificações das conjunções (aditivas, adversativas, causais etc) estão em letras menores em comparação ao restante do texto, em negrito e enumeradas com as letras do alfabeto. As definições e conjunções estão com as letras do mesmo tamanho das classificações das conjunções, e também em cor preta. Os espaços e a organização dos títulos, subtítulos e conceitos estão bem distribuídos tornando o texto de fácil leitura. Isso é tudo que podemos encontrar referente às conjunções. O texto não apresenta nenhum desenho ou gravura.

Os exercícios estão divididos em Atividades e Atividades de Revisão. Englobam todos os conceitos apresentados no capítulo: advérbio, interjeição, preposição e conjunção. São 5 exercícios nas Atividades e 10 exercícios na Atividade de Revisão. As atividades são de completar e de múltipla escolha. Não há nenhum exercício exclusivamente sobre preposição, somente 3 exercícios que fazem referência à

preposição. Dois exercícios que fazem referência à conjunção, e 6 que tratam exclusivamente de conjunções. Existe portanto a falta de atividades que visem ao uso das preposições, e, por outro lado, muitas atividades que tratam da conjunção. Desta maneira, a falta de variedade nas atividades é um problema.

Das observações visuais podemos constatar que o problema mais grave encontrado é a falta de uma bibliografia. A instituição prima pela excelência do ensino incentivando a autonomia do aluno nos seus estudos. Para tanto, seria indispensável o aluno saber ao menos em quais autores o livro didático é baseado, para poder guiar seu estudo, seja querendo aprofundar seu conhecimento seguindo a mesma linha de autores, seja querendo conhecer a teoria de outros autores; atitude que certamente o faria crescer em conhecimento, e proporcionaria a almejada autonomia, e diria até liberdade, para escolher sua própria linha, sem esquecermos o fato de que um livro, seja científico ou didático, precisa obedecer a normas, e a bibliografia, sem dúvida, é uma delas.

Feitas as observações visuais, partiremos agora, para os elementos verbais.

Na análise dos elementos verbais, começamos por verificar como a linguagem se apresenta. Através do vocabulário, constatamos que são utilizadas palavras simples, de conhecimento de qualquer pessoa falante da Língua Portuguesa, inclusive uma criança. Quanto ao comprimento das frases, nota-se até uma economia de palavras e parágrafos. Cada definição possui apenas um parágrafo, que inclusive não ultrapassa o total de 15 palavras. Por quase não apresentar palavras, devido à economia apresentada, não ocorre, como esperávamos, falta de pontuação ou erro de ortografia.

Como consequência desta economia de palavras, o conteúdo ficou comprometido. Explicitaremos como, onde e porque se deu tal comprometimento.

Começaremos pela definição de Preposição: “É o termo que tem como função estabelecer uma relação de dependência entre uma palavra e outra”. Primeiramente gostaríamos de apontar uma importante informação que foi omitida: a preposição é uma palavra invariável, ou seja, não se flexiona em número, gênero ou grau. Além disso, a preposição, assim como a conjunção, como já dissemos na introdução, é um conectivo, portanto ela atua como tal. Desta maneira, dizer que a preposição “tem como função estabelecer uma relação de dependência” é uma ofensa à gramática da Língua Portuguesa. É certo que ela conecta duas palavras ou orações que estabelecem entre si uma relação de subordinação:

É uma pessoa Subordinante	<b>de</b> valor subordinado
Tive de agir Subordinante	<b>com</b> cautela subordinado

Entretanto, não tem a única e exclusiva **função** de “estabelecer uma relação de dependência”, já que em alguns casos, as preposições indicam noções fundamentais à compreensão da frase. Senão vejamos:

Saí **com** pressa.

Saí **sem** pressa.

Fica evidente no exemplo acima, a relevância das preposições para a compreensão das frases. É clara a diferença de sentido entre as frases do par acima;

também é claro que essa diferença de sentido resulta da utilização de preposições diferentes, capazes de indicar noções diferentes ao estabelecer relações entre os termos das orações.

Outro detalhe omitido é que a preposição atua como conectivo não só entre palavras, mas também entre orações:

**Ao chegar, foi recebido pelo encarregado.**  
 Subordinado                      subordinante

Nossas observações também constataram a inexistência de exemplos de como se comportam as preposições ou outro exemplo qualquer.

Com relação às preposições acidentais, o material diz: “São palavras que em algumas frases têm função de preposição e, em outras, não”. Logo em seguida cita algumas destas palavras dispostas em um quadro. Entretanto, podemos perguntar: quando estas palavras não têm função de preposição, elas são o quê? Na verdade, são palavras de outras classes gramaticais, que, em determinados contextos, podem atuar como preposições, e também é necessário evidenciar que todas as palavras possuem classe gramatical, e que algumas vezes podem atuar de maneira diferente. Além disso, não é dito quando estas palavras podem atuar como preposição. Exemplo:

**Como** = quando significar: na qualidade de

**Conforme** = quando significar: de acordo com

**Senão, tirante, visto** = quando significar: por

Como vemos acima, é preciso saber como usar estas palavras de outras classes gramaticais como preposições.

Como ocorreu na definição, também na classificação das preposições em essenciais e acidentais, não foi apresentado nenhum exemplo de como podem ser usadas estas preposições.

Com relação à definição das preposições essenciais, apresentou-se de modo satisfatório, apesar da economia de palavras e da falta de exemplos.

O próximo conceito a aparecer é o de Locução Prepositiva, que é definido, em poucas palavras, de maneira satisfatória. Apesar de não mencionar que a última palavra dessas locuções é sempre uma preposição.

Constatamos a falta de um conceito com relação às preposições: a questão da combinação e contração. A ausência do conceito de contração trará um enorme prejuízo quando for ser tratado o assunto crase, pois da contração da preposição **a** com os artigos ou pronomes demonstrativos **a**, **as** ou com o **a** inicial dos pronomes *aquele*, *aqueles*, *aquela*, *aquelas*, *aquilo* resulta a crase. Assim, como poderão entender o uso da crase, se não souberem o que é contração.

Da mesma maneira seria indispensável, para este fim, que se dissesse sobre a diferença entre o **a** (artigo), **a** (pronome).

Contudo, há na lista de exercícios, um deles em que é pedido para o aluno identificar num trecho dado, o **a** que é preposição, o **a** que é artigo e o **a** que é pronome. Os demais exercícios sobre preposição apenas pedem que sejam identificadas as preposições apresentadas na frase. Consideramos o exercício sobre os diferentes **a**, bastante complexo em vista do conteúdo apresentado.

Partiremos, agora, para a análise do material sobre as conjunções.

Com relação às conjunções, o material define: “É o termo que tem como função relacionar duas orações ou duas palavras de mesma função.”. E, existem, ainda que nem um pouco explicativos, dois exemplos:

João **e** Pedro voltaram.

Gostaria **que** ela voltasse.

É só o que consta.

Primeiramente, como o ocorrido com a preposição, não foi mencionado que a conjunção é uma palavra invariável. A conjunção é, como já dissemos, um conectivo, e une **termos** de uma oração ou une orações. Conectivos são palavras que servem de ligação para melhor articular o discurso e desenvolver determinado sentido que sem eles não existiria. Os conectivos podem ligar palavras ou orações.

Pano **de** fundo.

Café **com** leite.

Lutou **e** venceu.

Os conectivos são classificados, primeiramente, em dois grandes grupos: coordenativos ("e", "mas", "pois", "ou" etc.) e subordinativos (preposição, quando relaciona palavras; e conjunção, quando relaciona orações).

Mas há exceções a essa distinção esboçada em linhas gerais, pois as preposições também relacionam uma oração reduzida à sua principal:

Quero a liberdade de ir e vir.

Da mesma forma, os coordenativos, de modo semelhante, podem ligar apenas palavras:

Pedro e João.

Açúcar ou adoçante.

As conjunções podem relacionar termos de mesmo valor sintático ou orações sintaticamente equivalentes – as chamadas orações coordenadas – ou podem relacionar uma oração com outra que nela desempenha função sintática – respectivamente, uma oração principal e uma oração subordinada:

Nossa realidade é precária e nefasta.

A conjunção **e** une dois termos (**que estão necessariamente dentro da mesma oração**) que são equivalentes: **precária** e **nefasta** (dois adjetivos). Portanto é um **termo de uma oração**. Pode unir ainda:

Pedro **e** Maria trabalham muito. (dois substantivos)

Ele **e** ela brigam com os vizinhos. (dois pronomes)

Acordamos cedo ontem **e** hoje. (dois advérbios)

Maria saiu **e** voltou. (dois verbos)

Ele já ficou com **e** sem dinheiro. (duas preposições)

A conjunção **une** também orações coordenadas:

A situação social do país é precária, **mas** ainda existem aqueles que só buscam privilégios pessoais.

A conjunção **mas** une duas orações coordenadas : “A situação social do país é precária” e “ainda existem aqueles que só buscam privilégios pessoais.” É fácil perceber que cada uma dessas orações é completa em si mesma, podendo até mesmo ser separada da outra por ponto.

A conjunção pode relacionar, como já dissemos, oração principal e uma subordinada, como no exemplo abaixo:

Não se pode deixar de perceber que a situação social do país é precária.

A conjunção **que** une a oração “Não se pode deixar de perceber” à oração “a situação social do país é precária.” Note que o sentido do verbo **perceber**, presente na primeira oração, é complementado pela segunda oração da frase: perceber, é, no caso, “perceber que a situação social do país é precária”. Isso significa que a segunda oração é subordinada à primeira, pois atua como complemento do verbo dessa primeira oração. A conjunção **que** está unindo uma oração subordinada à sua oração principal.

Portanto, além do material didático não mencionar corretamente o que e como pode ser conectado pela conjunção, pois deixa confusa a diferença ou semelhança

entre conjunção e preposição, também os exemplos expostos não explicam onde está unindo oração, e onde está unindo termo da oração (ou palavra como é dito).

O material didático também não menciona a existência das locuções conjuntivas, que são os conjuntos de palavras que atuam como conjunções. Essas locuções geralmente terminam em **que** e os mesmos critérios de classificação aplicados às conjunções são aplicados às locuções conjuntivas.

Além da definição de conjunção acima apresentada, o material didático, classifica as conjunções em coordenadas e subordinadas, diferenciando-as em aquelas que ligam duas orações independentes e aquelas que ligam duas orações dependentes, respectivamente. Apesar do modo demasiadamente simples com que define tais classificações, consideramos satisfatório. O material apresenta também a classificação de cada conjunção, dentro das coordenadas e subordinadas (em aditivas, adversativas, causais, finais etc.), e suas respectivas conjunções. No entanto, não apresenta nenhum exemplo aplicado em contexto, fato que limita o aprendizado, visto que a classificação das conjunções deve ser feita a partir de seu efetivo emprego nas frases da língua. Por isso, as relações que são apresentadas não devem ser memorizadas, devem ser consultadas quando for necessário. O estudo efetivo do valor dessas conjunções só será possível quando observarmos atentamente sua atuação. Apesar de nos dedicarmos somente ao que diz respeito às preposições e conjunções, chamou-nos atenção o ordenamento do conteúdo, pois geralmente após os conteúdos de preposição, o que se apresenta imediatamente são as regras de crase. Neste material, no entanto, foram apresentados os termos essenciais da oração (sujeito e predicado).

No caso dos exercícios sobre conjunção, é interessante o fato de que, apesar de não exemplificarem o emprego de tais conjunções em contexto e de não mencionarem o fato de que a classificação das conjunções deve ser feita a partir de seu efetivo emprego nas frases, e não somente pela memorização de conjunções, pede em todos os exercícios que o aluno identifique, em frases misturadas, uma em que determinada conjunção assuma dada classificação. Tais exercícios se mostram de grande dificuldade para alunos que jamais tiveram experiências com exemplos de aplicação de conjunções em contextos. Portanto, consideramos os exercícios incompatíveis com os conteúdos apresentados.

Baseados em tudo que foi visto e apreciado, concluímos que o material didático apresenta um baixo grau de qualidade quanto aos conceitos e informações, pois são demasiadamente superficiais. Constatamos também a grave falta de exemplos, visto que consideramos de fundamental importância para a compreensão do conteúdo a existência de exemplos abrangentes e relevantes. Finalizando, gostaríamos ainda de lembrar os já mencionados itens que foram omitidos na apresentação dos conteúdos: preposição e conjunção são palavras invariáveis; preposições fazem contração e combinação; existem locuções conjuntivas; as preposições também podem atuar como conectivos entre orações.

Destacamos ainda que, quando perguntamos se as alunas utilizavam uma gramática para o estudo da Língua Portuguesa, todas as respostas foram negativas: “Não. Nunca usei.”; “O que é? Livro? Não.”; “Não.”; “Não. A gente não usava livro não.”; “Não. Não usava.”.

Neste momento, achamos oportuno falarmos um pouco da tecnologia utilizada pelo IESDE, tecnologia esta tão valorizada pela instituição, antes de apresentarmos a análise da vídeo-aula número 9.

A instituição dispensa grande tempo em descrever sua qualidade tecnológica, considerada como aliada, ou, podemos dizer, como responsável pela qualidade de ensino oferecida pela instituição:

O método de ensino está atualizado com o seu tempo. Utiliza multimídias de informação e comunicação com grande poder de penetração para levar conhecimento e cultura a um grande número de alunos.

**Estúdio:** possui 2 estúdios com iluminação própria e ar-condicionado, Cenários modulares, Cabine de áudio com captação digital e mini DV, Equipe de reportagem com unidade móvel, 2 switchers, Estúdio 2D e 3D de computação gráfica, Gravação no sistema digital, Cada aula é dirigida por uma equipe de profissionais especialistas composta por: Diretor de Cena, Diretor Pedagógico e Assistente de Produção. **Departamento de edição:** 7 ilhas de edição não-lineares, placas de captura Matrox, 21 editores, 18 horas / dia, 200 aulas gravadas por mês, 4 videoconferências gravadas por mês: 1 hora de duração (Programa de Entrevistas com personalidades de áreas de interesse do cotidiano). **Material didático:** o material pedagógico do IESDE é ilustrado por gráficos, pesquisas, animações, vinhetas e power points, no espaço de 60 dias, a equipe do IESDE edita 20 livros, escreve 315 aulas e prepara 4 Bancos de Provas, totalizando 600 horas de trabalho, projeto gráfico especialmente desenvolvido na metodologia IESDE, banco de imagens próprio, ilustrações exclusivas. **Suporte Mercadológico:** cartaz, folhetos, folders, mídia rádio e jornal.

Constam do kit tecnológico: televisão 29 polegadas e vídeo cassete, utilizados nos encontros presenciais.

A fim de averiguarmos a existência e efetividade desses recursos tecnológicos, perguntamos às alunas, primeiramente, se havia alta tecnologia disponível no curso, no ambiente em que se desenvolvia. Todas as alunas negaram a existência de tecnologia

avançada no ambiente do curso; houve até uma queixa quanto ao tamanho da televisão utilizada para transmitir a vídeo-aula, que, por ser pequena e portanto com som de baixa qualidade, dificultava a audição das fitas: “Não, não tinha. Tinha a televisão, uma televisão pequena, que, às vezes, tinha dificuldade de ouvi, dependendo onde você sentava. Então eu acho que teria que ser melhor né. Ter uma televisão de 29 polegadas.”; “Não, só o básico mesmo né. A televisão, o vídeo, e só. Não tinha mais nada. É...teve a tecnologia, porque veio né, o curso a distância né. Tinha um professor lá que ele falava né, que através disso daí, que eles conseguiam levar o curso pra fora né. Então acho que isso daí ajudou né, porque muita gente fez né.”; “Não tinha. O IESDE no magistério não. Só tinha mesmo a TV, mesmo, e fitas né, que a gente assistia.”; “Não, porque a gente assistia aula por televisão. Era tudo por televisão, mas muito bem explicado.”; “risos. Só a TV e o vídeo cassete.”.

Então perguntamos se dispunham de computadores ligados à Internet em suas casas e se os utilizavam para se comunicarem com os professores do curso ou com os colegas. Apenas uma entrevistada disse possuir computador em casa; entretanto afirmou não utilizá-lo: “Não. Não nunca comuniquei.”; “Não. Nunca comuniquei.”; “Não, não tinha, aí os trabalhos que a gente tinha que fazer, aí quem tinha fazia pra gente.”; “Não. Não, eles nunca comunico.”; “Tinha. Não utilizava. Não, eu tive esse contato com os professores. Com os colegas, também não, um pouco por falta de tempo, a gente trabalhando 8 horas também, então falta de oportunidade. E outra, também, Palmares é muito perto né, a gente tem muita facilidade de ir.”.

Verificamos assim, que o curso se apresenta da mesma maneira que há 30 anos, quando surgiram os primeiros cursos de Educação a distância no Brasil, citados na introdução deste trabalho, são eles Minerva e Logus.

Notamos ainda, observando o quadro da estrutura curricular apresentado na página 25 que a carga horária dedicada a informática é de apenas 60 horas. Ou seja, a instituição não está preocupada em familiarizar, em adaptar os alunos com forma de linguagem que deveria ser utilizada para comunicação entre os alunos e professores no curso a distância.

Em certo momento, duas entrevistadas chegaram a verbalizar a necessidade de ter uma professora presente na aula, devido à urgência de esclarecer suas dúvidas: “Ah, porque o curso a distância é televisionado. A tutora tá lá, ela não é obrigada também a ficar te passando tudo quanto é coisa. Ce ta lá pra assistir, ela ta lá pra te ensinar, mas também ela não é uma professora, ela não tem que ficar te ensinando. Então também ce não vai exigir nada da tutora, porque tutora é tutora, agora uma professora é diferente, ela vai ensinar, não tem TV, ela vai lá, ela ensina, você pede pra ela explicar de novo. Agora com a tutora ce não tem assim, essa certa liberdade, eu acho. Tudo bem, ela foi muito boa com nós, o que ce perguntava ela explicava, mas também a gente não exigia muito. Eu acho que faltou uma professora pra ajudar mais, pra esclarecer as coisas.”; “Tinha hora que a gente queria pergunta, surgia uma dúvida, mas tinha que espera acaba a fita, e quando acabava ce já tinha esquecido, ou a tutora também não sabia né. Se tivesse uma professora né.”.

Segundo Pereira (2003), existem duas formas distintas de comunicação na educação a distância, uma para a mediação do conteúdo e outra para a mediação do relacionamento pedagógico. A educação a distância compreende um “tráfego de mão única”, representado pelo material impresso, gravado, utilizado para aprendizado e “tráfego de mão dupla” entre os alunos e sua organização de apoio. O “tráfego de mão única” não pressupõe nenhum tipo de interferência do estudante no que tange ao

conteúdo a ser estudado. Esse se apresenta didaticamente organizado e é distribuído em material impresso. Ao aluno cabe, tão somente, aprender o ensinamento ali contido.

Assim, Pereira afirma que “na relação pedagógica, para que a aprendizagem possa efetivamente se desenvolver, a questão fundamental é a qualidade da comunicação entre as pessoas” (PEREIRA, 2003, p. 2004).

Então resolvemos indagá-las a respeito das preposições e conjunções. Perguntamos se saberiam dizer o que é, quais são, para que servem as preposições e as conjunções. Não nos causou espanto, quando constatamos que apenas uma das entrevistadas conseguiu na medida do possível, de modo bem pouco satisfatório responder a essa pergunta: “Eu não sei.”; “Não. Não sei.”; “Ah..meu Deus do céu! Eu já estudei tanto isso! Risos. Agora não sei mais nada.”; “Agora de imediato assim...cê me pegou viu.”; “Preposição liga uma palavra na outra? Risos. Preciso estudar. Conjunção também liga, liga...faz parte da frase. Se falta uma ou outra, fica sem sentido.”.

Faremos agora uma análise da vídeo-aula para nos ajudar no entendimento desse processo de semiformação.

A análise da vídeoaula seguiu o mesmo padrão de avaliação que adotamos para a análise do material didático, visto que nosso objetivo não é o de nos aprofundarmos em uma análise técnica de produção de vídeos, mas apenas analisarmos o conteúdo gramatical apresentado.

Para iniciar nossa análise, achamos de fundamental importância citar um parágrafo do texto escrito por membros do IESDE:

É importante ressaltarmos, que embora os conteúdos das vídeoaulas, sejam os mesmos dos materiais impressos, a forma de abordagem de cada mídia é diferenciada (BACHA., POLI., SANTOS., HESKETH., 2002).

Apresentamos o trecho acima para atestar que o conteúdo da vídeo-aula não acrescenta nenhum conteúdo além do que consta no material escrito.

A gravação apresenta a professora da cintura para cima, explicando o conteúdo como se estivesse em sala de aula. A aula conta com 31 minutos.

A gravação é feita em estúdio. O ambiente é de paredes em tom creme e consta no cenário apenas uma bancada. A professora se apresenta sempre colocada em frente desta bancada. As imagens variam entre ângulos do rosto da professora. Ora se apresenta para uma câmera à direita, ora à esquerda, ora a frente, e assim sucessivamente.

A imagem somente sai da professora quando é apresentada uma música. Neste momento, a letra da música preenche toda a tela da televisão. Gostaríamos de destacar que o próprio meio utilizado pelo curso: a televisão, apresenta um deslocamento entre o assistir, o ver e a experiência. Ou seja, é diferente você escutar notícias sobre a guerra do Iraque e você estar presente no local da guerra. Sendo assim, entendemos que desta maneira as alunas estão sendo privadas da possibilidade da experiência.

A professora passa os primeiros 17 minutos falando sobre a importância de escrever um texto que tenha coerência e coesão. Repete, para tanto, diversas vezes a mesma idéia, tornando a aula, desta maneira, ao nosso ver, cansativa: “Se o texto é um amontoado de frases soltas que não têm ligações, ele fica um texto confuso, pode se tornar um texto incoerente, porque a coesão é um fator fundamental dentro do texto.” “Então, quando nós estivermos elaborando nosso texto, nós temos que elaborar estruturas claras, coerentes e coesas.” “Quando nós escrevemos um texto, ele fica

confuso, fica faltando elementos, a idéia fica vaga, de nada adianta. Muitas vezes, quando eu faço a correção de um texto, eu costumo falar assim: frase solta, idéia vaga.” “Quando eu escrevo um texto, eu não posso escrever de uma forma, onde eu apresento um amontoado de idéias sem ligações, eu preciso ligar um idéia a outra, uma palavra a outra. Então eu não posso escrever apenas uma palavra embaixo da outra, uma frase embaixo da outra, sem relação uma com as outras.”

O que nos chamou atenção durante a aula foi o fato de que a professora por duas vezes apresentou um texto à classe. O primeiro foi um poema de Mário Quintana, A verdadeira arte de viajar, o segundo foi a música Diariamente, composta por Nando Reis, interpretada por Marisa Monte.

Mas o fato é que nessas duas oportunidades, não foi usado de forma nenhuma o conteúdo do texto. Em nenhuma das oportunidades, falou-se ou discutiu-se algo sobre os textos.

No primeiro caso, a professora disse: “Além da mensagem que é muito bonita, mas que nós não vamos comentar essa mensagem.”; e trata apenas de um trecho do poema, ou melhor de 3 palavras do texto, isoladamente: “foge de casa”. E ainda considera que mostrou a utilidade da preposição dentro de um texto: “Então eu usei um exemplo para que vocês possam entender um pouquinho melhor a função da preposição dentro do texto. Isoladamente, ela não nos diz nada, mas, dentro do texto, muda completamente.”.

No segundo caso, ela novamente anuncia a beleza da letra: “Ouçam, prestem atenção, além da letra ser muito bonita, nós podemos perceber a função da preposição.”; e apenas lê a letra da música e comenta se autor usou propositalmente a preposição “para”, ou não: “Propositalmente? Pode ser. Mas aí, o compositor mostra

que também tem um conhecimento sobre a Língua Portuguesa. Então ele pode propositalmente ter usado a preposição para passar a idéia que ele queria, para transmitir aquilo que ele estava pensando.”

Esses foram os únicos comentários proferidos em relação aos textos apresentados.

Nesse sentido, nos remetemos ao texto de Mattei (2002), onde condena o uso dos procedimentos didáticos para o cumprimento dos objetivos estabelecidos, em detrimento de qualquer horizonte de significação:

O sentido que o aluno descobre lendo um poema de Baudelaire, digamos “A morte dos amantes”, e indo além do poema ao refletir sobre seus próprios sentimentos – escapa a toda forma de procedimento didático. Não há procedimento que dê sentido aos três versos baudelairianos. (MATTÉI, 2002, p. 195).

Ressaltamos, ainda, nas palavras da professora a importância dessas alunas aprenderem o conteúdo apresentado, já que seriam responsáveis pelo ensino dele a diversas crianças: “Mas vocês que estarão em sala de aula, trabalhando com Língua Portuguesa, que irão corrigir textos dos alunos, devem conhecer o assunto, dominá-lo e quando eu falo dominá-lo, claro que nós temos dificuldades com a Língua Portuguesa, mas vocês precisam ter o domínio deste conteúdo para fazer o trabalho em sala de aula, interferir no texto da criança e melhorar também o texto que vocês escrevem.”; “Você que está aí me ouvindo, a tarefa é muito mais importante, é mais complicado porque você precisa deste conhecimento para trabalhar, como eu já disse, muitas vezes, também, com o texto dos alunos. Se você não sabe o que é uma preposição e para que ela serve, como você vai poder interferir no texto da criança?”; “Então o

professor tem que interferir, mas para interferir tem que conhecer, se não conhecer não pode interferir naquilo que a criança escreveu.”

Ou seja, seria de fundamental importância, como já dissemos, que essas alunas aprendessem os conteúdos apresentados, já que seriam as professoras de centenas de crianças.

Ocorre que, como constatamos nas entrevistas, essa aprendizagem não aconteceu. O progresso no leque de conhecimentos das alunas, garantido pelo IESDE, graças ao seu grande potencial tecnológico, não se cumpriu.

A professora tem algumas explicações para o fato de as pessoas passarem pela escola e não terem aprendido ou esquecido: “Porque, muitas vezes, as pessoas acabam não conhecendo, ou aprendeu e não viu a utilidade e acabaram esquecendo. Porque aquilo que nós aprendemos e não achamos útil, a gente acaba apagando, deixa de lado, não estou usando? Para que vai servir? Deixa de lado.”; “Muitas pessoas passam pela escola, aprendem todos estes conteúdos e apagam, por quê? Porque não viram utilidade como eu já disse, então acabam deixando de lado.”.

Nós, entretanto, depois das análises feitas no material escrito e na fita, acreditamos que essas alunas “deixaram de lado” esse conteúdo, pois não tiveram acesso às verdadeiras e suficientes informações sobre as preposições e conjunções, visto o material escrito, que as alunas consideraram em entrevista, “muito bom”, privava-as de informações, além disso, afirmaram, não terem tido contato com nenhuma Gramática. Além disso, podemos identificar pela maneira como foram usados os textos na vídeo-aula, uma clara postura da “pedagogia dos objetivos” citada por Mattei.

Brovelli (2003) acredita que a Educação a Distância possui esse caráter da pedagogia dos objetivos, que impossibilita qualquer imprevisto e subjetividade:

Sin embargo, hay que reconocer que el modelo de enseñanza predominante se encuentra impregnado de características tecnicistas, propias del modelo de enseñanza por objetivos, en el que el control y la eficiencia – medida por la relación entre lo previsto y lo logrado – se convierten en una obsesión que no da lugar a lo imprevisto, a la multicausalidad, a la subjetividad y otras notas que se encuentran hoy suficientemente validadas como propias de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Esto es claro indicio de que la epistemología hegemónica en la Educación a Distancia y en la Tecnología Educativa ha sido de carácter técnico-racional, propia del positivismo, dando la espalda u obviando las perspectivas sociocríticas y culturales en el campo educativo y didáctico (BROVELLI, 2003, p.166).

Feita essa constatação, tentamos entender melhor por que acontece esse contínuo processo de avanço de cursos a distância, nestas condições de formação, ou, melhor dizendo, de semiformação.

#### **4. Alguns apontamentos**

Faremos, neste momento alguns apontamentos sobre a situação política, o cenário apresentado para o surgimento e difusão da Educação a distância. Não pretendemos, no entanto, apontar culpados ou inocentes, nem tão pouco, fazer análise minuciosa sobre as questões históricas e políticas, mas apenas apresentar alguns itens que consideramos de fundamental importância para tentar compreender o processo.

No caso do Brasil, todo aquele que busque entender o estágio atual da Educação deve se remeter ao final da década de 1980 e início de 90, período em que se lançaram as bases da atual política educacional do país. Segundo Monteiro (2000),

no âmbito educacional, pode-se dizer que o neoliberalismo penetra no campo da educação brasileira, principalmente, a partir da participação do País na Conferência de Educação para Todos, ocorrida em Jointien, em 1990.

Assiste-se, a partir de então, a uma crescente participação na educação, não só de agentes econômicos externos – Banco Mundial (antigo BIRD) e Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) – como do empresariado nacional. Na verdade, o empresariado se tornou, por um lado, o principal ator educacional e, por outro, um importante intermediador das políticas dos agentes financeiros internacionais.

De acordo com o empresariado industrial brasileiro, o combate à pobreza no Brasil depende do desenvolvimento de medidas que permitam às indústrias nacionais competirem, em igualdade de condições, com as estrangeiras. Nesse sentido, além da necessária diminuição dos custos da produção, o empresariado advoga a reestruturação do sistema educacional brasileiro, as quais, na sua compreensão, são condições indispensáveis para o crescimento industrial produzir também o aumento da oferta de empregos.

As posições assumidas pelo empresariado industrial brasileiro são muito parecidas com as do Banco Mundial, tendo em vista o fato de esta instituição considerar que o caminho para a nação brasileira é o aumento da sua competitividade econômica e as reformas econômica e política. Defensor da reestruturação do Estado e da redução de suas intervenções nas áreas sociais, como saúde, educação e alimentação, o empresariado advoga o envolvimento dos setores econômicos e políticos nesse processo.

De acordo com Oliveira (2003), preocupado com a articulação entre competitividade industrial e formação de capital humano, em 1988, no documento

Competitividade industrial (Confederação Nacional da Indústria – CNI – 1988), o empresariado desenvolveu um conjunto de críticas ao sistema educacional brasileiro, apontando que sua fragilidade contribuía para o constrangimento da formação de mão-de-obra qualificada para atender às novas demandas existentes no mercado de trabalho. No documento Educação básica profissional: a visão dos empresários (CNI, 1993), o empresariado destaca a educação como um aspecto importante na formação dos indivíduos para a vivência em sociedade. Contudo, por possuir uma compreensão economicista e fragmentária acerca das múltiplas relações nas quais os indivíduos estão inseridos, termina por valorizar muito mais o papel da escola como espaço de preparação do indivíduo para o mercado de trabalho. Por conseguinte, ainda que se esboce, nesse documento, a defesa da universalização da educação básica, o fundamental para o empresariado era que a educação estivesse a serviço dos interesses imediatos da produção.

Essa posição, da educação a serviço dos interesses imediatos da produção fica clara nas palavras do presidente do IESDE:

Qualificado no sentido de preparar para a vida, de desenvolver o cidadão de maneira integral, com dignidade para as atividades produtivas.  
Essa realidade propõe que a aquisição do saber, seja compatível com o trabalho, dentro dos recursos financeiros que este tiver (Disponível em: <http://www.iesde.com.br/>).

Em 1990, tem início a era Collor com a inauguração do lema “Brasil Novo”. Esse governo assume claramente a prioridade da inserção do país no quadro do mercado globalizado, comandado pelo capital financeiro, ao qual se subordinam as políticas de modo geral e, entre elas, a política educacional. Inaugura-se a adoção, pelo país, do

modelo neoliberal de economia, em que a racionalidade financeira se configura como a via de realização de uma política educacional, cujo vetor é o ajuste aos desígnios da globalização, por meio da redução dos gastos públicos e do encolhimento do Estado, visando tornar o país atraente ao fluxo do capital financeiro internacional.

Aqui podemos citar o artigo apresentado por Siqueira (2004) que explica como e por que surgiu o Acordo Geral sobre Comércio em Serviços (AGCS) – GATS em sua sigla em inglês – assim como verifica os interesses para sua adoção no setor educacional, e os possíveis riscos disso para a educação, a começar por sua redução a um serviço comercial qualquer, a ser normatizado com base nas regras do comércio. Segundo a autora, no âmbito do comércio, em 1986 foi iniciada uma rodada de negociações do GATT, denominada Rodada do Uruguai. Como resultado da Rodada do Uruguai, foi criada a Organização Mundial do Comércio (OMC ou WTO, na sua sigla em inglês: World Trade Organization), que, além de incorporar o GATT como Acordo Geral que rege o comércio de bens materiais, estabeleceu acordos em outras áreas – conhecimento, investimentos e serviços -, com crescente perspectiva de lucros: respectivamente o Trade-related Aspects of Intellectual Property Rights (TRIPS), o Trade-related Investment Measures (TRIMS) e o General Agreement on Trade in Services (GATS). Siqueira (2004) ressalta que apenas no âmbito da OMC impera a lógica do comércio/mercado: do lucro e da competição.

Em 1995, segundo Siqueira (2004) o GATS/AGCS foi assinado pelos países membros da OMC, tendo como objetivo a liberalização progressiva dos serviços, com uma perspectiva de conclusão das negociações no prazo de dez anos. No processo de negociação, os países deveriam inicialmente apresentar propostas para a liberalização dos diversos setores de serviços. Isso significa a incorporação de diversos setores

tradicionalmente mantidos e regulamentados pelo Estado como parte dos direitos sociais e subjetivos do cidadão, e fruto de anos de luta e conquistas (educação, saúde, meio ambiente, saneamento etc) no âmbito do GATS, e seu ordenamento na lógica do lucro, da oferta e da competição, características do pensamento liberal do “livre” mercado.

Assim, pelo fato de a educação ter se constituído, na maioria dos países, como um dos direitos sociais, a presença/oferta e o controle da mesma pelo Estado apresentam várias limitações à expansão comercial/mercadológica dos negociadores da educação, tratados agora como “barreiras” que devem ser derrubadas. Dessa maneira, há uma crescente pressão para que a educação seja tratada, cada vez mais, como uma mercadoria como outra qualquer, regulada pelas normas supostamente “neutras e gerais” do mercado/comércio, sem maiores interferências das regulamentações locais (barreiras).

Siqueira (2004) relata ainda que, em 1998, foi divulgado um documento sobre serviços educacionais, elaborado pelo Secretariado da OMC. Esse texto conta o surgimento de novas instituições e formas de parcerias entre público e o privado. E vai além: ressalta que essas instituições não empregam qualquer professor ou desenvolvem seus próprios cursos, mas adquirem conteúdos de professores empregados por outras instituições públicas ou privadas, que fornecem tais serviços. O atendimento aos alunos se dá via Internet e outras tecnologias de educação a distância.

Siqueira (2004) conclui que, com a educação no GATS, corre-se o risco da sua transformação em um processo de simples comercialização, onde grupos internacionais ou grupos nacionais a eles coligados seriam os vendedores, enquanto os países,

principalmente em desenvolvimento, passariam a ser meros compradores de pacotes de serviços diretos e complementares, além de “bens de consumo educacionais”.

Esse caráter mercadológico, onde a educação é vista como algo em uma prateleira, feita para atender ao mercado e gerar lucros, é visivelmente encontrado no discurso do IESDE:

O curso é flexível e compatível com a realidade econômica, com alta tecnologia para oferecer mais conteúdo em menos tempo. Por último, realça, que o IESDE considera cada aluno, um cliente singular, que deve ser adequadamente satisfeito, em todas as suas pretensões. Cada matrícula gera um direito correspondente a uma aprendizagem que confira aquela utilidade e funcionalidade a que se referiu, na vida dos cursandos (Disponível em: <http://www.iesde.com.br/>).

Nesse contexto, segundo Monteiro (2000) há a elaboração, no início da década de 90, do “Plano de Qualidade Total em Educação” cujas metas são a privatização da educação, a descentralização, a priorização de um novo modelo educacional, calcado na sofisticação tecnológica, a qualidade do ensino, compreendida enquanto produtividade, o atendimento às necessidades mercadológicas e a avaliação do Sistema Educacional, com base nas demandas do mercado. A política educacional passa a enfatizar as Necessidades Básicas de Aprendizagem, que priorizam a aprendizagem em detrimento do ensino, entendendo que os processos de aprendizagem devem voltar-se para a incorporação e difusão do desenvolvimento tecnológico e devem contemplar a ação (saber fazer), a utilização (saber usar) e a interação (saber comunicar):

Assiste-se hoje a uma tendência de secundarizar ou mesmo excluir o primeiro elemento do binômio conhecido como “ensino/aprendizagem”. São muitos os

autores que descaracterizam e criticam a atividade docente centrada no ensino e fazem uma supervalorização da aprendizagem (MONTEIRO, 2000, p.47).

Nessa perspectiva, apregoa-se a emergência de um “novo” paradigma, consubstanciado no “aprender a aprender” que se centra na aprendizagem, tida como única forma de construção do conhecimento.

Mais uma vez podemos atestar a tendência dessa instituição, como uma empresa que busca apenas o lucro a serviço do capital, tendo em vista que segue essas características e também defende o “novo” paradigma:

O método IESDE é eficaz porque valoriza a responsabilidade e a autonomia do aluno no processo de aprendizagem, de modo que cada pessoa aprenda a aprender (Disponível em: <http://www.iesde.com.br/>).

Entretanto, o papel do professor torna-se cada vez mais necessário, nesta sociedade extremamente tecnicista, pois a ele cabe fazer a mediação entre o acervo crescente de informações, e os alunos, contextualizando-as, para que se possa assegurar o desenvolvimento da reflexão e a construção do conhecimento.

Monteiro (2000) ainda nos revela que a educação brasileira voltada para o mercado propõe que a qualidade se oriente por princípios como: adaptabilidade e ajuste de mercado, competitividade, produtividade, rentabilidade e mensurabilidade. Essa visão produtivista de educação vem articulando-se com o “aprender a aprender”.

Para Monteiro (2000), a opção pelo “aprender a aprender” implica, na verdade, fazer uma escolha pelo emprego do pragmatismo/utilitarismo no campo educacional e, ainda, a opção por uma educação que vê o mercado como principal fonte referenciadora. O “aprender a aprender”, desvalorizando o objeto preferencial da

didática que é o ensino, optando pelo espontaneísmo e pelo pragmatismo, vem contribuindo para que a educação perca, tanto consistência teórica, quanto formação integral dos alunos.

Com efeito, a escola vem deixando de se caracterizar como um lugar de educação, de transmissão de conhecimentos que engendrem indivíduos reflexivos e autônomos para atender aos ditames de um mercado que anseia por trabalhadores massificados, descomprometidos, exigentes de prazer e de comodidade, ávidos por tudo o que é novo, individualistas e indiferentes ao social.

Nesse sentido, vem cabendo ao sistema de ensino promover a profissionalização, a adequação dos indivíduos às exigências produtivas do mercado mundial, transmitindo certas competências e habilidades para que as pessoas atuem de forma competitiva no mercado. A educação passa a ser pragmática, utilitarista e a própria formação docente transmuda-se em capacitação em serviço, “na medida em que se negligenciam a formação inicial e a importância de uma fundamentação teórica e política consistentes. A perda da perspectiva teórico-metodológica tende a reduzir a formação do educador a uma dimensão técnico-prática” (MONTEIRO, 2000, p. 56).

A julgar pelo que expomos até aqui, podemos afirmar que as políticas de formação de professores tendem a seguir as orientações das mudanças sociais em geral, particularmente para a educação, com origem no Banco Mundial.

Moraes (2003) afirma que há dois modelos de Educação a Distância no cenário educacional mundial. O primeiro deles está ligado ao modelo taylorista-fordista de educação, onde a Educação a Distância é entendida como um processo industrial de trabalho. Contudo, com a crise do fordismo nos países capitalistas centrais surgem novos modelos de produção industrial, os quais passam a influenciar tanto a concepção

como a gestão do trabalho e todas as dimensões sociais a ele ligadas. Ligados à lógica pós-moderna e pós-fordista, esses novos modelos, em geral, enfatizam o aprender ao longo da vida, a educação para o pensar e o trabalho em redes, ao contrário da lógica de massa da linha de montagem.

Moraes (2003) acredita que o Banco Mundial utiliza o discurso político do modelo taylorista-fordista e o impõe para os países periféricos em suas orientações, mas, em contrapartida, nos países capitalistas centrais, se prioriza o segundo modelo, visto que já é um discurso assumido por organismos internacionais como a própria Unesco.

Segundo Silva (2003), tais linhas de ação parecem demonstrar o critério norteador das escolhas de políticas de formação e capacitação de professores: o uso intensivo de novas tecnologias educacionais e, talvez, a relação custo/benefício como definidora do tipo de exercício dessas atividades formativas. Trata-se, pois, de uma institucionalidade na qual predomina o privado, tanto no que se refere ao que não é de alçada do Estado quanto no que se refere à esfera econômica e à racionalidade mercantil. Constitui-se, em potência, um campo formativo de professores orientado pela racionalidade do mercado a produzir uma esfera política, na qual o campo profissional torna-se o centro. O que é um indicativo de sua capacitação instrumental e não pelo papel essencial que ele exerce na construção das relações sociais e na formação humana. Isso pode explicar, ao menos parcialmente, o fato de as reformas educacionais estarem orientadas por pedagogias do aprender a aprender.

Todas essas transformações ocorridas no papel da educação, principalmente, nas últimas décadas, traduzem o processo de deslocamento generalizado da tecnologia industrial – suas lógicas e também seus instrumentos – para as esferas sociais e subjetivas, denominado por Theodor Adorno e Max Horkheimer de indústria cultural. De

fato, o que se vê é uma racionalização do todo social, que passa a ser mediado pelas mesmas categorias que regem a produção material, como a uniformidade e a fragmentação, as quais buscam o máximo de eficiência com o mínimo de desperdício.

Se esta racionalização é desejável na produção e na administração dos bens necessários para a autoconservação da humanidade, ela suscita questões importantes quando se apresenta nas esferas que são, ou deveriam ser, o espaço de subjetivação da cultura e, portanto, da individuação, tal como é o caso da educação. A escola, por exemplo, que mantinha uma certa autonomia em relação à produção material e por isso podia pensá-la e negá-la como sendo a principal esfera da vida, à medida que adquire a função de produzir e reproduzir a mão-de-obra, diminuindo o seu interesse pela formação individual, colabora com a eliminação da possibilidade de formar alunos que possam refletir sobre as condições atuais de vida (CROCHIK, 1998, p. 17).

Esse processo de racionalização do todo social traz em seu bojo uma ideologia, a da racionalidade tecnológica, que tem mediado a formação de uma consciência que se faz imprescindível para sua manutenção. Assim, fazia-se necessário fazer a elaboração de uma justificativa para que essa racionalização acontecesse e se perpetuasse. No caso da educação, cujo modo de ser passa a se assemelhar ao modo de produção da fábrica, a justificativa para que assim seja é a de que se vivemos em um mundo no qual a ciência e a tecnologia constituem a base do progresso social, necessitamos preparar o aluno para que possa contribuir com este progresso e ocupar um lugar no mercado (CROCHIK, 1998, p.69-70).

A educação, ao incorporar esse tipo de discurso, perde sua dimensão de resistência, passando a se configurar como mera adaptação ao existente. Nesse sentido, também o pensamento perde sua capacidade de visualizar criticamente a realidade, tornando-se unidimensional, ou seja, somente afirmando o todo. Com isso, a consciência social torna-se consciência técnica, voltando-se para o imediato, já que identifica a prática possível com a prática atual submetida à técnica.

No que se refere à escola, a sua racionalização traz consigo os diversos elementos da racionalidade tecnológica, ou seja, é calcada na produção em série, que uniformiza os produtores e os produtos através da própria uniformização da produção. A produção é estabelecida separando a elaboração da execução, cabendo aos elaboradores a operacionalização dos

objetivos a serem cumpridos, os conteúdos a serem transmitidos e, de forma indireta, no caso da educação, os métodos e a avaliação (CROCHIK, 1998, p.70-71).

Assim: os homens trabalham o dia inteiro para sobreviverem e para consumirem os produtos oferecidos pela indústria cultural, entre esses, o próprio conhecimento. Vão à escola, fazem cursos ou faculdades acreditando que, assim, estarão adquirindo mais conhecimentos e se tornando pessoas mais cultas. Contudo, eles não têm tempo nem capacidade de processar e refletir sobre as informações que lhes chegam, e, por isso, acabam por engoli-las, mas continuam crendo que sabem algo.

Isso não se restringe somente à educação, já que a indústria cultural, manifestação exemplar da razão instrumental, penetra todos os aspectos da vida cotidiana, subordinando a vida espiritual a um fim único: “ocupar os sentidos dos homens da saída da fábrica à noite, até a chegada ao relógio do ponto na manhã seguinte” (ADORNO E HORKHEIMER apud PUCCI, 1995, p. 27).

Podemos pensar a escola ou esta empresa de educação, como uma instituição da vida social, funcionando sob a égide da Indústria Cultural, remetendo-nos ao atual processo da crescente racionalização social. Este processo foi descrito por Horkheimer e Adorno como um “deslocamento geológico” da infra-estrutura para a superestrutura social. Crochik explica o fenômeno da seguinte maneira:

As diversas esferas sociais passam a ser mediadas pelas mesmas categorias que regem a produção material, tais como a uniformidade e a fragmentação que visam ao máximo de eficiência com o mínimo dispêndio (CROCHIK, 1998).

No que se refere à racionalização da escola, esta se vê cada vez mais invadida por diversos elementos da racionalidade tecnológica, ou seja, é calcada na

uniformidade da produção em série e na separação entre elaboração e execução. A relativa autonomia de que gozava a escola em relação à produção material, o que possibilitava sua negação como principal esfera da vida, é substituída pela submissão ao todo social, administrado pela lógica econômica. A nova conjuntura enreda a existência, “de um lado, um sistema de ensino, e, de outro lado, conteúdos ‘massificados’ e ‘massificantes’. Com isso, a ‘indústria do ensino’ aproxima-se da Indústria Cultural” (CROCHIK, 1998).

Acrescentamos, ainda, a explicação que a instituição fornece para a utilização da tecnologia na educação:

A dimensão geográfica do Brasil e a escolaridade da nossa gente exige a utilização inteligente dos meios modernos existentes de modo a corrigir a aflitiva situação que nos encontramos (Disponível em: <http://www.iesde.com.br/>).

Horkheimer e Adorno (1985) problematizam a atitude daqueles que se empenham em dar uma explicação tecnológica para a indústria cultural, e aqui comparamos a tentativa de explicação para o que chamamos anteriormente de “indústria do ensino”. A imposição de métodos de reprodução, responsáveis pela disseminação de bens padronizados, se justificaria pela necessidade de abranger milhões de pessoas ao esquema. Atender às “necessidades” dos consumidores se torna um argumento acima de qualquer suspeita, contra o qual não se encontra resistência. Os autores chamam atenção para aquilo que fica oculto nas pretensas explicações:

O que não se diz é que o terreno no qual a técnica conquista seu poder sobre a sociedade é o poder que os economicamente mais fortes exercem sobre a

sociedade. A racionalidade técnica é hoje a racionalidade da própria dominação. Ela é o caráter compulsivo da sociedade alienada de si mesma (HORKHEIMER, ADORNO, 1985, p. 114)

Clientes e empregados. Segundo Horkheimer e Adorno (1985), esta é a fórmula a que a Indústria Cultural reduziu toda a humanidade integrada. Como clientes, os homens estão fadados a consumir toda a ideologia por ela difundida. Como empregados, a reconhecer a ordem existente e, ajuizadamente, a se inserir nela. Em ambos os casos a subjetividade do homem é tendencialmente abolida; ele é afirmado apenas como um mero objeto.

Assim, se à educação não cabe a transformação da realidade, como se acreditava na teoria que defendeu a conscientização do proletariado, cabe a ela tentar desenvolver experiências que visem à autonomia e à auto-reflexão crítica, favorecendo uma formação de indivíduos que sejam resistentes ao progresso da barbárie.

Achamos interessante observar a utilização de termos encontrados nos documentos do IESDE, que regulamentam e definem suas características, que denunciam a incorporação de uma mentalidade neoliberal nos projetos de ensino adotados. Assim, dedicaremos um tópico para este fim.

## 5. A linguagem utilizada nos documentos

Faremos um levantamento de todos os termos empregados pela instituição que denunciam sua mentalidade neoliberal:

- *O curso é flexível e compatível com a realidade econômica*
- *Que a aquisição do saber seja compatível com o trabalho, dentro dos recursos financeiros que este tiver*
- *Uma alternativa econômica viável e adequada para o aluno-trabalhador*

Flexível para que o aluno possa trabalhar enquanto freqüenta, e compatível com seu salário de trabalhador. Como o pensamento neoliberal, o homem e seu trabalho que diz o que vai consumir, quanto e como.

- *Mais conteúdo em menos tempo*

A mesma lógica empregada nas indústrias, ou seja, mais produção em menos tempo, gerando assim mais lucros.

- *Flexibilidade de horários*

Repetida a idéia da possibilidade de trabalhar e estudar.

- *Baixo custo*
- *Adequada relação custo X benefício*
- *Vantagens de um ensino de qualidade com o mínimo de dispêndio possível*

Aqui, a Educação é oferecida descaradamente como uma mercadoria. Uma mercadoria que se apresenta como uma ótima relação custo x benefício.

- *Transmitam conhecimento com a máxima efetividade*
- *O método IESDE é eficaz*
- *Máximo aproveitamento dos conhecimentos*
- *O IESDE promete sistematicamente elevado padrão educacional*
- *Máximo aproveitamento e a credibilidade dos cursos*

A palavra chave acima é máxima, ou seja, tenta afirmar a qualidade do “produto”.

Parece-nos uma propaganda.

- *O que importa nos dias de hoje é que seja qualificado*
- *Desenvolver o cidadão de maneira integral, com dignidade para as atividades produtivas*
- *Não se pergunta mais onde se estudou, mas o que se sabe fazer*
- *Disciplinas de cunho prático ligadas à empregabilidade, à liderança e ao empreendedorismo*

- *Tanto no que diz respeito ao utilitarismo funcional do conhecimento*
- *Uma aprendizagem que confira aquela utilidade e funcionalidade*

Acima, encontramos frases que nos remete ao treinamento de funcionários de uma empresa. Atualmente, as empresas procuram empregados qualificados, que tenham liderança, e que saibam utilizar seu conhecimento puramente técnico para desempenhar determinada função que lhe é conferida.

- *O IESDE considera cada aluno um cliente singular*
- *IESDE BRASIL S/A, com as características de empresa holding*
- *IESDE/SP – Instituto de Estudos Sociais e desenvolvimento Educacional de São Paulo Ltda.*

Estes três últimos fragmentos apresentam uma empresa de fato. A empresa que vende seu produto: a educação, para seu cliente: o aluno.

São estes termos que norteiam as atividades da instituição, e denunciam sua direção mercadológica e neoliberal.

Em nenhum momento fala-se de aquisição de cultura, de ócio criativo. Fala-se em todo momento de eficiência, de produtividade e relação custo/benefício, termos apropriados para serem utilizados em indústrias, no mundo dos negócios, não na educação, não para o crescimento espiritual, não para a aquisição de cultura.

## **6. Discussão**

Após toda a leitura aqui apresentada, faremos uma pequena discussão apoiada em alguns autores a respeito da utilização da Educação a distância para a democratização do ensino. Assim, poderemos, somando-se com o trabalho aqui apresentado, fazer uma reflexão, um debate com as idéias apresentadas no início deste trabalho.

Wagner Braga Batista (2001), afirma em seu artigo, que a democratização do ensino está longe de acontecer, já que não é o ensino público que está expandido, mas sim as instituições privadas. A EAD vista como a grande oportunidade a quem ao

ensino superior não tem acesso, passa a ser mais uma fonte de lucro ao setor privado, mantendo a desigualdade cultural e a elitização do ensino:

Nesta digressão o ensino a distância desempenha papéis distintos. Combinando a provisão de demandas educacionais elementares com a oferta de programas especiais altamente sofisticados, o ensino a distância reproduz estrutura dualista na qual coexistem a massificação e a elitização educacional. Deste modo, a educação a distância, cujas potencialidades permitem equacionar parte considerável da demanda de educação pública, no Brasil e na América Latina, cristaliza desigualdades. Submetida à lógica da economia de mercado ao invés de democratizar o acesso à educação tende a promover novas formas de exclusão social. Por intermédio de movimentos controversos sacramenta a elitização combinada com massificação do ensino. (BATISTA, 2001, p.2)

Para Batista (2001), o discurso da democratização do ensino, como também a visão negativa de alguns educadores em relação à educação presencial revelando ser ultrapassada, nada mais são do que pontos de vista apelativos para tentar atrair a população em favor da tecnologia na educação. O autor acredita que o uso da tecnologia, vista como modernidade é excludente e pode ser considerada regressão educacional, mas que para alguns educadores e interessados investidores do setor privado tem lugar garantido no mercado:

Esquivando-se do aprofundamento crítico do ensino pago, teorias liberais apropriam-se do ensino a distância como signo da modernidade no campo da educação. A tônica na eficácia tecnológica, na ampliação das oportunidades de acesso e na democratização do ensino mantém incólume o caráter privado do empreendimento educacional e obscura a mediação comercial dos projetos de ensino a distância.

Neste debate ganha vulto a eficácia técnica. Mistificada pela ideologia liberal a incorporação de novas tecnologias torna-se expressão de produtividade no campo educacional. O fascínio tecnológico embota a percepção de como se realiza o trabalho pedagógico e das concepções que norteiam projetos educacionais. O enlace mecânico entre a educação e os novos meios de comunicação produz efeitos controversos. Modelos educacionais sustentados em tecnologias da informação convertem-se em signos de modernidade. A adoção desses modelos não evidencia a maior densidade dos padrões educacionais. Tampouco, configura a abertura irrestrita das instituições escolares aos segmentos da população carentes de educação sistemática. (BATISTA, 2001, p. 3)

Para Batista conforme citação abaixo, adotar os recursos tecnológicos existentes para a educação não será sinal de universalização, democratização do ensino, como é o objetivo proposto no Brasil:

Desde os primórdios a educação esteve intimamente relacionada ao desenvolvimento técnico. A atividade educacional é indissociável do recurso técnico. A dissociação formal entre a ação pedagógica e os implementos técnicos empobrece a reflexão educacional. Se a renúncia ao emprego das técnicas existentes limita a ação pedagógica, o uso intensivo de tecnologias não representa necessariamente a ampliação de possibilidades educacionais. A utilização das tecnologias não resulta em conseqüências sociais unívocas. As tecnologias educacionais não reproduzem automaticamente a universalização do ensino. Geram, isto sim, efeitos controversos. As potencialidades técnicas podem ampliar o acesso à educação e à melhoria dos padrões educacionais. Acionadas para atender objetivos privados as tecnologias da informação podem produzir restrições e acentuar discrepâncias no campo educacional. O emprego criterioso das tecnologias da informação impõe o exame crítico das possibilidades e dos limites dos projetos educacionais que as incorporam. (BATISTA, 2001, p. 6)

Crochik acredita que a ligação entre educação e a indústria está de acordo com o que chama de “educação atual”:

Mas se é a indústria que dá o paradigma para a educação, cabe lembrar que Marcuse e Habermas apontam para a ciência e para a técnica como as principais forças produtivas deste século, e que, transformando as questões práticas em questões técnicas e, assim, evitando a formação política das massas, transformam-se na ideologia da racionalidade tecnológica. Assim, tanto a forma de ser da indústria quanto a sua forma de pensar, ligadas à lógica do capital, passam a ser paradigmas da educação atual. (CROCHIK, 1998, p. 174)

É inegável segundo Batista que a EAD segue as mesmas tendências da economia capitalista. O funcionamento dessa modalidade estará sempre nas mãos de países com tecnologias mais avançadas, que vendem os programas e produtos a

países não tão desenvolvidos tecnologicamente. Para o autor, se o meio acadêmico aprova a Ead, endossa também a mercantilização do ensino.

A educação a distância é um domínio que exacerba a sobrevalorização do ensino. Concatena-se como o movimento de reprodução ampliada do capital sediado em países centrais, propiciando a internacionalização dos mercados educacionais periféricos.

Vistos sob esse ângulo, projetos de educação a distância integram estratégias de acumulação de capital de abrangência mundial. Viabilizam diretrizes educacionais emanadas de agências multilaterais aplicadas no âmbito local. Projetos de educação a distância, ainda que contemplem peculiaridades regionais, possuem pontos de convergência se examinados à luz destas diretrizes. Estas diretrizes sob forte influência liberal desmontam o sistema educacional existente. Erigem o modelo da inserção competitiva no mercado, premiando instituições e áreas de conhecimento mais sensíveis à orientação mercantilista e alijando setores que se mostrem refratários às diretrizes das atuais políticas educacionais restricionistas. (BATISTA, 2001, p. 7)

A educação a distância para o autor Batista (2001, p. 8), tornou-se um bom negócio para a expansão do mercado educacional, uma alternativa rentável aos empreendedores.

O ensino a distância converteu-se em linha auxiliar da privatização da educação pública. A rápida difusão dessa modalidade educacional, mais do que alargar as possibilidades de acesso à educação pública, aspiração de amplos setores educacionais, tem contribuído para pavimentar vias de expansão do mercado educacional.

O ensino a distância acionado por corporações transnacionais que acumulam experiência neste campo ganha espaços em mercados periféricos. Acirra-se deste modo a disputa pelo controle dos mercados educacionais periféricos. Barreiras lingüísticas na América Latina e Brasil ainda se constituem em obstáculos para que instituições e projetos educacionais de países anglosaxões tenham maior penetração e enraizamento do continente.

Estes pequenos fragmentos apresentados abrem nossa conclusão.

## 7. Conclusão

Após 2 anos pesquisando e conhecendo o curso do IESDE e a educação a distância, me sinto preparada para oferecer algumas conclusões ou alguns pontos para futuras discussões.

A educação a distância aparece como uma solução para oferecer estudo para todas as pessoas que não tiveram oportunidade. Entretanto, aqui, neste curso pesquisado, é oferecido, como já vimos, de acordo com a própria instituição: “seja compatível com o trabalho, dentro dos recursos financeiros que este tiver”; num preço acessível para o aluno que não pode pagar muito. Ou seja, uma oferta de “bens culturais-científicos” que incorporariam valor tanto ao produto quanto ao consumidor. De acordo com Sobreira (2004) o fundamento/resultado dessa estratégia é uma sofisticada transformação dos mais variados produtos do intelecto e da prática humano-social em mercadorias, as quais todos, de uma forma mais rápida ou mais lenta, mais completa ou mais fragmentada, à vista ou a prazo, estariam em condições de adquirir e usufruir.

As alunas buscam o curso pela promessa da sociedade de que o estudo pode melhorar a vida, querem melhorar seus salários, querem ser mais respeitadas: “...hoje quem não estuda, para né”; “...pra ter um salário melhor, porque ser só ASG não é nada né...”. Sobreira (2004) nos diz que todos os discursos sobre educação, presentes no atual espectro ideológico da sociedade, por mais divergentes que sejam, projetam na educação uma expectativa exagerada em relação à garantia de um futuro para a sociedade e para os indivíduos. Em outras palavras, possivelmente é verdadeiro que a educação, a escola e o professor não são inutilidades nesta ou em futuras formas de organização social. Mas a ênfase dada a essa verdade cumpre função de velar a

mentira sobre as promessas que, desde suas primeiras formulações no campo das práticas sociais, se dispensa de cumprir.

Então Sobreira atesta justamente o que também pode ser visto através da leitura desta pesquisa:

Exatamente por isso é que o conceito de indústria cultural pode ter sua validade hermenêutica estendida para o sofisticado aparato escolar/educativo moderno (SOBREIRA, 2004, p. 154).

Assim, podemos concluir que a mesma lógica que submete a cultura à lógica da produção industrial e do mercado tende a ser incorporada nos processos de ensino, em termos de imaginá-los mais eficientes e calculados na racionalidade do tempo.

Em outras palavras, a escola contemporânea, mais precisamente com a educação a distância nesta instituição aqui investigada, se tornou um aparato da indústria cultural exatamente por ser *locus* privilegiado da disseminação de semicultura.

E, na indústria cultural, tudo se torna negócio.

Encerramos nosso trabalho com as palavras de Crochík:

Se utilizarmos as questões de Adorno, devemos perguntar em que o uso dessas técnicas na educação colabora com o combate à barbárie ou com que Auschwitz não se repita. Antes parece, pelo que já foi escrito nesse texto, ele colaboraria com seu oposto, uma vez que aumenta a distância real entre os homens, não os aproxima (CROCHÍK, 2003, p. 107).

Ao nosso ver, a Educação a distância, não apenas deixa de promover a dita “democratização do ensino”, como também ilude, faz com que as alunas acreditem que alcançaram.

Na verdade, a Educação a distância não passa de mais um negócio lucrativo.

## Referências

ADORNO, Theodor W. "**Teoria da Semiformação**". Tradução de Newton Ramos de Oliveira. São Carlos: Grupo de Estudos e Pesquisa Teoria Crítica e Educação. 2003, 27 pág., inédito.

\_\_\_\_\_. **Tabus que pairam sobre a profissão de ensinar**. In: Palavras e sinais: modelos críticos 2. trad. Maria Helena Ruschel; superv. Álvaro Valls. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995a. p.83.

\_\_\_\_\_. Educação após Auschwitz. In: **Palavras e sinais: modelos críticos 2**. Trad. De Maria Helena Ruschel, supervisão de Álvaro Valls. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995b.

ARREDONDO, S.C. Formación / capacitatióto word in distance educafion. Educar em Revista. IN: **Educar em revista**. Curitiba – PR, Número 21, 2003. pp. 13-27.

BARRETO, R. Tecnologias na formação de professores: o discurso do MEC. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.29, n.2, p. 271-286, jul/dez. 2003.

BATISTA, W. B. Educação a distância, Universidade Pública e integração regional. Disponível em:  
[http://www2.uerj.br/proelc/Educação%20a%20distancia,%20Universidade%20Publica%](http://www2.uerj.br/proelc/Educação%20a%20distancia,%20Universidade%20Publica%20)

Acesso em 11 de set 2006.

BENJAMIN, W. Magia e Técnica, Arte e Política – Ensaio sobre literatura e História da cultura. Obras escolhidas – Vol. I, Tradução: Sérgio Paulo douanet, Editora Brasiliense – 6ª edição, 1993.

BROVELLI, M. S. Hacia una didáctica crítica de la educación a distancia. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 9. número 17, p.165-180, julho a dez. 2003.

CROCHIK, J.L. **O computador no ensino e a limitação da consciência**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

CROCHÍK, J. L. Teoria crítica e novas tecnologias da educação. In: PUCCI, B., LATÓRIA, A. C. N., COSTA, B. C. G., **Tecnologia, cultura e formação...Ainda Auchwitz**. São Paulo: Cortez Editora, 2003.

DUARTE, R. Esquematismo e Semiformação. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol.24, n.83, p. 441-457, agosto 2003. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 16 set. 2005.

FOLHA Online - Educação - Tecnologia é desafio dos cursos a distância - 13/09/2005. Disponível em <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u17805.shtml>>. Acesso em:16 set. 2005.

FONSECA, M. O Banco Mundial como referência para a justiça social do terceiro mundo. **Revista da Faculdade de Educação**. São Paulo, v.24, n.1, p.37-69, jan/jun. 1998.

HORKHEIMER, M., ADORNO, T. W. **Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Tradução: Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.

LAASER, W. **Manual de Criação e Elaboração de Materiais para Educação a Distância**. Brasília: CEAD. Editora Universidade de Brasília, 1997.

MAAR, W. L. Adorno, semiformação e educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n.83, p.459-476, agosto. 2003.

MAGALHÃES, L. K. C. Programa TV escola: o dito e o visto. In BARRETO, R. G. (Org.). **Tecnologias educacionais e educação a distância: avaliando políticas e práticas**. Rio de Janeiro, RJ: Quartet, 2001. p.105-118.

MAROTO, Maria Lutgarda Mata. Educação a Distância: aspectos conceituais. **CEAD**, ano 2, nº 08 - jul/set.

1995. SENAI-DR/Rio de Janeiro.

MARQUES, C. **País teve mais de 1,1 milhão de alunos no ensino a distância em 2004**. Folha Online – Educação: 18/04/2005. Disponível em:

〈<http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u17361.shtml>〉. Acesso em: 16 set. 2005a.

\_\_\_\_\_. **Empresas investem US\$ 80 milhões em ensino a distância no Brasil.**

Folha Online – Educação: 29/09/2004. Disponível em: 〈<http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u16137.shtml>〉. Acesso em: 16 set. 2005b.

\_\_\_\_\_. **Maioria dos cursos a distância no Brasil forma professores.** Folha

Online – Educação: 29/09/2004. Disponível em: 〈<http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u16133.shtml>〉. Acesso em: 16 set. 2005c.

MATTÉI, J. F. A barbárie interior: Ensaio sobre o i-mundo moderno. Tradução: Isabel Maria Loureiro. São Paulo: Editora Unesp, 2002.

MONTEIRO, M. A. Aprender a Aprender: garantia de uma educação de qualidade? **Presença Pedagógica**. V.6, n. 33, p. 47-57, maio/jun. 2000.

MORAES, R. A. Proformação: uma análise da influência do Banco Mundial na formação dos professores leigos. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 9. número 17, p. 295-308, julho a dez. 2003.

NOBESCHI, A. HARNIK, S. **Educação a distância exige disciplina**. Folha Online Educação 13/09/2005. Disponível em:

<

<http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u17800.shtml>>. Acesso em: 16 set. 2005.

OLIVEIRA, R. O empresariado industrial e a educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, número 22, p. 47-60, jan/fev/mar/abr. 2003.

PARECER CEE Nº : 26/2005 CEB Aprovado em 16-02-2005. Disponível no site: [www.ceesp.sp.gov.br/Pareceres/pa\\_026\\_05.htm](http://www.ceesp.sp.gov.br/Pareceres/pa_026_05.htm). Consultado em 8/out/2005.

PEDROSA, S. M. P. A. A educação a distância na formação continuada do professor. **Educar em Revista**, Curitiba, PR: Ed.UFPR, n. 21, p.67-81. 2003.

PEREIRA, E. W. Educação a distância: concepção e desenvolvimento. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 9. número 17, p.197-212, julho a dez. 2003.

PETERS, O. **Didática do ensino a distância**. São Leopoldo: Unisinos, 2001

PRETI, O. Educação a distância: uma prática educativa mediadora e mediatizada. Disponível no site: <http://www.nead.ufmt.br/pesquisa/pdf/5.pdf>, Consultado em 02/fev/2007.

PRETTI, O. A formação do professor na modalidade a distância: (des)construindo metanarrativas e metáforas. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 82, n. 200/201/202, p. 26-39, jan./dez. 2001.

PUCCI, B. **Indústria cultural e educação**. In: VAIDERGORN, J.; BERTONI, L. M. (Org.). *Indústria cultural e educação*. 1ª. edição. Araraquara: JM Editora, 2003, p.09.

PUCCI, B. A teoria da semicultura e suas contribuições para a teoria crítica da educação. In: ZUIN, A. A. S., PUCCI, B., RAMOS-DE-OLIVEIRA, N. (orgs). **A Educação danificada: contribuições à teoria crítica da educação**. Petrópolis/RJ-São Carlos/SP: Vozes/EDUFSCar, 1998. pp.89-115.

RAMOS-DE-OLIVEIRA, N. Para não imobilizar o conceito de indústria cultural. J., BERTONI, L.M. (orgs). **Indústria cultural e educação (ensaios, pesquisa, formação)**. 1ª ed. Araraquara: JM Editora, 2003, 232p.

Resolução SE Nº 38/2002, Publicado em 09/03/2002. Disponível no site: [http://www.diariooficial.hpg.ig.com.br/est\\_resolucao\\_se\\_038\\_2002.htm](http://www.diariooficial.hpg.ig.com.br/est_resolucao_se_038_2002.htm) Consultado em 8/out/2005.

SILVA JÚNIOR, J. R. Reformas do Estado e da educação e as políticas públicas para a formação de professoras a distância: implicações políticas e teóricas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, número 24, p. 78-94, set/out/nov/dez. 2003

SIQUEIRA, A. C. A regulamentação do enfoque comercial no setor educacional. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, número 26, p. 145-156, maio/jun/jul/ago. 2004.

SOBREIRA, H.G. Indústria cultural, semiformação e educação do educador. In: ZUIN, A., PUCCI, B., RAMOS-DE-OLIVEIRA, N. (orgs). **Ensaio Frankfortiano**. São Paulo-SP, Ed. Cortez, 2004.

TACHIZAWA, T., ANDRADE, R. O. B. **Tecnologias da informação aplicadas às instituições de ensino e às universidades corporativas**. São Paulo – SP. Editora Atlas. 2003.

ZUIN, A. A. **Indústria cultural e educação: o novo canto da sereia**. Campinas-SP: Autores Associados, 1999, p. 47.