

**UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE
FILOSOFIA NA REDEFOR: ANÁLISES**

CLAUDINEI ZAGUI PARESCHI

PIRACICABA — SP

2013

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE FILOSOFIA NA REDEFOR: ANÁLISES

CLAUDINEI ZAGUI PARESCHI

Orientador: Prof. Dr. Bruno Pucci

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIMEP como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

PIRACICABA — SP

2013

Ficha Catalográfica elaborada pelo Sistema de Bibliotecas da UNIMEP

Bibliotecária: Luciene Cristina Correa Ferreira CRB-8/ 8235

P228f Pareschi, Claudinei Zagui.

A formação continuada de professores de filosofia na REDEFOR: análises / Claudinei Zagui Pareschi. – Piracicaba, SP: [s.n.], 2013.

124 f.; il.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências Humanas / Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Metodista de Piracicaba. 2013.

Orientador: Dr. Bruno Pucci.

Inclui Bibliografia

1. Educação a Distância. 2. Novas Tecnologias. 3. Formação Continuada. 4. REDEFOR. I. Pucci, Bruno. II. Universidade Metodista de Piracicaba. III Título.

CDU 37.018.43

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Bruno Pucci — UNIMEP

Prof^a Dra. Nilce Maria Altenfelder Silva de Arruda Campos — UNIMEP

Prof^a Dra. Christine Barbosa Betty — IFSP — Guarulhos

Dedico este trabalho a todos os meus familiares e amigos, que agora vibram comigo diante desta nova conquista.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que não me abandonou em mais uma etapa da minha vida.

Ao Prof. Dr. Bruno Pucci, que aceitou com muita disposição orientar-me neste trabalho.

A minha querida professora, Prof^a. Dr^a. Luzia Batista de Oliveira Silva, que me auxiliou dando sábios conselhos e tirando minhas dúvidas quando mais precisei.

A toda minha família e, em especial, minha esposa Adriana, por sua imensa dedicação em encorajar-me nos momentos mais difíceis.

Ao meu filho Gustavo, por entender meus momentos de ausência para a realização deste trabalho.

Aos meus amigos professores e alunos do curso, pelo crescimento que suas reflexões têm me proporcionado e por tornar as aulas mais agradáveis e interessantes.

A todos aqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram para a conclusão deste trabalho. Sou feliz por ter encontrado cada um de vocês.

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES – Brasil.

Todo homem traz dentro de si o menino que foi.

Antoine de Saint-Exupéry

RESUMO

Este estudo tem como objeto de investigação o Curso de Especialização de Professores de Filosofia a Distância, da REDEFOR (Rede de Formação Docente), como uma alternativa de formação continuada aos professores em serviço que desejam se atualizar e não dispõem de condições para frequentar os cursos presenciais. A pesquisa parte da hipótese de que as tecnologias digitais, construídas no contexto da sociedade de consumo, quando transpostas para as experiências culturais e formativas, carregam consigo suas ambiguidades, e tanto podem estar a serviço da dominação como da emancipação dos indivíduos. O referencial teórico utilizado para a análise do curso provém da Teoria Crítica da Sociedade e de pensadores contemporâneos que analisam as influências das novas tecnologias na vida do homem hodierno, particularmente nas experiências formativas de educação a distância, EAD. Foram analisados o contexto e a estrutura do curso de especialização, bem como as informações e observações de alunos que dele participaram, na busca dos pontos positivos e negativos dessa nova modalidade de formação continuada dos docentes de filosofia. Espera-se, com este estudo, contribuir para a melhoria dessa experiência educativa.

Palavras-chave: Educação a Distância; Formação Continuada; REDEFOR; Novas Tecnologias.

Abstract

This study aims to address the theme: "New technologies in distance education as a possible realization of continuing education for teachers." Recently, in the state of São Paulo, was created to "School Improvement Teacher Training and Paulo Renato Souza Costa" - (EFAP) - with the aim of continuing the training of teachers, aimed at professional training and implementation of the curriculum State of Sao Paulo in various disciplines. This paper presents the REDEFOR (Teacher Education Network), which is enabling teachers from the state that continuous education, so necessary today. In particular, focus will be given to the specialization course distance offered to teachers of Philosophy, to reflect on his contributions to education and, through criticism, pointing out the positive and negative aspects of this teaching modality. By reading the work, it will be evident that the goal of this training is to provide not REDEFOR propositions act as the teacher in the classroom, ie, not to provide didactic teaching techniques and, yes, lead teachers to a greater depth the philosophical issues that, from the new questions, to think how to bring these contents into the classrooms. The theoretical basis for the analysis comes from the Critical Theory of Society and respected thinkers in new technologies and education. Readings were taken from several authors that deal with the topic in question, and also a quantitative research, in order to compare the theoretical information to practical reality.

Keywords: Distance Education, Continuing Education; REDEFOR; New Technologies.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO 1	
A TEORIA CRÍTICA E A POSSIBILIDADE DE UMA	
EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA	17
1.1 Técnica e tecnologia em Adorno, Horkheimer e Marcuse	17
1.2 A indústria cultural e a semiformação do sujeito	23
1.3 Os desafios do ambiente escolar para a formação (<i>bildung</i>)	30
CAPÍTULO 2	
A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	39
2.1 As influências das novas tecnologias no papel do professor e do aluno	39
2.2 As novas tecnologias: a questão econômica e pedagógica na rede pública de ensino	44
2.3 A educação a distância: breve relato no contexto brasileiro	46
2.4 A EAD na formação continuada de professores: um olhar crítico	50
2.5 A autonomia na educação a distância	57
CAPÍTULO 3	
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM FILOSOFIA A DISTÂNCIA DA REDE	
SÃO PAULO DE FORMAÇÃO DOCENTE (REDEFOR)	62
3.1 A Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo "Paulo Renato Costa Souza" (EFAP)	62
3.2 A REDEFOR (Rede São Paulo de Formação Docente)	64
3.3 Curso de especialização em filosofia REDEFOR-UNESP	69
3.4 Dinâmica do curso.....	71
3.5 O AVA TelEduc e suas ferramentas tecnológicas	74
3.6 Encontros presenciais na escola e no pólo	77
CAPÍTULO 4	
ANÁLISE DA PESQUISA JUNTO AOS PROFESSORES-CURSISTAS	79
4.1 Metodologia e desenvolvimento da pesquisa com os professores- cursistas	79
4.2 Reflexões sobre o curso REDEFOR- Filosofia	80

4.2.1 Perfil dos participantes	80
4.2.2 Problemas apontados pelos professores-cursistas mediante a modalidade EAD	81
4.2.3 Acesso ao AVA pelos professores-cursistas	85
4.2.4 Conceito em relação ao material utilizado	86
4.2.5 Influência dos conteúdos teóricos na prática escolar	89
4.2.6 Interação, correção e feedback por parte do tutor a distância.....	92
4.2.7 Facilitação quanto a aprendizagem e autonomia e domínio de aplicativos	99
4.2.8 Conteúdos e desenvolvimento de consciência crítica, reflexiva e construção do conhecimento	102
4.2.9 Frequência em cursos EAD	103
4.2.10 Avaliação geral do curso por parte dos entrevistados	104
CONSIDERAÇÕES FINAIS	108
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	116
ANEXO	

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01. Problemas com modalidade EAD	82
Gráfico 02. Acesso ao AVA	86
Gráfico 03. Conceito em relação ao material didático	87
Gráfico 04. Aplicação na prática dos conteúdos aprendidos	90
Gráfico 05. Interação semanal com o tutor a distância	94
Gráfico 06. Correção e <i>feedback</i> com o tutor a distância.....	96
Gráfico 07. Contribuições dos colegas nos fóruns	98
Gráfico 08. Facilitação quanto à aprendizagem e a autonomia	100
Gráfico 09. Nível de familiaridade com aplicativos	101
Gráfico 10. Conteúdos que desenvolvem a consciência crítica, reflexiva e a construção do conhecimento	103
Gráfico 11. Frequência em cursos de EAD	104
Gráfico 12. Avaliação do curso.....	106

INTRODUÇÃO

Os filósofos frankfurtianos, Adorno, Horkheimer e Marcuse, ao presenciarem os avanços tecnológicos de suas épocas e preocupados com a formação humana e crítica das pessoas, fizeram duras críticas ao capitalismo e aos meios de comunicação de massa, pois os consideravam como meios de dominação já que visavam o lucro e ofereciam às pessoas produtos culturais de baixa qualidade. Em nossos dias não é diferente. As exigências do mundo moderno, globalizado e capitalista são cada vez mais gritantes no meio dos jovens que precisam se preparar para o mercado de trabalho. É urgente o domínio das novas tecnologias. O mundo entra na Era da Informação e do conhecimento, provocando mudanças na sociedade e na Escola. Com isso, a variedade de recursos tecnológicos invadiu as instituições de ensino, desde a educação infantil até os cursos de graduação e especialização.

A grande novidade nas duas últimas décadas é a incorporação desses recursos tecnológicos nos cursos de EAD (Educação a Distância), os quais foram melhorados com o passar do tempo e têm contribuído para a formação de muitos, sobretudo com aqueles que necessitam de educação continuada, como é o caso dos professores que atuam dentro das salas de aula. Entretanto, trabalhar com essas ferramentas virtuais exige novos aprendizados por parte dos alunos para que consigam melhor aproveitar os conteúdos propostos nos cursos.

Neste cenário, mesmo quem já está formado num curso superior não pode ficar acomodado, não pode deixar de estudar e de pensar, de discutir, de dialogar e de experimentar novos conhecimentos. As novas tecnologias entram nesse processo como facilitadoras da aprendizagem, oportunizando por meio de suas ferramentas virtuais momentos de formação para aqueles que não podem frequentar um curso presencial. Contudo, como uma modalidade de ensino em constante evolução, a EAD encontra-se, muitas vezes, ligada a interesses econômicos, reproduzindo então um modelo tradicional de educação, o qual apresenta muitos problemas com relação à qualidade. É neste sentido que se fazem necessárias reflexões acerca das tecnologias na educação e da EAD na formação de professores. A necessidade de atualização profissional e falta de um horário fixo

para frequentar um curso presencial faz com que muitos professores busquem os cursos a distância como uma alternativa.

Os filósofos frankfurtianos já denunciavam a ambiguidade presente na tecnologia de seus tempos; nos dias atuais, isso não é diferente, atingindo também a educação presencial e a EAD. Essa ambiguidade da tecnologia precisa ser analisada, pois tanto ela pode ser utilizada a serviço da emancipação do indivíduo como a serviço da sua dominação.

Por um lado, não se pode mais negar que sua presença constante vem transformando as maneiras de aprender e de ensinar, trazendo aos educadores novas possibilidades e novos desafios; por outro lado, como fruto do desenvolvimento da técnica e da razão instrumental, a tecnologia passa a ser um instrumento eficaz nas mãos daqueles que querem fazer da educação um bem de consumo e de dominação, preparando os alunos somente para o mercado de trabalho. Assim, entendemos que é preciso repensar a educação de hoje baseada nos valores e nos princípios dos filósofos frankfurtianos, usando temas e estratégias de ensino que possam atrair os alunos para a reflexão crítica, tão necessária para a cidadania.

No ano de 2009, foi criada a Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores “Paulo Renato Costa Souza” (EFAP) para oferecer aos funcionários da Secretaria Estadual de Educação cursos de formação continuada a distância. O curso em questão foi ofertado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo aos professores de Filosofia da rede, na modalidade de EAD, em parceria com a UNESP, de Marília. Percebemos, assim, um grande esforço por parte da Secretaria da Educação em conscientizar e formar professores para os diversos usos da tecnologia na educação.

A EFAP entende que o professor deve absorver o potencial das novas tecnologias como instrumentos de orientação e busca por conhecimentos novos para que seu desempenho em sala de aula possa ser aprimorado, tendo sempre como meta “a melhoria da qualidade de ensino”. A educação a distância é encarada, neste âmbito, como uma ferramenta fundamental para a formação continuada dos profissionais da rede, e os Ambientes Virtuais de Aprendizagem são peças importantes no desenvolvimento de estratégias para tornar o estudo mais eficiente.

Por meio da EFAP, a UNESP ofereceu aos professores de Filosofia essa Especialização a distância, para suprir a necessidade de uma formação voltada para

a discussão e análise de temas filosóficos e o incentivo à pesquisa em Filosofia. Porém, há aí uma tensão: da mesma maneira que as ferramentas usadas no curso a distância deram aos professores da rede estadual uma nova oportunidade de aprendizado, facilitando a eles o acesso aos conteúdos *on line* e a troca de experiências a distância, as tecnologias também reproduziram a realidade alienante do sistema capitalista e da Indústria Cultural, como ferramentas de dominação e massificação, não fornecendo espaço para a experiência formativa e, por consequência, acabou prejudicando a formação humana e crítica dos envolvidos.

Para verificar essa ambiguidade no curso, foram analisados seu contexto e sua estrutura, bem como as informações e observações de alunos que dele participaram, na busca dos pontos positivos e negativos dessa nova modalidade de formação continuada de professores de filosofia da rede estadual.

Essa pesquisa investiga o Curso de Especialização de Professores de Filosofia a Distância da REDEFOR como uma alternativa aos professores em serviço que desejam se atualizar e não dispõem de condições para frequentarem os cursos presenciais. O referencial teórico de análise parte dos filósofos frankfurtianos Adorno & Horkheimer (2006), de Marcuse (1999) e de pensadores e pesquisadores contemporâneos conceituados em novas tecnologias na educação e na Educação a Distância, como Levy (1999), Preti (2000), Almeida (2003), Giolo (2008), Belloni (2009), Guarezi (2009), Mill (2010), Santos (2010), Pucci (2010) e Mattar (2012).

Queremos, também, ao investigar os objetivos e as práticas do curso de Especialização da REDEFOR, diagnosticar quais foram as condições oferecidas para que os professores de Filosofia pudessem desenvolver mais sua capacidade crítico-reflexiva, adquirindo conhecimentos necessários para seu desenvolvimento cultural e para a melhoria de sua atuação em sala de aula.

Nossa motivação partiu de nossos estudos de mestrado na UNIMEP e de nossa participação do grupo de estudos “Novas Tecnologias e Educação — EAD”, coordenado pelo professor Dr. Bruno Pucci. Suas orientações e convicções baseadas em anos de estudo sobre Teoria Crítica e Educação nos levaram a reconhecer a presença da ambiguidade na constituição e no uso das novas tecnologias em geral e, em específico, na EAD, em que priorizamos o estudo e a reflexão sobre seus aspectos polêmicos.

Sabemos que, apesar de haver um grande esforço por parte de diversos pesquisadores em apresentar e promover a EAD, ainda há no meio acadêmico

muitos preconceitos contra ela. Entretanto, na Pós-graduação *Lato Sensu*, a EAD é mais aceita, pois se entende que após a primeira graduação o aluno está mais preparado para lidar com esta realidade, que vai exigir dele mais dedicação e autonomia.

Adorno e Horkheimer compreenderam que a técnica e a tecnologia sempre estiveram atreladas aos meios de dominação. Apesar de trazer a promessa de libertar o homem do medo e do trabalho árduo e acabar com a miséria no mundo, não foi isso que aconteceu. A técnica instrumentalizou a razão, reificou os indivíduos e logrou-os em seu tempo livre com produtos culturais de baixa qualidade. A dimensão de adaptação à realidade se sobrepõe à busca pela autonomia e pela emancipação.

A fetichização da técnica gerou pessoas afinadas com ela, dispostas a obedecer a suas instruções e a permanecer sobre sua tutela. Marcuse denuncia essa nova realidade como uma racionalidade tecnológica capaz de despir os homens de sua individualidade, não sobrando espaço para a autonomia e para a reflexão crítica.

A indústria cultural, visando o lucro, investiu na tecnologia para oferecer ao homem diversão e entretenimento em seu tempo livre. Ao se submeter a esta realidade alienante e adestradora, o indivíduo perde a possibilidade de ter experiências formativas. Nas escolas, percebemos que os alunos estão cada vez mais imersos na cibercultura, consumindo cada vez mais os produtos tecnológicos da indústria cultural. Estes aparatos invadem as instituições de ensino com todas suas forças e enquadram os jovens estudantes em seus padrões. É neste sentido que compreendemos a importância de se fazer reflexões em torno desta temática, para que a tecnologia possa ser usada a favor da formação e não contra ela.

Esta dissertação está organizada em quatro capítulos. No primeiro capítulo, intitulado “A Teoria Crítica e a Possibilidade de uma Educação Emancipatória”, serão analisados os conceitos dos filósofos frankfurtianos da Teoria Crítica da Sociedade Adorno, Horkheimer e Marcuse, para dar fundamento às análises em torno da Indústria Cultural, da técnica e da tecnologia e seus impactos na educação e na formação do indivíduo hoje.

No segundo capítulo, com o título “A Educação a Distância e a Formação de Professores”, abordaremos a presença das novas tecnologias na Educação e sua

influência na criação da Cibercultura e na formação de professores na modalidade a distância.

Já no terceiro capítulo, “A Formação de Professores de Filosofia a Distância, no curso de Pós-Graduação da Rede São Paulo de Formação Docente (REDEFOR)”, iremos descrever o curso de Especialização em Filosofia a Distância da REDEFOR, como uma alternativa para a formação e atualização de professores em serviço na rede Estadual de São Paulo.

Por fim, no quarto e último capítulo, denominado “Análises da pesquisa junto aos professores cursistas”, descreveremos e analisaremos as condições de interação e de aprendizagem oferecidas pelo curso de Especialização em Filosofia a distância da REDEFOR-UNESP, suas contribuições e suas limitações para a formação continuada de professores de Filosofia, seus momentos formativos e semiformativos, tendo como base para análise os referenciais criados nos capítulos anteriores.

CAPÍTULO 1

A TEORIA CRÍTICA E A POSSIBILIDADE DE UMA EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA

Este primeiro capítulo pretende elencar alguns aspectos do pensamento dos filósofos frankfurtianos sobre a técnica e a tecnologia, bem como algumas de suas contribuições para a educação, como o conceito de Indústria Cultural e de Semiformação Cultural, para poder criar, assim, um embasamento teórico e tecer uma crítica à tecnologia de hoje, sua ambiguidade e sua influência na sociedade.

1.1 Técnica e tecnologia em Adorno, Horkheimer e Marcuse

Quando se fala em Teoria Crítica da Sociedade, refere-se ao pensamento de um grupo de intelectuais alemães pertencentes à chamada “Escola de Frankfurt”. Esses desenvolveram pesquisas sobre problemas filosóficos, sociais, culturais e estéticos gerados pelo capitalismo tardio. Destacam-se entre seus membros Max Horkheimer, Herbert Marcuse, Theodor Adorno, Walter Benjamin e Jurgen Habermas.

Adorno se destacou nesta escola pelo seu método ensaístico de escrever e por levar a fundo a crítica à sociedade administrada. Essa sociedade foi marcada pela apatia burguesa que, infiltrando-se nos meios de comunicação de massa, não censurava as notícias da guerra, tornando os homens apáticos e insensíveis. Seu principal objetivo era a domesticação das massas. Numa das suas mais importantes obras, a “Dialética do Esclarecimento”, escrita em conjunto com Max Horkheimer durante a segunda guerra, Adorno faz uma análise do desenvolvimento do esclarecimento da sociedade ocidental desde os primórdios até o ápice do Iluminismo¹, uma crítica à razão instrumental², a uma civilização técnica e à lógica cultural do sistema capitalista que criou uma sociedade de mercado baseada na

¹ O Iluminismo, também conhecido como “filosofia das luzes”, foi um movimento cultural do séc. XVIII que se desenvolve particularmente na França, Alemanha e Inglaterra, caracterizando-se pela defesa da ciência e da racionalidade crítica, contra a fé, a superstição e o dogma religioso.

² Conceito fundamental de Horkheimer como crítica fundada em uma interpretação negativa do Iluminismo. Em sua obra “Eclipse da razão”, Horkheimer distingue dois tipos de razão: a cognitiva e a instrumental. A primeira é a que busca a verdade, enquanto a razão instrumental é a operacional, aquela que visa a agir sobre a natureza e transformá-la. No capitalismo, com o desenvolvimento das ciências aplicadas a técnica a razão instrumental se sobrepôs à razão cognitiva.

busca do progresso técnico. Esta obra é resultado de uma tentativa de entender, ante a análise dos erros violentos cometidos na segunda guerra mundial, o que levou a humanidade a chegar em um estado de barbárie em detrimento da sua humanidade.

Com uma crítica radical ao esclarecimento, nossos filósofos almejavam chegar à gênese da *ratio* tecnificada, para mostrar que o desenvolvimento da modernidade foi marcado por um processo permanente de instrumentalização da razão. Compreender a análise filosófica desenvolvida pelos teóricos frankfurtianos neste sentido pode nos ajudar a pensar os desafios postos à formação cultural gerada pelos aparatos tecnológicos, cada dia mais modernos e mais presentes na sociedade atual e na educação. Em nossos dias, a técnica é representada pelas novas tecnologias e pelas promessas otimistas em torno de seus possíveis benefícios para a sociedade e para a educação.

De acordo com Manfré (2009), Adorno e Horkheimer, preocupados com a questão da formação cultural (*Bildung*), defendem a tese de que o indivíduo se humaniza conforme o esclarecimento, processo de racionalização historicamente construído. Contudo, o conceito de esclarecimento traz em si o germe da regressão no qual o projeto iluminista de dominação da natureza e libertação dos homens deu origem à razão instrumental e à massificação das consciências. Assim, “os frankfurtianos nos alertam para a necessidade da crítica permanente ao que isto provoca e, em particular, o relativo à educação, pois ameaça o conteúdo ético do processo formativo em função da sua determinação social”. (MANFRÉ, 2009, p. 15).

O Esclarecimento (*Aufklärung*), para Adorno e Horkheimer (2006), é visto como exigência para a “maioridade intelectual”, para a formação da consciência crítica e da autodeterminação livre do sujeito. Adorno e Horkheimer afirmam que o objetivo do esclarecimento é “livrar os homens do medo e investi-los na posição de senhores” (ADORNO; HORKHEIMER, 2006, p. 17), proporcionando o “desencantamento do mundo”, dissolvendo mitos e substituindo a imaginação pelo saber. O esclarecimento libertou o homem do dogmatismo religioso e da submissão perante a natureza, criando uma racionalidade científica iluminista, onde a razão é soberana e o conhecimento científico conduziria a civilização ao progresso, à emancipação.

O que os homens querem aprender da natureza é como empregá-la para dominar completamente a ela e aos homens. Nada mais importa. Sem a menor consideração consigo mesmo, o esclarecimento eliminou com seu cautério o último resto de sua própria autoconsciência. Só o pensamento que se faz violência a si mesmo é suficientemente duro para destruir os mitos. (ADORNO; HORKHEIMER, 2006, p. 18).

Interpretando o método experimental de Bacon para as ciências e sua famosa frase “saber é poder”, Adorno cita a técnica como decorrência desse saber. A técnica de domínio da natureza deveria estar a serviço do homem para facilitar a sua vida, acabando com a miséria e com a ignorância, mas, atrelada ao capital, se torna instrumento de dominação e não de libertação, pois visa o lucro sem limites. Para Adorno e Horkheimer, “o esclarecimento migrou de sua promessa de libertar o homem do medo e do sofrimento para um processo brutal de dominação do homem sobre a natureza e do homem sobre o homem”. (MANFRÉ, 2009, p. 27). Assim, dizem Adorno e Horkheimer (2006, p. 18): “A técnica é a essência desse saber que não visa conceitos e imagens, nem o prazer do discernimento, mas o método, a utilização do trabalho de outros, o capital”.

Adorno e Horkheimer veem o progresso tecnológico como a instrumentalização da razão. A técnica, impulsionada pela ciência moderna e pelo liberalismo, transformou a razão em um instrumento para o progresso, para a libertação do homem das amarras do mito. Entretanto, aliada ao capital, tornou-se um instrumento de dominação na mão dos poderosos. “Na medida em que a razão se torna instrumental, a ciência vai deixando de ser uma forma de acesso aos conhecimentos verdadeiros para tornar-se um instrumento de dominação, poder e exploração”. (CHAUÍ, 2010, p. 216). Seu triunfo nos direciona a uma nova relação de dominação, gerando aspectos destrutivos e totalitários. O Esclarecimento transforma-se na fonte de dominação quando demonstra ser ditatorial a serviço da elite dominante. Como diz o professor Pucci:

Adorno tenta mostrar, de diversos modos, por diferentes manifestações históricas da racionalidade humana, que quanto mais o esclarecimento iluminou a terra, mais ela foi mostrando suas amarras menos visíveis que a ligavam à dominação, à não verdade (...). O esclarecimento se articulou ao poder e tornou sua sombra. O saber só tem valor se for operacional, se produzir valor de mercado. O Amor à sabedoria, o entusiasmo pela verdade das coisas e dos acontecimentos, que levaram os pensadores e os educadores a criarem suas encantadoras filosofias e pedagogias, são inúteis e suspeitos. (PUCCI, 1997, p. 4).

Adorno e Horkheimer reconhecem que o progresso tem renovado a dominação. “O desenvolvimento da técnica poderia proporcionar ao homem trabalhar menos, viver melhor e ter mais tempo para se dedicar à cultura, mas não era isso o que acontecia”. (PUCCI, 2006, p. 86). Numa sociedade administrada pelos capitalistas, a existência humana é moldada para a adaptação a um sistema que privilegia a mercadoria e o lucro em detrimento de sua subjetividade, fruto da racionalidade instrumental.

A instrumentalização da razão pela ciência tornou os indivíduos cada vez menos reflexivos. “O pensar reifica-se num processo automático e autônomo, emulando a máquina que ele próprio produz para que ela possa finalmente substituí-lo”. (ADORNO; HORKHEIMER, 2006, p. 33). A tecnologia, que na época de Adorno e Horkheimer era representada pelas máquinas, foi denunciada como resultado da razão instrumental. Administrados pela racionalidade tecnológica, os indivíduos perdem suas autonomias, ficando cada vez mais vulneráveis às exigências do mercado. A coisificação de suas subjetividades os enfraqueceram, e muitas vezes, não esboçam qualquer reação, caindo no conformismo.

Todos os aparatos tecnológicos que medeiam a educação não deixam de possuir a mesma racionalidade técnica que, de acordo com a visão de Adorno e Horkheimer, sempre esteve atrelada ao progresso, ao poder e ao capital.

O tema da técnica em Adorno e Horkheimer nos leva a fazer uma profunda crítica à racionalidade instrumental que, na busca do progresso, aliena os homens em sua vida e em seu trabalho, fetichizando a técnica. O processo de desenvolvimento da tecnologia em nossos dias está ligado intimamente aos interesses daqueles que detém os bens de produção e o controle socioeconômico na sociedade, podendo assim, beneficiar o sistema capitalista.

O preço da dominação não é meramente a alienação dos homens com relação aos objetos dominados; com a coisificação do espírito, as próprias relações dos homens foram enfeitadas, inclusive as relações de cada indivíduo consigo mesmo. (ADORNO; HORKHEIMER, 2006, p. 35).

Em “Educação após *Auschwitz*”, Adorno fala numa fetichização da técnica na sociedade de sua época, onde são geradas pessoas tecnológicas, afinadas com a tecnologia. Por um lado isso é bom, pois “em seu plano mais restrito, elas serão menos influenciáveis com as correspondentes consequências no plano geral”.

(ADORNO, 1995, p. 132); por outro lado, existiria na relação do homem com a técnica algo de irracional, exagerado e patogênico: “os homens se inclinam a considerar a técnica como algo em si mesma, um fim em si mesmo, uma força própria, esquecendo que ela é a extensão do braço dos homens”. (ADORNO, 1995, p. 132). A técnica é fetichizada e as pessoas se esquecem de viver uma vida humanamente digna para viver em função dela. Incapazes de amar, supervalorizam a tecnologia, trazendo à tona evidências dos males presentes em *Auschwitz*³.

Nas “Mínima Moralía”, no aforismo “Não bater a porta”, Adorno (1993, p. 33) afirma que a tecnificação torna os homens rudes, expulsando toda ponderação, toda civilidade. Os homens sentem tentados a viver de acordo com o aparato, submetendo-se a sua lógica, sem se preocupar com o momento e com os outros, estabelecendo relações de pura funcionalidade com as coisas. Pode-se afirmar assim que, para Adorno, o avanço tecnológico da atualidade, vinculado com o capitalismo global, prejudica o homem individual e coletivamente, tendendo a coisificá-lo em função da produtividade e do consumo irracional.

O ensaio de Marcuse, “Algumas implicações sociais da tecnologia moderna”, de 1941, assinala que a tecnologia, como a totalidade dos instrumentos que caracterizam a era da máquina, “é ao mesmo tempo uma forma de organizar e perpetuar as relações sociais”, manifestando o pensamento e padrões do comportamento dominante, ou seja, “um instrumento de controle e dominação”. (MARCUSE, 1999, p. 73).

Essa particularidade da tecnologia afeta os indivíduos na medida em que estes passam a usá-la mecanicamente e sem limites, passando por cima dos valores e afetando a racionalidade daqueles a quem servem. “O homem médio dificilmente se importa com outro ser vivo com a mesma intensidade e persistência que demonstra por seu automóvel”. (MARCUSE, 1999, p. 81).

Os filósofos frankfurtianos nos alertavam para a ambiguidade da tecnologia que não se mostra apenas no uso que se faz delas, mas na sua própria constituição. Elas foram aperfeiçoadas em vista de um progresso no domínio da natureza pelo homem e também de um domínio do homem pelo próprio homem, tendo em si tanto uma dimensão de autonomia como de adaptação. “A técnica, por si, tanto pode

³Auschwitz-Birkenau é o nome de um grupo de campos de concentração localizados no sul da Polônia, símbolos do Holocausto perpetrado pelo nazismo. A partir de 1940 o governo alemão comandado por Adolf Hitler construiu vários campos de concentração e um campo de extermínio nesta área, então na Polônia ocupada.

promover o autoritarismo como a liberdade, a escassez como a abundância, o aumento do trabalho árduo como sua abolição”. (PUCCI, 2006, p. 78).

Como a tecnologia é resultado do desenvolvimento da técnica a partir do capitalismo tardio, ela poderia ser utilizada de maneira que trouxesse mais benefícios aos homens do que malefícios, mas não é o que parece predominar em nossa sociedade. O que prevalece é a dimensão de adaptação e de dominação do homem sobre o homem e sobre a natureza. Neste sentido, também como afirmaram Adorno e Horkheimer (2006), Marcuse (1999) a define como uma forma de organizar e perpetuar as relações sociais, padronizando os comportamentos dominantes, como um instrumento de controle e dominação.

Os indivíduos, para sobreviverem neste sistema, se adaptam aos ditames das máquinas, sendo despidos de sua individualidade pela racionalidade sob a qual vivem. “Esta racionalidade estabelece padrões de julgamento e fomenta atitudes que predispõem os homens a aceitar e introjetar os ditames do aparato”. (MARCUSE, 1999, p. 77).

Com a mecanização e a padronização do mundo pela máquina, uma nova racionalidade se instaura e os indivíduos se veem obrigados a se adaptarem a ela, perdendo sua autonomia e a capacidade crítica.

No sistema capitalista, o produtivismo e consumismo são frutos das promessas iluministas do progresso do homem no domínio da natureza (*physis*). Todavia, ambos impulsionaram o domínio do homem pela tecnologia, que de início foi criada para potencializar o processo de produção industrial, mas que, aos poucos, foi invadindo todos os setores da vida humana, permeando todas as suas relações, fazendo com que o homem perdesse cada vez mais seu espaço como ser pensante e autônomo na sociedade; evidenciando, dessa maneira, cada vez mais seu lado excludente e competitivo. Esse processo também é corrente na educação. “Com a expulsão do pensamento da razão dominante, com a invasão das máquinas, em todos os setores da sociedade o homem se torna coisa, instrumento, auxiliar da máquina na fábrica, no escritório e na sala de aula”. (PUCCI, 2006, p. 82).

Neste processo, o homem se vê dependente das novas tecnologias, coisificando-se nas suas relações e prejudicando sua formação (*Bildung*), vivendo sob seus mandos, sob sua tutela. “Ao manipular a máquina, o homem aprende que a obediência às instruções é o único meio de obter resultados desejados. Ser bem-sucedido é o mesmo que se adaptar ao aparato. Não há lugar para a autonomia”.

(MARCUSE, 1999, p. 80). E o indivíduo “mudou sua função: de uma unidade de resistência e autonomia, passou para outra de maleabilidade e adaptação”. (MARCUSE, 1999, p. 91).

Marcuse (1999) se preocupava com a forma com que o processo tecnológico estava organizado e acreditava numa mudança.

Para ele, a técnica impede o desenvolvimento individual somente quando está vinculada a um aparato social que perpetua a escassez. E o capitalismo tardio, de seu tempo, era um exemplo histórico disso. Mesmo assim, segundo ele, esse mesmo aparato que oprime libera forças que podem aniquilar a forma histórica particular em que a técnica é utilizada. (PUCCI, 2006, p. 83).

Para neutralizar os efeitos regressivos causados pela tecnologização, deve-se usar todo potencial tecnológico a serviço da emancipação, facilitando o desenvolvimento humano em todos os ramos do trabalho e da educação, criando novas formas de individualização, preparando o sujeito para o enfrentamento da realidade com autonomia e consciência crítica. A tecnologia deve, neste sentido, ser utilizada como um meio e nunca como um fim.

É notável que, nos dias de hoje, as tecnologias estejam avançando com muito mais força e rapidez, numa proporção bem maior e mais intensa do que os filósofos frankfurtianos presenciaram em suas épocas, e já abrangem toda a sociedade, estando presente desde o interior de nossas casas, nos vigiando e nos dizendo o que fazer, até nas mais tradicionais instituições, como as escolas, por exemplo. Fazer crítica à tecnologia atual, amparada pela crítica dos frankfurtianos à técnica, é viável e pertinente na medida em que nos traz ideias e questionamentos que se mostram atuais, embora já passadas décadas desde que foram escritas suas obras.

1.2 A indústria cultural e a semiformação do sujeito

Para entender o pensamento de Adorno e Horkheimer sobre a educação, precisamos explorar o conceito de Indústria Cultural e compreender como ela serve de instrumento de dominação e domesticação das massas, causando a reificação do indivíduo. Criados e utilizados por Adorno e Horkheimer em suas obras, os conceitos

de “indústria cultural” e de “semiformação cultural” permeiam todo o seu pensamento.

Foi em “Dialética do Esclarecimento”, no capítulo “Indústria Cultural: O Esclarecimento como Mistificação das Massas”, que Adorno e Horkheimer (2006) utilizaram pela primeira vez o conceito de “indústria cultural” como resultado de um processo de popularização da cultura dominante burguesa, proporcionada pela sociedade industrial e divulgada nos meios de comunicação de massa.

Analisando neste universo as manifestações artísticas de suas épocas, nossos filósofos julgam que a arte consumida pelas massas como mercadoria serve como um instrumento de dominação social e de reificação da consciência. A indústria cultural, com todos os seus aparatos e peripécias, logra os indivíduos com suas falsas promessas de sucesso e satisfação, e visam, no fundo, somente o lucro. Para Adorno e Horkheimer (2006, p. 118), “o logro, pois, não está em que a indústria cultural proponha diversões, mas no fato de que ela estraga o prazer com o envolvimento de seu tino comercial nos clichês ideológicos da cultura em vias de se liquidar a si mesma”.

A indústria cultural utiliza-se da técnica para criar os seus produtos e envolver o consumidor com seus discursos vazios e alienantes, e se torna onipresente na sociedade, atuando a serviço da ordem econômica capitalista. “Ela ultrapassa o âmbito do mero fazer e, onipotente, se transforma em tecnologia. Adorno e Horkheimer sempre consideraram a arte como a expressão das tendências sociais e ao mesmo tempo a instância crítica dessas tendências”. (SILVA, 2011). Assim, transformada pela técnica, a arte chega às massas descaracterizadas de criticidade. O sujeito se torna objeto enquanto consumidor e gerador de lucro, perdendo sua capacidade de pensar por si mesmo. Os indivíduos massificados não apresentam diferenças entre si e facilmente se alienam em seu entretenimento.

Para ser vendida como uma mercadoria, a arte foi padronizada pela indústria cultural e deixou de ser uma crítica da ordem social, passando a ser estabelecida para fazer parte de um imenso mecanismo que visa produzir um clima conformista e dócil na multidão passiva. A padronização da arte e sua produção em série permitiram a difusão da cultura para um amplo setor da sociedade civil, porém prejudicaram sua autenticidade e sua autonomia.

O crescimento dessa indústria cultural dificulta cada vez mais o pensamento crítico.

A cultura contemporânea confere a tudo um ar de semelhança. O cinema, o rádio e as revistas constituem um sistema. Cada setor é coerente em si mesmo e todos o são em conjunto. Até mesmo as manifestações estéticas de tendências políticas opostas entoam o mesmo louvor do ritmo de aço. Os decorativos prédios administrativos e os centros de exposição industriais mal se distinguem nos países autoritários e nos demais países. (ADORNO; HORKHEIMER, 2006, p. 99).

Adorno e Horkheimer (2006) perceberam que a técnica, empregada no âmbito da indústria cultural, torna o homem mais ignorante, não passando de uma arma de dominação nas mãos dos capitalistas que ditam para a sociedade os modelos culturais a serem adotados por elas. O rádio e a televisão como meio de comunicação de massa, já bastante difundidos na época, eram usados pelos capitalistas e pelos governantes para difundir o que deveria ser consumido pelas massas como cultura. Esse processo de monopolização de bens culturais e de impor culturas mercadológicas por meio dos meios de comunicação de massa é resultado de uma regressão do esclarecimento à ideologia da indústria cultural.

O cinema e o rádio não precisam mais se apresentar como arte. A verdade de que não passam de um negócio, eles a utilizam como uma ideologia destinada a legitimar o lixo que propositalmente produzem. (ADORNO; HORKHEIMER, 2006, p. 100).

A monopolização dos bens culturais e sua produção em série facilitaram o acesso da população aos produtos, valorizando o ócio e o lazer, entretanto, do jeito que o homem consome este produto, de maneira acrítica e irrefletida, acaba empobrecendo sua cultura e fortalecendo a dominação, a manipulação e o controle social. A ideologia da classe dominante que é disseminada pelos meios de comunicação de massa é introjetada pelo homem que, cansado pela vida estressante e pelas longas jornadas de trabalho, procura novos meios de informação, cultura e lazer. Encontra tudo isso muito fácil quando procura nos rádios, nos canais de TV e, hoje, na *internet*.

Na fala de Fabiano (2003, p. 43), “a cultura, nesse ambiente social industrializado, tem por alvo não o indivíduo ou a construção de sujeitos, mas exatamente a sua objetificação, para reificá-lo no processo de produção”.

O cidadão sai do trabalho, vai para a casa e, no seu lazer, se senta em frente ao televisor, onde é influenciado pela mídia com suas propagandas, que incentivam o consumismo e programas de baixo nível cultural. Não se busca o prazer estético e,

sim, a satisfação de poder “ouvir o que todo mundo houve” ou “assistir o que todo mundo assiste”, na busca de um falso *status*. Ele se compromete com a produção e o consumo a partir do convencimento causado pela indústria cultural que tem sobre ele alto poder de persuasão.

A indústria cultural repudia qualquer tipo de reflexão; em nossos dias, investe em diversão e entretenimento.

A diversão é o prolongamento do trabalho sob o capitalismo tardio. Ela é procurada por quem quer escapar do processo de trabalho mecanizado, para se por de novo em condições de enfrentá-lo. Mas, ao mesmo tempo, a mecanização atingiu tal poderio sobre a pessoa em seu lazer e sobre a sua felicidade. Ela determina tão profundamente a fabricação das mercadorias destinadas à diversão que esta pessoa não pode mais perceber outra coisa senão as cópias que reproduzem o próprio processo de trabalho. (ADORNO; HORKHEIMER, 2006, p. 113).

A sociedade de consumo com seu poderoso *Marketing* conduz os consumidores a se identificarem com as marcas que estão na moda (que é ditada pela indústria cultural). Bauman (2008) entende que, na cultura consumista, a preocupação das pessoas influenciadas pela moda é estarem e permanecerem sempre à frente da “tendência de estilo”, para poderem ser reconhecidas, como se isso fosse sinônimo de sucesso. O sentimento de pertença é obtido “por meio da própria identificação metonímica do aspirante com a tendência” (BAUMAN, 2008, p. 108), ou seja, o sujeito se identifica com o produto consumido e associa a ele o fato de adquirir sucesso ou não.

Estar à frente portando os emblemas das figuras emblemáticas da tendência de estilo escolhido por alguém de fato concederia o reconhecimento e a aceitação desejados, enquanto permanecer à frente é a única forma de tornar tal reconhecimento de “pertença” seguro pelo tempo pretendido — ou seja, solidificar o ato singular de admissão, transformando-o em permissão de residência (por um prazo fixo, porém renovável). (BAUMAN, 2008. P. 108).

Quando o adolescente exhibe ao público seus objetos de consumo, como por exemplo, celulares, aparelhos de Mp3 e jogos eletrônicos no ambiente escolar, ele se sente reconhecido por isso e atenua o sentimento de pertença. O problema surge quando estes “emblemas de pertença” nos quais estão apegados saem de circulação e precisam ser substituídos por novos. (BAUMAN, 2008). É esse

“movimento⁴” que impulsiona o crescimento econômico. “E o consumidor que não é ativo em se livrar de propriedades usadas e obsoletas (na verdade, do que tenha sobrado das compras de outrem) é um paradoxo, como um vento que não sopra ou um rio que não corre”. (BAUMAN, 2008, p. 126). Ou seja, quando as coisas vão ficando ultrapassadas, elas vão perdendo o seu valor e logo elas são descartadas e substituídas por outras.

Quando se trata de aparelhos tecnológicos, a preocupação ainda é maior, pois sua evolução é ainda mais rápida, já que muitos aparelhos caem rapidamente em desuso, precisando ser descartados. Os valores de durabilidade e de resistência de produtores antigos se perdem na sociedade de consumidores, baseada na satisfação imediata dos desejos. O velho é colocado como antiquado e ultrapassado, e o novo é celebrado pela sociedade de consumo, sendo relacionado com o desenvolvimento e com o status. Estes desejos são sempre reavivados a cada novidade lançada pelo mercado.

As vidas dos consumidores tendem a continuar sendo sucessões infinitas de tentativas e erros. São uma experimentação contínua — mas que oferece poucas esperanças de ser um *experimentum crucis* que pudesse guiar os experimentadores a uma terra de certeza mapeada e sinalizada de modo confiável. (BAUMAN, 2008, p. 112).

Caso não consigam acompanhar estes movimentos mediados pelo mercado, os consumidores podem se sentir rejeitados, abandonados e excluídos. Dessa forma, o consumidor, sempre desconfiado e atento às tendências de mercado, está em constante atualização, pois não quer ficar para trás, não quer ser excluído em seu meio social, trabalhando cada vez mais para poder consumir mais e sempre.

Como alguns desses jovens consumidores ainda não trabalham, a responsabilidade por tal feito recai sobre os pais que, da mesma forma que os filhos, também consomem estes produtos. Quanto mais envolvidos com os produtos da indústria cultural e da sociedade de consumo estiverem, menos as pessoas se preocupam com a sua formação humana e cultural.

De acordo com Adorno e Horkheimer (2006), o cinema, por exemplo, provoca um bloqueio patológico das faculdades crítico-reflexivo do espectador. Diante das imagens que passam rapidamente diante do espectador, ele não pensa mais e se

⁴De acordo com BAUMAN, a vida do consumidor não se refere à aquisição e posse e tampouco tem a ver com se livrar do que foi adquirido anteontem e exibido hoje, mas acima de tudo, no “estar em movimento”.

identifica totalmente com o filme, que torna, para ele, a própria realidade. Como diz Silva:

Ao reforçar o caráter sempre igual das relações, a passividade diante da realidade, a ausência de crítica e o comportamento servil, ela cumpre o papel que o sistema dela espera. Nenhum esforço intelectual é exigido do ouvinte ou telespectador, o que coloca os produtos da indústria cultural em evidente oposição às obras de arte, que requerem concentração e capacidade mental para sua compreensão e fruição. (SILVA, 2011).

Para Adorno e Horkheimer (2006), quando a cultura está sobre o poder do monopólio, ela se torna mecânica e não passa de um negócio para vender o que é produzido pela indústria cultural, e “seu controle sobre os consumidores é mediado pela diversão”. (2006, p. 112). Isso ocorre também com o rádio, com a televisão e, hoje, com a *Internet*, todos são ferramentas importantes para a difusão da ideologia da classe dominante.

Em seu lazer, o homem se encontra preso a essa realidade de consumo e gasta todo seu tempo iludido pelos mecanismos da indústria cultural que, ao mesmo tempo em que oferece diversão e entretenimento, proporciona a homogeneização dos comportamentos, ou seja, a massificação das pessoas.

Os bens que a indústria cultural fabrica são padronizados e produzidos em massa para satisfazer as demandas de mercado, gerando lucros, pois o que importa na sociedade industrial é a economia. Na sociedade de consumo, a arte está perdendo seu caráter estético, ficando destituída de sentido e vazia, se rebaixando a mera cópia de algo que é ou que foi importante para a sociedade.

As tecnologias, aliadas à indústria cultural, colocam nos indivíduos comportamentos estereotipados, conduzindo-os à massificação, caminhando num sentido oposto ao do progresso da humanidade como meio de emancipação. Levam o indivíduo a um estágio pré-reflexivo, não racional e não espiritual, causando uma espécie de dependência. Como consumidores, sentem a necessidade de adquirir os produtos da indústria cultural que aniquila o potencial emancipador da arte e da cultura, quando a torna produto para ser consumido pelas massas.

O mundo inteiro é forçado a passar pelo filtro da indústria cultural. A velha experiência do espectador de cinema, que percebe a rua como um prolongamento do filme que acabou de ver, porque este pretende ele próprio reproduzir rigorosamente o mundo da percepção cotidiana, tornou-se a norma da produção. Quanto maior a perfeição com que suas técnicas duplicam os objetos empíricos, mais fácil se torna hoje obter a ilusão de que

o mundo exterior é o prolongamento sem ruptura do mundo que se descobre no filme. (ADORNO; HORKHEIMER, 2006, p. 104).

Pela cultura de massa, o homem se torna subordinado aos ditames da técnica, caindo no conformismo e fragmentando-se em sua subjetividade, dando espaço para o triunfo da razão instrumental. Por meio da massificação das consciências, o indivíduo se torna ilusório, sem uma identidade, pois tende a imitar o universal, aquilo que se vê nas novelas, no cinema e nas propagandas, deixando de ser autêntico e se descaracterizando como ser pensante.

Quando o homem se submete à lógica ilusória da indústria cultural, ele perde a experiência (*Erfahrung*), ou seja, a base para a constituição de sua subjetividade, impedindo todo o processo formativo. Sem tempo para refletir, para estudar, o homem trabalha cada vez mais para poder adquirir os bens de consumo de maneira desregrada. Os indivíduos são modelados de acordo com os parâmetros impostos pelos meios de comunicação de massa e, massificados, perdem a consciência da realidade e a autonomia, e não percebem que estão sendo explorados, que a cultura que estão consumindo é precária. Não imaginam que estão sendo presas fáceis nas mãos de falsos líderes a quem procuram imitar e, manipulados, começam a agir sem vontade própria e irracionalmente.

Eis o duplo caráter da cultura: ao mesmo tempo busca a autonomia do sujeito e adaptação à vida real. Para se tornar um sujeito autônomo e emancipado, o indivíduo precisa ser livre para fazer uso de sua razão, pensando sobre os aspectos que envolvem a sua formação, para que assim possa se esclarecer. Entretanto, a indústria cultural integra os indivíduos ao todo da sociedade, a fim de controlá-los para que possam colaborar com a manutenção do capital, garantindo sua submissão consentida e seu adestramento à lógica da sociedade tecnológica, trazendo uma uniformização, diminuindo, portanto, a diversidade.

Em síntese, Adorno e Horkheimer (2006) revelam como os meios de produção e difusão da cultura atual estão vinculados aos interesses mercadológicos. A partir dessas críticas, podemos pensar a presença das novas tecnologias no campo escolar e na formação de professores. A tecnologia carrega em seu bojo uma intencionalidade de precisão e funcionalidade que podem obstruir a formação, gerando conformismo, frieza, massificação e dependência. Sua ambiguidade nos leva a refletir sobre seu uso na educação para saber se está proporcionando

autonomia ou adaptação a essa realidade, que impossibilita os indivíduos de realizarem experiências formativas e os impede de chegar à emancipação.

Uma formação emancipatória só ocorre de fato se a tensão entre a dimensão adaptativa e a transformadora for preservada. É preciso conduzir os indivíduos para a consciência crítica, para a resistência e para o inconformismo com a realidade, e não somente adequar os indivíduos aos interesses do mercado. Este aspecto deve ser levado em consideração quando o assunto a ser analisado envolve tecnologia e educação.

1.3 Os desafios do ambiente escolar para a formação (*bildung*)

Quando a escola se adequa ao capitalismo tardio, nutrindo-se da racionalidade instrumental, ela pode reproduzir uma realidade alienante e adestradora de comportamentos impostos pela indústria cultural. Nesta perspectiva, a educação perde a suas funções emancipadora e formativa de indivíduos para o enfrentamento da realidade e para a resolução de problemas na sociedade em que vivem, para torná-los aptos aos valores de mercado e resolver os problemas da sociedade tecnológica e capitalista.

O processo educacional, amparado pelas mais modernas invenções que invadem a escola e as salas de aulas, é direcionado na formação dessas novas virtudes, funcionais e utilitárias que a implantação das novas tecnologias educacionais impõe aos docentes e discentes. A experiência formativa, resultante de um tempo de maturação, sem pressa, que exige recolhimento, silêncio, afinidade eletiva com as pessoas e com os objetos, empobrece-se paulatinamente pelo seu anacronismo, por não produzir coisas úteis para a formação e para o mercado. (PUCCI; LASTÓRIA; COSTA, 2003, p. 12-13).

No dia-a-dia escolar, percebe-se que as crianças e adolescentes são devorados pelo “princípio de adaptação” gerado pela indústria cultural e divulgado pelos meios de comunicação de massas. Amparados pelos pais, eles também se tornam grandes consumidores dos produtos culturais e de outros bens. Logrados pela indústria cultural, encaixam-se em seus padrões. Por exemplo, quando um professor propõe uma atividade cultural envolvendo músicas que fogem do padrão mercadológico, eles rejeitam e impõem resistência, prejudicando a atividade e fazendo com que os professores se desdobrem para alcançar seu objetivo.

Os celulares e outros aparelhos eletrônicos das mais diversas funções também estão presentes na sala de aula, mesmo sendo proibidos. São, hoje, o terror dos professores, que precisam disputar com eles a atenção, e muitas vezes não conseguem, pois são usados de diversas formas, como um minicomputador que recebe e manda mensagens via torpedos, filma, fotografa, reproduz jogos, músicas e vídeos manejados pela indústria cultural. Isso revela jovens consumistas, fruto do capitalismo e da indústria cultural, mas também jovens antenados e adaptados aos avanços das tecnologias, criadores da chamada cibercultura⁵.

E essa racionalidade, administrada e ao mesmo tempo desvairada, está encontrando um lócus especialmente favorável nas salas de aula. A escola, como espaço importante e determinante das relações sociais, sofre, em suas atividades educativas e formativas, a ratio da submissão e da adaptação que perpassa as outras esferas sociais. E agora ela se sentirá ainda mais amparada pela racionalidade, com a presença cada vez mais constante e abrangente dos aparatos tecnológicos em seu interior. (PUCCL, RAMOS-DE-OLIVEIRA, 2007, p. 47).

As características dessa geração tecnológica devem ser levadas em consideração para se pensar estratégias que possam facilitar a formação (*Bildung*). Toda essa tecnologia do qual os alunos estão envolvidos podem ser usadas a favor da educação. A tecnologia facilita a transmissão de conhecimentos, o compartilhamento de arquivos, músicas, fotos, filmes, potencializando a comunicação e ajudando a difundir a cultura. Neste sentido, os alunos precisam adquirir habilidades que permitam o controle da tecnologia e seus efeitos. “A ausência de experiência formativa nos espaços escolares impossibilitam os indivíduos de se apropriarem adequadamente da cultura”. (MANFRÉ, 2009, p. 16). Entretanto, os aparatos tecnológicos se tornam empecilhos para formação na medida em que submetem os homens às diversas formas de dominação, não colaborando para a sua emancipação. Adorno critica a sociedade tecnológica que treina os indivíduos afinados com a tecnologia em perfeita consonância com o mercado de trabalho.

Com a universalização da indústria cultural e a contradição entre formação cultural e sociedade de consumo, cria-se a semiformação⁶ (*Halbbildung*). Para Leo

⁵A cibercultura é a cultura sustentada pelas tecnologias digitais, criadora de uma nova linguagem e de novos meios de comunicação, baseadas em redes sociais de compartilhamento de informações.

⁶A Semiformação ou a semicultura para Adorno é, de acordo com Leo Maar (2003, p. 459) a determinação social da formação na sociedade contemporânea capitalista, como uma determinada

Maar (2003, p. 467), “a semiformação seria a forma social da subjetividade, determinada nos termos do capital. É meio para o capital e, simultaneamente, como expressão de uma contradição, sujeito gerador e transformador do capital”. A semiformação é um impedimento para a formação do indivíduo, pois o adapta a realidade cultural vigente e capitalista da indústria cultural.

Em sua obra “Teoria da Semiformação”, Adorno analisa a crise da formação cultural decorrente das mudanças sociais. “A formação cultural agora se converte em uma semiformação socializada, na onipresença do espírito alienado que, segundo sua gênese e seu sentido, não antecede à formação cultural, mas a sucede”. (ADORNO, 2010, p. 9). Deste modo, a semiformação cria no indivíduo uma falsa sensação de sabedoria, encobrendo a realidade de superficialidade na qual se encontra. Como avalia Pucci:

A semiformação, ao invés de instigar as pessoas a desenvolverem plenamente suas potencialidades, e assim colaborarem efetivamente na transformação social, propicia um verniz formativo que não dá condições de se ir além da superfície. (PUCCI, 1997, p. 3).

Adorno (2010), analisando a crise da formação cultural da época, chegou à conclusão que “a única possibilidade de sobrevivência que restava à formação é a autorreflexão crítica sobre a semiformação em que necessariamente se converteu”. (ADORNO, 2010, p. 39). A semiformação é um impeditivo para a formação porque adapta o indivíduo ao sistema capitalista, distanciando-o do saber emancipatório para adaptá-lo à cultura de mercado. Quando a produção simbólica, própria da cultura de um povo, é convertida em mercadoria pela indústria cultural, distancia-se do saber popular, desencadeando, então, o processo de semiformação.

Aqui, podemos estender esse preceito para a educação como uma máxima a ser seguida. Formar o indivíduo por completo em todas as suas dimensões só será possível se compreendermos a *Bildung* adorniana como a capacidade de reflexão crítica para a maturidade, para a autonomia, em que a pessoa se torna capaz de agir por si mesma, sem estar sobre o domínio de outrem, como dizia Kant.

Enxergar a realidade em que se vive e pensá-la criticamente é um dos requisitos para a formação na escola. Caso o contrário, a escola promoverá a

massificação do indivíduo que, aos poucos, vai perdendo sua identidade e subjetividade, se rendendo aos desígnios da indústria cultural e da *rátio* instrumentalizada. É preciso resgatar a dimensão de autonomia que fora contida pela adaptação dos conteúdos escolares aos interesses do mercado.

(...) a educação escolar, em todos os seus níveis, não pode se reduzir simplesmente à preparação do educando para se adaptar a mudanças constantes do mercado e aos interesses dos que ainda podem oferecer algumas vagas de trabalho. A educação escolar deve ser contemporânea de seu tempo e formar indivíduos aptos a enfrentar os desafios que o mundo globalizado impõe. E justamente por isso, o educando que não conseguir apreender o sentido formativo da educação escolar e o potencial formativo presente em todas as disciplinas, inclusive nas profissionais, dificilmente será um profissional competente e um cidadão preparado para os revezes do mercado. (PUCCI, 2005, p. 24).

A semiformação se deu devido à degradação da cultura. Transformada em produto para atender as massas, a cultura foi submetida à razão instrumental que valoriza a sua utilidade somente enquanto geradora de lucro, e não de reflexão. Assim, quando a educação não contempla seu caráter formativo e emancipador, ela reforça o momento de adaptação da cultura de um saber incompleto, da semiformação. A escola, vista por esta perspectiva, é usada para transformar os indivíduos em massa de manobra, indivíduos que dominam os meios tecnológicos e os utilizam no seu dia-a-dia para diversas atividades, menos para sua emancipação, ou seja, ocorre o oposto da promessa do esclarecimento.

Formar homens na educação escolar significa colocar os educandos em diálogo constante com os clássicos de sua área que, através de seus escritos e ensinamentos, ajudaram a construir a cultura, a ciência e a história da humanidade e, ao mesmo tempo, discutir, analisar e refletir sobre os problemas que a contemporaneidade lhes apresenta como desafios. Nessa perspectiva, os impactos das transformações na maneira de pensar, agir e se comportar gerados pela ciência e pelas novas tecnologias devem fazer parte integrante de sua formação escolar. E a capacidade de reflexão, o espírito crítico, a faculdade de julgar, a competência em integrar os múltiplos saberes na unidade de um gosto, estilo, graça, juízo e senso de valor continuam sendo as virtudes da boa formação. (PUCCI, 2005, p. 13).

Para compreendermos o que Adorno (2011) entende por educação, é necessário nos apoiarmos em suas conferências, já que ele não escreveu nenhuma obra a respeito. Tais conferências foram publicadas no livro “Educação e Emancipação”, por Wolfgang Leo Mar, no ano de 1995.

Assumindo o risco, em “Educação para quê?”, Adorno apresenta a sua concepção inicial de educação não como uma modelagem de pessoas, nem como a mera transmissão de conhecimentos, mas a “produção de uma consciência verdadeira. Isto seria inclusive da maior importância política; sua idéia, se é permitido dizer assim, é uma exigência política”. (ADORNO, 2011, p. 141). Emancipação para o autor significa o mesmo que conscientização, racionalidade. (2011, p. 143).

Em “Educação contra a barbárie”, Adorno afirma que “desbarbarizar tornou-se a questão mais urgente da educação”, (2011, p. 155). Olhando por esse ângulo, a educação, portanto, precisa caminhar para a sensibilidade, para o esclarecimento e para a experiência formativa contra os males causadores da barbárie. As condições objetivas que permitiram os horrores de *Auschwitz* ainda estão presentes em nossa sociedade e podem despertar a qualquer momento. A educação deve ser pensada como geradora de autorreflexão crítica, criando um clima espiritual e cultural propício para autonomia e para a formação de um sujeito que resista aos mecanismos de dominação e exploração, caminhando para a desbarbarização⁷.

Contra a violência própria de regimes totalitários e da apatia burguesa, Adorno (2011, p. 165) escreve: “Quero que, por meio do sistema educacional, as pessoas comecem a ser inteiramente tomadas pela aversão à violência física”. Neste mesmo raciocínio, assim pronuncia Adorno em “Educação após *Auschwitz*”:

Qualquer debate acerca das metas educacionais carece de significado e importância frente a essa meta: que *Auschwitz* não se repita. Ela foi à barbárie contra a qual se dirige toda a educação. Fala-se da ameaça de uma regressão à barbárie. Mas não se trata de uma ameaça, pois *Auschwitz* foi uma regressão; a barbárie continuará existindo enquanto persistirem no que têm de fundamental as condições que geram essa regressão. (ADORNO, 2011, p.119).

Em “Educação após *Auschwitz*”, encontra-se a “exigência de que *Auschwitz* não se repita como primordial em educação”. (ADORNO, 2011, p.119). Somente a educação para um mundo que destrua as barbáries de *Auschwitz* e resista bravamente aos males que a causaram é a garantia de uma emancipação individual. Depois dos horrores das guerras, a educação tem como grande desafio formar a

⁷Para Adorno, a desbarbarização é um dos objetivos mais importantes da Educação. É necessária para a nossa sobrevivência, para se evitar a opressão, o preconceito e a tortura presentes na sociedade de seu tempo e também na nossa. Por este motivo a escola deve tratar dessa problemática com urgência, para o que aconteceu em *Auschwitz* não se repita.

consciência dos indivíduos para a sensibilidade, para a resistência à semiformação a qual foi submetida. Deste modo, não se deve reproduzir na escola de hoje as mesmas ações que levaram os homens a cometerem as barbaridades de *Auschwitz*. Deve-se combater na escola, por exemplo, a educação pela dureza, que segundo Adorno (2011), prejudica a convivência com as pessoas.

Outra coisa que precisa ser evitada na Escola é o princípio de competição, que, se bem orientada enquanto estímulo pode ser um instrumental pedagógico eficaz, mas do jeito em que se apresenta nas escolas, torna-se um instrumental de reprodução do ambiente competitivo do sistema capitalista, tornando os homens inimigos uns dos outros, pois visa o domínio pelos mais fortes, mais ricos, mais cultos, ou seja, uma expressão da barbárie.

Em “O que significa elaborar o passado” (2011, p. 29), Adorno afirma que o nazismo que destruiu muitas vidas sobrevive e ainda não se sabe se o mesmo é apenas um fantasma do que aconteceu no passado ou se ainda está presente nos homens e na realidade que o cercam. Essa preocupação de Adorno também nos sensibiliza, pois a mesma violência, só que em menor proporção, também está presente no ambiente escolar. Tanto alunos como professores e funcionários são vítimas e causadoras de agressões verbais e físicas constantemente, o que atrapalha, e muito, o andamento das atividades escolares. O *bullying* e o *ciberbullying*, por exemplo, gerados dentro do ambiente escolar, são sinais da “frieza burguesa”, da regressão que Adorno (2011) temia, uma regressão daquela barbárie que causou tantas mortes em *Auschwitz* e que ainda causa em nossos dias a violência, o desrespeito à diversidade e os conflitos na escola e na sociedade.

Na verdade, tais práticas de violência precisam ser investigadas e compreendidas no contexto em que a hegemonia da indústria cultural reforça progressivamente tanto o enfraquecimento do processo educativo/formativo, no qual a autoconsciência se forma por meio da reflexão sobre a dolorosa sublimação dos desejos que se dá no embate cotidiano da afirmação dos direitos e deveres, quanto à tentativa açada de recuperar o controle da identidade por meio do esfacelamento do outro, ou seja, daquele que não pertence à turma, para fazer uso de uma gíria atual bastante utilizada e bem elucidativa de tal processo. (ZUIN, 2011, p. 616-617).

Se esses conflitos não forem mediados, se essa violência não for barrada com uma conscientização e com projetos educativos, críticos e emancipadores, o

desempenho dos alunos estará comprometido, a aprendizagem não acontecerá e a sociedade sofrerá as consequências dessas instâncias.

Numa sociedade danificada, que pode, continuamente, parir manifestações de barbárie, só tem sentido pensar a educação como geradora da auto-reflexão: educação que se desenvolva enquanto esclarecimento geral, a começar pela infância, que ajude a criar um clima espiritual, cultural, que não favoreça os extremismos, a insensibilidade, a exploração das pessoas. Nesse sentido, não se deve fomentar experiências formativas que valorizem a dor, a capacidade para suportá-la. A imagem da educação para a dureza, dominante nos quartéis, nos claustros eclesiásticos, em famílias tradicionais, é basicamente errada. (PUCCI, 2001 p. 06).

Para Adorno (2011), educação e emancipação podem ser a mesma coisa. Leo Maar (2003, p. 472) afirma que “a emancipação como conscientização é a reflexão racional pela qual o que parece ordem natural, “essencial” na sociedade cultural, decifra-se como ordem socialmente determinada em dadas condições da produção real efetiva da sociedade”. O indivíduo precisa emancipar-se da situação de adaptação, conformismo e de submissão na qual se encontra, onde o exercício da autorreflexão se perde em meio aos ditames dos aparatos tecnológicos e do consumismo. A educação deve, portanto, abrir os olhos das pessoas para as condições subjetivas que levaram os indivíduos a praticarem atos bárbaros, revelando a eles os mecanismos que os conduziram até os horrores de *Auschwitz*, para que não voltem a praticá-los, despertando suas consciências para isso.

O pensamento reflexivo reforça a experiência formativa, pois fornece elementos para o enfrentamento da realidade educacional atual, do *status quo*. Tanto a violência que presenciamos no interior das escolas como o processo de fetichização da técnica leva a negação do indivíduo e cria a impossibilidade da experiência formativa. (*Erfahrung*).

A lei da pura funcionalidade apaga a história constituinte de cada objeto, coisifica as pessoas, transforma-as em máquinas, em que a precisão, o tempo veloz, a utilidade imediata, são os elementos que contam e têm valor nas relações sociais. E o processo educacional, amparado pelas mais modernas invenções que invadem a escola e as salas de aulas, é direcionado na formação dessas novas virtudes, funcionais e utilitárias, que a implantação das novas tecnologias educacionais impõe aos docentes e discentes. A experiência formativa, resultante de um tempo de maturação, sem pressa, que exige recolhimento, silêncio, afinidade eletiva com os objetos, empobrece-se paulatinamente pelo seu anacronismo, por não produzir coisas úteis para a formação e para o mercado. (PUCCI, 2001 p. 15).

Todos estes aspectos levantados, principalmente no que se refere ao uso das novas tecnologias na Escola, precisam ser repensados constantemente. Já vimos que para Adorno e para os frankfurtianos a tecnologia é ambígua, por carregar em seu bojo a promessa iluminista do progresso e a mesma intencionalidade da ração instrumentalizada que, aliada aos poderosos, reproduzem os padrões da indústria cultural, gerando indivíduos cada vez mais consumistas, frios e egoístas, conectados com o virtual e desconectados com o real.

O que chocava o frankfurtiano nos anos cinquenta era que a tendência à implantação generalizada da tecnologia estava encravada organicamente no desenvolvimento da própria civilização. Hoje, isso se confirma de maneira integral [...] Aceitá-la plenamente significa ser um homem contemporâneo de seu tempo, abrir caminhos para um futuro promissor. Não integralizá-la em sua vida, em sua escola, pode significar o banimento mais rápido do mercado de trabalho e da vida social. E, no entanto, aceitá-la plenamente significa também aderir aos paradoxos que a civilização, ambígua em si mesma, lhe impinge todo momento, como, por exemplo, ser escravo de sua própria criação, deixar-se apagar pelo sistema que ele mesmo projetou. (PUCCI, 2001 p. 17).

Não basta termos a tecnologia presente na Escola, precisamos saber o que fazer com ela. A Escola deve se abrir e entender que é um importante lugar de formação, e os professores precisam ajudar aos alunos a serem seletivos, a saberem o que fazer com tanta informação que eles adquirem na *internet*.

A Escola possui novos caminhos de ensinar, e os alunos têm que ser estimulados a usar a tecnologia. Para isso, os professores precisam estar preparados, já sabendo utilizar a tecnologia para ajudarem os alunos a dar sentido a essas atividades tecnológicas, ajudando-os a aprender. A *Internet* traz uma gama de informações que o professor pode e deve utilizar com os alunos para que eles saibam o que está acontecendo no mundo em tempo real, que naveguem em hipertextos, em bibliotecas virtuais, pesquise mapas, encontrem biografias de grandes autores, entre em contato com os colegas para construir junto o aprendizado em *chats*, *blogs* e, enfim, até terem argumentos para confrontar as ideias dos professores, questionando-as e contribuindo para a construção do conhecimento.

Esse processo suscita que educadores e gestores sejam preparados adequadamente para o uso correto e dinâmico das tecnologias na sala de aula, fazendo dessas ferramentas disponíveis um instrumento benéfico para a formação

cultural (*Bildung*) dos alunos. Somente por meio do ato educativo emancipatório é que se pode criar uma consciência verdadeira.

Ações neste sentido estão sendo desenvolvidas em todo o país. Programas do MEC como o E-Proinfo⁸ e o TV Escola⁹, e do Governo do Estado de São Paulo, como a criação da Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores “Paulo Renato de Souza” (EFAP), capacitam professores para o uso das tecnologias na sala de aula e suscitam neles a vontade de estarem sempre em atualização.

Essa preparação é importante não só para que se tenha o uso correto das tecnologias na sala de aula, mas também para que o trabalho pedagógico do professor seja repensado. Cabe-nos, assim, refletirmos sobre o quanto essas práticas educativas possibilitam o desenvolvimento de experiências formativas que auxiliem o desenvolvimento da consciência crítica e reflexiva nos indivíduos.

No próximo capítulo, veremos como as tecnologias estão presentes na educação trazendo mudanças nos processos educacionais e como a formação de professores, tanto inicial como continuada, vem sendo incentivada pelo governo e pelas IES públicas e privadas, por meio de programas de educação a distância.

⁸De acordo com o site do MEC, o Ambiente Colaborativo de Aprendizagem (e-Proinfo) é um ambiente virtual colaborativo de aprendizagem que permite a concepção, administração e desenvolvimento de diversos tipos de ações, como cursos a distância que complementam cursos presenciais, projetos de pesquisa, projetos colaborativos e diversas outras formas de apoio a distância e ao processo ensino-aprendizagem.

⁹De acordo com o site do MEC, a “TV Escola” é o canal da educação destinada aos professores e educadores brasileiros, aos alunos e a todos interessados em aprender.

CAPÍTULO 2 — A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Muita coisa já foi escrita e debatida sobre as novas tecnologias e educação escolar. Neste meio, há os que são críticos dessa instrumentalização da formação, e há os que apontam sua importância, mas, ao mesmo tempo, evidenciam seus limites. O presente trabalho não pretende apresentar tudo o que já foi debatido neste campo e, sim, trazer uma discussão para podermos analisar a educação a distância na formação de professores no curso de especialização em Filosofia da REDEFOR.

Este capítulo pretende mostrar como as tecnologias estão presentes no campo educacional, de diversas formas mediando a relação entre educador e educando. Frisa também como se deve prezar pela ideia de consciência crítica e de autonomia na formação e como a EAD está sendo utilizada como alternativa para a formação continuada de professores.

2.1 As influências das novas tecnologias no papel do professor e do aluno

Inicialmente, as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs¹⁰) foram inseridas na escola para informatizar as atividades administrativas, com o intuito de melhorar o controle e a gestão técnica, assim como a vida escolar do aluno. Posteriormente, as TICs começaram a integrar as atividades em sala de aula, e as aulas de informática na escola, numa perspectiva mais inovadora, passaram a fazer parte de projetos extraclasse, desenvolvidos com a orientação de professores na sala de aula e com a orientação de responsáveis pela sala de informática. Neste sentido, os professores tiveram que se especializar para poderem dominar esses meios tecnológicos e passarem a utilizá-los de maneira eficiente.

Hoje, o computador, a *Internet*, o celular, os *tabletes* e outros meios tecnológicos já fazem parte do dia-a-dia de alunos e professores na escola, trazendo novas fontes de informação e comunicação e, conseqüentemente, potencializando o aprendizado. Sobre a importância das TICs no aprendizado dos alunos, Vieira (2003) diz:

¹⁰As TICs envolvem ferramentas e tecnologias utilizadas para comunicação, transmissão e gerenciamento de informações, como por exemplo, a *internet*.

Tais atividades levaram a compreensão de que o uso das TICs na escola, principalmente com o acesso à Internet, contribui para expandir o acesso à informação atualizada, permite estabelecer novas relações com o saber que ultrapassam os limites dos materiais instrucionais tradicionais, favorece a criação de comunidades colaborativas que privilegiam a comunicação e permite eliminar os muros que separam a instituição da sociedade. (VIEIRA, 2003, p. 24).

Na contemporaneidade, as tecnologias da informação e da comunicação estão cada vez mais modernas e presentes na educação com todo o seu potencial. O uso das novas tecnologias na educação justifica-se pelo grande avanço tecnológico que estamos vivendo e pela crescente presença das novas tecnologias mediando as relações dos indivíduos com o mundo, com o trabalho e como ferramentas fundamentais na redução das desigualdades sociais. Por este motivo, as TICs são muitas vezes apresentadas na educação como panaceia, um remédio para todos os males. Assim, o Governo e as instituições escolares foram desafiados a assegurar a democratização do acesso aos meios tecnológicos e o preparo das crianças e dos agentes escolares para o uso dessas tecnologias, como um meio de melhorar a qualidade de ensino e prepará-las para o mercado de trabalho.

Entretanto, as novas tecnologias na educação são apenas facilitadoras do processo ensino-aprendizagem, já que podem dinamizar as aulas, tornando-as mais atrativas para o aluno; podem oferecer aos alunos oportunidades diversificadas de aprendizagem por meio do uso de recursos áudios-visuais para facilitar a memorização de conteúdos e facilitar a prática do professor, oferecendo recursos para que os objetivos das aulas sejam alcançados. Entende-se, portanto, que:

No ambiente educacional, as novas ferramentas tecnológicas propostas como ferramentas pedagógicas podem favorecer a criação de ambientes interativos que proporcionem ao aprendiz, a partir da linguagem de programação, a constituição de estruturas cognitivas eficientes capazes de pensar a resolução de problemas na prática educativa. (MANFRÉ, 2009, p. 56).

De acordo com o “Centro de Estudos e Tecnologias Educacionais”, as TICs não devem ser tratadas como um fim nos processos de aprendizagem e de ensino, mas integradas ao currículo escolar como um meio de promover a aprendizagem e de desenvolver formas de ensinar condizentes com o desenvolvimento tecnológico de nosso tempo. Elas devem ser tratadas como ferramentas pedagógicas capazes da promoção do trabalho colaborativo, da autonomia, do compartilhamento de conhecimentos, do incentivo à pesquisa, da integração dos membros envolvidos no

processo, do favorecimento do desenvolvimento de projetos interdisciplinares, provocando os desenvolvimentos cognitivo, afetivo e social. A intervenção do professor neste processo é o que dá intencionalidade ao aprendizado. “Antes de iniciar uma atividade, é preciso definir objetivos, competências, habilidades e conteúdos para que possam buscar recursos digitais que realmente contribuam com a construção do conhecimento”.

A pesquisadora Gatti (2005), em seu texto “Pesquisa, Educação e Pós-Modernidade: confrontos e dilemas”, explica que “(...) na sociedade informático-cibernética, a educação é chamada a priorizar o domínio de certas habilidades a ela relacionadas, e os que não possuem habilidades para tratar a informação ou não têm os conhecimentos que a rede valoriza, ficam totalmente excluídos”. (GATTI, 2005, p. 603). Cabe lembrar que é dever de todo educador manter-se sempre atualizado e aproveitar as oportunidades de aprendizado que lhes são oferecidas, utilizando-se das novas tecnologias ao longo de sua formação e aperfeiçoamento.

Mill (2010) entende que a concepção do que é ensinar e do que é compreender mudou completamente em função das mudanças sociais e tecnológicas dos últimos anos. Com a cibercultura e em função das mudanças no mercado de trabalho, ser estudante ou ser professor adquire nova configuração: “o professor deixa de ser um detentor de um saber válido por excelência, e o aluno deixa de ser sujeito passivo do processo ensino-aprendizagem”. (MILL, 2010, p. 296). Do estudante também são exigidas atitudes de investigação por conhecimentos necessários e válidos, participação crítica e corresponsabilidade pela formação, enquanto do professor é exigido perfil de orientador da aprendizagem, capaz de indicar aos alunos fontes de informações e conhecimentos essenciais à sua formação.

A utilização das novas tecnologias proporciona, nesse contexto, um maior desejo de construir conhecimentos, despertando a atenção e beneficiando a ação educativa. Sobre informação e conhecimento deve haver uma relação de mediação e reflexão. Para Guarezi (2009), a informação, se não for processada e entendida, não gera conhecimento. O conhecimento decorre da informação — hoje, potencializada pela *Internet* — e é obtido pela ação humana por meio da comparação, da análise de consequências, das ligações e da conversação, associado à experiência, à verdade, ao julgamento e às regras. A informação é

transformada por meio do uso da razão e da reflexão, construída por meio do acúmulo de experiências.

Compreendemos, pois, que conhecimento é cada vez mais importante na sociedade contemporânea, sendo que o capital intelectual conta mais que o capital físico. Porém, não se pode confundir informação com conhecimento. Defende-se que conhecimento é uma informação transformada em significado. No momento que “significa” para o sujeito, transforma-se em conhecimento para ele, que então poderá utilizá-lo para si e para seu entorno. (GUAREZI, 2009, p. 49).

O professor que prepara os alunos para o manejo consciente das novas ferramentas tecnológicas na educação oportuniza o estabelecimento de laços entre os conhecimentos escolares apropriados e os vivenciados por eles, fazendo uma troca de ideias e experiências. O aprender passa a ocupar o centro das preocupações e a aprendizagem produz novo significado, deixando de ser vista como simples aquisição e acumulação de conhecimentos. A aprendizagem é concebida como um processo de apropriação individual que, embora utilize as informações, o faz de forma diferente, pois supõe que o próprio indivíduo vá buscá-las, saiba selecioná-las de acordo com suas próprias necessidades de conhecimento.

Uma realidade entre os educadores de hoje é a dificuldade que muitos ainda possuem em aceitar a mudança e, por isso, resistem ao novo e deixam de aproveitar a oportunidade para melhorarem suas práticas pedagógicas. A educação está sendo impactada pelas novas tecnologias e o professor precisa, num ato voluntário e consciente, transformar sua prática, sabendo reconhecer que é preciso uma formação que leve em consideração o seu preparo para o uso das novas tecnologias na educação.

A geração atual, imersa na cibercultura, a todo o momento manuseia com muita facilidade estes tipos de tecnologias, sendo necessário que o professor acompanhe essa evolução, estando sempre em formação, para que se estabeleça um laço entre educador e educando na mediação do conhecimento e no diálogo para a formação de um sujeito autônomo e crítico.

O papel dos docentes na era digital é interligar a cibercultura ao processo de ensino-aprendizagem, direcionando e proporcionando ferramentas para que o aluno encontre a melhor forma de aprender, sendo mediador do conhecimento na formação de um aluno crítico e reflexivo.

Ao aluno é delegado grande responsabilidade no processo de sua aprendizagem, pois deve buscar o conhecimento interagindo ativamente e colaborando ao mesmo tempo, sendo também autor e coautor, participando das atividades virtuais, dando opiniões e respeitando a opinião dos outros. O papel do aluno é ser cada vez mais autônomo, participante e responsável pelos estudos, pois é visto na era da cibercultura como um pesquisador e um coautor do conhecimento.

Nesta perspectiva, nenhum dos dois pode ficar alheio às mudanças tecnológicas que atingem todos os espaços e, em especial, a educação.

Os cursos superiores de formação de professores têm procurado implantar em seus currículos disciplinas ligadas ao conhecimento e à prática da utilização de tecnologias, principalmente de computadores, como um recurso para o desenvolvimento do processo de ensino. Mesmo nos cursos presenciais, a utilização da tecnologia é constante.

Como a formação é entendida como um processo contínuo, os professores também precisam manter-se atualizados a respeito das tecnologias para acompanharem seus avanços e integrá-las em sua sala de aula, com a consciência que sempre estarão aprendendo ao mesmo tempo em que ensinam.

Os professores aprendem ao mesmo tempo em que os estudantes e atualizam continuamente tanto os seus saberes 'disciplinares' como suas competências pedagógicas. A partir daí, a principal função do professor não pode mais ser uma difusão dos conhecimentos, que agora é feita de forma mais eficaz por outros meios. Sua competência deve deslocar-se no sentido de incentivar a aprendizagem e o pensamento. O professor torna-se um animador da inteligência coletiva dos grupos que estão a seu encargo. Sua atividade será centrada no acompanhamento e na gestão das aprendizagens: o incitamento à troca de saberes, a mediação relacional e simbólica, a pilotagem personalizada dos percursos de aprendizagem etc. (LEVY, 1999, p. 171).

Para Freire (2002), o educador enquanto educa aprende também no diálogo com seus educandos. Educar é construir, é libertar o homem do determinismo, reconhecendo seu papel na história, sua identidade cultural e sua classe social. Sem respeitar sua identidade, sem levar em conta as experiências vividas pelos educandos não há como construir cidadãos autônomos. O autor tinha uma visão libertadora da educação e todo o seu projeto educacional era voltado para a libertação do homem por meio do conhecimento. Na sua época, Freire considerava ser de grande importância a valorização do meio social vivido pelo educando para a

elucidação do projeto pedagógico, principalmente na alfabetização de jovens e adultos.

De acordo ainda com Freire (2002, p. 86), o fundamental é que “professor e alunos saibam que a postura deles [...] é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada”. Para ele, ambos se desenvolvem a partir das interações, sendo o diálogo um elemento fundamental para o aprendizado. A educação para Freire é mais do que ensinar e aprender: é participar da construção do mundo por meio do diálogo, das interações e do respeito aos saberes do educando.

Paulo Freire via a educação como um elemento essencial da vida humana. E que a educação não existe se não estiver sustentada em um processo de ensino e aprendizagem. A vida se faz aprendendo e ensinando, é uma dinâmica que ocorre de forma constante na vida das pessoas, pois a educação é uma prática permanente na vida do cidadão. (RIBAS, 2010, p. 3).

A interatividade proporcionada pelos meios tecnológicos pode promover o diálogo e um ambiente colaborativo propício para o aprendizado. Entretanto, a maneira como o professor e o aluno usam estes recursos é que vai definir seus benefícios para o aprendizado. Desta maneira, o aprendizado se enriquece e muito por meio do diálogo, pela troca de experiências.

2.2 As novas tecnologias e a questão econômica e pedagógica na rede pública de ensino

O uso das tecnologias na educação básica em instituições públicas acaba se esbarrando em algumas questões de caráter econômico e pedagógico. Apesar de serem equipadas com computadores e outros equipamentos tecnológicos, as escolas, muitas vezes sem estrutura, sofrem por não conseguirem usufruir de maneira eficaz desses equipamentos.

Muitos computadores, por exemplo, acabam sendo encostados por falta de manutenção e atualização; a velocidade com que a Internet chega a algumas escolas acaba sendo insuficiente para manter o funcionamento dos computadores ligados em rede, “travando” a todo momento e fazendo com que a conexão fique

lenta para professores e alunos. Tais situações os deixam em situação de impaciência nas salas de informática.

Constata-se em muitas escolas, apesar de possuírem um laboratório com equipamentos de última geração, que esses ficam obsoletos, sem uso, já que os professores encontram-se despreparados para o manuseio, tanto para seu uso pessoal quanto como ferramenta facilitadora dos conteúdos a serem trabalhados com seus alunos.

Para facilitar o acesso de professores e alunos aos computadores e à Internet, foi criado na rede estadual de São Paulo, pela Resolução 037 de 25/04/2008, o Programa “Acessa Escola¹¹”. De acordo com o portal do programa, ele tem por objetivo “promover a inclusão digital e social dos alunos, professores e funcionários das escolas da rede pública estadual”. Por meio do uso da Internet, o programa pretende possibilitar aos usuários o acesso às tecnologias da informação e comunicação para a construção do conhecimento e o fortalecimento social da equipe escolar.

Os equipamentos existentes na sala de informática das escolas estaduais estão conectados à Internet por meio da rede “Intragov” do Governo do Estado de São Paulo, rede esta que precisa estar em constante aperfeiçoamento para atender a demanda de computadores com uma velocidade adequada.

O Acessa Escola conta com um aluno estagiário que trabalha no horário oposto ao seu período de aula. Quando entra na sala, ele inspeciona os equipamentos e verifica se tudo está em pleno funcionamento, sendo o principal elo entre a sala de informática e o responsável da FDE (Fundação para o Desenvolvimento da Educação). O estagiário tem acesso a todos os dados e telas dos computadores que estão conectados na rede e à disposição dos alunos, e sua função é organizar e cuidar da sala, verificando os sites os quais eles estão conectados para ajudar e orientar a todos no uso dos equipamentos, resolvendo alguns problemas que eventualmente acontecem na sala. Como esses estagiários não são preparados para mediar o processo de ensino e aprendizagem, cabe ao professor preparar os alunos para o uso consciente do computador e da *Internet*.

O que mais se percebe são situações em que o professor leva seus alunos para a sala de informática e os deixa que façam suas pesquisas e atividades

¹¹<http://acessaescola.fde.sp.gov.br/>

sozinhos, sem nenhuma intervenção. Tal realidade acontece devido ao despreparo por parte do professor, que não sabe o que fazer ou não está preparado para lidar com essas tecnologias em sua prática docente.

Cabe ressaltar também que o simples fato de estar usando as tecnologias e a mera aquisição de conteúdos e informações adquiridas no ciberespaço não gera o aprendizado. Assim, denota-se a importância da intervenção do professor na mediação do conhecimento realizada por meio das ferramentas tecnológicas para auxiliar os alunos no processo educativo.

A tecnologia na educação pode contribuir para o desenvolvimento intelectual dos alunos, e programas governamentais, como o “Acessa Escola” e o E-Proinfo, podem contribuir significativamente para o fim da “exclusão digital”. Contudo, o uso das novas tecnologias na educação não provoca a extinção dos professores, mas exige que as relações pedagógicas sejam alteradas, com novos papéis e responsabilidades por todos os agentes envolvidos no processo educacional. Pode-se considerar, portanto, que o futuro da educação não dispensa a figura do professor, pelo contrário, exige uma nova postura sua frente a esta modalidade de ensino, pois o aluno pode se perder em meio a tantas informações obtidas por meio da Internet.

O investimento de um profissional da educação com conhecimentos pedagógicos e tecnológicos se faz necessário, para auxiliar tanto ao professor em sua prática docente, quanto aos alunos nas atividades em sala ou, ainda, no investimento da formação continuada dos professores para a utilização dos recursos tecnológicos.

2.3 A Educação a Distância: breve relato no contexto brasileiro

De acordo com a ABED (Associação Brasileira de Educação a Distância), a EAD (Educação a Distância) é a modalidade de educação em que as atividades de ensino-aprendizagem são desenvolvidas, em sua maioria, “sem que alunos e professores estejam presentes no mesmo lugar, à mesma hora”. (ABED, 2006, p. 1). Essa característica da EAD é primordial em nosso estudo, pois é a partir dela que surgem as motivações de muitos professores a dar continuidade aos seus estudos

no pouco tempo que tem disponível e por poderem desfrutar do conforto de seus lares.

Entretanto, como no ensino presencial, a EAD também exige por parte do aluno ética em suas pesquisas; organização nos estudos; disponibilidade de tempo para realização de leituras, atividades e pesquisas; mente aberta para compartilhar detalhes sobre sua vida acadêmica, seu trabalho e outras experiências educacionais; dedicação significativa de seu tempo semanal para intervenções no ambiente virtual; ser uma pessoa que pensa criticamente, capaz de refletir e acreditar que a aprendizagem pode acontecer em qualquer lugar e a qualquer momento. Sem esses cuidados, o sucesso da sua formação a distância estará comprometido.

A EAD não é uma modalidade nova na educação; ela passou a ganhar espaço e a ser saudada por organizações internacionais, pelo poder público brasileiro e por pesquisadores da área a partir da década de 90, com a difusão da *Internet*. Na formação de professores, a EAD teve destaque a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96). Pela primeira vez a EAD é mencionada numa lei nacional e incentivada para a formação de professores. Em seu artigo 80, a lei define que “o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada”.

A partir de então, a temática da EAD na formação de professores ganhou notoriedade graças aos grandes avanços tecnológicos dos últimos anos e com o advento da *Internet*, com as novas formas de experimentar os tempos e espaços, novos perfis para educadores e alunos, nova mentalidade sobre participação e, enfim, nova mentalidade sobre educação e cidadania.

O advento das tecnologias da informação e comunicação (TIC) reavivou as práticas de EAD devido à flexibilidade do tempo, quebra de barreiras espaciais, emissão e recebimento instantâneo de materiais [...] agora digitalizados e hipermidiáticos, como explorar o potencial de interatividade das TIC e desenvolver atividades a distância com base na interação e na produção de conhecimento. (ALMEIDA, 2003, p. 330).

O Decreto que regulamenta o credenciamento das instituições de ensino superior para a oferta de cursos de graduação e pós-graduação a distância foi o de nº 5622/2005, o qual define a EAD como “modalidade educacional na qual a

mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias da informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos”.

Antes disso, o Decreto que estava em vigor nº 2494/1998 dava ênfase a um modelo de EAD voltado aos recursos e meios da autoaprendizagem, como materiais didáticos sistematicamente organizados e aos mais diversos meios de comunicação.

A partir do Decreto 5622/2005 (regulamenta o artigo 80 da Lei 9.394/1996), há uma mudança de foco para a mediação didático-pedagógica, na interação entre alunos e professores com o apoio dos meios de comunicação e da tecnologia. É um avanço em relação à tendência mecanicista anterior. Essa medida trouxe mudanças nos modelos de EAD anteriores, dando brecha para a criação de referenciais de qualidade nesta modalidade, deixando o ambiente virtual mais humano e colaborativo. Essa mudança traz a questão da qualidade dos cursos a distância para o foco das discussões educacionais. Critérios de qualidade do ensino, como a infraestrutura da entidade, a qualificação dos docentes entre outros, foram revistos pelo Ministério da Educação (MEC) a fim de dar maior credibilidade a essa modalidade de Ensino.

Em 2007, foram criados os “Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância”, com o intuito de definir os critérios para a oferta dos cursos nessa modalidade. Desde então, as entidades de Ensino Superior que não atendem os critérios de qualidade do MEC estão sendo descredenciadas para a oferta de cursos superiores na modalidade EAD.

Os referenciais de qualidade foram importantes para as mudanças na EAD, tanto no seu aspecto tecnológico como humano. Apesar da dificuldade que as instituições têm para aplicar estes referenciais, eles devem ser encarados como um desafio, como uma forma de trazer maior credibilidade aos cursos a distância e às instituições, para que possam oferecer apoio aos alunos para a consolidação do aprendizado.

Os organizadores da CONAE (2010)¹² (Conferência Nacional de Educação) produziram um documento que levanta a discussão acerca de uma política nacional

¹²A Conferência Nacional de Educação — CONAE é um espaço democrático aberto pelo Poder Público para que todos possam participar do desenvolvimento da Educação Nacional. O Tema da CONAE “Construindo um Sistema Nacional Articulado de Educação: Plano Nacional de Educação, suas Diretrizes e Estratégias de Ação” foi definido por sua Comissão Organizadora Nacional. A

de formação e valorização de profissionais em educação que define as diretrizes para a formação inicial e continuada de professores, ressaltando a EAD como uma alternativa para a formação inicial de professores:

A formação inicial deverá se dar de forma presencial, inclusive aquelas destinadas aos/às professores/as leigos/as que atuam nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, como aos/às professores/as de educação infantil e anos iniciais do fundamental em exercício, possuidores/as de formação em nível médio. Assim, a formação inicial pode, de forma excepcional, ocorrer na modalidade de EAD para os/as profissionais da educação em exercício, onde não existam cursos presenciais, cuja oferta deve ser desenvolvida sob rígida regulamentação, acompanhamento e avaliação. (CONAE, 2010, p. 83).

E para os professores em exercício:

Quanto aos/às profissionais da educação em exercício, sua formação continuada pode, de forma excepcional, ocorrer na modalidade de EAD, nos locais onde não existam cursos presenciais. A oferta de formação deve ser ampliada e contar com a participação dos conselhos estaduais e municipais de educação, a fim de garantir as condições de acompanhamento dessa formação. Vale notar que a legislação vigente sobre EAD, mesmo estabelecendo que o “poder público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada” (LDB), ao assim se colocar, parece que referenda, especialmente, a articulação do ensino a distância à formação continuada, sempre que necessário. (CONAE, 2010, p. 83).

O Documento Final da CONAE (2010) manifesta-se contrário à formação inicial de professores por meio da EAD, devido ao cenário de contradições que marca sua trajetória no Brasil e lembra “a existência de centenas de cursos de EAD, em instituições [...] sem o devido acompanhamento pedagógico, sem aprovação do MEC e sem compromisso com a formação de qualidade dos estudantes, visando apenas o lucro das entidades e a distribuição de diplomas em curto prazo”. (CONAE, 2010, p. 84). Contudo, o documento admite a EAD para a formação inicial de professores de forma excepcional para os profissionais da educação em exercício, em locais que não existam cursos presenciais e para a formação continuada.

A EAD trouxe uma nova noção de espaço de aprendizagem. Aprender a distância pode ser uma alternativa aos professores que querem se atualizar. Mas as

tecnologias não são os objetos de formação, são meios pelos quais os processos educacionais podem ser mais atraentes e compatíveis com a contemporaneidade. Essa modalidade de ensino pode permitir ao aluno e ao professor um aprofundamento maior nos conteúdos ministrados, desde que existam meios eficazes para isso. O aluno passa a ter mais opções e maior flexibilidade, tendo a possibilidade de conhecer e de utilizar melhor as tecnologias disponíveis. Entretanto, o professor só conseguirá criar novas formas de ensinar e de aprender se priorizar o diálogo, uma troca maior de conhecimentos por meio da tecnologia disponível.

2.4 A EAD na formação continuada de professores: um olhar crítico

No meio acadêmico, há uma visão negativa de que a EAD forma profissionais não qualificados, e que a flexibilidade e o custo financeiro mais baixo são os atrativos e os motivos pelo crescimento no número de alunos que a procuram nas instituições particulares. Com a expansão da EAD no Brasil, e com sua inclusão recente nas universidades públicas, vários estudos apontam seus aspectos polêmicos, a fim de entender os desafios que esta modalidade de ensino apresenta para a formação de professores.

Behrens (2010, p. 48), a partir de sua experiência como pesquisadora e docente dedicada à formação de professores, afirma que a necessidade de qualificação da prática pedagógica dos professores tem sido uma discussão presente nos eventos que envolvem pesquisadores em educação, e que estes precisam de ajuda para reelaborar sua ação pedagógica. A autora reconhece que a EAD tem se apresentado como uma das novas possibilidades para a formação de professores. Todavia, como em qualquer forma de ensino, são necessários professores qualificados e alunos empenhados.

Na atualidade, com o avanço da *Web 2.0*¹³, a internet permite um maior compartilhamento das informações por parte dos estudantes de EAD, por meio dos vários recursos colaborativos, nos quais os alunos podem desenvolver suas habilidades ao trabalhar em equipe e se comunicar utilizando também as redes

¹³ *Web 2.0* é um termo criado em 2004 pela empresa americana O'Reilly Media para designar uma segunda geração de comunidades e serviços de *Internet*, tendo como conceito a "*Web* como plataforma", ou seja, termo usado para designar a evolução da *Web* com suas novas ferramentas interativas envolvendo *wikis*, aplicativos, redes sociais e Tecnologia da Informação.

sociais. Dessa forma, é possível a produção do saber com base nas experiências e nos conhecimentos dos participantes. Isso foi uma mudança do próprio currículo escolar, que apresentava conteúdos engessados. A cibercultura possibilita uma nova forma de aprendizagem de coautoria, com a rede de conhecimentos compartilhados, onde o professor precisa integrar-se a estas redes e utilizá-las juntamente com os alunos.

A cibercultura fornece um espaço para a produção coletiva de conteúdo e, além de ser um avanço para a EAD, é um momento de reflexão sobre as formas de ensinar e aprender, ou seja, novas formas de comunicação na área educacional trazem novas formas de ensinar e aprender. O ciberespaço pode ser usado para potencializar a interação entre alunos, professores e instituições, oferecendo várias ferramentas de interatividade como *chats*, fóruns, portfólios, *wikis*, etc. Tudo isso pode modificar e transformar o tempo, o espaço e a forma de trabalho docente, usando as novas tecnologias para potencializar a mediação pedagógica.

O grande conteúdo de informação disponível na *Internet*, como os acervos de periódicos e revistas especializadas, os *blogs* de notícias, as bibliotecas e dicionários virtuais, pode favorecer a pesquisa e o estudo, facilitando também a educação presencial, além de poder diminuir a distância entre professores e alunos, trazendo a educação para o cotidiano das pessoas que lidam diariamente com as tecnologias digitais, formando grupos de pesquisa, de estudo e comunidades colaborativas nas redes sociais.

Assim, notamos que o recente avanço das tecnologias de informação e comunicação e as ferramentas da *Web 2.0* trouxeram uma nova dinamicidade para a EAD em geral, proporcionando novos ambientes de ensino-aprendizagem, que são os ambientes virtuais onde alunos e professores trocam experiências e tentam construir em parceria o conhecimento. Contudo, quando essa interação não acontece, a aprendizagem fica comprometida e os benefícios que a modalidade EAD pode proporcionar podem ser mal aproveitados. Precisa-se tomar cuidado para não sobrepor as tecnologias acima do sujeito pensante, pois é na sua ação que se concretiza o aprendizado.

Sabemos que existem muitos fatores que impedem os professores de investirem na sua formação continuada, como, por exemplo, a sua desvalorização profissional, a baixa remuneração e as longas jornadas de trabalho, tornando seu dia estafante e com pouco tempo para dedicação aos estudos. Esses, preocupados

com sua atualização profissional, buscam novas formas de aprendizagens, usando a Internet e frequentando as salas virtuais de educação a distância (EAD) por lhe oferecerem maior flexibilidade de tempo e espaço.

Por meio da utilização desses recursos, torna-se possível aos professores participarem dentro de suas próprias casas de discussões em fóruns a distância, trocando experiências profissionais e aprendendo por meio da interação com outros professores que, naquele momento, também estão no papel de alunos. Essa troca de experiências, a produção coletiva de forma colaborativa ou cooperativa em vista de um determinado fim pode favorecer a aprendizagem.

A aprendizagem colaborativa aliada à tecnologia potencializa as situações em que professores e alunos pesquisem, discutam e construam individual e coletivamente seus conhecimentos. O computador pode ser considerado como um recurso para a aprendizagem colaborativa, pois além de servir para a organização das mais diversas atividades, pode ser um meio para que os alunos colaborem uns com os outros nas atividades de grupo. (VARELLA, 2002, p. 17).

Apesar disso, a interatividade é uma atitude intencional de comunicação com o outro. Não há interatividade nos ambientes virtuais se os sujeitos não estiverem dispostos a se comunicarem. Entretanto, como a comunicação entre os sujeitos na EAD é mediada pelos aparatos tecnológicos, não podemos deixar de levar em consideração a presença da mesma ambiguidade denunciada pelos frankfurtianos, pois, apesar de facilitar e dinamizar todo o processo de comunicação e acesso a conteúdos, esses aparatos carregam consigo a força da racionalidade instrumental, e podem tornar a aprendizagem mecanizada e artificial.

É essencial que a formação continuada do educador se articule também com outros elementos de sua atuação, como o contexto social, a ética, as condições de trabalho e os conteúdos de sua área, para que, assim, a docência seja considerada como uma profissão dinâmica e desafiadora e em constante desenvolvimento, pois o grau de informação do professor e o desenvolvimento de sua capacidade crítica são imprescindíveis na sua qualificação profissional. A formação continuada tem, entre outros, o objetivo de propor discussões teóricas que possam contribuir para as mudanças que se fazem necessárias para a melhoria da ação pedagógica na escola.

Como já fora dito, a mera aquisição de conteúdos e informações não gera o aprendizado. Neste sentido, na EAD, a interação com as ferramentas do ambiente virtual e com os outros alunos e a intervenção do professor são o que auxilia o estudante na geração do conhecimento.

As oportunidades de aprendizagem, por sua vez, implicam na criação de meios pelos quais elas poderão acontecer efetivamente e, no caso da EAD, os principais meios a serem considerados são: comprometimento e responsabilidade do aluno, orientação e apoio dos professores disponível em todos os momentos, a utilização compartilhada de métodos e meios de transmissão das informações, o respeito às diferenças individuais com a utilização de métodos capazes de respeitar o ritmo da aprendizagem de cada estudante. (MUGNOL, 2009, p. 340).

Uma vez que o professor e aluno não se encontram juntos no mesmo espaço físico, eles precisam se comunicar de outra forma. As novas tecnologias e a Internet entram com a promessa de facilitar esse processo. Várias ferramentas são utilizadas para servir como canal de comunicação. É este aspecto que difere a EAD da modalidade presencial: a aprendizagem se dá por meio de um ambiente mediado pelas novas tecnologias. As turmas de EAD tendem a ter alunos de diversos locais, por isso precisam ser flexíveis quanto ao acesso aos pólos, ao horário, ao local de estudo, aos prazos, aos conteúdos. A EAD baseia-se em materiais didáticos que podem facilitar a mediatização dos conhecimentos, promovendo a autoaprendizagem. De acordo com Silva apud Koller (2008):

É necessário que o discente tenha um perfil diferenciado daquele do aluno do ensino presencial; necessita desenvolver atitude positiva em relação a distância do professor ou tutor às atividades propostas, aos materiais e vencer o isolamento determinado pela alteração da dimensão presencial, integrando-se às novas formas de mediação e interação para apreensão dos conteúdos; em resumo, o aluno precisa desenvolver autonomia intelectual. (SILVA apud KOLLER, 2008. p. 52).

Pesce (2007), em seus estudos desenvolvidos em nível de doutoramento no ano de 2003, coletou diversos depoimentos de formadores e educadores em formação que evidenciam grande insatisfação frente aos problemas enfrentados em alguns programas de EAD voltados à formação de educadores que, apesar de anunciarem a possibilidade de um atendimento inovador aos sujeitos sociais em formação, graças aos recursos interativos dos ambientes de rede, tais como *chats* e fóruns de discussão, não é o que acontece na prática:

O que se observa na maioria dos aludidos programas é um desenho de formação que, com o intuito de ser economicamente viável, abrange um grande contingente de educadores em formação e um reduzido quadro de formadores. Há casos em que os formadores devem interagir com cerca de cem educadores em formação e, por força das circunstâncias, acabam mediando a partir de grandes categorias de resposta. (PESCE, 2007, p. 5).

Zuin (2010, p. 121) nos alerta que “a qualidade das interações em alguns programas de formação docente nem sempre tem sido objeto de atenção”. Nas atividades síncronas e assíncronas, conteúdo e comunicação devem estar imbricados. As mídias utilizadas na EAD por si só não são integradoras sociais. O aluno precisa dar sentido e significado aos conteúdos nessas atividades, o que permite a produção de conhecimentos num processo de autoria e cocriação com professores, tutores e outros colegas de curso, permitindo a interatividade e a aprendizagem colaborativa.

Pucci (2010, p. 56-62), apoiando-se em alguns autores críticos da EAD, como Arelaro, Zuin, Giusta, Barreto, Belloni, Silva, Jonassem, Magnavita, Mill e Fidalgo, levanta algumas questões importantes envolvendo a EAD que precisam ser investigadas com mais afinco. São elas:

- Como na EAD, com a força de potência da racionalidade instrumental em seus suportes técnicos, fazer prevalecer a autonomia do indivíduo?
- A EAD proporciona condições favoráveis para a aproximação ou para o distanciamento entre alunos e professores?
- Como é feito o trabalho coletivo nesta modalidade de ensino?
- Como é a comunicação entre os sujeitos separados entre si, pela mediação dos aparatos tecnológicos? É efetiva ou artificial?
- E o modo com que o professor é tratado nesta modalidade como facilitador, animador e tutor, não nos remete a questão do esvaziamento do trabalho docente que é tratado como um prestador de serviços, sem vínculo empregatício com a Instituição?

Quando na EAD a dimensão técnica prevalece sobre a pedagógica, o professor também acaba assumindo outra função: o de mero animador de espetáculos visuais. Por fim, aparece um dos grandes desafios da EAD: como fornecer condições para que os professores ausentes se tornem presentes?

Neste mesmo debate, alguns autores saem em defesa da EAD, definindo-a como uma modalidade de educação que favorece o processo de formação humana, preparando o aluno para o exercício da cidadania. As tecnologias são exaltadas

como propiciadoras das novas propostas de EAD baseadas na interação entre os participantes. Apresentam o ciberespaço como o lócus de comunicação, sociabilidade, informação, conhecimento e educação. Neste cenário, a palavra “autonomia” aparece como uma palavra de ordem na EAD em tempos de TICs, onde a aprendizagem construtivista acontece por meio do trabalho colaborativo nos ambientes de aprendizagem.

Na EAD, a tarefa do processo educacional é conceber um sujeito que estabeleça novas formas de contato e expressão com o mundo, não mais como um mero consumidor das produções, mas como autor e produtor.

Outra crítica é quanto à precarização do trabalho docente gerado pelos diferentes papéis que o professor exerce na EAD, a baixa remuneração, o seu não reconhecimento profissional e a fetichização da técnica, que geram a incerteza do futuro do trabalho docente. A forma fetichizada com que a tecnologia vem sendo empregada por algumas instituições educacionais, além de tornar precário o trabalho docente, sobrecarregando alguns e dispensando a outros, posiciona as tecnologias no lugar dos sujeitos, sendo coerente com a lógica do mercado: quanto maior a presença da tecnologia, menor a necessidade do trabalho humano, isto é, diminui-se cada vez mais o número de professores atuantes nos cursos superiores enquanto aumenta-se o número de alunos matriculados, devido uma maior abrangência da tecnologia.

Mattar (2012) também possui uma posição muito crítica em relação às condições de trabalho dos tutores em EAD. Ele cita que, muitas vezes, em um modelo de EAD conteudista e fordista¹⁴, industrial e instrucional, o tutor é chamado a trabalhar por um salário indecente, onde atua passivamente como um monitor e não como um professor. Neste sentido, Mattar (2012), assim como Santos (2010), salienta que há outro modelo de EAD oposto a este que dá mais importância a interação do que a produção de conteúdos, que exige mais formação e preparo dos professores, valorizando mais os profissionais da EAD, com salários mais dignos e condizentes com a função.

A definição dos contornos do trabalho do professor em EAD depende diretamente do modelo adotado. Modelos mais rígidos acabam limitando de

¹⁴O modelo fordista de EAD se caracteriza pela grande importância dada aos conteúdos que são produzidos em larga escala como um produto de mercado em detrimento do trabalho docente que, neste modelo, é fragmentado e desvalorizado.

tal maneira o trabalho do professor que ele se transforma em um mero emissor de mensagens motivacionais (com um cronograma já traçado), o que suscita questionar se isso deve ser considerado trabalho docente. Esse tutor-robô não é um professor. De outro lado, modelos mais flexíveis permitem um trabalho docente criativo e construtivo em EAD. (MATTAR, 2012, p. 1).

Desta maneira, Mattar (2012) faz uma reflexão sobre a atuação do tutor como docente na EAD e lança o seguinte questionamento: Tutor é professor?

Apesar de haver documentos que ressaltam o entendimento do tutor como professor, a atividade da tutoria ainda é encarada por muitos de maneira pejorativa, como um rebaixamento da função docente. De acordo com o autor, o tutor desempenha vários papéis: administrativo e organizacional, pedagógico e intelectual, social e tecnológico. Como realiza inúmeras funções docentes e desempenha todos estes papéis, o tutor encontra, na sua prática, muitas dificuldades para cumprir tudo o que se espera dele.

Não há um único modelo de EAD no Brasil. Modelos tradicionais, ainda baseados na produtividade e na modelagem de pessoas, remontam ao fordismo na educação. Mill (2012 p. 30) sugere ainda dois termos diferentes: “Ensino a Distância” e “Educação a Distância”. O primeiro termo se refere aos modelos tradicionais, em que o foco está na emissão de conteúdos e no professor, e o ensino se encontra no centro do processo, desvalorizando-se a aprendizagem, ainda que involuntariamente. O segundo termo remete a uma visão sociointeracionista, na qual se destacam o processo de ensino-aprendizagem, o estudante e a construção compartilhada do conhecimento, que é possível por meio das interações dialógicas entre os alunos participantes do processo. Desta forma, escreve o autor, o emprego da expressão “Ensino a Distância” referencia a uma despreocupação com a aprendizagem do aluno, dependendo o aproveitamento dos conteúdos do potencial do educando em aproveitar aquilo que o curso oferece.

Para Mattar (2012), um modelo mais flexível de EAD do que o fordismo é o conectivismo¹⁵, que se caracteriza pela flexibilidade e por ter surgido na era das redes, onde há grande quantidade disponível de informações, “sendo então o papel do aprendiz não memorizar ou mesmo entender tudo, mas ter a capacidade de encontrar e aplicar o conhecimento onde e quando necessário”. (MATTAR, 2012, p.

¹⁵Mattar (2012, p. 16) posiciona o conectivismo como o desenvolvimento do construtivismo para o atual cenário do uso da tecnologia na educação, funcionando assim como uma filosofia para uma EAD alternativa ao fordismo.

20). Assim, o aprendizado é enriquecido pelas interações nas redes, onde os alunos e professores postam e observam comentários em *blogs*, *wikis*, *twitter* e outras ferramentas da rede.

Ao contrário das pedagogias anteriores, o professor não é o único responsável pela definição, pela geração ou pela atribuição de conteúdo. Em vez disso, alunos e professores colaboram para criar o conteúdo do estudo, e no processo recriam este conteúdo para uso futuro por outros, incluindo os alunos ensinando aos professores e uns aos outros. (MATTAR, 2012, p. 21).

Como uma modalidade de ensino em constante crescimento no Brasil e no mundo, a EAD vem ganhando espaço na formação inicial e continuada de professores, onde se tornou uma opção para aqueles que, por vários fatores, não poderiam frequentar um curso presencial. Neste panorama, cresce também o debate acerca de seus benefícios para a formação e de seus pontos críticos, os quais precisam ser analisados com mais atenção para que possíveis problemas sejam superados e novos caminhos sejam traçados.

No próximo item, nos basearemos em autores críticos da EAD para entendermos melhor a ambiguidade que o termo autonomia carrega e sua importância para o sucesso da aprendizagem nesta modalidade.

2.5 A autonomia na educação a distância

O conceito de “autonomia” aparece como uma palavra de ordem na EAD para caracterizar a importância de uma atitude independente e investigativa por parte dos alunos. Muitas vezes, ela aparece para caracterizar a habilidade operacional e técnica daqueles alunos que conseguem utilizar os meios tecnológicos com eficácia, sem a ajuda de outros, reduzindo o termo a uma dimensão meramente funcional.

Na EAD, por um lado, como a distância física entre aluno e professor é constante, espera-se, assim, que os alunos sejam autônomos em suas ações para organizar, determinar e concretizar suas aprendizagens, utilizando-se das ferramentas tecnológicas do ambiente virtual. Por outro lado, autores afirmam também que a autonomia do sujeito na EAD vai se construindo aos poucos no

relacionamento com outros sujeitos. Essas e outras definições de autonomia nos mostra a ambiguidade existente na utilização desse conceito na EAD.

A palavra autonomia é de origem grega e significa, de acordo com Russ (2003, p. 23), “o caráter do que dá a si mesmo sua lei, do que obedece a sua própria lei”.

Adorno e Horkheimer (2006, p. 71) buscam em Kant uma definição para o esclarecimento (*Aufklärung*), dizendo que “é a saída do homem da menoridade”, ou seja, da “incapacidade de se servir de seu entendimento sem a direção de outrem”. O sujeito atinge a autonomia ou a emancipação quando se deixa dirigir por sua própria razão, ou seja, quando adquire a capacidade de se autogovernar, sem a dependência e o controle do outro para poder tomar suas próprias decisões, o indivíduo não possui medo de suas próprias decisões. Autonomia é, portanto, sinônimo de liberdade. Essa ideia torna o aprendiz como único responsável pelo planejamento e pelo controle de sua própria aprendizagem, tendo a capacidade de desenvolver opiniões próprias. Ser autônomo na formação é ir além da sua face instrumental. Entretanto, a *Bildung* adorniana revela a tensão entre a autonomia do sujeito em suas atividades e sua adaptação à vida real, e “absolutizar qualquer um de seus polos antagônicos e complementares significa negar-lhe a potencialidade e mesmo a realidade”. (PUCCI, 1998, p. 90).

Para Preti (2000), autonomia significa a capacidade que o sujeito tem de tomar para si sua formação, com seus objetivos e fins, tornando-se sujeito e objeto de formação para si mesmo, tomando decisões por si só.

Ter autonomia significa ser “autoridade”, isto é, ter força para falar em próprio nome, poder professar (daí o sentido de ser “professor”) um credo, um pensamento, ter o que ensinar a outrem, ser possuidor de uma mensagem a ser proferida. Em outras palavras, é ser autor da própria fala e do próprio agir. (PRETI, 2000, p. 132).

A autonomia não é uma qualidade pronta e acabada no sujeito e, sim, algo que vai se conquistando com o tempo, com participação e com um compromisso ético-profissional direcionado a um objetivo. “A participação, portanto, é elemento *“sine qua non”* para essa dimensão e, conseqüentemente, para a construção da autonomia”. (PRETI, 2000, p. 135).

A autoaprendizagem é uma tarefa pessoal e coletiva na qual se aprende também com o outro, de maneira eficaz e prazerosa. Por este motivo, não se pode

confundir autonomia com autodidatismo, em que o sujeito tenta “se virar sozinho”, de maneira independente e individualista.

Riccio (2010), em sua tese de doutorado, defende a autonomia como o assumir-se como sujeito de sua própria trajetória de vida de forma vinculada ao coletivo social, admitindo que o outro faça parte de sua história.

Sendo a autonomia individual sempre influenciada pelo meio, a presença da alienação em nível social reverte-se em uma limitação da própria autonomia individual, já que a perspectiva alienada do outro se constitui também em uma influência externa ao sujeito. Dessa forma, a busca da autonomia coletiva é um imperativo para a construção e manutenção da própria autonomia individual. (RICCIO, 2010, p. 256).

Para Giolo (2008, p. 1228), da mesma forma que Preti (2000), autonomia também não é autodidatismo ou autoaprendizagem. Para ele, a autonomia só pode ser construída socialmente e escreve: “é, na verdade, a expressão de uma relação entre pessoas, uma relação de igualdade e de respeito que mobiliza a dimensão individual e livre de cada um”.

Para Alonso (2008, p. 760), autonomia é entendida como processos de autoformação, de autogestão profissional e de constituição de espaços de trabalho reflexivos.

Para Ramos e Medeiros (2009, p. 47), os ambientes virtuais de aprendizagem devem introduzir estratégias que levem ao desenvolvimento da criatividade, da intuição, da investigação, da resolução de problemas e do desenvolvimento do senso crítico.

Nunes e Vilarinho (2010, p. 341) dizem que na autonomia se incluem a construção do conhecimento, a crítica ao conhecimento construído, a capacidade de tomar decisões éticas, a aceitação do novo, do diferente e alguns outros aspectos.

A educação tanto presencial como a distância deveria auxiliar na formação humana das pessoas, na criação de valores fundamentais que possam direcionar suas escolhas para a construção de sua autonomia na interação com o mundo e com o outro. Como na EAD não se tem a presença física do professor constantemente, é muito comum o aluno isolar-se, deixando de interagir com professores e alunos no ambiente virtual e assim comprometer a sua aprendizagem. Esse aluno precisa ser motivado a participar das interações, a dialogar, criando um clima de cooperação na construção do conhecimento. Não adianta saber usar o

computador se não souber usar de maneira crítica ou pedagógica. Quem trabalha com EAD deve estar de olho na qualidade de ensino, na mediação pedagógica e não nas tecnologias somente, para que o aluno possa realmente aprender. A educação deve preparar o homem para a autonomia intelectual, na comunicação e na compreensão da realidade.

É com a autonomia, fundada na responsabilidade, que a liberdade vai sendo construída e ocupa os espaços da dependência. É importante educar para a autonomia a fim de que cada um encontre o seu próprio ritmo de aprendizagem e, ao mesmo tempo, é importante educar para a cooperação, para aprender em grupo, para intercambiar ideias, participar de projetos, realizar pesquisas em conjunto. (KOLLER, 2008, p. 88).

Para Belloni (2009, p. 42), na aprendizagem autônoma, o estudante é o sujeito ativo que realiza sua própria aprendizagem, ou melhor, uma pessoa capaz de se adaptar a situações novas, sempre pronto a aprender. Esta aprendizagem ocorre ao longo de toda vida, como uma formação contínua, sendo apropriadas a adultos com maturidade e motivação necessárias à autoaprendizagem.

A autora ainda destaca que a EAD, com todas as suas características próprias da sociedade atual, poderá contribuir para a formação inicial e continuada destes estudantes mais autônomos. Vejamos o que a autora entende por aprendizagem autônoma:

Por aprendizagem autônoma entende-se um processo de ensino e aprendizagem centrado no aprendente, cujas experiências são aproveitadas como recurso, e no qual o professor deve assumir-se como recurso do aprendente, considerado como um ser autônomo, gestor de seu próprio processo de aprendizagem, capaz de autodirigir e autorregular este processo. (BELLONI, 2009, p. 39).

Para Santos (2010, p. 40), a característica fundamental das práticas tradicionais de EAD é a autoaprendizagem, a partir da qual o cursista recebe o material do curso com conteúdos e atividades e elabora sua produção individualmente, enviando-a ao professor-tutor responsável pelo feedback. A aprendizagem nesse modelo pode ser construída mediada pelo material didático de uma forma instrucionista. Já com a “educação online”, “as interfaces dos AVAs permitem a interatividade e a aprendizagem colaborativa”. Podemos dizer aqui que a formação e a autonomia do indivíduo podem ser construídas, não mais na autoaprendizagem solitária e estática como no modelo anterior e, sim, no diálogo

com os sujeitos envolvidos (professores, tutores e outros cursistas), ou seja, em processos de comunicação mediados pelas TICs.

Resumindo, na EAD, o aluno precisa conhecer a tecnologia, mas precisa ser também autônomo em seus estudos, ter autonomia intelectual para ir além da face instrumental das tecnologias, sendo estimulado por professores e tutores a interagir com as novas formas de comunicação desta modalidade de ensino. Na EAD, “a construção da autonomia do sujeito depende das interações e mediações no processo de aprendizagem”. (SILVA, 2008, p. 17 apud KOLLER, 2008, p. 50). Ser autônomo é estar no processo de formação do senso-crítico no enfrentamento da realidade.

É necessário que o discente tenha um perfil diferenciado daquele do aluno do ensino presencial; necessita desenvolver atitude positiva em relação à distância do professor ou tutor, às atividades propostas, aos materiais e vencer o isolamento determinado pela alteração da dimensão presencial, integrando-se às novas formas de mediação e interação para apreensão dos conteúdos; em resumo, o aluno precisa desenvolver autonomia intelectual. (SILVA apud KOLLER, 2008, p. 52).

Deste modo, a palavra autonomia na EAD carrega consigo uma ambiguidade em suas definições que merece ser explorada. Ao mesmo tempo em que significa liberdade, dar a lei a si mesmo e autodidatismo, a autonomia se apresenta com um processo de adaptação ao ambiente virtual, em que a formação do sujeito depende das interações e mediações no processo de aprendizagem. A autonomia vai se construindo aos poucos, quando o aluno assume seu papel de pesquisador, mas também quando toma para si sua formação num processo de participação, de posicionamento crítico, de parceria com o outro na troca de experiências, na construção de valores e no domínio das ferramentas tecnológicas do ciberespaço e dos AVAS.

CAPÍTULO 3 — CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM FILOSOFIA A DISTÂNCIA DA REDE SÃO PAULO DE FORMAÇÃO DOCENTE (REDEFOR)

Este capítulo pretende apresentar o curso de especialização a distância em Filosofia da REDEFOR na visão de seus idealizadores e formadores, descrevendo os objetivos do curso, sua modalidade de ensino proporcionada pelas ferramentas tecnológicas disponibilizadas no AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem), da EDUTEC-UNESP. O intuito deste curso é investir na formação, na capacitação dos professores da rede pública estadual. Pretende-se, também, levantar elementos importantes para as reflexões que serão apresentadas no final deste trabalho.

3.1 A Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo "Paulo Renato Costa Souza" (EFAP)

Para entendermos melhor a dinâmica e os objetivos do Curso de Especialização em Filosofia oferecido pela REDEFOR (rede de formação docente), é necessário entender os objetivos da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP), que criou, em 2009, por meio do Decreto nº 54.297/2009, a Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos professores do Estado de São Paulo "Paulo Renato Costa Souza" (EFAP).

As informações postadas aqui foram retiradas do Portal da UNESP¹⁶, do Portal da EFAP¹⁷ e da UNIVESP — Universidade Virtual do Estado de São Paulo¹⁸.

A EFAP tem como objetivo o desenvolvimento profissional do professor da rede em exercício ou ingressante, estando essencialmente voltada para a prática pedagógica em sala de aula, tendo como foco a formação do professor e o uso constante das novas tecnologias como instrumentos de orientação e busca por conhecimentos e saberes a distância, com o compromisso de contribuir para a formação de professores, facilitando sua atualização e atuação profissional.

¹⁶<http://www.edutec.unesp.br>

¹⁷<http://www.escoladeformacao.sp.gov.br>

¹⁸<http://www.univesp.ensinosuperior.sp.gov.br>

De acordo com a coordenadora da EFAP, Vera Cabral, a Escola de formação foi criada com o pressuposto de que é fundamental que os servidores da SEE-SP (Secretaria da Educação do Estado de São Paulo) tenham uma formação como base necessária para lidar com as dificuldades do dia a dia, levando em conta as necessidades da rede, do cotidiano e da prática dos docentes e funcionários da SEE-SP. A tecnologia é usada para ajudar a disseminar o conhecimento a distância, promovendo a interação e a pesquisa.

A criação desta escola simboliza dentro das políticas públicas do Estado de São Paulo o momento em que se reconhece a importância da formação do professor, seja inicial ou continuada. A EFAP oferece a ele a oportunidade de se preparar para trabalhar com os alunos, principalmente no uso das novas tecnologias na educação como fruto de nossa época, do salto tecnológico que nos trouxe a EAD com todo seu potencial.

A SEE-SP apostou neste potencial, criando condições para que os professores possam aprender a usar estas novas tecnologias por meio de conteúdos e práticas pedagógicas.

Na Escola de Formação, há cursos de aperfeiçoamento, atualização e especialização para os quadros de magistério, como cursos de formação continuada, orientações técnicas e ações específicas para melhorar o desempenho de professores e implementar novos conceitos em educação e gestão.

Em 2012, a EFAP ofereceu também um curso para formação de tutores a distância, o PROFORT (Programa de Formação para Tutores).

Os cursos da EFAP combinam o ensino a distância com atividades presenciais e privilegiam processos de formação em serviço. Abrangem as 91 Diretorias de Ensino, 5.300 escolas e 270 mil funcionários da SEE-SP.

Além das instalações físicas de sua sede, conta com ambientes de aprendizagem em todas as 91 Diretorias de Ensino e com infraestrutura tecnológica, composta por ambiente virtual de aprendizagem, ferramentas de colaboração online, sistema de videoconferências da Rede do Saber e ferramentas administrativas integradas. (PORTAL, 2012)¹⁹.

Os cursos oferecidos pela EFAP são desenvolvidos em parcerias com a USP (Universidade de São Paulo), UNICAMP (Universidade Estadual de Campinas), UNESP (Universidade Estadual Paulista), Universidade Anhembi Morumbi,

¹⁹<http://www.educacao.sp.gov.br/portal/orgaos/orgaos-centrais/escola-formacao-professores>.

Fundação Lemann, Instituto Crescer, British Council, além de empresas e outras entidades privadas. A meta da EFAP é melhorar a qualidade do ensino público.

Desse modo, a EFAP atua no desenvolvimento profissional dos servidores da SEE-SP e na formação de candidatos a cargos que compõem o Quadro do Magistério, por meio dos Cursos de Formação Específica, etapa constituinte dos concursos de ingresso nas carreiras, todos na modalidade a distância.

3.2 A REDEFOR (Rede São Paulo de Formação Docente)

O programa REDEFOR (Rede São Paulo de Formação Docente) é resultado de um convênio entre a Secretaria Estadual da Educação de São Paulo, a UNESP, a USP e a UNICAMP, para a oferta de cursos a distância de pós-graduação *lato sensu* para educadores do Ensino Fundamental II e Ensino Médio, em cinco áreas: Língua Inglesa, Filosofia, Arte, Química e Geografia.

O programa foi lançado em outubro de 2010 para capacitar os professores e gestores do quadro do magistério da rede pública de ensino do Estado de São Paulo. O público-alvo são diretores, professores-coordenadores, docentes das escolas estaduais, além de dirigentes, supervisores de ensino e professores-coordenadores das oficinas pedagógicas.

Na apresentação do programa REDEFOR (PORTAL²⁰, 2012), encontra-se especificado que o que se espera com os cursos de especialização em nível de pós-graduação, por serem elaborados pelas melhores universidades do País, é que “tenham impactos positivos na formação em serviço e conseqüentemente no resultado de aprendizagem dos alunos da rede pública estadual”.

Os cursos são Lato Sensu, realizados na modalidade a distância. Cada curso tem 360 horas de carga horária, que é composta por 40 horas de atividades presenciais e 320 horas a distância, além de 02 (duas) provas presenciais, com duração de 02 horas cada. As 40 horas de atividades presenciais são divididas em oito encontros presenciais nas escolas, com duração de 03 horas cada, e 04 (quatro) encontros presenciais nas Diretorias de Ensino, com duração de 04 horas cada.

²⁰www.edutec.unesp.br

O acesso a todo o conteúdo do curso é realizado pelo AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem), que é o principal canal de comunicação entre alunos, tutores e professores. Na plataforma, o usuário tem acesso, por exemplo, aos materiais pedagógicos, links de vídeos, mural de recados, enquetes, fóruns e correio para troca de mensagens virtuais.

Klaus Schlünzen Jr.²¹ (2011), coordenador do Núcleo de Educação a Distância da UNESP (Universidade Estadual Paulista — "Júlio de Mesquita Filho"), em entrevista dada ao portal da UNESP, afirma que a parceria com a EFAP resgatou o diálogo entre a Universidade e a Escola Pública, e vem se traduzindo em uma rica oportunidade para troca de experiências. Para ele, como a UNESP é uma Universidade envolvida com a formação de professores há muitos anos, ela pode contribuir positivamente com sua experiência para a interação da Escola com a realidade, para que um diálogo entre ambos seja estabelecido. Klaus disse ainda que a UNESP apostou na REDEFOR, pois considerou importante a ideia de oferecer a um grupo de professores uma especialização a distância, criando uma oportunidade para que esses saíssem do isolamento e criassem um diálogo entre si para compartilhar as dificuldades, usando o material produzido especialmente para o curso, e assim, melhorando seu desempenho na sala de aula.

Na mesma entrevista, Klaus Schlünzen Jr. (2011) defendeu também que a implantação e manutenção de uma infraestrutura adequada para atender os alunos são fundamentais, e esta parceria com a REDEFOR, além de ser um grande desafio, tem um valor muito forte para a UNESP, pois tem agregado professores e tutores no desenvolvimento de materiais, de novas metodologias, sendo um trabalho importante para academia, produzindo também reflexos na dinâmica dos cursos presenciais e em outros projetos que a universidade desenvolve.

“A UNESP conta com tutores preparados para trabalhar 20 horas semanais no atendimento aos alunos do curso, com professores renomados em cada área específica, com especialistas na área de EAD. Tudo isso trazendo recursos tecnológicos a serviço da melhoria da prática docente do professor que participa do curso”, disse Klaus Schlünzen Jr. (2011) para o portal.

²¹Klaus Schlünzen Jr. é licenciado em Matemática pela Universidade Federal de Santa Catarina (1987), mestre em Ciência da Computação pela Universidade Estadual de Campinas (1992) e doutor em Engenharia Elétrica pela Universidade Estadual de Campinas (2000). Professor livre-docente em Informática e Educação pela Universidade Estadual Paulista — UNESP (2007). Atualmente é professor efetivo da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP.

Em 2011, a UNESP formou a primeira turma de especialização a distância. Em parceria com a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, a UNESP iniciou, em outubro de 2010, cinco cursos de especialização a distância voltados para a formação de professores do ensino médio e do segundo ciclo do ensino fundamental (6º ao 9º anos).

Os cursos foram oferecidos pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação (PROPG) da UNESP e é resultado da primeira iniciativa de Especialização a Distância da instituição a concluir turma. A segunda edição teve início em setembro de 2011, com 3.950 alunos.

Em entrevista ao portal, a pró-reitora de Pós-Graduação, Marilza Vieira Cunha Rudge (2011), denota que “foi instigante e, ao mesmo tempo, desafiador expandir o conhecimento gerado na própria Universidade dentro de uma modalidade específica, como a EAD”. E ainda ressalta que “aprendemos a construir esse conhecimento explorando ao máximo os recursos das tecnologias digitais” (PORTAL, 2012).

Schlünzen²², em artigo intitulado “REDEFOR contribui para a formação continuada de professores”, postado no portal EDUTE²³, alega que a construção deste processo de formação é realizada por meio de um procedimento interdisciplinar que busca a integração didática e funcional de todos os profissionais participantes do projeto REDEFOR.

São essenciais o trabalho e colaboração de professores autores, especialistas, tutores; e uma equipe técnica pedagógica como Designer instrucional e Gráfico, *web designer*, analista de sistemas, revisores, entre outros. Faz-se necessário, para tanto, definir o fluxo de trabalho das equipes, organizar e construir materiais adequados a cada curso. Diante desta grande estrutura, foi de suma importância definir cronogramas que norteassem o andamento de todas as atividades elaboradas e as responsabilidades de todos os componentes das equipes. (PORTAL, 2012).

Do ponto de vista pedagógico, a formação de professores pela EAD revela grandes desafios. Para a autora, “o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) foi fundamental neste processo”. Com elas, o material didático

²²Elisa Tomoe Moriya Schlünzen é coordenadora acadêmica do projeto REDEFOR no Núcleo de Educação a Distância da UNESP (NEAD), e professora da Faculdade de Ciência e Tecnologia da UNESP Campus Presidente Prudente.

²³Disponível em: http://edutec.unesp.br/index.php?option=com_content&view=article&id=915:projeto-redefor-contribui-para-a-formacao-continuada-de-educadores-da-rede-publica&catid=78&Itemid=295.

melhorou com os PDFs Interativos (Portable Document Format²⁴) e as videoaulas integradas, com o desenvolvimento de atividades no ambiente virtual, com o uso de um repositório digital de armazenamento livre e gratuito de materiais (Acervo Digital da UNESP²⁵), entre outros recursos digitais.

A realização de um TCC (Trabalho de Conclusão de Curso) ao final do curso e o conjunto de estratégias do curso se reverteram em resultados muito positivos que contribuíram substancialmente na formação dos professores da rede estadual de ensino. Um deles refere-se à seleção dos melhores trabalhos, pela equipe de cada área, que serão publicados pela SEE-SP. Além disso, foi possível observar a satisfação de professores e cursistas em apresentar os resultados obtidos ao longo de sua formação, muitos deles com significativas contribuições para a melhoria da prática docente. (PORTAL, 2012).

Outro artigo de Elisa (2011) para o portal, intitulado: “UNESP forma primeira turma de especialização a distância”, expõe o resultado de uma pesquisa de avaliação do curso²⁶. Desenvolvida pela Secretaria e realizada com 3 mil (dos cerca de 9 mil) alunos dessa primeira edição, revelou que 36% nunca tinha participado de cursos a distância ou em ambiente virtual de aprendizagem (AVA). E quando questionados se a experiência contribuiu para aprender a utilizar o computador e a internet, 63% afirmou que a contribuição foi muito significativa. A maioria dos estudantes (93%) acessa o ambiente virtual de aprendizagem e os conteúdos do curso na própria casa, e 72% se considera muito comprometida com as atividades do curso.

Sobre a contribuição para a prática como professor na rede pública estadual, 65% disse que o curso foi muito relevante e a maioria dos alunos avaliou o apoio e o estímulo dos professores tutores como fundamentais. Elisa (2011) ainda relatou que:

A primeira edição também foi um período de aprendizagem para a Universidade. Ficamos atentos para fazer melhorias constantes em todas as etapas. Com os bons resultados dos trabalhos de conclusão de curso da primeira turma, a Universidade publicará as dez melhores pesquisas dos alunos de cada curso, no formato de *e-books*. (PORTAL, 2012).

²⁴Portable Document Format (PDF) é um formato de arquivo, desenvolvido pela Adobe Systems em 1993, para representar documentos de maneira independente do aplicativo, do *hardware* e do sistema operacional usados para criá-los.

²⁵Disponível em: <http://www.acervodigital.unesp.br/>

²⁶Disponível em: <http://www.unesp.br/noticia.php?artigo=8147>

Segundo a SEE-SP²⁷, o programa REDEFOR foi desenvolvido para oferecer cursos seguindo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/96), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e as Propostas Curriculares da Secretaria.

Na UNESP, o conteúdo pedagógico de cada um dos cinco cursos é elaborado por professores pesquisadores da própria instituição, mestres e doutores, chamados de professores autores. A gestão do curso é realizada pelo NEAD, com uma equipe multidisciplinar responsável pelo ambiente virtual de aprendizagem, pela produção do material didático e pela definição das atividades semanais, em conjunto com os professores autores (PORTAL, 2012).

Os alunos do programa na UNESP têm acesso a um material diferenciado, desenvolvido pela própria equipe de comunicação do Núcleo: o PDF Interativo, que consiste em um recurso que permite a visualização de textos, vídeos, imagens e *hiperlinks* em um único arquivo PDF (extensão de documento eletrônico visível com o programa *Adobe Acrobat Reader*), com *layout* personalizado e menu navegável. Sobre o PDF Interativo, diz Elisa (2011):

A ferramenta segue a tendência dos *e-books* e agrega os vídeos produzidos pelo NEAD, também idealizados pela equipe, que trazem entrevistas e aulas com os professores autores. A UNESP criou um material didático de altíssimo padrão colocado à disposição da rede estadual. Cumpru-se, assim, o papel da Universidade pública, geradora de conhecimento, disseminado gratuitamente à sociedade. Todo o material do Programa REDEFOR-UNESP está disponível para *download* no Acervo Digital da UNESP. (PORTAL, 2012).

Por fim, é importante salientar que, no ponto de vista dos idealizadores do curso, a qualidade do trabalho desenvolvido demonstra a quebra de muitas barreiras e que o caminho seguido até agora pela educação a distância tem sido percorrido de forma correta, e evoluído à medida que foram detectadas novas necessidades. Este projeto de formação continuada de professores em serviço proporciona novas técnicas e instrumentos de ensino aliados às tecnologias, oferecendo a oportunidade de estudo nas diferentes abordagens de ensino e aprendizagem. Os professores refletem sobre a teoria e prática e têm acesso aos instrumentos necessários para investigação e pesquisa. A experiência é riquíssima, não só para os professores-cursistas da rede pública, como para todos os envolvidos.

²⁷www.educacao.sp.gov.br

3.3 Curso de especialização em filosofia REDEFOR-UNESP

O curso de especialização em Filosofia foi desenvolvido pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação (PROPG), com gestão de tecnologia pelo Núcleo de Educação a Distância (NEAD), da UNESP. O curso é gratuito e tem a duração de 12 meses com carga horária total de 360 horas, sendo 320 horas em atividades no ambiente virtual (AVA), complementadas com 40 horas de atividades presenciais. De acordo com o projeto pedagógico do curso, os objetivos gerais e específicos do curso são:

- Aperfeiçoar a formação filosófica de docentes da rede pública estadual de ensino para ministrar a disciplina Filosofia em consonância com a Proposta Curricular do Estado de São Paulo, especialmente no que se refere à metodologia do ensino e da pesquisa temática;
- Promover a análise conceitual dos problemas e temas que a Filosofia investiga através dos instrumentos que lhe são próprios;
- Desenvolver estudos sobre temas e problemas nas diferentes áreas de interesse do filósofo, entre as quais se incluem Ética, Filosofia Política, Estética, Epistemologia, Metafísica, Lógica, Linguagem, Informação, Ecologia, dentre inúmeras outras. Exemplos de tais problemas e temas são: o fundamento da moral e do poder político, o da natureza, do belo, do justo, do verdadeiro, o da relação mente/corpo, da identidade pessoal, do estatuto da informação, da relação sujeito/meio ambiente.

O quadro a seguir, presente no projeto pedagógico do curso, detalha as competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos no curso:

Competências	Habilidades
■ Domínio dos principais conceitos filosóficos	— Habilidades de leitura, interpretação e problematização dos textos a partir da consideração de problemas e temas clássicos da história do pensamento.
■ Distanciamento crítico	— Lidar com os problemas e temas filosóficos a partir do ponto de vista que é próprio da filosofia, a saber, o da abordagem conceitual e metodologicamente precisa.
■ Reflexão autônoma	— Capacidade de compreender, extrair consequências, problematizar e assumir atitude propositiva frente aos temas e problemas.
■ Reflexão interdisciplinar	Abordar os problemas e temas filosóficos, considerando-os dentro de um contexto no qual estão envolvidas diversas áreas das artes e das ciências.

Sobre as atividades a distância que os alunos devem cumprir no decorrer do curso, o manual do cursista REDEFOR tem a seguinte redação:

- Leitura do conteúdo disponibilizado no ambiente virtual de aprendizagem;
- Consulta à bibliografia indicada;
- Análise de vídeos sugeridos;
- Participação nos fóruns de discussão, mediado por tutores *online*;
- Realização das atividades avaliativas (objetivas e/ou dissertativas).

De acordo com o vídeo institucional apresentado pelo coordenador do curso de Filosofia, professor doutor Lúcio Lourenço Prado²⁸ (2011), o curso da REDEFOR de Filosofia é *Lato Senso* e tem uma característica muito peculiar em relação ao que se costuma fazer nos cursos de Filosofia em Geral, e em particular no Brasil, por conta de seu caráter prioritariamente temático e não propriamente histórico. Isso não significa que não é feita referência aos filósofos ou à História da Filosofia, mas significa que as disciplinas do curso não são de natureza histórica, como História da Filosofia Antiga ou História da Filosofia Moderna, como acontece no currículo em geral.

As disciplinas do curso são prioritariamente temáticas e, dentro das discussões temáticas de cada disciplina, o diálogo com a história da filosofia é feito. Todo o material foi produzido exclusivamente para a REDEFOR, não se tratando de apropriações de outros textos. Ele foi produzido por professores de Filosofia do Departamento do Programa de Pós-Graduação de Filosofia da UNESP.

O curso teve início em outubro de 2010 e término em dezembro de 2011, sendo dividido em oito disciplinas, com cinco semanas cada. As disciplinas do curso são: Filosofia Geral e Problemas Metafísicos; Teoria do Conhecimento; Filosofia Política; Ética; Lógica e Filosofia da Ciência; Filosofia da Linguagem; Estética e Filosofia da Mente. Há um modelo padrão de atividades realizadas nas disciplinas no ambiente virtual e disponibilizadas por meio de uma agenda semanal com prazos e atividades que devem ser realizadas.

²⁸Lúcio Lourenço Prado é professor do Departamento de Filosofia e do Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp). Possui graduação, mestrado e doutorado em filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Tem trabalhos publicados nas áreas de história da filosofia moderna e origens da filosofia contemporânea. Sua principal publicação é o livro "Monadologia e espaço relativo: o jovem Kant recepcionando Leibniz" (Educ-Fapesp, 2000). Atualmente trabalha temas ligados à filosofia da lógica e da linguagem em autores dos séculos XVIII e XIX.

O intermediário entre os alunos no curso é o professor-tutor, que ajuda nas reflexões necessárias para o andamento do curso. Os conteúdos e as reflexões visam tornar o professor de filosofia apto a trabalhar o conteúdo na sala de aula. O que se quer com o curso é investir na formação, na capacitação dos professores da rede pública estadual.

Ainda, de acordo com a fala do professor Lúcio (2011), no vídeo de encerramento do curso, é possível afirmar que:

Apesar dos problemas que tivemos no decorrer do curso, vencemos alguns desafios e outros que apareceram ao longo do curso porque somos todos pioneiros, desde coordenadores, tutores, cursistas, nesta atividade de tentar ensinar a filosofia, discutir e produzir filosofia a partir da ferramenta online e com isso nós tivemos que muitas vezes construir essa nova linguagem, inventar muitas coisas e tivemos também muito sucesso em algumas questões que nos deixa animados para as próximas versões do curso. Foi muito importante esse contato que tivemos, foi um crescimento muito grande tanto para os autores que tiveram que se empenhar em produzir um material específico para este curso como para os tutores que tiveram que se adaptar a uma nova ferramenta de ensino e também para os cursistas que tomaram contato com uma forma nova de produzir conhecimento. (PRADO, 2011).

Como coordenador, ele demonstrou estar muito satisfeito com o resultado do curso, considerando que os alunos da primeira edição foram privilegiados por serem os primeiros a fazer parte da história da educação no Estado de São Paulo e da história do ensino de Filosofia a distância, participando de um legado que vai ficar para sempre.

3.4 Dinâmica do curso

O curso foi dividido em módulos. Cada módulo tratava de um tema específico da área de Filosofia e contava com várias atividades semanais, como a interação com as ferramentas do curso no AVA, leituras obrigatórias e complementares, participação nos fóruns de discussão, criação de textos, criação de planos de aula, criação de glossários, atividades com questões autocorrigíveis, atividades em grupo e vídeos semanais.

A equipe de formadores foi composta pelo professor coordenador do curso e tutores presenciais e a distância. Com exceção dos tutores presenciais que fazem parte do quadro de professores da rede estadual de São Paulo, todos são mestres e

doutores em Filosofia, com ampla experiência na área da docência, vinculados a UNESP de Marília.

De acordo com a exigência do artigo 11, da Resolução nº 1, de 2001, em que consta que os cursos de pós-graduação *lato senso* a distância só poderão ser oferecidos por instituições credenciadas pela União e obedecendo as exigências de autorização, reconhecimento e renovação estabelecidos nesta Resolução, o curso de Especialização em Filosofia da REDEFOR-UNESP foi bem criterioso e contou com a presença de uma equipe de quatro formadores. No curso, eles eram também orientadores e motivadores. Sabe-se que os papéis dos professores e tutores são importantes, sendo os responsáveis por fazerem com que os alunos assimilem os conteúdos e sendo também os motivadores das atividades na EAD.

O curso contou também com provas presenciais, defesa presencial de monografia ou Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), o qual foi confeccionado ao término das atividades, nos fóruns e nos portfólios.

Uma Bibliografia complementar foi sugerida e colocada à disposição do professor-cursista para dar o embasamento teórico para as atividades, reflexões e discussões presentes no AVA, proporcionando a eles um maior aprofundamento dos temas. A todo o momento o professor-cursista teve acesso a todas as atividades do curso para que pudesse acompanhar e compreender o andamento das ações, como a agenda de atividades, materiais de apoio, leituras sugeridas, portfólios e conteúdos discutidos nos fóruns.

Os fóruns de discussão eram temáticos e os assuntos eram discutidos de forma assíncrona. Muitas atividades em grupo foram desenvolvidas. A partir da ferramenta grupo, os professores-cursistas formavam turmas para produção de atividades e textos em grupos.

O Correio foi utilizado para o envio de *e-mails* com assuntos diversos, como dúvidas sobre atividades, sobre o trabalho de conclusão, para sugestão de livros e *sites*, e outros.

A ferramenta “Diário de Bordo” foi utilizada pelos professores-cursistas postarem seus glossários, frutos de uma pesquisa a dicionários e livros, tanto tradicionais como online. Nos primeiros glossários, os participantes, além de elaborarem os seus, deveriam também ajudar na elaboração do glossário dos companheiros, dando sugestões para correção e aperfeiçoamento. Depois de um tempo, os glossários continuaram sendo construídos, mas não se tinha mais a

obrigatoriedade de comentar o dos colegas. Essa foi uma estratégia inicial para melhorar e incentivar a interação entre os alunos.

A ferramenta “Portfólio” foi o local em que os professores-cursistas postavam suas atividades para que fossem corrigidas e comentadas pelo tutor.

Para que o professor-cursista pudesse receber o certificado de conclusão de curso, além do TCC, foi exigida uma nota final mínima de 7.0, e também frequência mínima de 85%, tanto nas atividades presenciais, quanto nas atividades a distância.

Com base nas leituras, e dentre os temas sugeridos, o professor-cursista pôde escolher um deles para fazer um artigo científico, devendo evidenciar o pensamento dos autores escolhidos e sua contribuição para a educação. Além do artigo, o professor-cursista também ficou encarregado de produzir um painel para a apresentação, a qual foi fotografada e filmada para uma melhor análise e um registro para que em outro momento lhe fosse atribuído uma nota.

A avaliação dos professores-cursistas se deu da seguinte maneira: houve um acompanhamento contínuo realizado pelo tutor das disciplinas, o qual observou a participação individual e coletiva referente aos objetivos estabelecidos em cada disciplina e em relação à qualidade dos trabalhos realizados. Houve também a avaliação das atividades dos encontros presenciais, ora individuais, ora em grupo e que era mediada pelo tutor-presencial. Já a avaliação do TCC se deu por uma equipe formada pelo coordenador geral do curso, pelo tutor, pelo professor-orientador de TCC.

As avaliações presenciais foram aplicadas semestralmente pela fundação VUNESP (Fundação para o Vestibular da Universidade Estadual Paulista) e contaram com quarenta questões objetivas, relacionadas com as disciplinas cursadas. No total, foram duas provas. Aqueles que não puderam realizar as provas no dia comum a todos, tiveram a oportunidade de uma prova substituta. Aos alunos sem nota mínima nas provas foi dada a oportunidade uma prova de recuperação.

As apresentações dos trabalhos finais dos professores-cursistas foram feitas em uma parte na UNESP, em Marília, e outra parte, em São Paulo. Os prazos para entrega e apresentação desses trabalhos foram respeitados. No final do curso, cada um teve um professor-orientador especializado na área do tema escolhido e essa orientação durou aproximadamente dois meses.

Os encontros presenciais proporcionaram trocas de experiências com professores das áreas de Ciências Humanas. Os temas discutidos levavam em

consideração os assuntos trabalhados em sala de aula e as experiências dos professores-cursistas.

O material didático do curso é amplo e dinâmico, com conteúdos formativos diversificados, resultado de anos de pesquisa na UNESP e de sua experiência na formação de professores. Todo este material encontra-se disponível no acervo digital²⁹ da Universidade.

3.5 O AVA TelEduc e suas ferramentas tecnológicas

O AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem) UNESP-REDEFOR proporciona a realização das atividades oferecidas na EAD. Estas atividades podem ser divididas em síncronas e assíncronas. Ele foi desenvolvido dentro do TelEduc.

De acordo com o portal da UNESP³⁰, o TelEduc é um ambiente para realização de cursos a distância por meio da Internet. Está sendo desenvolvido no NIED (Núcleo de Informática Aplicada a Educação) sob a orientação da Profa. Dra. Heloísa Vieira da Rocha do Instituto de Computação da UNICAMP (Universidade Estadual de Campinas), a partir de uma metodologia de formação de professores, construída com base na análise das várias experiências presenciais realizadas pelos profissionais do núcleo.

O TelEduc é um ambiente para realização de cursos a distância com a utilização da *Internet*. Desenvolvido em 1997, a partir de análises de experiências realizadas com usuários, tornou-se um software livre internacionalmente. A ferramenta é utilizada por universidades públicas e privadas no desenvolvimento de atividades educacionais, distribuição de materiais didáticos e suporte à comunicação e interação entre estudantes e professores.

²⁹Disponível em: <http://www.acervodigital.unesp.br/>

³⁰www.edutec.unesp.br



Figura 01. Ambiente virtual de aprendizagem TelEduc-UNESP

Fonte: <<http://edutec.unesp.br>>

O TelEduc — Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) — é o principal canal de comunicação entre alunos, tutores e professores de cursos a distância. Nos cursos oferecidos nesta modalidade pela UNESP, os estudantes utilizam o AVA para acompanhar agendas de aula, fazer *download* de arquivos, publicar atividades, acessar materiais de apoio — como vídeos, *links*, imagens, trocar mensagens com colegas e orientadores e interagir nos fóruns de discussão, enquetes e *chats*.

Ainda, de acordo com o portal da instituição, “na UNESP, o TelEduc é utilizado nos cursos de apoio à graduação presencial, cursos de extensão universitária, cursos de especialização e pós-graduação e no curso de graduação semipresencial em Pedagogia, pelo projeto UNESP/UNIVESP”.

De acordo com Rocha (2002, p.4), as ferramentas do TelEduc podem ser divididas em três grupos: “ferramentas de coordenação, ferramentas de comunicação e ferramentas de administração”. As atividades são organizadas e disponibilizadas na ferramenta Atividades; em Material de Apoio e Leituras são disponibilizados textos e materiais didáticos, como o PDF Interativo e, que somadas às ferramentas Agenda e Dinâmica, formam as ferramentas de coordenação, que permitem a organização do curso.

As ferramentas de comunicação são: Mural, Fórum de Discussões, Bate-Papo, Correio, Diário de Bordo, Perguntas Frequentes e Portfólio e servem para apoiar o desenvolvimento das atividades.

Já nas Ferramentas de Administração, entram novamente a Agenda e a Dinâmica do curso com questões de objetivo geral do curso, explicações gerais sobre as atividades, prazos, cronograma previsto, a dinâmica de avaliação, e outras funções que, juntamente com a ferramenta Acessos, permitem aos alunos e formadores acompanharem a frequência de entrada dos participantes do ambiente.

Para os alunos não foram fornecidos nenhum tipo de material impresso ou CD Rom, como geralmente é feito nos cursos tradicionais EAD. Para facilitar a interatividade e o acesso aos conteúdos, a NEAD criou para os alunos dos cursos de especialização do projeto REDEFOR da UNESP uma nova ferramenta para acesso ao material didático, o PDF Interativo. Este recurso permite ao estudante visualizar textos, vídeos, imagens e *hiperlinks* em um único arquivo, com *layout* personalizado e *menu* navegável. De acordo com informações disponíveis no portal da REDEFOR³¹, o PDF (extensão de documento eletrônico visível com o Programa Adobe Acrobat Reader) no formato Interativo tornou o material dos cursos a distância, do Projeto UNESP — REDEFOR, mais dinâmico e atrativo. A iniciativa vai ao encontro da tendência editorial do mercado dos livros digitais, os chamados *e-books*. O projeto gráfico e tecnológico foi desenvolvido pela equipe do Núcleo de Educação a Distância (NEAD) da UNESP.

O material do curso disponibilizou vídeos com entrevistas com os professores autores. O objetivo da produção audiovisual é aproximar o corpo docente dos alunos. Cada disciplina contém cinco vídeos de apresentação dos temas e atividades, além de videoaulas e vídeos complementares. Todo o material é produzido no software InDesign, do pacote Adobe e permite a utilização de mídias com extensão swf e flv, além de recursos do próprio programa para animação e exibição de atividades autocorrigíveis, desenvolvidas em Flash. No arquivo, são agrupados os textos, imagens, hiperlinks e vídeos.

³¹<http://www.rededosaber.sp.gov.br>

3.6 Encontros presenciais na escola e no pólo

Os encontros presenciais aconteceram mensalmente na Escola e bimestralmente na oficina pedagógica. Os encontros tiveram a duração de três horas e foram organizados pelo professor-coordenador (PC) da Unidade Escolar (UE). Em cada encontro houve uma atividade avaliativa e publicada no AVA. Na Oficina Pedagógica, os encontros foram realizados por área ou disciplina específica entre os professores e os Professores Coordenadores da Oficina Pedagógica — PCOP — das respectivas áreas ou disciplinas. A cada encontro houve uma atividade avaliativa que também foi postada no AVA.

Foram realizados oito encontros presenciais nas Escolas sede de cada diretoria de ensino, com duração de duas horas, e contou com a participação de aproximadamente várias pessoas, dentre elas professores de filosofia, português, matemática, ciências, vice-diretora e professor coordenador da unidade de ensino.

O responsável pelos encontros na E.E. Professor William Silva foi o professor coordenador Dilmar Antônio Thadei. Como se tratava de um grupo diversificado, os temas desses encontros estavam relacionados com a educação em geral e não de forma específica como fora abordado nos encontros no Polo da Diretoria de Ensino de Limeira.

O objetivo desses encontros era discutir a relação da aprendizagem com temáticas do cotidiano escolar, a fim de que os docentes pudessem buscar caminhos que proporcionassem melhorias da qualidade da educação.

O objetivo do primeiro e segundo encontros presenciais na Escola, que teve como tema “Ler e Escrever, o Mundo na Escola”, foi estudar e debater textos que orientavam como se faz um conto, para que cada participante pudesse fazer o seu posteriormente. Foram eles: “Ler e escrever na escola: o real, o possível, e o necessário”, de Délia Lerner; “Vida e paixão de Pandomar, o cruel”, de João Ubaldo Ribeiro, e “Por que todos os professores podem e devem ser professores de leitura”, de Doug Lemov.

O tema do terceiro e quarto encontros na escola foram: “Violência e Aprendizagem na Escola”. Os referidos encontros foram baseados em matérias enviadas pela coordenação da REDEFOR (Caderno do Gestor — Edição Especial — ano 2010 — capítulo 3 e capítulo 5 e páginas 61 e 62). O objetivo foi trabalhar o

tema em duas etapas: primeiramente, a leitura e a discussão dos textos e vídeos e, posteriormente, tecer um plano de ação para o combate à violência escolar.

Com o tema: “A inclusão e a aprendizagem na escola” foram desenvolvidos o quinto e o sexto encontros presenciais na escola. Foram estudados e discutidos vários textos sobre inclusão, os quais se traduzem pela capacidade da Escola em dar respostas eficazes às diferenças de aprendizagens dos alunos, tendo o desenvolvimento deles como prioridade.

Por fim, o sétimo e o oitavo encontros contaram com o tema: “Escola, Ética e Cidadania”. Nestes encontros, os textos trabalhados traziam uma contextualização histórica dos conceitos de democracia, ética e cidadania na educação brasileira, trazendo os principais motivos de se trabalhar estes temas na Escola. A resposta é óbvia, mas não simplista: a escola deve ser constituída com gestores, professores e alunos que saibam seu papel na comunidade e, acima de tudo, que sejam respeitados pelo sistema que necessita de tais profissionais para dar o devido caráter à sociedade e à cultura brasileira.

Os encontros presenciais com a participação dos professores coordenadores das oficinas pedagógicas aconteceram na escola polo da Diretoria de Ensino de Limeira, E.E. Professor Lázaro Duarte do Páteo. Os encontros eram desenvolvidos com os cursistas da área de humanas, respectivamente Filosofia, História e Geografia. No geral, eram abordados temas em comum entre as disciplinas e os específicos. A intenção era gerar debates interdisciplinares para aproximar as disciplinas envolvidas e dar subsídios para a aplicação dos conteúdos do curso no cotidiano escolar.

CAPÍTULO 4 — ANÁLISE DA PESQUISA JUNTO AOS PROFESSORES-CURSISTAS

Após apresentação prévia do curso de Especialização de Filosofia a distância da REDEFOR-UNESP, queremos neste momento contribuir com a formação continuada de professores com críticas e sugestões para uma possível melhoria no oferecimento desses cursos de especialização na rede estadual. Serão discutidas as formações que vem sendo desenvolvida neste curso; a interação entre tecnologia, formadores e professores-cursistas; a integração dos conhecimentos adquiridos com a prática exercida pelos participantes em sala de aula; o desenvolvimento da autonomia por parte dos alunos para se manterem atualizados; e do estabelecimento de diálogo com outros alunos virtuais para a troca de conhecimentos e de experiências.

4.1 Metodologia e desenvolvimento da pesquisa com os professores-cursistas

A coleta de dados a respeito da contribuição do curso na formação dos professores de Filosofia foi realizada por meio de uma pesquisa qualitativa, tendo como instrumento de pesquisa um questionário³² composto por quinze questões, sendo doze delas objetivas e três dissertativas. Solicitamos as autorizações do professor coordenador do curso e do professor tutor para enviarmos o questionário aos alunos, os quais foram enviados para trinta e quatro professores-cursistas; somente treze foram devolvidos com as devidas respostas.

As questões objetivas foram elaboradas para traçar o perfil dos professores-cursistas da rede estadual e diagnosticar, segundo a óptica deles, se a modalidade EAD contribuiu ou não para a aprendizagem; se o tempo dedicado pelos professores-cursistas foi suficiente ou não para o aprendizado; se a qualidade do material didático desenvolvido pelos idealizadores foi apropriada ou não; como foi a participação do tutor; se as ferramentas tecnológicas do AVA foram facilitadoras da aprendizagem; como foi a interação entre tecnologia, professores-cursistas e formadores; como acontece ou não a integração dos conhecimentos adquiridos com

³² O questionário encontra-se em anexo.

a prática exercida pelos participantes em sala de aula e, por fim, elaboramos três questões objetivas a respeito das facilidades e dificuldades encontradas pelos professores-cursistas para poderem tecer críticas e sugestões que possam contribuir para melhorias das próximas edições.

Os dados dos questionários foram tabulados e serão apresentados em forma gráfica, juntamente com suas interpretações e análises. As falas de alguns alunos com suas sugestões, críticas e inquietações serão transcritas aos poucos no decorrer das análises.

4.2 Reflexões sobre o curso REDEFOR-Filosofia

4.2.1 Perfil dos participantes

Como já se sabe, o público alvo desta pesquisa foi os professores de Filosofia atuantes na rede estadual de São Paulo. Neste sentido, já se esperava que em sua maioria fosse formada na área em que atua, ou seja, em Filosofia. Entretanto, alguns eram formados em História, Sociologia, Psicologia, Teologia e Música.

Foram inscritos nesta turma 35 professores. A turma era composta por professores efetivos da rede estadual de São Paulo, atuantes na sala de aula e nas oficinas pedagógicas das diretorias de ensino de diversas cidades do Estado, dentre elas: Limeira, Ipeúna, Pindamonhangaba, Caraguatatuba, Mogi Mirim e Piracicaba. Esses professores também são considerados multiplicadores, tendo o compromisso de divulgarem o curso e aplicar em sala de aula os novos conhecimentos adquiridos durante esse tempo.

O grupo analisado era composto por nove homens e quatro mulheres, somando treze participantes no total. Desses treze, doze terminaram o curso e um não conseguiu terminar o TCC dentro do prazo estabelecido.

Quanto ao tempo de atuação na rede estadual de São Paulo, existe uma grande variação, encontrando-se professores que já atuam há vinte anos e outros apenas com quatro anos de trabalho.

Por se tratar de um curso de especialização, a clientela era composta por adultos numa faixa etária que variava dos 28 aos 52 anos. O fator idade é importante para o aprendizado e para a autonomia na EAD, pois, como assinala

Belloni (2009, p. 42), esta aprendizagem ocorre ao longo de toda vida, como uma formação contínua apropriada a adultos, com maturidade e motivação necessárias à autoaprendizagem.

Por ser um curso de especialização, é natural que os participantes sejam mais velhos e mais experientes, o que facilitou em muito a aprendizagem neste curso. Assim, o tipo de clientela deve ser considerado ao se construir o material para o ambiente virtual e ao se pensar em ações e estratégias pedagógicas.

4.2.2 Problemas apontados pelos professores-cursistas na modalidade EAD

Como a EAD ainda é uma experiência nova no Brasil na formação de professores, tanto nas IES (Instituições de Ensino Superior) públicas como privadas ainda existem muitas dúvidas a respeito da eficácia dessa modalidade.

A maior preocupação com os cursos a distância não reside apenas no material elaborado que, em geral, é bem organizado, mas na concepção que os professores expressam na sua criação e na metodologia adotada para a realização das atividades propostas. Outro aspecto importante é a escolha dos meios ou recursos para acompanhar o desenvolvimento do curso. (BEHRENS, 2010, p. 50).

A fim de diagnosticar as dificuldades dos professores-cursistas em questão, uma pergunta foi lançada neste sentido, obtendo os resultados apontados no Gráfico 01.

A partir do gráfico, constata-se que sete dos entrevistados disseram não possuírem problema algum com a modalidade EAD. Outros quatro disseram não possuírem tempo para acesso e os demais alegaram como dificuldades a falta de treinamento inicial, a qualidade do conteúdo, falta de mediação do tutor, falta de acesso à *internet* ou domínio tecnológico. Essas dificuldades ficaram também evidentes nas falas dos entrevistados que, aos poucos, iremos explicar.

Por acessar pouco, tive dificuldade para ter o retorno dos conteúdos postados, além de ter que salvar tudo e depois imprimir para poder ler os conteúdos.

Achei importante aprender a usar o computador para estudo, pois era completamente contra, agora já estou aceitando a ideia. E comecei a pesquisar mais online, pois antes ainda utilizava muito mais os livros.

Uma forma extremamente importante para o desenvolvimento do estudo de pessoas que possuem família, outras ocupações diárias ou mesmo o trabalho diário e rotineiro. Pude desfrutar de estudo de qualidade “dentro de minha casa”, no horário que mais tenho acesso e comprometimento intelectual para o aprendizado dos temas propostos.

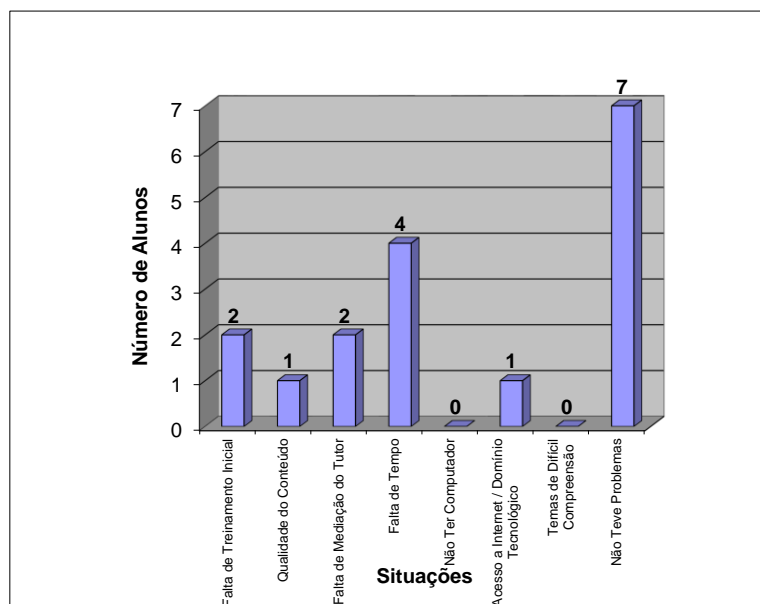


Gráfico 01. Problemas com modalidade EAD

Fonte: Autoria própria.

Ao analisar as falas dos alunos, percebemos claramente a dificuldade de alguns em estudar a distância. Apesar de ter a tecnologia a seu alcance como ferramenta facilitadora da aprendizagem, alguns cursistas demonstraram preferir a modalidade de ensino presencial e também estudar da maneira tradicional, com textos impressos ao invés dos *on line*. Para situar melhor este problema, cabe lembrar que no início do curso os materiais para leitura e análise não estavam disponíveis para *download* e algumas páginas estavam protegidas contra cópia, o que dificultou a impressão. Também não foi entregue para o professor-cursista nenhum tipo de material além do que estava postado no AVA do curso.

No início do curso, o material não estava disponível para copiar ou salvar.

Creio que tudo ocorreu conforme o esperado, mas prefiro o presencial.

Quanto ao material disponibilizado em PDF, exigia de nós certo grau de conhecimento de ferramentas para baixá-los em Doc, eu, por exemplo, gosto do material impresso, aí, toda semana um membro do grupo encaminhava esse material no email para nós, ou no fórum, não me lembro mais.

Desde o início do curso deveriam ter disponibilizado os textos básicos das disciplinas, pois seria melhor aos cursistas se tivessem os arquivos em MS Word ou num CD ROM.

A aprendizagem na EAD não depende somente do uso correto das ferramentas tecnológicas ou da quantidade de informações adquiridas no decorrer do curso. Depende de estratégias didáticas que deem condições para que ocorra o processo de construção de conhecimento. Os alunos na EAD precisam ser orientados para a organização do próprio tempo de estudo e motivados a participar ativamente das atividades propostas, apropriando-se de informações significativas a fim de produzir novos conhecimentos. Somente assim a dimensão da autonomia poderá prevalecer sobre a racionalidade instrumental dos aparatos tecnológicos.

Um dos temas polêmicos estudados pelos críticos em EAD versa sobre o trabalho coletivo nesta modalidade de ensino. No curso de especialização em Filosofia da REDEFOR, os professores-cursistas tiveram dificuldades em realizar as atividades em grupo devido à modalidade em questão. Alguns deles alegaram não ter tempo para realizar estas atividades e que por isso não houve colaboração entre as partes, como se pode notar no relato de um professor-cursista transcrito abaixo:

Os trabalhos em grupo foram um problema, foi difícil pra nós essa interação, produção coletiva é algo muito complicado, ainda mais a distância. Exige tempo e dedicação, o que não tínhamos. Adotamos uma cota, cada um ficava responsável por produzir o texto de uma semana, às vezes encaminhávamos material para ajudar quem iria fazer o texto, muitas vezes não recebíamos contribuição nenhuma, aí nos virávamos sozinhos, a responsabilidade de construção, finalização e postagem de texto era de quem estava escalado na semana de produção, corríamos o perigo de não ter uma nota boa ou mesmo do texto não ser postado a tempo.

O que se constata aqui é que o objetivo da atividade em grupo não foi alcançado devido à falta de encontros presenciais e virtuais entre os participantes. A proposta da atividade consistia na participação de todo o grupo nas discussões dos assuntos para que pudesse chegar a determinadas conclusões e respondesse aos questionamentos propostos nas atividades. Essa resposta apresentada pelo professor-cursista nos mostra que houve a divisão das tarefas para que cada um pudesse elaborar individualmente um texto que, na verdade, deveria ter sido elaborado em grupo. Esse modo de trabalhar na verdade fez com que cada um se empenhasse somente quando fosse a hora de realizar a sua tarefa individualmente para representar o grupo, não havendo, portanto, a participação dos outros colegas.

Neste ponto, os professores-cursistas não foram capazes de fazer uso da tecnologia na promoção de encontros virtuais, perdendo a oportunidade de fomentar as discussões propostas pelas atividades em grupo, não desenvolvendo, assim, a capacidade crítica esperada de um professor de Filosofia. A dimensão técnica prevaleceu sobre a dimensão pedagógica, tornando a atividade artificial.

A mesma dificuldade constata-se na fala de outro professor-cursista, transcrita a seguir:

Percebia-se que nas atividades em grupo faltavam colaborações e ninguém queria ser o líder do grupo, pois quem fosse teria que arcar com a produção de um texto final contendo a conclusão do debate em grupo, o que levava mais tempo.

A questão do tempo e da dedicação nos estudos é um fator muito importante para o sucesso da aprendizagem, principalmente na EAD que, apesar de oferecer maior flexibilidade, não deixa de exigir disciplina e organização no tempo de estudos. Ao contrário do que muitos pensam, a EAD não é uma modalidade de ensino para quem não tem tempo, mas para quem precisa organizá-lo com maior flexibilidade para poder conciliar estudo e trabalho. Entretanto, ficou manifesta que essa conciliação não foi uma tarefa fácil e que alguns membros da turma tiveram dificuldades para se organizarem e reservarem um tempo para a realização de suas atividades e as devidas interações.

Tive muita dificuldade para conciliar trabalho e estudo.

Neste ponto, cabem algumas reflexões: as tecnologias na educação podem realmente facilitar o processo de aquisição de conhecimentos na construção de um sujeito crítico ou é só mais um meio de difusão de informações? É possível que os alunos construam o conhecimento em grupo a distância? A tal da “flexibilidade”, apontada pelos defensores da EAD como um diferencial importante nesta modalidade de ensino pode beneficiar os alunos em seus estudos ou não passa de um empecilho para a organização dos mesmos?

A experiência formativa é resultante de um tempo de maturação, sem pressa, que exige recolhimento, silêncio, afinidade com as pessoas e com os objetos, ficando comprometida quando se faz tudo apressadamente e sem reflexão, somente

para cumprir com as exigências burocráticas demandadas pelo curso. Quando tudo é feito de maneira apressada, não há tempo para a reflexão, não havendo espaço para a formação cultural.

A questão do tempo ou a falta dele relacionado às longas jornadas de trabalho dos professores são fatores determinantes para que o professor deixe de frequentar cursos de capacitação e atualização profissional ou para que, mesmo participando deles, não consiga aproveitá-los de maneira efetiva. O tempo livre do professor é tomado por atividades inerentes a sua profissão, como correção de provas, preparação de aulas, preenchimento de papéis burocráticos. O ideal seria que sua formação continuada acontecesse em serviço dentro do horário de sua jornada semanal, como sugere LDB, em seu Título VI, art. 67. As tecnologias digitais, aliadas ao sistema capitalista, estão dominando o tempo livre do professor, o qual necessita trabalhar nessa era digital para dar conta de todas as suas obrigações, não tendo tempo para sua formação.

4.2.3 Acesso ao AVA pelos professores-cursistas

Quando ressaltamos a importância da EAD na formação continuada de professores, a enxergamos como uma alternativa para aqueles que não dispõem de um horário fixo para frequentar um curso presencial. Isso justifica, no caso da questão apresentada anteriormente, a impossibilidade de encontros virtuais entre alguns membros do grupo. Apesar dos professores-cursistas terem demonstrado facilidade para acessar o conteúdo disponibilizado no ambiente virtual, não puderam acessá-lo ao mesmo tempo, acarretando dificuldade na comunicação nas atividades síncronas. Neste caso, as tecnologias na EAD não foram capazes de cumprir sua promessa de promover um ambiente colaborativo e interativo.

O que se pôde notar pelo Gráfico 02 é que seis dos entrevistados disseram ter disponibilidade para acesso diário ao AVA-REDEFOR; quatro acessavam três vezes na semana e três pelo menos duas vezes na semana. Como a maioria dos entrevistados tinha disponibilidade para acessar diariamente o ambiente virtual, entendemos que esse foi um aspecto positivo no curso, sendo muito importante para o sucesso das atividades individuais e em grupo. Aqui, porém, poderíamos considerar que essa disponibilidade dos membros do grupo para o acesso ao AVA

não foi a garantia de qualidade nas postagens dos trabalhos realizados, já que, exigia ainda dedicação e disponibilidade para o aprofundamento dos assuntos.

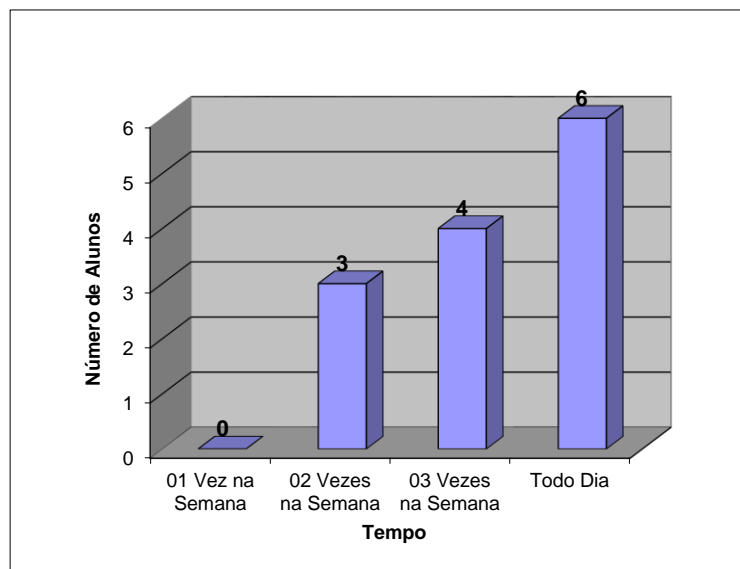


Gráfico 02. Acesso ao AVA

Fonte: Autoria própria.

4.2.4 Conceito em relação ao material didático utilizado

Ao descrever o curso da REDEFOR-UNESP, destacamos a visão da UNESP a respeito da importância do material didático do curso, o chamado PDF Interativo que fora desenvolvido por uma equipe de formadores da universidade. Neste sentido, direcionamos uma questão a fim de saber a opinião dos cursistas sobre a qualidade deste material no processo de aprendizagem.

Sete dos entrevistados disseram que o material didático do curso, o PDF-Interativo, foi de boa qualidade; três disseram que o material foi regular; dois consideraram excelente e apenas um considerou péssimo. As falas que separamos dos professores-cursistas a este respeito pode nos ajudar a entender melhor a satisfação que tiveram com o conteúdo do material didático do curso:

Para mim foi algo novo acessar os conteúdos pelo PDF-Interativo. Muito mais dinâmico. Considero que este material foi de boa qualidade.

Avalio o conteúdo do curso como sendo um bom instrumento de estudo e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos. Tive uma boa atualização de temas e assuntos da filosofia como: filosofia da mente, filosofia linguagem, etc.

O que eu achei importante foi o material para pesquisa que eles indicavam ao complementar os textos das atividades, ali havia sempre alguma coisa interessante, como filmes por exemplo.

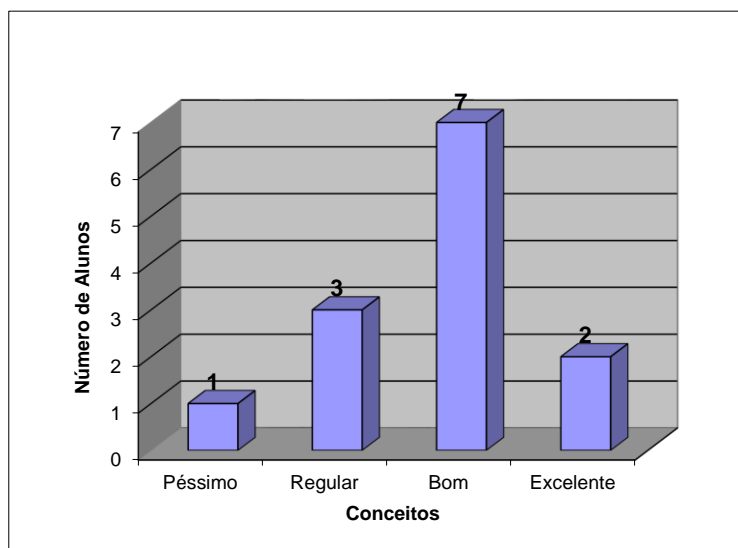


Gráfico 03. Conceito em relação ao material didático

Fonte: Autoria própria.

Nota-se, assim, que os professores-cursistas aprovaram o material didático e os temas apresentados neles, bem como sua dialogicidade, dinamicidade e profundidade, e a constante indicação de material complementar de estudos.

A próxima fala, porém, nos remete a um assunto polêmico tratado pelos pesquisadores da EAD:

O material disponível era claro e as atividades não exigiam muito mais do que o que se pedia, por isso, a tutoria foi pouco usada por mim.

Um professor-cursista entendeu que a clareza do material era suficiente para que ele pudesse aprender no curso, tanto que dispensou o uso da tutoria em alguns momentos. Em cima dessa afirmação, podemos pensar o seguinte: sua atitude foi de autonomia frente aos desafios postos pelos aparatos tecnológicos e frente à figura do tutor como mediador ou nos remete ao autodidatismo na educação?

De todos os professores-cursistas analisados, este foi o que mais se aproximou do que Adorno entende por autonomia. Ele tentou se livrar da tutela dos aparatos tecnológicos e seus recursos e do tutor como mediador. Entretanto, na ótica dos pesquisadores em EAD, essa postura adotada pelo cursista que privilegia os conteúdos à interação é própria das práticas tradicionais da EAD, que

privilegiavam o individualismo e o autodidatismo, não condizentes com a EAD interativa apontada por Mattar (2012) ou educação online apontada por Santos (2010). Na verdade, o aluno achou mais relevante baixar o material e lê-lo para poder cumprir o que se pedia nas atividades ao invés de interagir com os tutores e colegas no confronto de opiniões e ideias. Tal atitude nos leva a refletir sobre a EAD como uma modalidade de educação reprodutora do ensino tradicional, sem interação. A exemplo deste professor-cursista, outros também devem ter dispensado a tutoria. Todavia, além de não dominarem o uso dos recursos tecnológicos, muitos também não possuem conhecimento suficiente para pesquisarem sobre os conteúdos extras sugeridos pelas orientações dos professores, necessitando esses de um norteamento, até mesmo para a utilização do material didático.

Na EAD, o material didático não é apenas o material impresso, mas é toda “a diversidade de meios tecnológicos que podem ser utilizados no ato de ensinar” (PRETI, 2010, p. 163) e o sucesso da aprendizagem a distância depende também das habilidades de cada aluno mediante a tecnologia, a leitura, a interpretação e a problematização dos conteúdos apresentados. Dizer ou pensar que o material didático impresso é suficiente para o aluno aprender por si só não é um estímulo à autonomia e, sim, um estímulo ao “autodidatismo” na educação. Sendo assim, o contato dos professores-cursistas com o tutor é importante, pois é ele que fomenta as discussões e tira as dúvidas no decorrer do processo, fazendo com que os alunos interajam entre si para a aprendizagem colaborativa. Na EAD, esse contato não poderia ter sido deixado de lado em hipótese nenhuma.

A definição dos contornos do trabalho do professor em Educação a Distância (EAD) depende diretamente do modelo adotado. Modelos mais rígidos acabam limitando de tal maneira o trabalho do professor que ele se transforma em um mero emissor de mensagens motivacionais (com um cronograma já traçado), o que suscita questionar se isso deve ser considerado trabalho docente. Este tutor-robô não é um professor. De outro lado, modelos mais flexíveis permitem um trabalho docente criativo e construtivo em EAD. (MATTAR, 2012, p. 1).

De acordo com Mattar (2012), a aprendizagem deve ser ativa, e não passiva como se mostra nas práticas tradicionais. O autor defende ainda que a aprendizagem deve ser realizada por meio do diálogo estabelecido nas orientações demandadas por parte do professor orientador e seus alunos. Na realidade, os ambientes de aprendizagem devem ser focados nos alunos.

A ideia que nos remete Mattar (2012) é que o foco da educação, de acordo com a prática construtivista, deve ser o processo, fazendo-se necessário que os educadores conheçam seus alunos para, a partir daí, organizar os conteúdos junto aos seus cursistas para que de fato o curso seja proveitoso, ou seja, venha a colaborar com os alunos a partir daquilo que eles trazem como bagagem em seus conhecimentos e experiências. Fica evidente, então, que esse processo deve ser flexível, não existindo um método de ensino que seja válido a todo tempo e a todos os grupos de alunos, como é nos processos tradicionais de ensino, em que o professor, por meio dos conteúdos, é o detentor dos saberes e os alunos apenas tábulas rasas onde se despeja conteúdos já prontos, sem que necessitem pensar. É exatamente pela não homogeneidade dos grupos virtuais que o papel do orientador se torna de fundamental importância para que possa perceber como trabalhar com cada grupo e fornecer as diretrizes na construção do conhecimento.

4.2.5 Influência dos conteúdos teóricos na prática escolar

Sobre a teoria e prática houve a preocupação de alguns cursistas com a melhoria da sua atuação em sala de aula. Percebe-se que um dos objetivos da EFAP é formar os professores para integrarem teoria e prática, melhorando seu desempenho na rede. No portal da EFAP, encontramos a seguinte afirmação: “A EFAP é essencialmente voltada para a prática pedagógica em sala de aula: abre foco na formação do professor e absorve as novas tecnologias como instrumentos de orientação e busca por conhecimentos e saberes”³³. Essa declaração nos deu a ideia de perguntar aos cursistas se os conteúdos do curso proporcionaram a construção de saberes importantes para a sua atuação como professor na rede.

Sete dos entrevistados disseram aplicar pouco o que se aprendeu no curso em sua sala de aula; cinco disseram aplicar muito e somente um disse não aplicar. Mais abaixo, separamos algumas falas dos entrevistados a fim de explicitar melhor as opiniões dos professores-cursistas:

Eu gostei bastante do curso, possibilitou que eu estudasse e conhecesse mais sobre a Filosofia, no entanto, para a sala de aula (teoria e prática) o conteúdo é muito avançado, mas auxilia na compreensão melhor do

³³ Cf. <http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/efap/Conheça/SobreaEFAP/tabid/3568/Default.aspx>

professor em relação aos temas abordados para melhor adaptar à prática e à realidade do aluno.

No primeiro momento do curso eu me dirigi ao tutor reclamando que o conteúdo para estudos estava além das necessidades de sala de aula, eu perguntei como poderia ser usado um texto de Descartes em aula com os alunos? A resposta que obtive é que o curso não era de metodologia do ensino de filosofia, mas uma formação que iria nos subsidiar para um possível mestrado. Aí logo entendi a proposta, discutir com eles seria perda de tempo, me adequuei ao ritmo de trabalho e fiz o que eles queriam, leituras, atividades, postagem de material etc.

Fiquei razoavelmente contente com o curso, mas esperava que trouxesse mais contribuições a nós professores do ensino médio, no sentido de propor e articular atividades referentes às disciplinas e que pudessem ser aplicadas aos nossos alunos. Se a universidade se propõe a fazer um curso com professores, o foco tem que ser o ensino-aprendizagem também.

Muitas vezes senti que a forma como os assuntos foram abordados eram complexos, aprofundados, como deve ser um curso de pós, mas pouco ou nada se falou em prática, em como poderíamos aplicá-los no nível médio. Uma pena! Em nada sairíamos perdendo se também tivéssemos tentado articular com nossa realidade. Estava ali a chance para conhecermos as diferentes realidades de ensino no Estado e trocar experiências.

Vejamos as opiniões dos professores-cursistas a partir do gráfico:

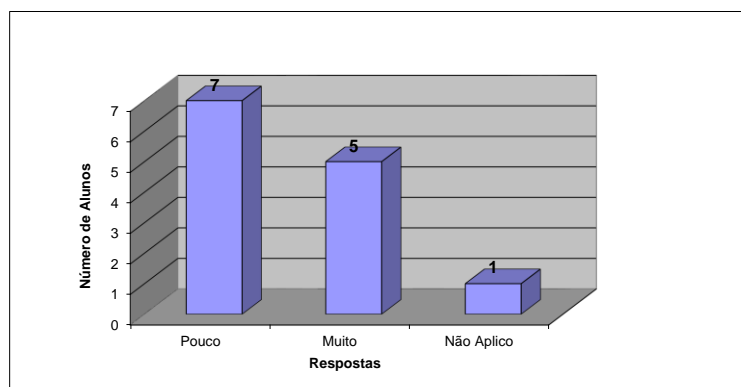


Gráfico 04. Aplicação na prática dos conteúdos aprendidos

Fonte: Autoria própria.

Entendemos aqui que muitos deles disseram aplicar pouco os conteúdos aprendidos no curso em sala de aula porque não entenderam sua proposta. Ao apontar os objetivos gerais e específicos do curso destacamos que um deles é “aperfeiçoar a formação filosófica dos docentes da rede estadual para ministrar a disciplina Filosofia”, o que não significa oferecer um curso com “receitas prontas de como se dar aulas”. Pela resposta que o aluno teve ao indagar o tutor sobre a aplicabilidade de um conteúdo complexo em sala de aula, percebe-se que o curso

não teve como objetivo oferecer elementos didáticos que pudessem auxiliar diretamente esses professores-cursistas em seu cotidiano nas salas de aulas do Ensino Médio e, sim, preparar os professores para serem pesquisadores críticos em Filosofia.

Em sua obra *Pedagogia da Autonomia*, Freire (2002) desperta a atenção da necessidade constante na busca de novos conhecimentos para que assim o professor possa dialogar com a disciplina a ser transmitida aos alunos e, da mesma maneira, saiba despertar neles também essa necessidade. Ao se adquirir novos conhecimentos, o professor pode formular novos questionamentos, descobrir respostas para algumas perguntas as quais ainda não havia uma base sólida, baseadas em autores.

Freire (2002), como eixo norteador de sua prática pedagógica, escreve que “formar” é muito além que formar o homem em suas destrezas, atentando para a necessidade de formação ética dos educadores, motivo pelo qual sempre procurou conscientizar sobre a importância ímpar de uma reflexão crítica da realidade a qual os educadores estão inseridos. Esta reflexão somente é possível quando um educador vai à busca de novos conhecimentos, ou seja, constrói seus conhecimentos a partir da busca de novos conceitos e reflexões.

Por esses pensamentos de Freire (2002), é evidente a importância da formação continuada por parte dos educadores. A maioria desses educadores teve uma formação voltada aos métodos tradicionais de ensino, ou seja, talvez alguns desses nunca foram estimulados a pesquisar, a descobrir novas teorias e conhecimentos.

Não poderíamos imaginar outras possíveis respostas por parte de muitos deles, visto que não compreenderam que este curso poderia ser a base para um maior aprofundamento em seus estudos. Em contato com professores de Filosofia, percebemos a preocupação desses em como transmitir aos seus alunos os conteúdos propostos na disciplina e despertar neles o interesse no aprofundamento dos assuntos. Muitas vezes, as aulas de Filosofia se resumem em propor leituras de textos desconexos com a realidade, responder grandes questionários, receber trabalhos para fazerem em casa e trazerem impressos, sem conseguir momentos de debates e reflexões significativas.

Ainda conforme as respostas apresentadas, entendemos que ao incentivarem os professores para o ingresso no curso, deveria ser dada ênfase aos seus objetivos

para que a expectativa da prática didática não fosse tão esperada, como foi mostrado nesta questão. Que o curso contribui para o ensino em sala de aula sabemos que sim, pois traz conhecimento aos professores. Como vai ser usado em sala de aula, dependerá exclusivamente das habilidades e das competências que cada professor traz consigo, ou seja, cada professor desenvolve seu próprio método didático para despertar em seus alunos o interesse pelos assuntos propostos em sala de aula.

As preocupações dos professores-cursistas com a teoria e a prática apresentadas em suas falas e na fala da EFAP (Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores do Estado de São Paulo) podem nos levar a pensar o curso de forma utilitária em vista de uma prática em detrimento da formação humana, crítica e reflexiva, próprio das ciências humanas. Dar à formação uma visão meramente pragmática que se preocupa com a produtividade é característica genuína do capitalismo tardio na educação, que coisifica o homem, criando nele a incapacidade de vivenciar experiências genuinamente humanas.

4.2.6 Interação, correção e feedback por parte do tutor a distância

Já frisamos em outras oportunidades que é de extrema importância a interação professor-aluno para o aprendizado na EAD. Essa interação ameniza os efeitos nocivos da tecnologização, que torna os indivíduos cada vez mais afinados com a tecnologia, vivendo sobre sua tutela. A prática pedagógica dos cursos a distância centra-se na figura do tutor e suas ações podem contribuir para a construção da autonomia e do senso crítico do aprendente. “O que caracteriza este trabalhador é sua função de acompanhar os alunos no processo de aprendizagem, que se dá, na verdade, pela intensa mediação tecnológica”. (MILL, 2008, p. 113). Ele é responsável pela construção do saber, no acompanhamento, na orientação e no estímulo para provocar o estudante a construir seu próprio saber, desenvolvendo processos reflexivos.

O grande desafio desse tipo de tutoria é superar a distância e escolher o tom adequado, simples e amistoso, para as orientações, cobranças e sugestões aos estudantes. Embora aparentemente simples, a comunicação entre tutor e alunos é a chave da EAD, pois deve ser clara e objetiva e ao mesmo tempo possibilitar aproximação, calor humano, compartilhamento (MILL, 2008, p. 115).

Dessa forma, partindo do princípio de que a presença virtual constante do tutor como mediador entre a tecnologia, os conteúdos e os alunos é o que dinamiza o aprendizado na EAD, já que atua como motivador e avaliador, buscamos saber com que frequência o tutor a distância interagiu com os professores-cursistas e se o mesmo participou das correções das atividades, dando o devido *feedback*.

O modo como o professor realiza seu trabalho na EAD on-line pode afetar a direção da comunicação e a intensidade das interações entre os alunos, uma vez que as concepções, as crenças e os valores do professor tanto podem fortalecer os métodos instrucionais baseados na distribuição de materiais didáticos digitalizados, no reforço da lógica disciplinar e nas avaliações somativas acompanhadas de feedback automatizados, como podem criar condições para que os alunos explorem as potencialidades das TDIC para estabelecer múltiplas conexões curriculares e construir o currículo em rede, por meio da representação do conhecimento, da autoria como uso de distintas linguagens e do desenvolvimento de produções em colaboração com pessoas situadas em diferentes contextos. (ALMEIDA, 2010, p. 70).

Dos entrevistados, dez deles disseram ter interagido com o tutor a distância pelo menos duas vezes por semana; duas pessoas disseram ter interagido de três a cinco vezes e somente um disse que nunca interagiu com o tutor.

Podemos considerar que no geral a quantidade de interações foram significativas, pois se entende que os tutores possuem muitas turmas para darem conta e muitas atribuições, como assinala Mattar (2012) e Mill (2008).

O tutor tem também um papel pedagógico e intelectual, que envolve elaborar atividades, incentivar a pesquisa, fazer perguntas, avaliar respostas, relacionar comentários discrepantes, coordenar as discussões, sintetizar seus pontos principais e desenvolver o clima intelectual geral do curso, encorajando a construção do conhecimento. O tutor deve auxiliar os alunos na interpretação do material visual e multimídia, pois muitas vezes os alunos não possuem essa capacidade, e isso pode prejudicar o andamento do curso. Neste caso, ele desempenha um papel tecnológico. (MATTAR, 2012, p. 16).

O gráfico representa como foi essa interação do professor-cursista com o tutor no decorrer do curso.

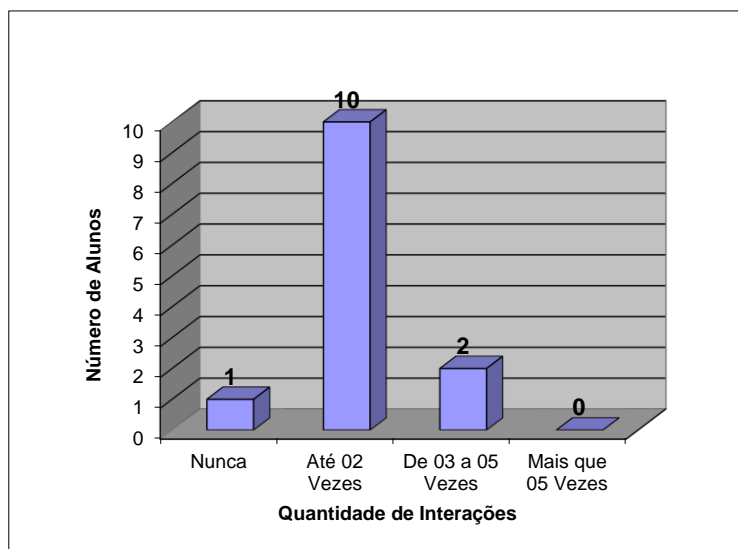


Gráfico 05. Interação semanal com o tutor a distância

Fonte: Autoria própria.

Entretanto, neste curso, como veremos a seguir, alguns alunos reclamaram dessas interações que muitas vezes foram insuficientes ou com pouca significância para eles.

Faltou maior aprofundamento dos comentários por parte do tutor. Ocorreu muita demora nas respostas devido ao número de atividades.

A tutoria não reconhece as necessidades de um professor de chão de sala de aula. As mensagens pelo correio nem sempre eram respondidas com clareza.

Nem sempre as dúvidas foram sanadas pelo tutor e muitas vezes não obtive respostas, tendo que recorrer aos colegas cursistas.

Minha maior dificuldade era perguntar ao tutor e acessar para ter a resposta, pois às vezes ele demorava em responder e eu para acessar.

A partir destas falas, percebemos nitidamente que a tecnologia tanto pode facilitar o acesso a determinados conteúdos e a comunicação entre envolvidos como pode também tomar o espaço da experiência formativa. A ausência da mediação do tutor a distância em alguns momentos e a falta de aprofundamento nos comentários, comprometeram o andamento do curso e da aprendizagem colaborativa. Quando a interação com o tutor não ocorre, tudo fica mecanizado, sem vida, pois a tecnologia por si só não suscita o aprendizado, mas sim, um processo semiformal, onde a racionalidade tecnológica dos aparatos impera sobre o sujeito passivo. Quando não

há um aprofundamento nos conteúdos, o ensino fica fragmentado; e quando não ocorre o diálogo entre os participantes, a aula se torna um espetáculo com efeitos audiovisuais e o aluno um mero espectador. “O trabalho educacional on-line desprovido de interação não é passível de concretização, de realização e de qualquer resultado prático efetivo.” (MACHADO, 2012, p. 2).

Como vimos anteriormente na descrição do curso, a mediação da aprendizagem é de responsabilidade do professor-tutor da disciplina, que tem a função de mediador, de acompanhar e fomentar as discussões a distância, incentivando os alunos a participarem de maneira interativa e cooperativa. Entretanto, os professores-cursistas apontaram a demora do tutor em responder seus questionamentos devido ao excesso de atividades desse profissional. Isto nos leva a questionar sobre o sucateamento do trabalho do professor como tutor na EAD. Esses profissionais não são encarados como professores e, muitas vezes, tem um número muito grande de alunos, tornando seu trabalho cansativo e precário. Neste cenário, como fazer com que o professor ausente pela não presença física se torne presente por meio dos aparatos tecnológicos com tantas atividades para exercer ao mesmo tempo?

Poucas vezes a tutoria facilitou meus estudos. Os cursistas devem pesquisar muito e interagir com os colegas, caso contrário, terá somente dificuldades.

Esta declaração nos faz pensar ainda mais sobre a desvalorização do professor na EAD. Na era da informação, o professor perde a sua autoridade e é rebaixado a um simples mediador entre a tecnologia, conteúdos e alunos. O aluno acaba desenvolvendo seu pensamento individualmente por meio de pesquisas e interações com os colegas, dispensando cada vez mais a presença do professor como peça importante para o seu aprendizado.

Para aprofundar ainda mais nossa análise sobre a participação efetiva do tutor a distância no curso, lançamos um questionamento sobre a correção das atividades e sobre o seu *feedback* e obtivemos os seguintes resultados:

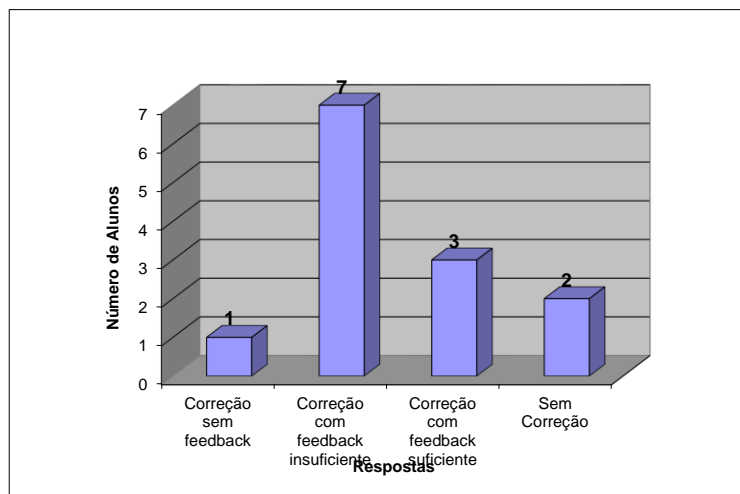


Gráfico 06. Correção e *feedback* com o tutor a distância

Fonte: Autoria própria.

Sete dos professores-cursistas disseram ter recebido a correção das suas atividades, mas entenderam que o *feedback* foi insuficiente; três deles disseram ter recebido correção e *feedback* suficiente, dois não obtiveram correção nenhuma e apenas um disse ter recebido a correção sem nenhum *feedback*. Nos comentários que recebemos dos alunos, nota-se que faltou certo empenho dos tutores na condução e correção das atividades.

Outro fator importante assinalado por um professor cursista foi a troca de tutor no decorrer do curso. O tutor que iniciara as atividades com os alunos precisou sair e houve certa demora na contratação de outro. Num certo momento, os cursistas ficaram perdidos e não sabiam se davam continuidade no curso ou não, pois estavam sem orientação neste sentido. Essas preocupações estão explícitas nas próximas falas:

Penso que a tutoria poderia ter sido mais presente, faltou *feedback* e houve troca de tutoria, penso que isso foi prejudicial.

Não me lembro de ter havido uma participação de tutoria em todos os momentos do curso. Como não havia uma conversa constante nos fóruns com os tutores, colocava-se a questão e os cursistas é que mediavam o debate. O que havia era uma troca de emails quando alguma dúvida ocorria na entrega de material ou coisa parecida.

Havia uma demora no retorno das avaliações, não havia *feedback* e nem interatividade entre nós e os tutores, pelo menos em minha turma.

Assim, com esses dados, chegamos a seguinte conclusão: neste curso, talvez por ser a primeira vez que fora ofertado aos professores do Estado de São Paulo, houve uma grande falha na tutoria a distância. As atividades eram avaliadas pelos tutores, sendo-lhes atribuídas notas de acordo com o desempenho dos alunos. Entretanto, devolutivas apontando as falhas dos professores-cursistas não ocorreram constantemente. Nos fóruns, não havia intervenções significativas dos tutores, sendo os alunos os próprios responsáveis pelos desenvolvimentos das discussões, salvo algumas exceções.

O critério de avaliação dos fóruns não fora especificado, sendo atribuído aos alunos os conceitos “relevantes”, “pouco relevante”, “não relevante”, o que gerava uma desconfiança por parte dos professores-cursistas. Nos portfólios, raras vezes os professores-cursistas recebiam “*feedback*” sobre suas produções. Foi essa uma falha no curso que deixou dúvidas nos cursistas, pois não se sabia se as atividades estavam ou não corretas.

Os recursos tecnológicos do AVA servem para potencializar a interação que se concretiza na relação entre os professores-tutores e seus alunos virtuais nesse ambiente de aprendizagem colaborativa. O fórum de discussão, como o nome já diz, é um local de aprendizagem em que ocorrem as discussões, em que um tema relacionado com a leitura ou um assunto pertinente à disciplina é discutido pelos envolvidos, levando-os a uma reflexão sobre o assunto em questão. Sua funcionalidade permite acesso a uma página que contém tópicos que estão em discussão no momento do curso. O acompanhamento da discussão acontece por meio da visualização de forma estruturada das mensagens já enviadas e a participação por meio do envio de mensagens. Entretanto, nesta ferramenta o aprendizado se efetiva em conjunto, na medida em que os participantes partilham o conhecimento, fruto de uma leitura ou de sua experiência pessoal.

Para que ocorra a interatividade é necessária que se tenha nos aprendizes uma intencionalidade, ou seja, é preciso querer interagir. Sem a intervenção dos participantes, não há produção de conhecimento, mesmo que esse seja mediado por tecnologias.

Estão certos os pesquisadores ao afirmar que o fórum de discussão virtual (assim como qualquer ferramenta das novas tecnologias de informação e comunicação) não promove de forma independente, sem a ação humana, qualquer forma de interação. A questão da intencionalidade, do propósito,

da disposição e da vontade dos participantes (professores e alunos) e também a clareza quanto à meta maior a ser atingida (o conhecimento) é que devem ser percebidos e compreendidos como os definidores e a forças mobilizadoras da aprendizagem em ambientes virtuais. (MACHADO, 2012, p. 2).

Assim, perguntamos aos professores-cursistas se as participações dos colegas nas discussões foram suficientes ou não para o aprendizado, e chegamos as conclusões explicitadas no Gráfico 07.

Sete dos entrevistados afirmaram que as contribuições dos colegas nos fóruns foram insuficientes e seis disseram que essas participações foram suficientes, havendo, assim, um grande equilíbrio nas respostas.

No início do curso, as participações foram mais fervorosas e frequentes, porém, na metade do curso para frente, as participações já não foram constantes. Nem todos os participantes eram ativos nos fóruns, mas pelo menos duas participações de cada professor-cursista foram registradas.

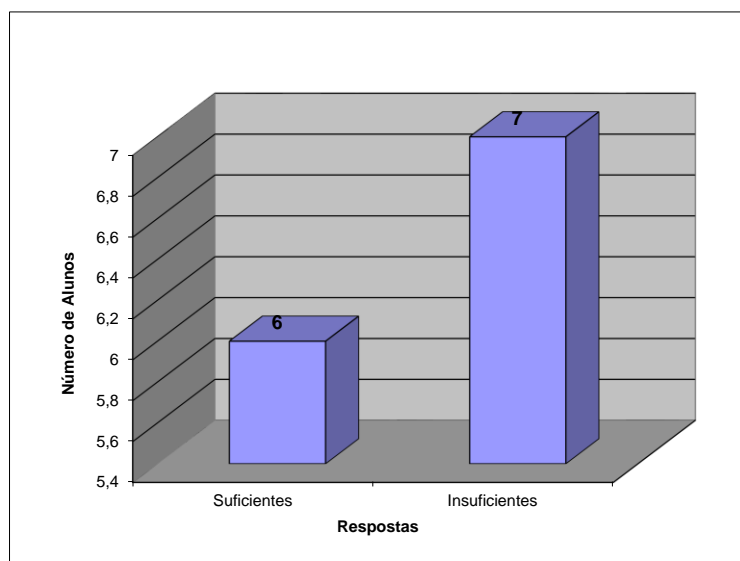


Gráfico 07. Contribuições dos colegas nos fóruns

Fonte: Autoria própria.

Esta questão nos remete ao que foi constatado em momento anterior, no item “4.2.1 Perfil dos participantes”. O fato dos alunos participarem constantemente nos fóruns não foi a garantia de que suas contribuições seriam significativas para o aprendizado, isto é, críticas e reflexivas. O que poderia ter garantido a qualidade das interações semanais nesse curso foi o fato de que todos os participantes eram

formados em Filosofia e áreas afins, que, por natureza, demandam atitudes críticas e reflexivas de seus alunos. Alguns já possuíam outras especializações e vasto conhecimento nos assuntos tratados. Mesmo assim, a maioria afirmou que as interações nos fóruns foram insuficientes.

Um dos fatores que influenciou outros alunos em avaliar as interações como insuficientes foi as participações nos fóruns de grupos para elaboração de textos, como fora elencado no item “4.2.2 Problemas apontados pelos professores-cursistas mediante a modalidade EAD”, em que um determinado aluno do grupo, após participar das discussões nos fóruns, ficava responsável pela criação de um texto com o resultado final das discussões, com o intuito de gerar notas para todos os outros membros do grupo. Nesse caso, não houve participações significativas dos professores-cursistas. Se somente um do grupo assumia funções cabíveis a todos com o objetivo de cumprir a atividade que tinha como finalidade a construção coletiva do conhecimento num processo de coautoria, como essa atividade poderia ter sido significativa?

4.2.7 Facilitação quanto a aprendizagem e autonomia e domínio de aplicativos

Quanto à autonomia e à aprendizagem no curso, procuramos entender se o domínio dos aplicativos facilitou esse processo e quais deles mais contribuíram na opinião dos professores-cursistas.

A partir do Gráfico 08, podemos observar que houve uma igualdade de opiniões entre três dos quatro itens apontados. Quatro pessoas apontaram para as ferramentas do AVA como maiores facilitadoras da autonomia e da aprendizagem no curso; outras quatro disseram que foram as pesquisas individuais na internet; e outras quatro disseram ser o material didático e apenas uma disse que as vídeo-aulas foram importantes como facilitadoras da autonomia.

Neste ponto, cabe-nos novamente levantar a discussão sobre a tensão do conceito de autonomia como liberdade para agir criticamente e como adaptação aos meios tecnológicos como grandes impulsionadores do processo de aprendizagem. Na evolução da EAD, as ferramentas da chamada *Web 2.0* trouxeram uma nova dinâmica às interações e ao aprendizado, proporcionando uma nova postura do sujeito aprendente que passa de um receptor passivo a um colaborador na

construção e transmissão do conhecimento, num processo de autoria e coautoria nas redes sociais do ciberespaço, isto é, o sujeito é chamado a ser mais independente em seus estudos, assumindo a postura de pesquisador.

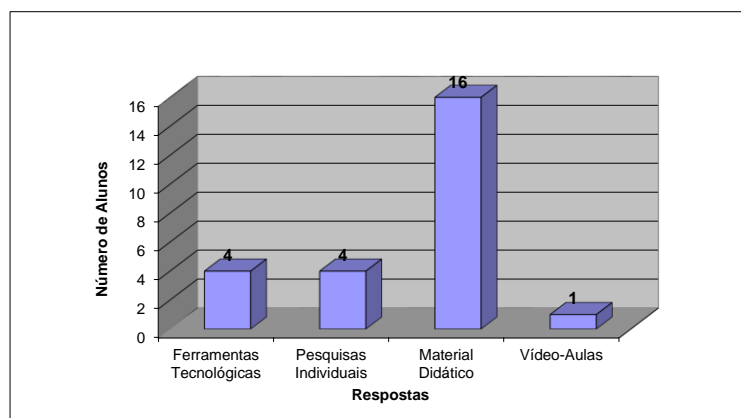


Gráfico 08. Facilitação quanto à aprendizagem e à autonomia

Fonte: Autoria própria.

Por outro lado, a supervalorização da informação e dos aparatos tecnológicos na educação traz ao professor a necessidade de dominar o manejo das novas tecnologias para poder “ampliar seus conhecimentos” e incorporar esses recursos em sua aula, com a motivação de torná-la mais atraente para os alunos. Ele se vê obrigado a trabalhar com vídeos, músicas e apresentações em data-shows, não garantindo, desta maneira, o privilégio da leitura, da reflexão e do debate, do mesmo que a indústria cultural, a qual atrai seus consumidores com suas mercadorias de baixo cunho cultural. “E os professores e pesquisadores são obrigados a se adaptar às novas tecnologias e ao ciberespaço se quiserem sobreviver em suas profissões e venderem seus produtos”. (PUCCI, 2009, P. 8).

Para saber se o professor-cursista possuía o domínio sobre estas tecnologias, levantamos um questionamento acerca da utilização das ferramentas tecnológicas ligadas ao ensino e à pesquisa em nossos dias, como o *Word*, o *Power Point* e a *internet* e também perguntamos sobre sua presença nas redes sociais, se acontece e com que frequência.

A maioria dos alunos possuía mais familiaridade com o aplicativo *Word* e com a *Internet*, mas todos diziam conhecer ao menos um pouco os outros aplicativos como o *Power Point* e o *Excel*. Sobre a presença nas redes sociais, percebe-se que seis dos entrevistados disseram estarem presentes razoavelmente, ou seja, de vez

em quando; cinco disseram participar pouco das redes sociais; duas pessoas disseram participar sempre, e somente uma disse não participar das redes sociais.

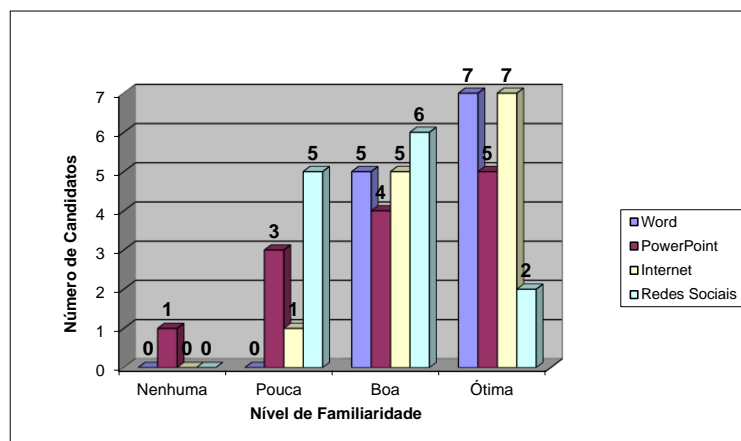


Gráfico 09. Nível de familiaridade com aplicativos

Fonte: Autoria própria.

Dentre os recursos apontados, percebe-se que para todos os entrevistados a internet não era algo novo e a grande maioria possuía domínio classificado de bom a ótimo. Apenas uma pessoa escreveu que possuía pouco domínio. Pode-se considerar que, no caso dessa pessoa que possuía pouca familiaridade com a internet, o curso talvez não tenha sido de total proveito, uma vez que para qualquer ação do aluno era necessário estar conectado.

No decorrer das atividades propostas, vários links de informações e conteúdos ligados ao curso eram disponibilizados nos módulos, incentivando os professores-cursistas à pesquisa e a navegação na rede. Na era digital e da informação, é condição *sine qua non* o domínio de aplicativos e dos recursos da internet. Não somente os profissionais da educação, mas profissionais de todas as áreas se veem pressionados a dominar a *internet* e seus aplicativos se quiserem sobreviver neste sistema.

Adorno e Horkheimer (2006) denunciaram em sua época essa dimensão de adaptação do sujeito aos aparatos tecnológicos como uma exigência da indústria cultural aliada ao capitalismo global. A *internet* carrega neste contexto a promessa de facilitar a pesquisa e as descobertas de assuntos úteis para o professor melhorar sua prática pedagógica em sala de aula. Contudo, apesar das inúmeras promessas otimistas em torno das novas tecnologias em EAD, com todas suas exigências

produtivas e operacionais, elas tomam o tempo livre dos indivíduos e não fornecem espaços para a formação crítica do sujeito. Neste contexto, se tornam instrumentos de adaptação do sujeito à realidade e empecilhos a sua emancipação. Adorno e Horkheimer (2006), bem como Marcuse (1999), veem a tecnologia como instrumentos que reproduzem o pensamento e os padrões de comportamento dominantes e entendem que o progresso tecnológico instrumentalizou a razão, potencializando a dominação não só da natureza pelo homem, mas também do homem pelo homem, isolando-o, massificando-o, negando-lhe sua subjetividade.

4.2.8 Conteúdos e desenvolvimento de consciência crítica, reflexiva e construção do conhecimento

No gráfico 08, os alunos apontaram que o conteúdo foi o que mais facilitou a autonomia no curso. Esses conteúdos eram divididos em módulos temáticos que buscavam realizar o diálogo com a História da Filosofia. Como acreditamos que os conteúdos devem abordar temas significativos para os alunos sem deixar de lado seu aspecto crítico e transformador, compartilhamos das ideias de Adorno (2011, p. 141), que considera a educação como produção de uma “consciência verdadeira” e uma “exigência política” e emancipar-se é caminhar para a sensibilidade e para uma formação que resista aos mecanismos de dominação e exploração.

A respeito da eficácia dos conteúdos na construção da autonomia e da consciência crítica e reflexiva, a opinião de oito participantes foi que isso acontecia às vezes e cinco participantes disseram que acontecia o tempo todo.

A educação, enraizada às experiências formativas e aos conteúdos reflexivos e críticos, busca resgatar o caráter emancipador da razão contra a semiformação imposta pela racionalidade instrumental dos aparatos tecnológicos. Por ser um curso voltado a professores de Filosofia, nota-se, pela opinião dos professores-cursistas, que seu caráter crítico permaneceu, principalmente no que diz respeito às interações nos fóruns e em textos postados no mural do curso. Entretanto, para isso, o domínio dos conteúdos filosóficos por parte dos professores-cursistas foi imprescindível, o que demandou tempo e dedicação. Pelos dados obtidos, fica evidente que os conteúdos foram relevantes e de fato levaram os professores-cursistas a

desenvolverem uma consciência crítica-reflexiva, contribuindo, dessa maneira, para a construção do conhecimento.

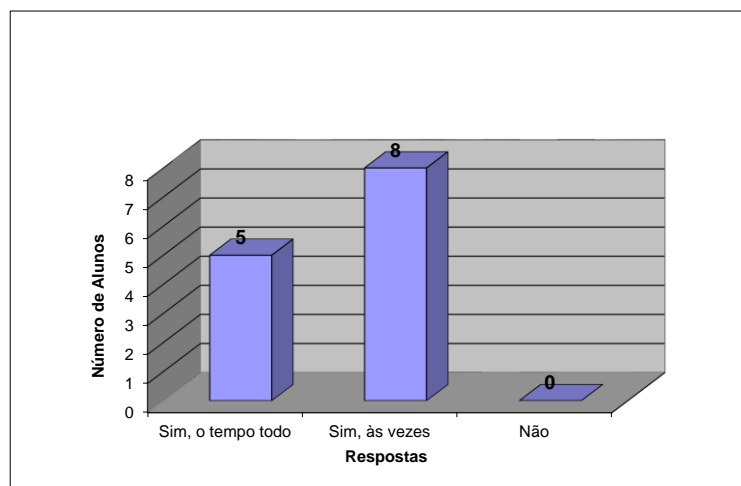


Gráfico 10. Conteúdos que desenvolvem a consciência crítica, reflexiva e a construção do conhecimento.

Fonte: Autoria própria.

4.2.9 Frequência em cursos EAD

Quanto à frequência nos cursos EAD, cinco professores-cursistas nunca tinham feito um curso a distância, o que pode ter sido um fator determinante para algumas eventuais falhas que possam ter ocorrido, ou seja, a falta de familiaridade com esta modalidade de ensino. Entretanto, quatro dos entrevistados disseram já ter participado de outros cursos a distância e, por isso, tiveram mais facilidade com a modalidade EAD e duas pessoas disseram estar participando pela segunda vez.

Pode-se perceber uma parte significativa dos entrevistados já realizou mais de duas vezes cursos na modalidade EAD. Fica evidente, portanto, que essa modalidade de ensino já é comum na formação continuada de professores e que pode cumprir o seu papel de contribuir para que muitos possam dar continuidade aos seus estudos. Por este motivo, não é de se estranhar que esta modalidade de ensino seja cada vez mais explorada e estudada pelos pesquisadores em educação e que seus aspectos polêmicos sejam cada vez mais evidenciados na busca de hipóteses e soluções.

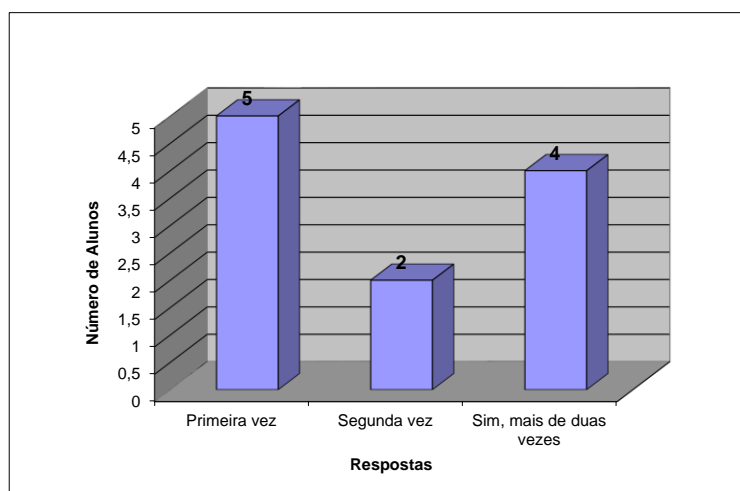


Gráfico 11. Frequência em cursos de EAD

Fonte: Autoria própria.

4.2.10 Avaliação geral do curso por parte dos entrevistados

Ao final do questionário, foi dada aos professores-cursistas a oportunidade de avaliarem esse curso de especialização e ainda solicitado a eles que fizessem suas críticas, dando opiniões e sugestões para a melhoria em suas próximas edições. A partir daí, podemos destacar os seguintes tópicos:

■ QUANTO ÀS AVALIAÇÕES DAS TAREFAS — As avaliações das questões dissertativas dos professores-cursistas foram feitas pelo tutor e postadas com certa demora na plataforma de Avaliações do AVA para que os alunos pudessem consultá-las. Ficaram, assim, dúvidas a respeito dessas correções, pois o *feedback* dos tutores a distância, quando aconteciam, eram insuficientes, confusas e não davam oportunidades para que o conteúdo fosse revisto e a atividade fosse refeita. Já as avaliações autocorrigíveis eram compostas por questões alternativas que, de acordo com um dos alunos, não contribuiu para seu aprendizado.

Uma coisa confusa pra mim eram as notas, uma planilha com tantas notas e atividades que não conseguia mais acompanhar o que já havia entregado ou não, confuso mesmo.

As avaliações autocorrigíveis eram de pouco significado pra nós.

Penso que as notas e a produção que fazíamos dos textos poderiam ser mais bem trabalhadas pelos avaliadores, eles deveriam dar um retorno do que estava bom ou precisaria mudar.

■ ENCONTROS PRESENCIAIS — Os encontros presenciais foram apontados pelos professores-cursistas como insuficientes, pouco produtivos e desorganizados e sugeriram que os mesmos fossem melhor aproveitados com conteúdos próprios de cada disciplina e não matérias diversas.

Outro problema foram os encontros presenciais, tudo muito improvisado, e uma perda de tempo, horas de conversas, pouco produtivo, ficávamos lá manhãs inteiras com a sensação de não termos feito nada de bom, além de cansados é claro, depois de uma jornada de trabalho estressante na semana.

Acho que os encontros presenciais poderiam privilegiar mais os conteúdos didáticos do curso e não matérias diversas.

■ FERRAMENTAS VIRTUAIS — O uso de algumas ferramentas virtuais no curso foi apontado pelos professores-cursistas como não proveitosa. De acordo com suas respostas, tais ferramentas deveriam facilitar a aprendizagem. Os chats ou salas de “bate papo virtual”, por exemplo, são atividades síncronas, ou seja, onde o professor e os alunos precisam estar conectados em tempo real para participar da discussão. Contudo, essa ferramenta não foi utilizada no curso, pois havia uma dificuldade entre os professores da rede em marcar um horário em que todos pudessem estar disponíveis para o “encontro virtual” e, por este motivo, não houve nenhum agendamento ou atividade que exigisse ou sugerisse essa ferramenta. Talvez, numa próxima edição do curso, esta ferramenta possa ser mais bem aproveitada para ajudar a aproximar os professores-alunos e formadores, diminuindo o tempo e o espaço na interação.

A ferramenta “Perguntas frequentes” também não fora utilizada e, sendo assim, precisa ser mais explorada nos próximos cursos, pois pode funcionar como um tutorial para os alunos mais inexperientes. A ferramenta para criação de enquetes também não fora utilizada no curso.

A ferramenta mais usada pelos tutores foi o *e-mail*. Entretanto, este recurso fora explorado com maior intensidade para trocar informações práticas, isto é, para reforçar datas de encontros presenciais, prazos de atividades, indicação de textos complementares e outras coisas. Poucas foram as vezes que o *e-mail* fora usado para resolução de problemas e dúvidas. Aliás, os alunos pareciam não ter dúvidas sobre os conteúdos, pois ou não se manifestavam ou manifestavam-se diretamente

com o tutor que não as socializava. Socializar dúvidas e esclarecê-las a todos pode ser uma forma de induzir ao aprendizado, e isso não foi feito.

■ **AVALIAÇÃO GERAL** — De uma forma geral, os professores-cursistas avaliaram o curso como sendo bom, mesmo não atingindo muitas vezes o esperado por eles.

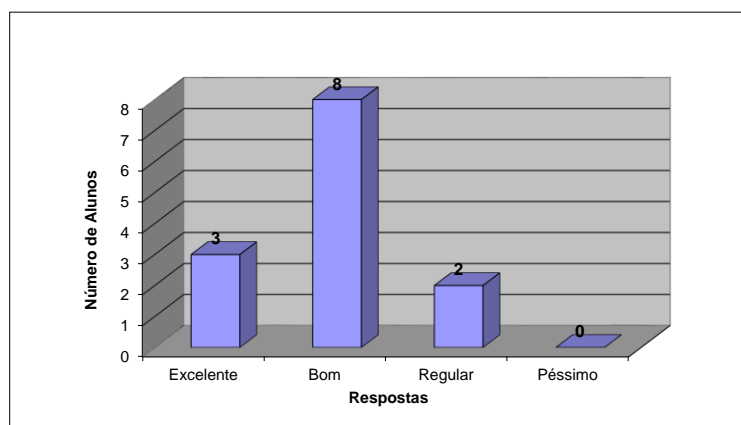


Gráfico 12. Avaliação do curso

Fonte: Autoria própria.

Outros pontos importantes frisados nas respostas de alguns professores-cursistas foram que, em alguns momentos: as atividades foram diversificadas; a orientação foi adequada; houve o incentivo à participação, o esforço do tutor em simplificar ideias e esclarecer dúvidas e a prontidão em responder aos questionamentos apresentados foram positivos; o portal da REDEFOR e o AVA foram considerados bons pela maioria dos professores cursistas.

E por fim, recebemos dos professores-cursistas algumas críticas e sugestões para a melhoria das próximas edições do curso, das quais três são oportunas de serem citadas. Foram elas:

Penso que não deve haver troca de tutores; os materiais devem ser disponíveis para impressão (isso só aconteceu bem depois de iniciado o curso); deve haver um feedback constante fornecido pelo tutor; os cursistas devem participar mais das atividades colaborativas on-line; a entrega dos certificados deve ocorrer de forma ágil (ainda não ficaram prontos), deve haver mais variedade de materiais didáticos e não apenas textos.

De uma forma geral, o curso é muito bom. Basta que se dedique, tenha uma disciplina constante e que faça muitas pesquisas. Só assim terá resultados satisfatórios.

O convênio da Secretaria de Educação com as Universidades Públicas Estaduais é uma excelente iniciativa para contribuir à melhoria da formação dos professores. É de longe a melhor decisão em termos de formação continuada. Tanto é que, por experiência própria, me senti motivado a continuar estudando, fazer outra pós-graduação.

Por essas respostas, percebe-se que se torna indispensável que os alunos possuam disciplina e que também o professor-tutor sempre responda de maneira rápida aos posicionamentos dos alunos perante as atividades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Hodiernamente, estamos presenciando o avanço dos aparatos tecnológicos numa velocidade muito maior do que Adorno, Horkheimer e Marcuse presenciaram em suas épocas. Com a promessa de facilitar a nossa vida, estes aparatos invadem nossas casas, nossos escritórios, nossas escolas e estão a mediar nossas relações pessoais, nossas atividades cotidianas e nosso lazer, oferecendo-nos diversão e entretenimento em nosso tempo livre. A verdade é que estamos cada vez mais dependentes de suas funcionalidades e envolvidos em suas armadilhas, o que merece de nossa parte, muita atenção e reflexão.

Baseados nos filósofos frankfurtianos, pudemos perceber que a indústria cultural logra os indivíduos com produtos de baixa qualidade cultural, se caracterizando por princípios de adaptação, produção em série e imitação. Em suas análises, Adorno, Horkheimer e Marcuse revelaram a nós como os meios de produção e difusão da cultura atual estão conectados aos interesses mercadológicos, e como a tecnologia carrega consigo suas ambiguidades. Ao mesmo tempo em que traz conforto e facilidades, com sua intencionalidade de precisão e funcionalidade pode embrutecer os homens, gerando conformismo, frieza, massificação e dependência, colocando-os sob sua tutela.

Percebemos esta ambiguidade presente também na EAD e em especial no curso de Especialização em Filosofia ofertado pelo governo do Estado de São Paulo aos professores da rede. O governo, ao oferecer cursos de formação continuada aos professores, cria estratégias de ensino levando em consideração as necessidades da rede com a promessa de manter uma educação de qualidade com professores críticos e bem formados em suas disciplinas, dando a eles, por meio dos aparatos tecnológicos, a oportunidade de atualização. Entretanto, a falta de experiências formativas pode contribuir para a semiformação, adaptando os professores para as exigências emergentes da rede e do mercado, internalizando ideais propostos pelo governo acriticamente, comprometendo a construção da autonomia, da consciência crítica e da resistência à realidade em que se encontra.

Como já se sabe, os participantes do curso analisado eram todos professores de Filosofia da rede estadual de São Paulo, com experiência profissional na área da docência, conhecedores dos desafios presentes na sala de aula e da necessidade

de estar se aperfeiçoando constantemente. Por esta razão, a maior dificuldade que encontraram não foi quanto aos conteúdos estudados e, sim, quanto ao manejo das tecnologias, já que a realização das atividades e discussões demandadas pelo curso dependia dessas ferramentas.

Os principais problemas apontados pelos professores-cursistas estavam relacionados às dificuldades que tiveram ao estudar a distância. Alguns deles preferem a maneira tradicional de estudar no lugar de usar o computador, realizar pesquisas na *Internet* e interagir com os alunos nos fóruns. Alegaram também falta de tempo para acessar o AVA do curso. Alguns deles não gostaram da forma que as atividades em grupo foram realizadas e disseram que não houve empenho por parte dos colegas. Com esses dados, podemos afirmar que possuir tempo disponível para dedicação aos estudos é um requisito muito importante para qualquer tipo de formação e mais ainda na EAD, em que os esforços precisam ser redobrados devido a não presença física dos envolvidos.

Mesmo o curso sendo avaliado como bom pela maioria dos professores-cursistas, alguns esperavam que o curso fosse trazer a eles métodos de ensino para auxiliá-los na sala de aula. Entretanto, o curso foi mais voltado para o desenvolvimento das competências e habilidades próprias dos professores de filosofia, como o domínio dos conceitos filosóficos, criticidade, reflexão autônoma e interdisciplinar. Entendemos que houve uma falha na comunicação daqueles que ofertaram o curso com os seus candidatos que criaram a expectativa de que o curso traria a eles subsídios práticos para aplicá-los na sala de aula.

Quanto à tutoria, apesar da presença constante dos formadores no curso, detectou-se que a condução e a correção das atividades a distância foram insuficientes.

Diante das dificuldades, um ponto positivo no curso foi os esforços dos professores-cursistas em cumprir as atividades no AVA, na colaboração com os colegas, comentando postagens, construindo definições, dando exemplos e explicações. Essa disposição em aprender e enfrentar as dificuldades proporcionadas pela EAD foi muito importante, na medida em que puderam, em alguns momentos, usar a tecnologia a serviço de sua formação como um meio facilitador do processo e não como um fim, preparando-se, assim, para o enfrentamento da realidade.

O trabalho colaborativo ajuda a repensar valores para colocar em prática atitudes de abertura, de humildade, de respeito e de aceitação para poder comprometer-se com o crescimento do grupo, para que cada um tenha a mesma oportunidade de crescimento e de formação. Também, se pensarmos a autonomia de acordo com os entusiastas da EAD, podemos afirmar que ela foi se construindo aos poucos, a cada pesquisa feita, a cada tomada de posicionamento, a cada desafio enfrentado e na interação diária com outros alunos e tutores. Nesta perspectiva, foi exigida dos professores-cursistas uma nova postura: de dialogia, como quem ensina e aprende ao mesmo tempo uns com os outros, essencial para professores em processo de formação.

Por outro lado, como a tecnificação torna os homens rudes, alguns professores-cursistas, ao se sentirem obrigados a utilizar as tecnologias presentes no curso, submeteram-se à lógica desses aparatos, sem se preocuparem com a sua formação e com os outros, estabelecendo relações de pura funcionalidade com as coisas, como nos alertava Adorno (1993, p. 33), nas "Mínima Moral". Podemos aqui frisar a importância da postura de um professor-cursista ao dispensar a tutoria. Ao analisar o material didático do curso e avaliá-lo como bom, o professor-cursista dispensou a tutoria e a ajuda dos colegas, agindo de forma autônoma, ou seja, não aceitou ficar sob a tutela de outra pessoa no processo educativo.

Os autores da EAD frisam que a aprendizagem ocorre nesta modalidade de ensino na interação entre o aprendiz, os professores e o ambiente virtual, sendo assim de extrema importância a mediação pedagógica dos formadores para criar condições que favoreçam a produção do conhecimento. Sem dúvida, as tecnologias são importantes para a interação virtual e na difusão de conteúdos e para a realização das atividades, trazendo dinamicidade ao curso e tornando a aprendizagem mais agradável e atrativa. No entanto, deve-se atentar também para a semiformação que ela pode causar nos indivíduos, sendo caracterizada por não permitir que o aluno adquira condições de emancipação, pois ele age passivamente, como um mero espectador no processo educacional, sem nenhum esforço intelectual significativo. Por isso, os AVAs devem viabilizar atividades reflexivas e colaborativas visando à formação por meio de estratégias apropriadas para que os cursistas possam desenvolver suas potencialidades.

A postura do tutor a distância não deve ser de mero provedor de informações, mas de orientador e parceiro na aprendizagem, respeitando as ideias e

opiniões dos alunos, sempre atento para interpretar os registros postados pelo professor-cursista nas diversas ferramentas do ambiente virtual para entender suas dúvidas e dificuldades.

A flexibilidade também foi um ponto levado em consideração, favorecendo principalmente aos aprendizes para que pudessem escolher o tempo e o espaço para estudarem e para que os ajustes a respeito de prazos fossem feitos a partir de diálogo entre os participantes.

A disposição de tempo e a disciplina ajudam o aluno da EAD a se organizar para sempre entregar as atividades em dia e participar das interações nos fóruns e chats. A organização é primordial, bem como a familiarização com as ferramentas do ambiente virtual, o que exige tempo e prática.

O objetivo principal de nossa pesquisa foi analisar o curso de formação continuada de professores de Filosofia da REDEFOR, realizado na modalidade a distância. Com esta pesquisa, compreendemos que as novas tecnologias aplicadas na educação podem ser ferramentas de apoio ao aprendizado dos professores-cursistas em processo de atualização, na construção do sujeito crítico e autônomo. Porém, não podemos deixar de frisar a importância do incentivo ao diálogo, da mediação correta e necessária para o processo ensino-aprendizagem, o que pede uma preparação constante do professor que irá exercer esta atividade. Foi necessário que os envolvidos neste processo estivessem abertos ao novo e aos desafios que esta nova realidade impõe para que a aprendizagem se efetivasse por meio da utilização das ferramentas disponíveis no ambiente virtual (fóruns, e-mail, portfólios e outros). Não é apenas o uso do computador e da Internet que permite a construção colaborativa num curso a distância, mas, sim, toda a didática, a metodologia utilizada e o incentivo ao trabalho colaborativo em conjunto com a vontade e empenho dos professores-cursistas em firmarem um compromisso com os estudos.

A EAD ainda é nova no país, principalmente em relação às universidades públicas. Na UNESP, por exemplo, esse trabalho de educação continuada aos professores na modalidade a distância pode ser enxergado como um trabalho piloto, ou seja, modelo de uma estrutura que tem tudo para contribuir na formação docente nas suas próximas edições.

Muitos dos professores-cursistas só puderam fazer este curso porque ele foi a distância, caso contrário, não poderiam estar presentes na Universidade. As

interações, as trocas de experiências e de conteúdos foram importantes para sua formação.

Os conteúdos estudados na REDEFOR proporcionaram a alguns professores-cursistas a possibilidade de atualização. Percebeu-se que no decorrer do curso havia uma característica comum entre os professores-cursistas nos fóruns, o fato de serem bem ponderados e críticos em suas opiniões e argumentos. Nos fóruns e portfólios, os professores-cursistas tinham a oportunidade de explicitar seus pensamentos de maneira mais elaborada, estabelecendo relações com as colocações dos colegas, com as leituras, com as atividades e com as situações vivenciadas no cotidiano escolar.

Nossas reflexões demonstraram que o curso de formação continuada oferecido aos professores precisa dar mais atenção às interações dentro do AVA para a criação de um ambiente crítico e formativo. Fica evidente que, com esses e outros cuidados, a modalidade de EAD tem muito a contribuir na formação dos professores, desde que origine reflexões filosóficas pertinentes, dando a eles embasamentos teóricos para poderem pensar sua prática educacional, no seu contexto escolar.

Deste modo, para um melhor oferecimento do curso nas próximas edições, alguns ajustes precisam ser realizados e erros corrigidos, sempre visando um aprimoramento do processo ensino-aprendizagem que se volte para a construção da autonomia do sujeito aprendente na relação com o outro, entendendo ainda que os aparatos tecnológicos são apenas facilitadores da aprendizagem. A seguir, algumas críticas as quais devem nortear modificações para as outras edições da REDEFOR.

■ Impossibilidade de encontro em tempo real dos membros de um grupo

Muito foi comentado no trabalho que a troca de conhecimento, orientada pelo professor tutor, é enriquecedora para um melhor aproveitamento dos conteúdos desenvolvidos. No entanto, se essa interação entre alunos e professor pudesse ser com todos, ao mesmo tempo, certamente o aproveitamento seria muito melhor. Infelizmente, esses encontros são praticamente impossíveis de acontecerem já que a escolha dessa modalidade de ensino muitas vezes é pelo fato de permitir ao aluno fazer adaptações em seus horários de acesso, se tornando, dessa maneira, algo muito difícil de acontecer, pois dificilmente os horários de todos de um grupo serão

os mesmos. Conclui-se, portanto, que um encontro virtual entre os alunos ao mesmo tempo é algo o qual não se deve esperar.

Esse é um ponto a ser pensado, pois somente na modalidade presencial é possível o contato entre os integrantes de um grupo e seu professor, momento em que se torna muito proveitoso com a troca de experiências entre eles e melhor explanação dos temas abordados nas atividades.

■ Número de professores insuficiente

Outro ponto a ser analisado e já mencionado no trabalho é que a educação tanto presencial como a distância deveria auxiliar na formação humana das pessoas, na criação de valores fundamentais que possam direcionar suas escolhas para a construção de sua autonomia na interação com o mundo e com o outro. Como na EAD não se tem a presença física do professor constantemente, é muito comum o aluno isolar-se, deixando de interagir com professores e alunos no ambiente virtual e assim comprometer a sua aprendizagem. Foi comentado no trabalho que esse aluno precisa ser motivado a participar das interações, a dialogar, criando um clima de cooperação na construção do conhecimento. Não adianta saber usar o computador se não souber usar de maneira crítica ou pedagógica. Quem trabalha com EAD deve estar de olho na qualidade de ensino, na mediação pedagógica e não nas tecnologias somente, para que o aluno possa realmente aprender. A educação deve preparar o homem para a autonomia intelectual, na comunicação e na compreensão da realidade.

Mediante esse apontamento, algo muito importante a ser pensado é em relação ao número ideal máximo de aluno que devem ser orientados por um professor-tutor, já que a utilização dos recursos tecnológicos possibilita o ingresso muito maior de alunos no mesmo curso do que se fosse em salas presenciais. E esse acaba sendo também uma situação favorável às instituições particulares, uma vez que terão menos gastos com seus professores e, desta maneira, obterão mais lucros.

Na experiência apresentada da REDEFOR, percebe-se que muitos professores-cursistas não receberam o *feedback* de suas postagens, ficando evidente de que se faz necessário que seja estipulado um número máximo de

alunos sendo acompanhados, para que assim sejam de fato aproveitados os conteúdos ministrados.

■ Credibilidade dos assuntos postados

Uma característica dos cursos EAD é que os fóruns ficam disponíveis com seus conteúdos para pesquisas dos alunos durante o curso. No entanto, o que se torna agravante é que muitas vezes tais conteúdos não são analisados pelos professores-tutores sobre a veracidade dessas postagens. Tal realidade acontece exatamente pela falta de professores suficientes para o acompanhamento dos alunos ou também pela troca constante de professores-tutores.

■ A modalidade EAD se torna excludente

Foi mencionado no texto que a autora Belloni destaca que a EAD, com todas as suas características próprias da sociedade atual, poderá contribuir para a formação inicial e continuada de estudantes mais autônomos.

Analisando a fala da autora, a EAD não é uma modalidade para qualquer estudante. Somente poderá ter bom rendimento dos conteúdos trabalhados e, desta maneira melhor aproveitamento do curso, aqueles com certa maturidade nos estudos e maior afinidade com as tecnologias. Conforme apontado no trabalho, alguns professores-cursistas da REDEFOR foram aprender a trabalhar com o computador quando estavam já ingressados no curso e outros nunca tinham feito um curso a distância. Portanto, o aproveitamento desses poderia ter sido muito melhor se ele já dominassem tais recursos.

■ Para os defensores da EAD, um aluno não desenvolve a autonomia de maneira eficaz quando não domina as técnicas de utilização dos recursos tecnológicos

Foi citado no trabalho que na EAD, “a construção da autonomia do sujeito depende das interações e mediações no processo de aprendizagem”. (SILVA, 2008, p. 17 apud KOLLER, 2008, p. 50). Entretanto, ser autônomo é ser independente, é estar no processo de formação do senso-crítico no enfrentamento da realidade.

Foi comentado também que a SEE-SP apostou no potencial das novas tecnologias, criando condições para que os professores possam aprender a usar estas novas tecnologias por meio de conteúdos e práticas pedagógicas. O objetivo da REDEFOR era nivelar os professores nos conhecimentos filosóficos para que assim pudessem levar novos conhecimentos pra dentro da sala de aula. No entanto, certamente esse nivelamento não foi atingido, pois a preocupação de muitos era aprender ainda a trabalhar com o computador. Sem a prática dos recursos tecnológicos, como um aluno poderia explorar os recursos disponibilizados na REDEFOR que traziam aprofundamento sobre a Filosofia? Essa é uma realidade a ser pensada. Conclui-se, portanto, que esse nivelamento esperado não foi alcançado, já que muitos não sabiam como aproveitar os conteúdos abordados em sua prática dentro da sala de aula.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. Tradução de Alfredo Bosi. 5º ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ADORNO, T.W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do Esclarecimento**. Tradução de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.

ADORNO, T.W. **Mínima Moralía: reflexões a partir da vida danificada**. Tradução de Luiz Eduardo Bicca. São Paulo: Ática, 1993.

_____. Educação após Auschwitz. In ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Trad. e Introd. de Wolfgang Leo Maar. 4º ed., São Paulo: Paz e Terra, 2006a, p.119-138.

_____. A educação contra a barbárie. In ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Trad. e Introd. De Wolfgang Leo Maar. 4º ed., São Paulo: Paz e Terra, 2006b, p.155-168.

_____. Educação para quê? In ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Trad. e Introd. de Wolfgang Leo Maar. 4º ed., São Paulo: Paz e Terra, 2006c, p.139-154.

_____. O que significa elaborar o passado. In ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Trad. e Introd. de Wolfgang Leo Maar. 4º ed., São Paulo: Paz e Terra, 2006d, p.29-49.

_____. **A atualidade da filosofia**. Tradução de Bruno Pucci e Newton Ramos de Oliveira. Piracicaba: PGE/UNIMEP, 2010.

_____. **Teoria da semiformação**. Trad. De Newton Ramos de Oliveira. In. PUCCI, ZUIN & LASTÓRIA (orgs.). Teoria Crítica e Inconformismo: novas perspectivas de pesquisa. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

_____. **Educação e Emancipação**. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

ALMEIDA, Maria E. B. **Educação a distância na Internet**: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. Educação e pesquisa, São Paulo, v. 29, nº 2, p. 327- 340, jul./dez. 2003.

_____. **Inclusão digital do professor**: Formação e Prática Pedagógica. São Paulo: Articulação Editora, 2006.

_____. **Transformações no trabalho e na formação docente na educação a distância on-line**. Em Aberto, Brasília, v.23, n. 84, Nov. 2010. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/1791/1354>> Acesso em 10 Mai. 2012.

ALONSO, K. M. Tecnologias da informação e comunicação e formação de professores: sobre rede e escolas. In **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 29, n. 104- Especial out. de 2008, p. 747-768.

ALVES, Lucinéia. **Educação a distância: conceitos e sua história no Brasil e no mundo**. Disponível em <http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/011/Artigo_07.pdf> Acesso em 06 abr. 2012.

BAUMAN, Zygmunt. **Vida para o consumo: a transformação das pessoas em mercadoria**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **Formação pedagógica on-line: caminhos para a qualificação da docência universitária**. Em Aberto, Brasília, v.23, n. 84, p.47-66, nov. 2010. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/1790/1353>> Acesso em 08 Abr. 2012.

BRASIL, Ministério da Educação (MEC) — Secretaria de Educação à Distância. **Referenciais de qualidade para a educação superior a distância**. Brasília, DF, 2007.

BRASIL, Ministério da Educação (MEC) — Secretaria da Educação Básica. **Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica em cursos de nível Superior**. 2000.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC) — Secretaria da Educação Básica. **Resolução CNE/CES Nº 1, de 3 abril de 2001**. Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/CES0101.pdf>>

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. **Decreto nº 2494 de 10 de fevereiro de 1998**. Regulamenta o artigo 80 da LDB. Brasília: DF, 1998.

BRASIL. **Decreto nº 5622 de 19 de dezembro de 2005**. Regulamenta o artigo 80 da LDB. Brasília: DF, 2005.

BITTAR, Marilena. **Informática na educação e formação de professores no Brasil**. Série estudos. Periódico do mestrado em educação da UCDB, Campo Grande – MS, nº 10, p. 91- 106, dez. 2000.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo, Ed. Ática, 2010.

CROCHIK, José L. Teoria crítica e novas tecnologias da educação. In: PUCCI, Bruno; LASTÓRIA, Luiz A. C. N.; COSTA, Belarmino C. G. da. **Tecnologia, cultura e formação... ainda Auschwitz**. São Paulo: Cortez, 2003, p. 97-114.

DIAS, Rosilâna Ap.; LEITE, Lúgia Silva. **Educação a distancia. Da legislação ao pedagógico**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

DUARTE, Rodrigo. Mundo globalizado e estetização da vida. In: **Teoria Crítica, estética e educação** (org.: Newton Ramos et alii). Piracicaba/Campinas, Editora Unimep/ Editora Autores Associados, 2001.

_____. **Teoria crítica da indústria cultural**. Autor único. Belo Horizonte, Editora UFMG, 2003.

FABIANO, Luiz Hermenegildo. **Adorno, arte e educação: negócio da arte como negação**. *Educ. Soc.* [online]. 2003, vol.24, n.83.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

GATTI, Bernardete A. **Pesquisa, educação e pós-modernidade: confrontos e dilemas**. Caderno de Pesquisa [online], vol.35, n.126, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n126/a04n126.pdf>>. Acesso em 15 Mai. 2012.

_____. **Algumas considerações sobre procedimentos metodológicos nas pesquisas educacionais**. *Eccos Revista Científica*. UNINOVE, São Paulo: (1): 63-79. Disponível em: <<http://www4.uninove.br/ojs/index.php/eccos/article/viewFile/155/167>>. Acesso em 15 Mai. 2012.

GIACÓIA, Junior, Oswaldo. **Pequeno dicionário da filosofia contemporânea**. 2 ed. São Paulo: Publifolha, 2009.

GIOLO, J. **A educação a distância e a formação de professores**. *Educação & sociedade*, Campinas, v. 29, n. 105, p. 1211-1234, set.-dez. 2008.

GUAREZI, Rita de Cássia Menegaz. **Educação a distância sem segredos**. Curitiba: Ed. Ibpex, 2009.

JAPIASSÚ, Hilton e MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de filosofia**. 4. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.

KANT, Immanuel. **Sobre a pedagogia Fontanella**. São Paulo: UNIMEP, 2006.

KOLLER, Márcia. **H. D. Analisando possibilidades de construção da autonomia em curso EAD: um estudo de caso**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pelotas. 2008. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=136021>. Acesso 23 de Ago. 2012.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo, ed. 34, 1999.

MAAR, Wolfgang Leo. **Adorno, semiformação e educação.** Educação & Sociedade, Campinas, v. 24, n. 83, p. 459-476, ago. 2003.

MACHADO, João Luís Almeida. **Conhecendo os recursos de aprendizagem Online: Fóruns de discussão.** Acessível em: <<http://www.planetaeducacao.com.br/novo/imagens/artigos/diario/Conhecendo-os-recursos-de-aprendizagem-online.pdf>>. Acesso em 10 Jun. 2012.

MANFRÉ, Ademir Henrique. **As novas tecnologias e os limites da formação: uma abordagem a partir da teoria crítica.** Dissertação de Mestrado. Presidente Prudente. 2009. Disponível em <<http://www4.fct.unesp.br/pos/educacao/teses/2009/ADEMIRMANFRE.pdf>> Acesso em 25 Mai. 2012.

MARCUSE, Herbert. **Tecnologia, guerra e fascismo.** São Paulo: editora UNESP, 1999.

MATTAR, João. **Tutoria e interação em educação a distância.** São Paulo: Cengage Learning, 2012.

_____. **Guia de educação a distância.** São Paulo: Cengage Learning: Portal educação, 2011.

MILL, Daniel R. S; PIMENTEL, Nara Maria (orgs.). **Educação a distância: desafios contemporâneos.** São Carlos: EdUFSCar, 2010.

MILL. D. R. S. Reflexões sobre a formação de professores pela/para educação a distância: convergências e tensões. In DALBEN, A.; DINIZ, J.; LEAL, L.; SANTOS, L.; (org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010, v. p. 295-314. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/52186863/Convergencias-e-tensoes-no-campo-aformacao-e-do-trabalho-docente>>. Acesso em 04/07/2012.

_____. **O desafio de uma interação de qualidade na educação a distância o tutor e a importância nesse processo.** São Carlos: Cadernos da pedagogia (UFSCar. Online), v. 2, p. 112-127, 2008.

MOON, Bob. **O papel das novas tecnologias da comunicação e da educação a distância para responder à crise global na oferta e formação de professores: uma análise da experiência de pesquisa e desenvolvimento.** Educ. Soc., Campinas, v. 29, n. 104, Oct. 2008 .

MUGNOL, M. **A Educação a Distância no Brasil: conceitos e fundamentos.** Diálogo Educacional, Curitiba, v. 9, n. 27, p. 335-349, maio/ago. 2009. Disponível em: <www2.pucpr.br/reol/index.php/DIALOGO?dd1=2738&dd99=pdf>. Acesso em: 06 Abr. 2012.

NÓVOA, A. (coord.). Formação de professores e sua formação docente. In: **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, Instituto de Inovação Educacional, 1992.

NUNES, L. C.; VILARINHO, L. R. G. "Avaliação da aprendizagem na formação docente a distância". In SILVA, M.; PESCE, L.; ZUIN, A. **Educação online: cenário, formação e questões didático-metodológicas**. Rio de Janeiro: Editora Wak, 2010.

PISANI, Marília Mello. **Tecnologia e política em Marcuse**. Disponível em: <<http://revistacult.uol.com.br/home/2010/03/tecnologia-e-politica-em-marcuse>>. Acesso em 31/03/2012.

PRETI, O. Autonomia do aprendiz na educação a distância. In: PRETI, O. (Org.). **Educação a distância: construindo significados**. Cuiabá: NEAD/IE-UFMT; Brasília, DF: Plano, 2000. p. 125-146. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/52725635/Autonomia-aprendiz>>. Acesso em 15 Mai. 2012.

PUCCI, B.; ZUIN, Antônio A. Soares; OLIVEIRA, Newton Ramos. **Filosofia negativa e Educação: Adorno**. Filosofia, sociedade e educação, UNESP - Marília, v. 1, n. 1, p. 163-192, 1997.

PUCCI, B. A teoria da semicultura e suas contribuições para a teoria crítica da educação (1ª Edição). In: Bruno Pucci; Newton Ramos de Oliveira; Antônio Álvaro Soares Zuin (Org.). **A Educação danificada**. 1 ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. **Filosofia da educação: para que?** Florianópolis: In Revista Perspectiva, 1998. v. 29.

_____. **Teoria crítica e educação: contribuições da teoria crítica para a formação do professor**. Espaço Pedagógico, v. 8, p. 13-30, 2001.

_____.(Org.); ZUIN, Antonio (Org.); OLIVEIRA, Newton Ramos de (Org.). **Dossiê - Adorno e a educação**. 1 ed. Campinas: Cedes, 2003.

_____. LASTÓRIA, Luiz A. C. N; COSTA, Belarmino C. G. (org.). **Tecnologia, cultura e formação... Ainda Auschwitz**. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. Indústria Cultural e Educação. In: José Vaidergorn; Luci Mara Bertoni. (Org.). **Indústria cultural e educação: ensaios, pesquisas, formação**. Araraquara, SP: JM Editora Ltda, 2003.

_____. **Tecnologia, crise do indivíduo e formação**. Comunicações (Piracicaba), Piracicaba - SP, v. 02, p. 70-80, 2005.

_____. **E a razão se fez máquina e permanece entre nós**. Educação e Filosofia, v. 20, p. 71-88, 2006.

_____. **Indústria cultural hoje: apresentação**. In: Congresso Internacional Indústria Cultural Hoje, 2006, Piracicaba, SP. CD-Rom do Congresso Internacional Indústria Cultural Hoje. Piracicaba, SP : Gráfica da UNIMEP, 2006.

_____. RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton. **O enfraquecimento da experiência na sala de aula**. Pró-posições, Campinas, São Paulo, v. 18, nº 1 (52), p. 41-50, jan/abr 2007.

_____. (Org.); ZUIN, A. À. S. (Org.); COSTA, Belarmino César da (Org.). **Teoria Crítica e Educação: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt**. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

_____. **Adorno: o poder educativo do pensamento crítico**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

_____. A Escola e a Semiformação mediada pelas novas tecnologias. In: PUCCI, B. (Org.); ALMEIDA, Jorge de (Org.); LASTÓRIA, Luiz Antônio Calmon Nabuco (Org.). **Experiência formativa & emancipação**. 1 ed. São Paulo: Nankin, 2009.

_____. O riso e o trágico na Indústria Cultural: a catarse administrada (edição customizada). In: Carvalho, Alonso Bezerra de; Silva, Wilton Carlos Lima da. (Org.). **Sociologia da Educação: Leituras e Interpretações**. 2 ed. São Paulo: AVERCAMP, 2009.

_____. Da ambivalência da educação a distância. In **Educação online: cenário, formação e questões didático-metodológicos**. SILVA, Marco; PESCE, Lucila; ZUIN, A (Orgs.). Rio de Janeiro: Wak ed., 2010. p. 29-48.

RAMOS, V. M.; MEDEIROS, L. "A Universidade Aberta do Brasil: desafios da construção do ensino e aprendizagem em ambientes virtuais". In SOUZA, A. M.; FIORENTINI, L. M. R.; RODRIGUES, M. A. M. **Educação superior a distância: comunidade de trabalho e aprendizagem em Rede (CTAR)**. Brasília: UNB, online, 2009, p. 37-63.

RIBAS, Isabel C. **Paulo Freire e a EAD: Uma relação próxima e possível**. Curitiba: ABED, 2010. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2010/cd/3042010090204.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2012.

ROCHA, Heloisa Vieira da. O ambiente TelEduc para educação a distância baseada na web: Princípios, funcionalidades e perspectivas de desenvolvimento, funcionalidades e perspectivas de desenvolvimento. In: Moraes, M. C. (Org.) **Educação à distância: Fundamentos e práticas**. Campinas, SP: UNICAMP/NIED, 2002, 197-212.

ROCHA, Heloisa Vieira da; OEIRAS, Janne Yukiko Y; FREIRE, Fernanda Maria Pereira; ROMANI, Luciana Alvim Santos. Design de ambientes para EAD: (re)significações do usuário. In: **Workshop sobre fatores humanos em sistemas computacionais**. 2001, Florianópolis. Anais. Florianópolis: UFSC/SBC, 2001. p. 84-95.

RUSS, Jacqueline. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Ed. Scipione, 2003.

SANTOS, Edméa. Educação online para além da EAD: um fenômeno da cibercultura. In **Educação online: cenário, formação e questões didático-metodológicos**. SILVA, Marco; PESCE, Lucila; ZUIN, A (Orgs.). Rio de Janeiro: Wak ed., 2010. p. 29-48.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Proposta curricular do estado de São Paulo para o ensino fundamental ciclo II e ensino médio: ciências humanas e suas tecnologias.** Currículo de Filosofia. São Paulo: SE, 2008.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Coordenadoria de Gestão da Educação Básica. Departamento de Desenvolvimento Curricular e de Gestão da Educação Básica — **Centro de Estudos e Tecnologias educacionais.** Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/docs/CGEBPlanejEscolar2012DEGEBCETEC.pdf>> Acesso em 10 Mar. 2012.

_____. Secretaria de Estado da Educação- Decreto nº 54.297/ 2009. Instituí a EFAP. Disponível em: <<http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/efap/Conhe%C3%A7a/Decreto/tabid/3108/Default.aspx>>. Acesso em: 28 ago. 2012.

SILVA, Marli. F. da. **A construção da autonomia no sujeito aprendiz na EAD.** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Paraná. UFPR. 2007. Disponível em: <<dspace.c3sl.ufpr.br:8080/dspace/bitstream/1884/12015/1/Disserta-ção%20Marli.pdf>>. Acesso em: 28 Ago. 2012.

SILVA, Rafael Cordeiro. **Indústria cultural e manutenção do poder.** Revista Cult. São Paulo, 2011. Ed. 154. Disponível em: <<http://revistacult.uol.com.br/home/2011/02/industria-cultural-e-manutencao-do-poder/>> Acesso em 15 Jan. 2012.

SOMMER, Luis Henrique. **Formação inicial de professores a distância: questões para debate.** Em Aberto, Brasília, v.23, n. 84, Nov. 2010. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/issue/view/117/showToc>>.

TÜRCKE, C. Pronto-socorro para Adorno: fragmentos introdutórios à dialética negativa. In ZUIN, A.A.S.; PUCCI, B.; RAMOS-de-OLIVEIRA, N. (Orgs.). **Ensaio frankfurtianos.** São Paulo: Cortez Editora, 2004.

VALENTE, José A. A escola que gera conhecimento. In: **Interdisciplinaridade e novas tecnologias: formando professores.** Campo grande, MS: ed. UFMS, 1999, p. 75-119.

VIEIRA, Alexandre Thomaz (Org.). **Gestão educacional e tecnologia.** São Paulo: Avercamp, 2003.

ZUIN, Antonio A. S. A sociedade do espetáculo e o simulacro de experiência formativa. In: Bruno Pucci; Luiz A.C.N. Lastória; Belarmino C.G. da Costa. (Org.). **Tecnologia, Cultura e Educação... Ainda Auschwitz.** 1ed. São Paulo: Cortez, 2003, v. 1, p. 141-157.

_____. **Indústria Cultural e Semiformação: A atualidade da Educação após Auschwitz.** Educação e Filosofia. Uberlândia, (UFU. Impresso), v. 25, n. 50, p. 607-634, jul./dez. 2011.

Portais consultados:

ABED. Associação Brasileira de Educação a Distância. Disponível em <http://www2.abed.org.br/faq.asp?faq_id=8>. Acesso em 07 Abr. 2012.

Portal da Rede do saber. Disponível em: <www.rededosaber.sp.gov.br> Acesso em 10 Abr. 2012.

Portal da Escola de formação de professores Paulo Renato Souza (EFAP). Disponível em: <<http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Default.aspx?alias=www.rededosaber.sp.gov.br/portais/efap>>. Acesso em 20 Mai. 2012.

REDEFOR. Manual do cursista da REDEFOR-UNESP. Disponível em: <http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/210/5/Redefor_Manual_Aluno.pdf>. Acesso 20 Mai. 2012.

TELEDUC (2012). Disponível em <<http://www.teleduc.org.br>> Acesso em 29 Abr. 2012.

ANEXO: Questionário de pesquisa sobre o curso de especialização em Filosofia a distância da REDEFOR-UNESP (Colaborou Mara Yáskara Nogueira Paiva Cardoso)

Idade: _____

Sexo: Masculino Feminino

Formação Acadêmica: _____

Experiência profissional: (Há quantos anos leciona na rede estadual?) _____

01 — Quais foram os principais problemas enfrentados com a modalidade de EAD que você utilizou no curso? (Pode ser assinalado mais de um).

- Falta de treinamento inicial para lidar com as ferramentas do curso;
- Má qualidade do conteúdo disponibilizado;
- Falta de mediação do tutor;
- Falta de tempo para acessar o AVA;
- Não ter computador em casa;
- Ao acesso a internet e domínio das novas tecnologias;
- Temas de difícil compreensão;
- Não tive problemas.

02 — Quantas vezes por semana você acessava a Internet e o AVA do curso para estudar?

- 01 vez por semana 02 vezes por semana 03 vezes por semana Todo dia

03 — Qual o conceito que você atribui ao material disponível para estudar no AVA, em particular do PDF Interativo?

- Péssimo Regular Bom Excelente

04 — Com que frequência o tutor do curso interagiu com você tirando suas dúvidas e incentivando a sua participação nas atividades colaborativas?

- Nunca Até duas vezes por semana De três a cinco vezes por semana
- Mais que cinco vezes por semana

05 — Nas atividades desenvolvidas por você no AVA houve correção e *feedback* dos erros como justificativas das notas atribuídas?

- A correção foi feita, mas não houve *feedback*;
- A correção foi feita, mas o *feedback* foi insuficiente;
- A correção foi feita e o *feedback* foi suficiente;
- A correção não foi feita.

06 — Quanto aos fóruns de discussão, para o aprendizado e para a criação de um ambiente colaborativo, as contribuições dos colegas foram:

- Suficientes Insuficientes

07 — O que mais facilitou a sua aprendizagem e autonomia no curso?

- As ferramentas tecnológicas do AVA-REDEFOR (fóruns, portfólios, diário de bordo)
- Pesquisas individuais na Internet Material didático do curso Vídeo-aulas.

08 — Você aplica em suas aulas os conhecimentos adquiridos no curso mantendo a relação teoria e prática no cotidiano escolar?

Pouco Muito Não aplico.

09 — Qual é o seu grau de familiaridade com:

Word: Nenhuma Pouca Boa Ótima

Power Point: Nenhuma Pouca Boa Ótima

Internet: Nenhuma Pouca Boa Ótima

Redes Sociais do ciberespaço: Nenhuma Pouca Boa Ótima

10 — Você já frequentou alguma vez outro curso superior na modalidade EAD?

Não, é a primeira vez Sim, uma vez Sim, mais de uma vez

11 — Os conteúdos dos módulos contemplaram ações que pudessem desenvolver a consciência crítica e reflexiva e a construção do conhecimento?

Sim, o tempo todo Sim, as vezes Não

12 — De maneira geral, para a sua formação enquanto professor de Filosofia, o curso foi:

Excelente Bom Regular Péssimo

13 — Em que você, aluno, encontrou maior **DIFICULDADE** com a tutoria online no dia-a-dia em seu estudo? _____

14 — O que você aluno considera a maior **FACILIDADE** que a tutoria online lhe proporcionou no dia-a-dia em seu estudo? _____

15 — Deixe sua opinião sobre o curso dizendo se sentiu satisfeito ou não com seu aprendizado, deixando críticas e sugestões que possam contribuir com melhorias para as próximas edições do curso.
