



**ANDREA DE LOURDES SILVA**

**AS CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO PARA  
AUTONOMIA NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA:  
OLHARES A PARTIR DA TEORIA CRÍTICA DA  
SOCIEDADE**

**LAVRAS - MG**

**2014**

**ANDREA DE LOURDES SILVA**

**AS CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO PARA AUTONOMIA NA  
EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: OLHARES A PARTIR DA TEORIA CRÍTICA  
DA SOCIEDADE**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras UFLA, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado Profissional, área de concentração em Formação de Professores, para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora

Dra. Luciana Azevedo Rodrigues

Coorientador

Dr. Márcio Norberto Farias

**LAVRAS - MG**

**2014**

**Ficha Catalográfica Elaborada pela Coordenadoria de Produtos e  
Serviços da Biblioteca Universitária da UFLA**

Silva, Andrea de Lourdes.

As concepções de formação para autonomia na educação a distância: olhares a partir da teoria crítica da sociedade / Andrea de Lourdes Silva. – Lavras : UFLA, 2014.

209 p. : il.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Lavras, 2014.

Orientador: Luciana Azevedo Rodrigues.

Bibliografia.

1. Formação cultural. 2. Educação a distância. 3. Semiformação.

I. Universidade Federal de Lavras. II. Título.

CDD – 371.35

**ANDREA DE LOURDES SILVA**

**AS CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO PARA AUTONOMIA NA  
EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: OLHARES A PARTIR DA TEORIA CRÍTICA  
DA SOCIEDADE**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras UFLA, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado Profissional, área de concentração em Formação de Professores, para a obtenção do título de Mestre.

APROVADA em 27 de fevereiro de 2014

Dr. Márcio Norberto Farias	UFLA
Dr. Carlos Betlinski	UFLA
Dra. Kety Valéria Simões Franciscatti	UFSJ
Dr. Cláudio Márcio Oliveira	UFLA

Dra. Luciana Azevedo Rodrigues  
Orientadora

**LAVRAS - MG**

**2014**

*Aos meus familiares, pela convivência sempre fraternal.  
Em especial à minha querida mãe, que diante da condição do desaparecimento  
de algumas experiências vividas me permitiu junto dela valorizar as  
experiências presentes e enxergar o mundo de outra forma.*

*OFEREÇO*

*Ao meu amor, Alisson, companheiro querido, com quem eu reparto alegrias e  
dores e que me incentiva nas minhas iniciativas; amo muito!*

*DEDICO*

## AGRADECIMENTOS

À Universidade Federal de Lavras UFLA e ao Programa de Mestrado Profissional em Educação, pela oportunidade concedida para realização do mestrado;

A Deus, pelo presente da vida e pelo amor generoso que tem se manifestado de várias formas durante a minha existência;

À minha orientadora, professora Luciana Azevedo Rodrigues, pela grandeza em compartilhar os saberes e pela participação nesse importante momento de realização para mim;

Aos parceiros do Grupo de Estudos e Pesquisas Teoria Crítica e Educação/UFLA: Cida, Camila, Juninho, Fernando, Thales, Vanderlei, Cláudio, Carlos, Luciana e Márcio, que iluminaram reflexões na minha pesquisa;

À professora Kety, da Universidade Federal de São João del-Rei, pela oportunidade concedida em cursar a disciplina “Contribuições da Teoria Crítica da Sociedade à Psicologia Social”. Agradeço, em especial, os momentos ricos de aprendizado e, sobretudo, pelo exemplo da delicadeza e cuidado em respeitar a particularidade de cada aluno;

Ao Alisson pela sensibilidade em se fazer presente em todas as minhas realizações;

Aos meus irmãos, cunhados, sobrinhos porque me fortalecem no amor e na coragem para exercer, com firmeza, a arte de estar-no-mundo;

Em especial à querida Áurea, que se dispôs a refletir acerca da minha pesquisa me conduzindo sempre a caminhos possíveis;

Aos amigos Neia, Bira, Pauline, Everton, Mi, Fabrício, Mariele, Sílvio, Katiúcia, Leticia e Glenda pela leveza na convivência;

À amiga Cida pelos bons momentos que fugiram à academia, mas se nutriram de grandes ensinamentos;

À Édila por ter concedido oportunidades efetivas para continuidade da minha formação;

Aos membros participantes da banca de defesa pelas sugestões apresentadas;

Aos colegas do curso do Mestrado Profissional em Educação MEP/DED/ UFLA.

"Nós, agentes disfarçados e distribuídos pelas funções menos reveladoras, nós às vezes nos reconhecemos. A um certo modo de olhar, a um jeito de dar a mão, nós nos reconhecemos e a isto chamamos de amor. E então, não é necessário o disfarce: embora não se fale, também não se mente, embora não se diga a verdade, também não é necessário dissimular. Amor é quando é concedido participar um pouco mais. Poucos querem o amor, porque o amor é a grande desilusão de tudo o mais. E poucos suportam perder todas as outras ilusões. Há os que voluntariam para o amor, pensando que o amor enriquecerá a vida pessoal. É o contrário: amor é finalmente a pobreza."

Clarice Lispector

## RESUMO

Este trabalho problematiza as concepções de autonomia presentes nos estudos brasileiros de EaD, com o objetivo de compreender os limites/potencialidades formativas da concepção de autonomia no interior desses estudos. O trabalho, de cunho teórico, fundamenta-se na Teoria Crítica da Sociedade, em especial, em Adorno e Horkheimer (1985) e no pensador contemporâneo Christoph Türcke (2010). Esses autores discutem questões acerca da sociedade contemporânea e oferecem modos de compreender a autonomia no interior de uma tradição filosófica comprometida com o processo de esclarecimento da sociedade e de formação de sujeitos emancipados. A análise dos estudos brasileiros de EaD, sob a perspectiva dessa tradição filosófica, também se apóia na construção de categorias de análise pautadas nos temas recorrentes dos trabalhos selecionados a fim de problematizá-los a partir da compreensão de autonomia entendida nos referidos trabalhos com a autonomia defendida à luz de T. Adorno. Tal autor defende a necessidade de promover a autorreflexão crítica sobre a semiformação, modelo em que se converteu a formação cultural no interior da atual sociedade capitalista. E os argumentos deste filósofo permitiram identificar que formação tem se constituído na EaD, mediada pela tecnologia, evidenciando os problemas e desafios de uma formação estabelecida a distância. Dentre os desafios, encontram-se a valorização do domínio da tecnologia como forma de promover a autonomia do aluno, a ênfase no “eu posso sozinho” dos cursos de EaD e os limites da interação propiciada, que nutrem a falsa sensação de relacionamento com o outro. Nesses termos, o avanço da EaD tem ampliado o sofrimento ao educador e a sobrecarga de seu trabalho, pois seu novo papel tem múltiplas funções na modalidade EaD, à medida que passa a ser compreendido como mais um instrumento do aluno, enfraquecendo cada vez mais a autoridade docente que cede espaço ao poder tecnológico. Segundo Adorno (1995) a autoridade cumpre importante papel para efetiva interferência da educação contra a violência, o filósofo defende, pois, uma educação para desbarbarizar. Assim, o propósito educacional autônomo, desse pensador, se volta ao fortalecimento da capacidade reflexiva interna do sujeito, possibilitando condições de autorreflexão crítica na relação com o outro e com o mundo. Nesse contexto, considera-se que a Teoria Crítica da Sociedade vem contribuindo para um reconhecimento das contradições sociais que impedem espaços para emancipação e, sobretudo, para a reflexão das inquietações do educador dentro da complexidade da atual configuração social.

Palavras-chave: Formação Cultural. Educação a Distância. Semiformação.

## ABSTRACT

This work issues the autonomy conceptions present in Brazilian studies of DE, with the objective of understanding the formation limits/potentials of the autonomy conceptions in these studies. This theoretical work is based on the Critical Theory of Society, on special, in Adorno and Horkheimer (1985) and on the contemporary thinker Cristoph Türcke (2010). These authors discuss issues surrounding contemporary society and offer ways to understand the autonomy in a philosophical tradition compromised with the society enlightening process and the formation of emancipated subjects. The analysis in the Brazilian DE studies, under the perspective of this philosophical tradition, is also supported by the construction of analysis categories grounded on recurrent themes in the selected papers in order to problematize them based on the autonomy understanding from the referred papers with the autonomy defended by T. Adorno. This author defends the need to promote critical self-reflection on semi-formation, model in which the cultural formation was converted inside current capitalist society. His arguments allow us to identify that formation has consisted in DE, mediated by technology, highlighting the issues and challenges of a formation established at distance. Among these challenges we find the appreciation of technology domain as a form of promoting the student's autonomy, the emphasis in "I can by myself" of the DE courses and the limits of the propitiated interaction, which nourishes the false sensation of relationship with one another. In these terms, the advance of DE has amplified the educator's suffering and the overload to his work, for this new work presents multiple DE mode functions, as it comes to be understood as another instrument to the student, weakening the docent's authority which gives space to technology. According to Adorno (1995) the authority has an important role for an effective interference in education against violence. The philosopher defends an education to "unbarbarize". Thus, the autonomous educational purpose, for this thinker, is directed at the subject's internal reflexive capacity, allowing for critical self-reflection in regard to another and to the world. In this context, we consider that the Critical Theory of Society has contributed to recognize social contractions which prevent spaces for emancipation and, overall, for reflection on the educator's concerns inside the complexity of current social configuration.

Keywords: Cultural Formation. Distance Education. Semi-formation.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	11
<b>2</b>	<b>O PROCESSO DE FORMAÇÃO</b> .....	22
<b>2.1</b>	<b>O processo formativo na contemporaneidade: o empobrecimento das condições objetivas e subjetivas para uma formação autônoma</b> .....	22
<b>2.2</b>	<b>Formação Cultural e a resistência ao não-idêntico</b> .....	51
<b>2.3</b>	<b>Sociedade Excitada: as transformações no sensorio humano</b> .....	70
<b>3</b>	<b>A AUTONOMIA NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA EAD</b> .....	79
<b>3.1</b>	<b>Breve contextualização da EaD</b> .....	79
<b>3.2</b>	<b>Autonomia em EaD: alguns apontamentos</b> .....	83
<b>4</b>	<b>DISCUSSÃO E ANÁLISE DO QUE OS ESTUDOS DE EAD TÊM COMPREENDIDO COMO FORMAÇÃO PARA AUTONOMIA</b> .....	106
<b>4.1</b>	<b>Procedimento metodológico para o recorte da pesquisa e discussão da temática proposta</b> .....	106
<b>4.2</b>	<b>Autonomia nos estudos de EaD: uma discussão a partir de três categorias de análise</b> .....	112
<b>4.2.1</b>	<b>A autonomia e a posição do educando</b> .....	112
<b>4.2.2</b>	<b>Instrumentalização do Educador</b> .....	138
<b>4.2.3</b>	<b>Mediação tecnológica</b> .....	148
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	177
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	186
	<b>APÊNDICES</b> .....	195
	<b>ANEXOS</b> .....	203

## 1 INTRODUÇÃO

“[...] a delicadeza entre pessoas nada mais é do que a consciência da possibilidade de relações desprovidas de fins [...]”  
Minima Moralia - Theodor W. Adorno

A definição do objeto de estudo tem sido uma tarefa árdua que vem se construindo a partir dos espaços e do entorno por onde transito. Assim, o caminho para se chegar à presente pesquisa foi sinalizado, anteriormente, pela pesquisa realizada na Especialização em Educação<sup>1</sup> intitulada “Outro professor de novo”: a trajetória de uma docente designada da educação básica, na qual se objetivava refletir acerca dos aspectos que travam nossa experiência no presente, contrapondo tais aspectos com a condição de docente designada no início da carreira. Tendo como base teórica a Teoria Crítica da Sociedade, especialmente os estudos feitos no GEPTCE-UFLA (Grupo de Estudos e Pesquisas Teoria Crítica e Educação da Universidade Federal de Lavras), baseados em Adorno e Horkheimer (1985) e no pensador contemporâneo Christoph Türcke (2010), autores que discutem questões acerca da sociedade contemporânea, foi possível refletir sobre o processo de trabalho descontínuo vivenciado na condição de docente designada.

Por meio dessa condição, percebeu-se o marcante processo da descontinuidade da própria condição de trabalho do docente designado, que ora assume aulas em uma localidade, ora em outra; vive períodos com aulas, períodos longos sem lecionar; variações das práticas entre o ensino fundamental, o ensino médio, o cursinho e a Educação para Jovens e Adultos.

---

<sup>1</sup> SILVA, A.L. “Outro professor de novo”: a trajetória de uma docente designada da educação básica. 2011. 47 p. Monografia (Especialização em Educação) – Universidade Federal de Lavras UFLA, Lavras.

Nesse cenário, a ruptura de uma sequência no plano de estudos com os alunos também se faz presente, devido ao retorno da professora efetiva, que chegava para assumir o cargo e impedia a continuidade de determinadas relações de trabalho. Um modo de trabalho marcado pela “descontinuidade constante que contém em seu discurso o continuísmo e o seu eterno recomeço” (COLLARES; MOYSÉS; GERALDI, 1999, p. 216), pois há o impedimento de uma coisa continuar a partir de outra.

Tal modo de trabalho mobiliza a indiferença, tendo em vista o impedimento de se estabelecer vínculos entre as pessoas e tão pouco com os conteúdos ministrados e, sobretudo, entre professores de modo geral. Essa indiferença tende a tomar lugar das possíveis relações de afetividade desenvolvidas pela experiência com o outro e, como mencionado na epígrafe, pelas condições que estão sendo estabelecidas para as relações na contemporaneidade; a verdadeira delicadeza entre as pessoas, tende ao enfraquecimento, mas talvez ainda seja encontrada nas relações com um parente próximo ou um amigo também mais próximo.

Assim, as discussões teóricas realizadas e as condições experimentadas motivaram estudos mais aprofundados a serem realizados acerca da preocupação central do filósofo Theodor Adorno no que se refere a uma educação voltada para autonomia, visando a evitar que as pessoas participem de processos de destruição, de eliminação, que envolvem o exercício da violência com o outro e consigo mesmas.

Nesses termos, após o término da Especialização em Educação, quando do ingresso no Programa de Mestrado Profissional em Educação pela Universidade Federal de Lavras<sup>2</sup>, o objeto de estudo partiu do questionamento sobre a existência do educador dentro desta sociedade contemporânea, sob o

---

<sup>2</sup> Processo seletivo 2011/2 dos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* (PPGSS) da UFLA, modalidade Mestrado Profissional (MP). Disponível em >  
[http://www.ppg.ufla.br/ppg/administracao/\\_adm/upload/file/edital-mp4.pdf](http://www.ppg.ufla.br/ppg/administracao/_adm/upload/file/edital-mp4.pdf)

título “Sociedade da Máquina: Ainda é possível sobreviver o educador?”. Com base nessa inquietação inicial surgiu a ideia de pensar, de refletir sobre o processo de formação para autonomia tal como pensado por Adorno em um processo de aprendizagem pelo Ambiente Virtual de Aprendizagem AVA<sup>3</sup>. Essa ideia foi cultivada, em especial, a partir da minha aprovação na seleção de Tutores no curso de Licenciatura Letras/Português, ofertado pela Universidade Federal de Lavras, na modalidade Educação a Distância EaD.

Em virtude desta vivência como tutora houve a real motivação de articular a experiência no AVA com a concepção de autonomia segundo T. Adorno. Assim, o objeto de estudo veio se reconfigurando e nosso intuito primeiro foi compreender as potencialidades de formação para autonomia presentes no AVA nos cursos de Licenciatura da Universidade Federal de Lavras, na modalidade a distância, ressaltando, que o foco de análise estava voltado ao meio “Ambiente Virtual de Aprendizagem”.

Entretanto, a participação no II Colóquio Teoria Crítica e Educação: Educação em tempo de Sociedade Excitada<sup>4</sup>, com a apresentação da comunicação “Desdobramentos dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem: uma reflexão a partir de Christoph Türcke” foi possível identificar a presença de um discurso em que a autonomia é tomada como pressuposto no processo formativo de EaD. Diante disso, a nossa discussão foi se encaminhando, com base no referencial da Teoria Crítica, para uma reflexão de como o processo de formação para autonomia se constituía na EaD dada a expansão desta nova modalidade de ensino-aprendizagem. Diante dos discursos, presentes na literatura consultada,

---

<sup>3</sup> Ambiente Virtual de Aprendizagem AVA é um termo utilizado nos ambientes informatizados de aprendizagem que tem como característica o espaço social de mediação do fluxo de comunicação entre os agentes educacionais, realizado pela interface gráfica. (ROCHA e VILARINHO, 2008).

<sup>4</sup> Realizado na Universidade Federal de Lavras pelo Grupo de Estudos e Pesquisa Teoria Crítica e Educação/UFLA, Mestrado Profissional em Educação MPE e Departamento de Educação/UFLA, no período de 26 a 28 de março de 2012.

que acentuavam a autonomia como pressuposto presente na EaD e proporcionavam aos mais novos cursistas a sensação de domínio de si e controle do seu próprio tempo, a formulação do objeto de pesquisa veio se constituindo com mais especificidade, levando-nos a pensar o processo de formação para autonomia nos cursos de Licenciatura da UFLA, na modalidade EaD. Nesse momento, portanto, ficou evidenciado que o foco já não estava mais no meio “Ambiente Virtual de Aprendizagem”, mas na concepção de autonomia no processo formativo na modalidade EaD. Concepção essa que supomos se refletir na estrutura do AVA. No entanto, entendemos que antes de investigar essa estrutura é necessário compreender as concepções de autonomia presentes nos discursos da EaD refletindo-as à luz do conceito de autonomia em Theodor Adorno. Futuramente almeja-se a análise do AVA a partir dessa discussão reflexiva filosófica.

A partir daí, na intenção de levantar uma perspectiva mais geral dos estudos já realizados acerca da proposta de formação para autonomia nos cursos de Licenciatura da UFLA na modalidade Educação a Distância EaD, foi verificado que a implementação de cursos de Licenciatura a distância em parceria com a Universidade Aberta do Brasil UAB, na instituição, é muito recente, data do ano de 2011<sup>5</sup>. Considerando essa realidade de vida nova dos cursos de Licenciatura a distância na instituição, o que justifica a escassez de pesquisas nesse campo, buscou-se uma redelimitação para o desenvolvimento do nosso objeto.

---

<sup>5</sup> Esses dados podem ser consultados no site: [http://www.cead.ufla.br/portal/wp-content/uploads/2012/10/CEAD\\_\\_relatorio\\_de\\_gestao\\_\\_2009\\_2012.pdf](http://www.cead.ufla.br/portal/wp-content/uploads/2012/10/CEAD__relatorio_de_gestao__2009_2012.pdf). Vale ressaltar, portanto, que a educação a distância na UFLA vem sendo oferecida desde 1987 com outros formatos, como o *lato sensu*, e que passou por diversas mudanças, contando hoje com 10 cursos nas diferentes modalidades: graduação a distância, pós-graduação *lato sensu* a distância e extensão e, recentemente alcançou nota máxima, conceito cinco, no MEC. Informações extraídas do site: <http://www.ufla.br/ascom/index.php/2013/03/educacao-a-distancia-da-ufla-recebe-nota-maxima-do-mec>

Desse modo, para a presente pesquisa de mestrado se propõe um trabalho teórico, que tem como foco as concepções de autonomia presentes nos estudos de EaD, com o objetivo geral de compreender os limites/potencialidades formativas da concepção de autonomia no interior desses estudos. Tem-se como objetivos específicos: identificar a concepção de autonomia presente nos estudos de EaD voltados para formação de professores; compreender a formação para autonomia em Theodor Adorno e C. Türcke (2010); analisar e discutir com base no referencial teórico a compreensão de autonomia nos estudos de EaD. É importante notar que o conceito de autonomia, proposto para esta pesquisa, busca apoio no pensamento adorniano com base nos estudos da Teoria Crítica para problematizar a concepção de autonomia presente nos estudos sobre a EaD a partir da rede de computadores, no intuito de responder a seguinte pergunta: quais as concepções de autonomia vêm predominando nos estudos sobre o processo de formação na EaD?

Para a compreensão dessa problemática é importante considerar as conjunturas favoráveis à implantação de programas em EaD na sociedade atual caracterizada pela força mercadológica, que impõe um ritmo de competitividade e readaptação aos grandes avanços tecnológicos e, sobretudo, com a supervalorização da tecnologia, impõe uma tendência à fetichização da técnica. Além de considerar a expansão da modalidade EaD, nos últimos tempos, amparada pela regulamentação legal do poder público.

Preti (1998), professor no Núcleo de Educação a Distância da Federal de Mato Grosso, expõe que o “encantamento” com as tecnologias propõe de um lado uma nova dimensão ao conceito de distância e de tempo, possibilitando uma interação mais intensa pelo contato propiciado com várias pessoas, o acesso a fatos e lugares, às publicações em bibliotecas digitais, o fazer um curso sem sair de casa; mas por outro lado há uma crença demasiada na tecnologia como solução dos problemas de aprendizagem. Nesse contexto, Adorno (1995)

evidencia que a tecnologia apresenta uma suposta neutralidade que pela racionalização encobre o aumento da frieza nas relações entre as pessoas pois, como visto, a capacidade de amar se volta aos produtos ofertados pelo mercado. O filósofo reconhece a fragilidade na capacidade de amar que todos nós temos, por isso defende uma formação para emancipação em que propicie condições para expressar a dor e a angústia geradas pela configuração social.

Assim, o nosso propósito é pensar de forma mais consequente as concepções de autonomia neste cenário de expressiva expansão da modalidade EaD, sobretudo, no que diz da formação de professores, compreendendo que a mediatização tecnológica precisa ser encarada a partir de uma reflexão crítica quando sua utilização surge como solução de todos os problemas educacionais e como possibilidade rápida de certificação de professores. A nossa grande inquietação perpassa por esse novo cenário de formação a distância que em certa medida difere das condições ofertadas presencialmente e, ao que tudo indica, ao invés de contribuir para a solução da crise da formação, pode fragilizar ainda mais as possibilidades de constituição de uma formação para emancipação.

Para tanto, este trabalho se apoia no referencial da Teoria Crítica da Sociedade, especialmente nos estudos clássicos e contemporâneos, representados por Theodor Adorno e Christoph Türcke. O projeto da filosofia de Adorno, conforme evidenciado na obra de Wiggerhaus (2006)<sup>6</sup>, sem querer buscar um sentido de perguntas e respostas, tem uma afinidade com o materialismo - interpretação do desprovido de intenção -, e com a dialética, desenvolvida em Hegel, que “não se relaciona com a teoria da identidade, uma dialética anti-sistemática” Wiggerhaus (2006, p.635). Segundo esse mesmo autor, para Adorno “a dialética significava a possibilidade de desmitologizar e desencantar um vasto leque de fenômenos contemporâneos” Wiggerhaus (2006,

---

<sup>6</sup> WIGGERHAUS, Rolf. A Escola de Frankfurt, História, desenvolvimento Teórico, significado político Editora Difel, 2ª Ed. 2006.742p.

p. 217). A grande evidência na sociedade contemporânea é a forçosa padronização de identidades como modelo de existência, como forma de dominação que provoca no indivíduo uma grande angústia, conferindo a ele a ideologia de que não existe outra forma de existência. Assim, apostamos, neste trabalho, no potencial autorreflexivo do processo de formação na contemporaneidade, em especial, da formação para autonomia na EaD, no intuito de um maior reconhecimento de como essa nova modalidade tem contribuído ou não para o fortalecimento de formas de dominação, na sociedade atual, que é um dos aspectos que inviabilizam a formação do indivíduo autônomo.

A pesquisa que se empreendeu teve como caminho percorrido a seleção, a leitura e a sistematização do referencial teórico a partir de autores da Teoria Crítica da Sociedade, priorizando textos e/ou obras que tratam dos aspectos impeditivos da formação cultural. Foi realizada a leitura dos ensaios e/ou obras de Adorno e Horkheimer, conforme elencadas a seguir. De Theodor W. Adorno, foram lidos os ensaios: *Educação após Auschwitz* (ADORNO; THEODOR, 1995e), *Tabus acerca do Magistério* (1995), *Educação e Emancipação* (ADORNO, 1995d), *A Educação contra a barbárie* (ADORNO, 1995c); *Educação para quê?* (ADORNO, 1995b); *A Filosofia e os Professores* (ADORNO, 1995a); os ensaios *Teoria da Semiformação* (ADORNO, 2010), *Ideia de História Natural* (ADORNO, 1991), *Sobre la relación entre sociología y psicología* (ADORNO, 2004), *A Atualidade da Filosofia (1991)*, *Resumé sobre indústria cultural* (ADORNO, 1991). Da produção conjunta com Max Horkheimer, foram lidos os capítulos *O conceito de esclarecimento* (1985), *Excursão I – Ulisses ou Mito e Esclarecimento*, *Indústria cultural: o esclarecimento como mistificação das massas* (1985), *Elementos do anti-semitismo: limites do esclarecimento*, *Notas e Esboços: Sobre a gênese da burrice* todos da obra *Dialética do Esclarecimento* (1985). Da obra *Temas*

*básicos de sociologia*, os capítulos *Indivíduo e Sociedade*. E como representante contemporâneo da Teoria Crítica da Sociedade, foi lida a obra de Christoph Türcke (2010) *Sociedade Excitada: Filosofia da Sensação* (2010). Entendemos serem esses textos essenciais ao nosso problema de pesquisa, considerando que eles tratam de forma bem embasada questões acerca da formação enquanto um fenômeno social mais amplo, a qual não tem como ser analisada de forma isolada. Assim, como defendido por Horkheimer e Adorno é de fundamental importância considerar a tensão entre condições objetivas e condições subjetivas para uma compreensão da constituição da subjetividade do indivíduo, da autoconsciência do indivíduo que, segundo conceito filosófico, evidenciado por esses pensadores, “a autoconsciência social “supera o indivíduo “abstrato” e leva à mediação social” HORKHEIMER e ADORNO (1973a, p. 52).

Especialmente o texto *Teoria da Semiformação* trata da compreensão histórica de formação e semiformação para um entendimento de que rumo caminha o processo de formação. Adorno (2010) evidencia em seu texto a grande preocupação com o enfraquecimento da experiência em uma época em que a cultura convertida em relação de troca não consegue ofertar condições objetivas ao indivíduo para além da identificação. Para o filósofo frankfurtiano, o conceito de experiência consta de uma continuidade da consciência em que pela tensão entre o sujeito e os bens culturais possa emergir o diferente. No entanto, na configuração social atual essa possibilidade vem sendo substituída pelo que é imediato e a-histórico, sem estabelecer uma relação com a memória enquanto possibilidade de criação e com a tradição que se encontra cada vez mais enfraquecida. Adorno (2010) entende que para a realização da experiência é importante – condições subjetivas e objetivas – revelando que as condições objetivas não ofertam condições para a possibilidade de resistência. Assim, vale problematizar como se tem constituído a subjetividade do indivíduo no interior dessa configuração, que vem sinalizando um indivíduo cada vez mais inflado,

cheio de si, mediante a grande quantidade de informações a seu dispor, entendida como aquisição do conhecimento. Por esse entendimento, portanto, a constituição do indivíduo da contemporaneidade encontra-se tomada pela preguiça, empobrecida, não se fortalece o eu porque o indivíduo se nega a debruçar sobre o que exige um mínimo de esforço e, assustadoramente, rejeita ainda qualquer indicação de leitura de clássicos e o se voltar para o conhecimento histórico das coisas.

O texto de Immanuel Kant, *Resposta à pergunta: o que é “esclarecimento”?*, também foi relevante para iluminar a compreensão das ideias de Adorno acerca da autonomia, pois Adorno parte da compreensão Kantiana sobre esclarecimento, tendo como ponto de partida a incorporação da autoridade, seguida da superação como condição essencial da saída do homem do estado de menoridade.

Ainda foram considerados autores que tomam esses filósofos como referencial teórico de seus trabalhos (ZUIN, 2006; ZUIN, 2011; PUCCI, 2004, CROCHÍK, 2003; CROCHÍK, 2010; RAMOS, 1999; SANTOS, 2011; SOUZA, 2011; SUAREZ, 2005; FRANCISCATTI, 2002; FRANCISCATTI, 2007) a fim de iluminar as reflexões em torno do objeto de pesquisa, contribuindo para a construção do texto.

Dessa forma, tendo em vista pensar as questões acima apresentadas, dividimos o presente trabalho em cinco partes. A primeira parte, esta *Introdução*, descreve a importância e os objetivos da pesquisa e como se pretende a sua realização. Posteriormente, a nossa atenção se volta a compreender a formação para autonomia em Theodor Adorno, com a pretensão de aprofundar no entendimento de uma formação para a emancipação que valoriza a troca de experiências e a sensibilidade com o outro. Para tanto, concentrou-se o referencial teórico da Teoria Crítica da Sociedade, nesta parte, a fim de iluminar alguns conceitos centrais para o desenvolvimento da análise da

nossa pesquisa. Apresenta-se o conceito de formação, baseado em Adorno (2010), partindo de uma compreensão histórica do processo de formação até a sua transformação em semiformação. São evidenciadas as condições objetivas empobrecidas, nos tempos atuais, impeditivas ao surgimento de um indivíduo autônomo. Apresenta-se, ainda, a configuração do estágio atual da sociedade capitalista, Sociedade Excitada, termo cunhado por C. Türcke (2010), no intuito de entender que o sujeito dentro dessa configuração social é acometido, constantemente, por uma metralhadora de estímulos, via aparatos audiovisuais, ofuscando, dessa forma, qualquer possibilidade do pensamento crítico diante dessa realidade, contrariamente favorecendo um clima de violência. Nesse sentido, destaca-se a grande preocupação de Adorno (1995) em relação ao objetivo da educação, também exposta nesta parte, considerando a ênfase central no desbarbarizar.

Na parte seguinte, a nossa preocupação perpassa pela concepção de autonomia presente nos estudos de EaD, considerando a delimitação do marco temático pelos autores brasileiros que tratam dessa temática: *A autonomia na Educação a Distância EaD*, dividido em dois tópicos. No primeiro, apresenta-se, de modo sucinto, a contextualização da EaD no cenário brasileiro e no mundo, evidenciando a grande expansão dessa modalidade como ampliação de acesso ao ensino superior. No segundo tópico, busca-se mostrar apontamentos acerca da autonomia em EaD, identificados pelos autores que tratam dessa temática, aqui considerados.

A quarta parte consta, no primeiro tópico, o detalhamento da metodologia adotada para a seleção dos trabalhos que integram o marco temático da nossa pesquisa, pela qual delineamos o caminho percorrido de busca e seleção dos trabalhos, no intuito de construir categorias de análise para a compreensão da problemática estudada, a fim de atender os objetivos propostos. No segundo tópico é apresentada a discussão e a análise dos estudos

selecionados, articulando-os com o apoio do referencial teórico que orienta essa pesquisa. Esse segundo tópico encontra-se subdividido em três categorias de análise, as quais foram construídas pelo agrupamento dos trabalhos selecionados a partir dos temas recorrentes entre si no que se refere à temática da nossa pesquisa. E, finalmente, apresentam-se as considerações finais e as lições apreendidas no presente estudo.

## **2 O PROCESSO DE FORMAÇÃO**

Esta parte retoma alguns textos educacionais escritos pelo filósofo Theodor Adorno para compreender o que historicamente se realizou como formação cultural e como esta formação tem se convertido em semiformação, especialmente nos dias que se seguem. Para tal, este momento do trabalho também se apoia na obra de Christoph Türcke (2010) que discorre o modo de organização da sociedade capitalista em seu estágio mais atual, buscando reconhecer as dificuldades que o indivíduo encontra para o exercício autocrítico da razão e do pensamento, compreendendo que nesta sociedade atual, diferentemente daquela entendida por Adorno, tem-se um indivíduo receptor de estímulos afetado pelo excesso de imagens espetaculares e sensacionais. Apoiase ainda à obra “Dialética do Esclarecimento”, escrita conjuntamente por Theodor Adorno e Max Horkheimer e em autores que tomam esses filósofos como marco teórico de seus trabalhos.

### **2.1 O processo formativo na contemporaneidade: o empobrecimento das condições objetivas e subjetivas para uma formação autônoma**

Adorno (1995) inicia seu texto “Educação após Auschwitz”<sup>7</sup> com um novo imperativo para a educação: “A exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação” (Adorno, 1995, p. 119), alertando toda humanidade das questões sobre a barbárie humana cometida no campo de

---

<sup>7</sup> Conferência redigida pelo autor e transcrita conforme as gravações para a rádio de Hessen, em 18 de abril de 1965, publicada no livro “Educação e Emancipação” de Theodor Adorno. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. Nessa publicação, Theodor Adorno apresenta uma série de conferências e debates educacionais que serão referenciados ao longo da nossa pesquisa.

concentração, Auschwitz<sup>8</sup>, na Alemanha e da importância de se voltar para essas atrocidades a fim de entender o que levou seres humanos a se tornarem algozes capazes de cometerem tamanha barbárie.

O autor defende uma educação para emancipação como forma de evitar a repetição de Auschwitz e relaciona, dentre as causas decorrentes das atitudes bárbaras cometidas no campo de concentração, a sujeição dos indivíduos ao cumprimento cego de ordens autoritárias em nome da lei, da ordem e da adesão à coletividade. Compreende, pois, que o sujeito que faz uso da razão é capaz de resistir à barbárie. Adorno (1995) não demonstra uma crença salvadora na educação, mas ressalta a potencialidade da educação para mediar a resistência a esse modo de organização que estimula a semiformação por meio do atual desenvolvimento ideológico da sociedade capitalista; defende, pois, uma educação/formação como autorreflexão crítica da semiformação.

Adorno (1995) aponta que o mais agravante está em rejeitar as questões que culminaram na maior explosão da barbárie.

*O perigo de que tudo aconteça de novo está em que não se admite o contato com a questão, rejeitando até mesmo quem apenas a menciona, como se, ao fazê-lo sem rodeios, este se tornasse o responsável, e não os verdadeiros culpados (ADORNO, 1995, p. 179, grifo nosso).*

Essas discussões não atravessam os discursos entre as pessoas e quando são mencionadas ecoam como inoportunas, como vindas de pessoas pessimistas e insatisfeitas com a vida, não há uma seriedade da maneira que deveria ocorrer ao se voltar para as respostas a essas questões. É importante, pois, pensarmos como está a barbárie distante de nós, se ela reflete algo que está aqui presente em nossa sociedade atual, tal como o cumprimento cego aos modelos

---

<sup>8</sup> *Auschwitz* foi uma monstruosidade ocorrida durante a 2ª Guerra Mundial. O maior campo de extermínio da Alemanha nazista.

educacionais instituídos na contemporaneidade, em que o indivíduo não consegue romper com a necessidade de seguir um procedimento, preferencialmente, eficaz para se alcançar resultados visíveis.

Pelas ideias de Adorno (1995), compreende-se a importância do voltar-se para o sujeito, isto é, na concepção do filósofo, é fundamental oferecer condições objetivas para o desenvolvimento interno do sujeito enquanto uma possibilidade real de se opor ao estabelecido e tomar consciência dos motivos que levam a indiferença com o outro. Assim, por meio do fortalecimento do sujeito há a possibilidade de resistência às condições de barbárie, representadas não só pelos atos de violência visíveis, mas pela frieza e indiferença em relação ao outro, pelo não envolvimento que tem sido uma constante nas relações estabelecidas entre as pessoas nos dias de hoje.

Nesse sentido, a educação deve se orientar nesta direção de oferecer condição para o desenvolvimento interno do sujeito pois, segundo Adorno (1995, p. 121), o papel da educação está no reconhecer, revelar e despertar da consciência geral, sobretudo, a identificação dos mecanismos que levaram as pessoas a cometerem a monstruosidade em Auschwitz, visto que pela tomada de consciência é possível evitar a repetição. Assim, nos dizeres de Adorno, “a educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma auto-reflexão crítica” (ADORNO, 1995, p. 121). Outro aspecto importante apontado pelo autor para evitar a repetição da barbárie é que a educação precisa se voltar com mais atenção para a primeira infância, em que a personalidade se forma e também para o esclarecimento geral em que produz um clima cultural, intelectual e social, dialeticamente, constituinte da formação do homem.

Diante do papel da educação, vale dizer que Adorno já naquela época trazia críticas severas ao modo como as pessoas se relacionam com a técnica, evidenciando a ambiguidade presente na relação do homem com a tecnologia. A saber:

Os homens inclinam-se a considerar a técnica como algo em si, como um fim em si mesmo, como uma força com vida própria, uma força própria, esquecendo que ela é a extensão do braço dos homens. Os meios – e a técnica é um conceito de meios dirigidos à autoconservação da espécie humana – são fetichizados, porque os fins – uma vida humana digna – encontram-se encobertos e desconectados da consciência das pessoas (ADORNO, 1995, p. 132).

Adorno se volta então contra a fetichização da técnica e aponta para um acentuado aumento da frieza entre as pessoas e para a transferência da capacidade de amar aos aparatos tecnológicos e aos produtos da indústria cultural, quando, prioritariamente, deveria se cultivar a relação com o outro. Isso fica evidenciado, por exemplo, na construção de um sistema ferroviário para conduzir as vítimas a Auschwitz com maior rapidez e fluência.

Importante ressaltar que Adorno traz, nesta reflexão a respeito das pessoas afinadas com a técnica que, na atualidade, isso se dá de forma irracional, exagerada e patológica, correlacionando a uma “consciência coisificada”, isto é, a uma consciência distorcida que prevalece a valorização da técnica em detrimento do homem. A relação que as pessoas vêm estabelecendo com os aparatos tecnológicos e com os bens de consumo se revela cada vez mais exagerada, a ponto mesmo de uma devoção ao bem adquirido, de forma que só conseguem se perceber tendo acesso às novidades anunciadas. Com isso, o trato com as pessoas, o se importar com o outro de forma gratuita fica em segundo plano, pois toda a atenção e devoção estão voltadas ao aparato tecnológico e as infinitas possibilidades de ser percebido.

Posto isso, destaca-se que é preciso se voltar para uma educação pautada na emancipação em que o sujeito tenha condições de criticar os fenômenos contemporâneos da organização social. Adorno (1995) enfatiza a fragilidade na capacidade de amar que todos nós temos, buscando dessa forma fortalecer o propósito de emancipação que permite ao sujeito expressar a angústia e o medo,

produzidos por nossa atual sociedade. Adorno é categoricamente contrário a uma educação pela dureza que, enfaticamente, foi elogiada pelos nazistas para se constituir um tipo de homem necessário para a sujeição à ordem e à obediência cega, acarretando o planejamento da morte de milhares de pessoas. Essa educação pela dureza, criticada pelo filósofo, pode ser elucidada, na sociedade atual, pela adaptação à lógica de mercado que envolve metas estabelecidas a priori, autoritariamente disfarçadas por terminologias de controle de qualidade. Como exemplo, elucidamos a educação regida pela lógica da competência e eficiência que submete o educador a pressão de atingir resultados. O sofrimento oriundo dessa pressão, embora exista, ele de fato quase nunca é expresso, pois o que se cultiva é o alcance das exigências postas na atualidade. Nesse sentido, pode-se identificar um processo que vem produzindo de obediência cega às normas estabelecidas, o qual provoca por um lado o sofrimento do educador que se vê sem condições de fazer uso de uma voz contrária ao que está posto, pelo medo de perder seu emprego, ou até mesmo do desligamento de sua função. E por outro lado o sofrimento do aluno que se vê sem espaço para expressar seus medos e inseguranças e, assim como o educador, permanecendo sob a pressão de ser competente.

Nesses termos, a competitividade advinda do mercado globalizado vem fortalecendo a frieza nas relações entre as pessoas, pois dada a necessidade imperiosa de se sobressair, a sensibilidade consigo mesmo, com o outro e a postura ética que deveriam ser cultivados e fortalecidos no sujeito estão relegados ao segundo plano, pois com base em uma educação pela dureza quem se torna insensível consigo mesmo se permite ser insensível com o outro. Tal competitividade, como visto, também expressa no processo educacional, vem se adequando às demandas do mercado, especialmente no que diz respeito às inovações tecnológicas, de modo que a formação tem sido prioritária às

habilidades necessárias do trabalhador para acompanhar a velocidade imposta pelo avanço tecnológico. Adorno (2010) compreende que:

Sem dúvida, na ideia de formação cultural, necessariamente se postula a situação de uma humanidade sem *status* e sem exploração. Quando se denigre na prática dos fins particulares e se rebaixa diante dos que se honram com um trabalho socialmente útil, trai-se a si mesma. Não inocenta por sua ingenuidade, e faz-se ideologia. Se na ideia de formação ressoam momentos de finalidade, esses deveriam, em consequência, tornar os indivíduos aptos a se afirmarem como racionais numa sociedade racional, como livres numa sociedade livre. (ADORNO, 2010, p. 13).

Essa consideração apontada por Adorno (2010) nos permite pensar acerca da autorreflexão do indivíduo frente a uma época em que a sociedade capitalista lança mão da cultura convertendo-a nos meios dos produtos da indústria cultural. Dessa forma, presa à lógica mercantil, a cultura não cumpre o seu papel mediador para a formação de um sujeito crítico, mas traz *a priori* a ideologia do alcance do sucesso a partir de um ideal com propósito imediatista. O sujeito na expectativa desse ideal se vê sem condições de negar a exigência do grande mercado globalizado, a exigência em acompanhar as mais novas tendências tecnológicas e em se adaptar rapidamente a elas. Assim, uma formação voltada para favorecer habilidades particulares e atender as demandas econômicas traz a falsa sensação ao trabalhador de que ele terá condições e espaços para uma vida digna, mas ao invés disso ele está novamente enredado à luta pela sobrevivência, sendo consumido incessantemente pelo trabalho. Adorno (2010) expõe que “A desumanização implantada pelo processo capitalista de produção negou aos trabalhadores todos os pressupostos para a formação e, acima de tudo, o ócio” (ADORNO, 2010, p. 14). Nesse sentido, é necessária uma autorreflexão sobre a base produtiva e econômica da sociedade, uma vez que é impossível pensar a formação fora desse contexto.

Nessa perspectiva, pensar a *Bildung* (formação cultural) na contemporaneidade nos remete, fundamentalmente, à importância de resgatar a autorreflexão crítica no indivíduo e a relação com o outro em que possibilite espaços e condições de desenvolvimento das mais profundas potencialidades e espontaneidades do ser humano, a fim de resistir a adaptação harmônica à organização social vigente.

*Bildung* é um termo alemão que indica ao mesmo tempo formação cultural e cultura<sup>9</sup>. Segundo Suarez<sup>10</sup> (2005), *Bildung* é um vocábulo que conserva a figura histórica determinante do que é cultural. Para essa mesma autora, *Bildung* expressa o processo da cultura, da formação em um caráter amplo e dinâmico, destacando espaços outros formativos que não só os institucionais de ensino.

A nossa reflexão acerca do processo formativo se pauta em como a relação com a força tecnológica, nos tempos atuais, tem trazido grandes mudanças para o que de fato se compreende como experiência formativa, tendo em vista que no contexto atual do capitalismo impera a exclusão do processo de formação e o enfraquecimento da experiência, que vêm sendo substituídos pela semiformação<sup>11</sup>.

Adorno (2010) apresenta uma reflexão da semiformação e seus desdobramentos no texto “Teoria da Semicultura”, já referenciado

---

<sup>9</sup> C.f. Adorno (2010).

<sup>10</sup> Professora do Departamento de Filosofia da PUC-Rio, Doutora em filosofia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. (SUAREZ, 2005, p.191).

<sup>11</sup> Vale dizer aqui que há grande discussão entre os termos semicultura e pseudocultura. Dessa forma, em caráter apenas de explanação apontamos as duas definições compreendidas a partir do trabalho apresentado no Congresso Internacional de Teoria Crítica, intitulado “Formação & Cultura, Semiformação & Semicultura de autoria de Juliana Litvin de Almeida. A autora expõe que a partícula “semi” não designa metade, algo por se concluir; expõe, porém, que a partícula se apresenta como algo inibidor da formação, isto é, a formação proposta é totalmente contrária da formação, é uma formação falsa e perversa, dizeres da autora. Por sua vez, pseudoformação, tem-se a partícula “pseudo” como o momento falso do conceito.

anteriormente. O autor evidencia a importância de situar o problema da crise da *Bildung* (formação cultural) em um contexto mais amplo da economia e da política em nossa sociedade, não limitando, dessa forma, como um problema unicamente gerado pela pedagogia, pela instituição de ensino, enfatizando que a formação cultural é mais ampla que a educação pedagógica escolar. O autor reforça ainda, que embora não seja um problema da pedagogia, ela deve se ocupar diretamente com a crise da *Bildung* (formação cultural), pois ignorar esse contexto externo torna a escola um espaço que também promove indivíduos semiformados.

Nesse contexto, para uma compreensão da *Bildung* (formação cultural), segundo o autor, é importante identificar as propostas de formação previamente estabelecidas, as quais têm se revelado como semiformação. As transformações tecnológicas da contemporaneidade contribuem para uma racionalidade técnica e individualista em que o indivíduo se encontra impotente diante da força do mercado concorrencial e, mediante um esforço a resistir, acaba por aceitar e introjetar os ditames apresentados pelos aparatos tecnológicos, a saber os mais variados modelos da mesma existência: o vencedor de todos os obstáculos para se tornar um símbolo do esporte; a protagonista da novela global, que a cada capítulo se aproxima mais da realidade de seu público; o mais jovem empreendedor do mercado; o primeiro lugar nos processos seletivos; as grandes viagens, shows e festas postadas nas redes sociais, dentre tantos outros ditames presentes no cotidiano das pessoas.

Em face desse modelo social, observa-se a supressão do individual, pois a ideologia presente na racionalização dominante permite uma socialização cada vez mais ampla, enquanto os desejos que não podem ser realizados são expressos em forma de barbárie. Crochik (2003, p. 16) entende que essa socialização “contrapõe-se à individuação, e o indivíduo torna-se hostil à civilização”.

Segundo Horkheimer e Adorno (1973a), em uma referência ao capítulo “Indivíduo”<sup>12</sup>, o homem é um ser mediado socialmente, sem perder de vista a sua individuação, ou seja, só em sociedade o homem é capaz de desenvolver suas potencialidades; e a verdadeira autonomia está na unidade e compenetração da individualidade com a universalidade, com a possibilidade do surgimento do diferente. O indivíduo não se constitui isolado, não há como pensar a liberdade e felicidade de forma particular, mas pensar isso na totalidade. Pela configuração social atual, a realização da individuação que se opõe ao individualismo não se tem efetivado, assim, o indivíduo como forma de reação a essa não realização usa da hostilidade, como mencionado acima, e mais ainda, torna-se hostil e desenvolve uma frieza não só com o outro, mas também consigo mesmo.

Para uma compreensão efetiva da configuração concreta que o indivíduo assume nas relações é imprescindível, conforme os filósofos, a análise das relações sociais, pois, como visto, só em sociedade o indivíduo é capaz de desenvolver suas potencialidades. Assim, de acordo com Horkheimer e Adorno (1973a, p. 50), “[...] o universal só adquire totalidade concreta através do singular e, do mesmo modo, o sujeito singular e particular só encontra no universal [...]”, depreende-se, conforme o autor, que quanto mais o indivíduo se desenvolve, mais o todo se fortalece pelas relações estabelecidas socialmente, logo o conceito de indivíduo e sociedade contém uma reciprocidade.

Entretanto, a ideologia racional técnica que substitui os valores humanos passa a mover as pessoas no sentido de aderir à sociedade vigente em detrimento de uma resistência a essa sociedade que tende a naturalizar tudo. O indivíduo acuado diante do medo de não pertencimento à unidade social se vê em meio a justificativas em prol da sobrevivência, o que Crochik (2003), baseado nos

---

<sup>12</sup> Esse capítulo consta na obra “Temas Básicos da Sociologia” de HORKHEIMER, M.; ADORNO, T.W. (Orgs.) (1973) Disponível em: <http://sociofespsp.wordpress.com/2012/03/22/adorno-e-horkeheimer-temas-basico-de-sociologia-individuo-e-sociedade/> Acesso em 11 jun. 2013.

frankfurtianos, chama de fortalecimento do cinismo e da frieza. Nesse contexto, o homem moderno, como sujeito autoconsciente, se enfraquece.

Dessa forma, a *Bildung* (formação cultural) encontra-se comprometida a um processo de adesão, convertendo-se os meios em fins e, quando isso ocorre, não dá mais para falar em *Bildung* (formação cultural), e sim em *Halbbildung* (semiformação). A absolutização da técnica converte-a em um fim em si mesmo e uma vida digna de ser vivida cai no esquecimento.

Crochik (2003, p. 20) traz uma compreensão a esse respeito:

A técnica não possui a neutralidade que se supõe; antes, essa suposta neutralidade serve como racionalização para a realização daqueles desejos, presentes naquele que é responsável pelos cortes de empregos numa empresa, que, ao se utilizar de procedimentos técnicos envolvidos na fórmula “custo/benefícios”, se satisfaz com o seu poder, ou naquele que se sente feliz porque consegue entregar os seus trabalhos no tempo previsto, sem se perguntar para que eles servem.

Importante estar atento a não neutralidade da técnica, que tende a atender interesses de grupos específicos. A racionalização presente na suposta neutralidade da técnica encobre os verdadeiros desejos do gozo no exercício do poder dos que estão em uma posição privilegiada, pois pela racionalidade da técnica eles conseguem por um lado se deleitarem no gozo desse exercício e, por outro lado, com a racionalização se neutralizam afastando qualquer impulso que os tire da condição do gozo do poder. Por essa suposta neutralidade presente na racionalidade técnica tem-se, na EaD, modalidade mediatizada pela técnica, os alunos realizando as atividades via aparato tecnológico, com o foco nos prazos e na pontuação concedida, estabelecendo intervenções desconexas, na forma de cópia de trechos sem uma devida discussão e sem ao menos se darem conta do que estão realizando. Assim fica o gozo por um lado da absolutização do aluno enquanto responsável pelo seu próprio processo de aprendizagem e, por outro

lado, a dependência da racionalização da técnica para não tirá-lo dessa condição de absolutização.

Embora o progresso técnico promova uma facilidade na vida, que não podemos deixar de considerar, apresenta também o outro lado que é expresso pela indiferença, pela frieza e crueldade, a exemplo, das necessidades urgentes do mercado capital, ou seja, a substituição de um trabalhador por outro na mesma lógica da troca de mercadorias. A racionalidade técnica propaga essa frieza e crueldade como inerentes ao ser humano, privando o indivíduo até mesmo do questionamento se não poderia ser algo inverso a isso.

Adorno (2010) apresenta que a *Bildung* (formação cultural) se converteu a 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). Segundo Adorno (2010), o conceito de formação surgiu com a emancipação da burguesia e não é tido como uma invariante, pois seu sentido varia de acordo com determinada época. Assim, o pensador frankfurtiano aponta que a formação se converteu em semiformação em uma época em que o princípio social se pauta na equivalência, enfraquecendo as possibilidades de experiência. Ao conceituar semiformação, Adorno (2010) aponta concomitantemente o conceito de formação que podemos entender da seguinte forma: se a semiformação contempla um espírito alienado, logo a formação fortalece um espírito consciente. A semiformação, por sua vez, não antecede à formação, ao contrário, ela sucede a formação, o que evidentemente já demonstra sua característica destrutiva, pois a semiformação impede uma não-cultura, que na concepção adorniana, no sujeito inculto, teria como emergir uma atitude reflexiva crítica.

A semiformação impede qualquer indício de autorreflexão, porque o sujeito semiculto se deleita de um narcisismo preso a modelos e ideais coletivos em que concebe uma imagem a partir do que é ditado pelo grande mercado

econômico, especialmente, pela indústria cultural. A mediação, aqui, realizada entre sujeito e realidade, se efetua pelos ideais.

[...] basta a frequência a um certo colégio ou instituto, ou, ainda, a simples aparência de se proceder de uma boa família. A atitude em que se reúnem a semicultura e o narcisismo coletivo é a de dispor, intervir, adotar ares de informados, de estar a par de tudo. (ADORNO, 2010, p.32 ).

Na busca, portanto, pela formação, em que o sujeito desconhece que não é uma formação, mas sim, a semiformação, de forma inocente se conforma a esse narcisismo coletivo, em que pretensamente busca ares de pertencimento pela frequência de lugares reconhecidamente bem frequentados e, também, por estar informado de tudo, pronto para emitir respostas prontas a qualquer pergunta, idealizando assim a imagem que todos devem reconhecer de si mesmo.

Adorno (2010, p.33) entende que “o semiculto dedica-se à conservação de si mesmo sem si mesmo”. Entende ainda que por essa atitude, o semiculto está cada vez mais privado do exercício da experiência que culmina na impossibilidade da constituição da subjetividade.

A experiência – a continuidade da consciência em que perdura o ainda não existente e em que o exercício e a associação fundamentam uma tradição no indivíduo – fica substituída por um estado informativo pontual, desconectado, intercambiável e efêmero, e que se sabe ficará borrado no próximo instante por outras informações. (ADORNO, 2010, p.33).

Pela citação acima, Adorno considera que a experiência, essencial à constituição da subjetividade do indivíduo, que requer tempo e dedicação ao se voltar para si, na busca pela diferenciação, vem sendo substituída pela avalanche das informações propagadas, incansavelmente, pelos veículos de comunicação,

levando o indivíduo a crer que se adquire um saber pronto e mediado diretamente com a tecnologia.

Nesses termos, vale contextualizar a nossa configuração social que cultua o estar constantemente “a fazer coisas”, inviabilizando o dedicar-se às atividades formativas, tal como pode ser visto nos espaços formativos de ensino o incessante proclamar a todos os cantos pela falta de tempo. Dessa forma, a experiência não se realiza, pois, na concepção adorniana, ela se forma com o tempo e com a memória, o que coloca o semiculto numa via sem saída, porque diante de tal configuração, por medo de ser sucumbido, ele se submete ao conformismo e dar de ombros a dizer “que as coisas são assim mesmo” (ADORNO, 2010).

Reconhecidamente por Adorno (2010), a cultura como forma de proteção e segurança, como liberdade fracassou, convertendo-se em valor e, sem oferecer condições para que a formação cultural se concretize, o que impera é a semiformação. A formação cultural não se realiza no vácuo sendo fundamentalmente importante a base em pressupostos anteriores para assim conseguir sobressair o qualitativamente novo. “Nada do que, de fato, se chame formação poderá ser apreendido sem pressupostos” (ADORNO, 2010 p.30).

A semiformação que renunciou à autodeterminação, como confere Adorno (2010), “prende-se, de maneira obstinada, a elementos culturais aprovados” (ADORNO, 2010, p. 9). E por esse formato o que se sobressai é apenas a adaptação, porque a cultura enquanto formação cultural que faz a mediação entre o homem e a sociedade, como apropriação subjetiva, isolada de forma admirável não rompe com a adaptação, não consegue ir além do que está previamente estabelecido.

Max Frisch observou que havia pessoas que se dedicavam, com paixão e compreensão, aos chamados bens culturais, e, no entanto, puderam encarregar-se tranquilamente da práxis assassina do nacional-socialismo. Tal fato não apenas indica uma consciência progressivamente dissociada, mas sobretudo dá um desmentido objetivo ao conteúdo daqueles bens culturais — a humanidade e tudo o que lhe for inerente — enquanto sejam apenas bens, com sentido isolado, dissociado da implantação das coisas humanas. (ADORNO, 2010, p.10).

Com a citação acima, Adorno traz a reflexão que os bens culturais apropriados sem a devida tensão com a realidade e dissociada das coisas humanas leva o indivíduo a uma consciência alienada sem condições de autocrítica sobre suas atitudes se rendendo a práticas violentas como a explosão da maior barbárie acontecida nos últimos tempos.

Contrariamente a ofertar condições em que se amplie a consciência humana, nesta sociedade configurada de forma a prevalecer as desigualdades, cada vez mais é impensável uma formação para a emancipação. A ideia de uma sociedade justa, sem exploração (ADORNO, 2010), é encoberta pela ideologia de que todos podem alcançar uma posição de destaque, basta querer, como uma livre escolha. Essa é a grande ilusão propagada, especialmente pela indústria cultural, promovendo, assim, um sofrimento desproporcional ao indivíduo que se vê cada vez mais incapaz e, sobretudo, com uma carga sobre os seus ombros de que essa incapacidade é culpa dele. Sob forte impacto sobre os indivíduos, a indústria cultural traz, de forma romanceada, ou até mesmo em pequenos formatos, os bens culturais propagando que todos podem ter acesso, no intuito de mascarar as grandes diferenças.

Por inúmeros canais, fornecem-se às massas bens de formação cultural. Neutralizados e petrificados, no entanto, ajudam a manter no devido lugar aqueles para os quais nada existe de muito elevado ou caro. (ADORNO, 2010, p.16).

O filósofo frankfurtiano critica essa lógica, que ao invés de criar condições para uma sociedade mais justa, a configuração social atual, fortalece a desigualdade, ou seja, aqueles que foram privados de uma formação devida acabam por ser renderem aos bens culturais ofertados pela grande indústria e permanecem na mesma condição de excluídos que, anteriormente, se encontravam, porque, conforme Adorno (2010, p.16) para uma real formação “[...] necessariamente requer condições para uma apropriação viva desses bens”, e pelas condições atuais o que vem imperando é o reforço à semicultura.

Adorno (2010) evidencia o poder da realidade sobre o indivíduo que tende a reproduzir um vazio de forma, ou seja, nas condições atuais da configuração social que prevalecem as relações unicamente providas de interesse, a identificação fica empobrecida, impossibilitando o surgimento de um sujeito autônomo como postulado em outros tempos na sociedade burguesa. E,

O que antes estava de tal modo configurado que os sujeitos podiam conseguir aí sua imagem, problemática que fosse, tem essa origem; porém eles estão tão destituídos de liberdade que sua vida conjunta não se articula como verdadeira, pois lhes falta o necessário apoio em si mesmos. (ADORNO, 2010, p.20)

A consideração assinalada por Adorno (2010) expressa o quão destituído de liberdade estão os indivíduos nesta sociedade desigual e injusta, que duramente impõe um modelo, um ideal de vida que se aplica a todos, sem considerar a singularidade de cada um, enfraquecendo, assim, a constituição de um sujeito capaz de resistir a esses modelos, favorecendo, no entanto, um clima à semiformação.

Zuin (2011), com seu artigo “Indústria Cultural e Semiformação: A atualidade da educação após Auschwitz”, observa que, no contexto da semiformação, a capacidade do indivíduo de se concentrar em uma informação e concebê-la a um conhecimento está cada vez mais extinta pois “milhares de

informações, vinculadas pelos sites da internet, disputam entre si a possibilidade de capturar a nossa atenção” (ZUIN, 2011, p. 625). Observa-se que a atenção nos tempos de hoje está comprometida pela rapidez com que as imagens são sobrepostas e também na disputa das informações que são substituídas por outras em um ritmo alucinante, transferindo qualquer possibilidade de formação para uma semiformação. Zuin (2011, p. 625) explicita que as benesses advindas do acesso às mais variadas informações não podem encobrir a dificuldade do indivíduo de fazer relações com as informações acessadas, conforme vislumbrado pelo autor, “isso obstaculiza a realização do salto qualitativo da informação que se conservaria transformada em formação (*Bildung*), na medida em que houvesse o tempo necessário para reflexão dos conteúdos assimilados”.

Nessa linha, busca-se refletir acerca da projeção de um ideal ofertado pela indústria cultural como estilo de vida e, o que vale dizer, que a ideologia ali impregnada não consegue realizar a grande promessa de felicidade plena. Dito de outra forma, a ideologia da sociedade industrial promove um obscurantismo sobre a possibilidade de crítica do sujeito diante da configuração social, e de sua própria configuração, além de conduzi-lo a uma vida de faz de conta frente a um ideal inculcado, mas nunca revelado. No capítulo “Elementos do Antissemitismo: Limites do esclarecimento” da obra *Dialética do Esclarecimento*, Adorno e Horkheimer (1985b) apresentam no item VI a teoria da falsa projeção em que expressam:

O patológico no antissemitismo não é o comportamento projetivo enquanto tal, mas a ausência da reflexão que o caracteriza. Não conseguindo mais devolver ao objeto o que dele recebeu, o sujeito não se torna mais rico, porém, mais pobre. Ele perde a reflexão nas duas direções; como não reflete mais o objeto, ele não reflete mais sobre si e perde assim a capacidade de diferenciar (ADORNO; HORKHEIMER, 1985b, p. 156).

Pela citação acima, Adorno reitera que o patológico não está na projeção em si, mas na incapacidade do exercício da reflexão. O autor considera o empobrecimento da experiência formativa do indivíduo porque a relação mediada pela cultura no contraste com o objeto encontra-se enfraquecida pela atual configuração social, que não oferece condições para a individuação, assim, o sujeito não tem como devolver ao objeto o que dele recebeu, nem ao menos fazer uma autorreflexão crítica sobre si mesmo, chegando a uma adesão, ainda que de forma sofrida, quase consciente ao que está posto.

Adorno (2010) compreende que a “formação nada mais é que a cultura tomada pelo lado de sua apropriação subjetiva”, a formação do indivíduo, a individuação e a constituição da subjetividade, mas compreende que a cultura apresenta um duplo caráter. Almeida (2009)<sup>13</sup> evidencia que o caráter duplo da cultura - a formação e a adaptação -, é resultante das contradições sociais e que a cultura não tem poder para resolver essas contradições. Evidencia ainda que a separação entre trabalho do corpo e trabalho do espírito reforçou a dominação de um sobre o outro, excluindo dessa forma a tensão necessária, e mais, a adaptação no contexto atual do capital passou a determinar a submissão à força dominante.

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

Adorno entende que ao isolar os aspectos de formação recai-se a uma formação regressiva. Como visto acima, o isolamento do trabalho do corpo e do

---

<sup>13</sup> Magda Rodrigues de Almeida desenvolveu a dissertação “Formação de professores e experiência formativa: uma leitura a partir da perspectiva da teoria crítica”, na Universidade Estadual Paulista, sob orientação de Divino José da Silva, no ano de 2009.

trabalho do espírito impede o contraste necessário para o surgimento do indivíduo autônomo e, contrariamente, fortalece a ideologia que propaga a mesmice e o surgimento da agressão.

O autor considera fundamental uma autorreflexão crítica do processo de semiformação, da formação regressiva, levando em consideração as condições objetivas e subjetivas em que o educador está inserido, a fim de reconhecer as reais dificuldades da emancipação dentro de uma organização social em que o indivíduo se vê enredado pelo processo de adesão ao que já está posto e concebido como formação, ou melhor, como semiformação. E reconhece ainda que é pela educação que se inicia um espaço do uso da razão, isto é, um espaço que possa oferecer condições ao fortalecimento interno do sujeito e, por conseguinte, ele terá como trazer à tona as dúvidas e incertezas sobre o mundo que o cerca, como um passo à resistência para que o cenário de semiformação não se reproduza. Para tanto, conforme o pensador Adorno, é central a constituição de uma perspectiva crítica diante do processo de semiformação atualizado na sociedade contemporânea.

Na década de 40, Adorno e Horkheimer (1985) já anunciavam que “a publicidade é o elixir da vida da indústria cultural”, predominantemente, como força da sociedade industrial, e nos dias atuais, conforme os frankfurtianos, vivemos o imperativo da publicidade enquanto modo de existência. Os produtos anunciados pela publicidade ganham a dimensão de um “estilo de ser”, instigando dessa forma o indivíduo a uma adaptação irrefletida aos produtos propagados como forma de pertencimento a um determinado grupo. Notória, portanto, se torna a crença do indivíduo em ser esse o único modelo de existência, a ponto até mesmo de se afastar daqueles que se recusam a integrar a esse grupo eleito.

Meu carro é minha vida, tão “saborosamente” degustadas por meio das propagandas de televisão, não podem ser rotuladas como algo exclusivamente restrito às características particulares do indivíduo, mas sim devem ser identificadas como uma terrível ilustração da cultura na qual o uso da técnica deixa de apenas referendar a tecnologia como *modus operandi* ao transformá-la numa espécie de *modus vivendi* coisificado (ZUIN, 2011, p. 628).

Zuin (2011) retrata a situação em que o *modus vivendi* há uma inversão do amor transferido às coisas e não às pessoas, como se é esperado. Transformada em um modo de vida, um modelo de existir, a relação com a tecnologia faz com que o indivíduo se envergonhe de si mesmo devido ao processo de coisificação que imputa qualquer poder de reflexão na consciência do indivíduo, pois ele se vê envergonhado diante da potência e da precisão da tecnologia, voltando-se com devoção aos produtos da indústria cultural, e, por conseguinte, afastando da própria consciência a percepção crítica acerca dessa condição de devoção. Tal processo não acontece somente com os produtos da indústria, na educação essa consciência coisificada reflete em uma educação para disciplinar com base no autoritarismo, conforme observado pelo autor, em face de uma repressão diante do medo por parte dos alunos em expressar uma insatisfação, gerando sentimento de vingança futura quando se tornarem educadores.

No texto Educação – para quê?, Theodor Adorno (1995) lança mão de uma discussão com Becker acerca do *para quê* é a educação e o seu sentido, não como uma finalidade, mas com o firme propósito de “para onde a educação deve conduzir?” (ADORNHO, 1995, p. 139). O filósofo frankfurtiano retoma ao tempo em que a educação e a formação eram compreensíveis por si mesmo no contraste com a totalidade social. E de como nos tempos atuais tal compreensão vem se tornando cada vez mais complicada, porque ao não se dar conta de entender por si só o *para quê* da educação e, perceber que tal propósito se

perdeu ao longo da história, se instala a insegurança, a falta de firmeza ao se pensar em formação. Assim, Adorno explicita: “[...] uma vez perdido este “para quê” ele não pode ser simplesmente restituído por um ato de vontade, erigindo um objetivo educacional a partir do seu exterior”. (ADORNO, 1995, p. 140).

Há uma ressalva importante de ser considerada em que o autor deixa evidente na discussão que não há uma nostalgia ao passado, e sim entender essas discrepâncias como um ponto de partida, porque como assinalado acima restituir esse *para quê* não é um ato de vontade e nem tão-pouco o se pautar a modelos exteriores. Assim, Adorno (1995) reafirma veemente a sua crítica a modelos ideais, destacando o momento autoritário da heteronomia em que de forma autoritária busca um disciplinar o outro, o que, contrariamente, se opõe a uma educação para emancipação.

Adorno (1995) sinaliza a concepção inicial de educação a partir da produção de uma consciência verdadeira, dizeres do autor, em que ele amplia tal concepção revelando que tal preceito é uma questão política que deve ser encarada na real efetivação da democracia, que se concretiza de fato em uma configuração social com pessoas emancipadas. Sinaliza, no entanto, o reconhecimento da dificuldade da emancipação se efetivar nos tempos atuais, destacando duas problemáticas, a saber: “a própria organização do mundo” e “ao problema da adaptação” (ADORNO, 1995, p. 143).

Posto isso tentamos, aqui, analisar com mais cuidado essas problemáticas, com base na própria discussão de Adorno. O autor considera que a pressão da organização do mundo sobre as pessoas ganhou uma proporção exagerada em que o processo de formação tende a enfraquecer diante de espetaculares modelos da realidade, que, aliás, segundo Adorno (1995), vem se tornando prioritário nos dias de hoje como orientação pelo mundo. Nesses termos, é essencialmente importante considerar tal questão nos processos de formação porque embora a tarefa de possibilitar condições para o

desenvolvimento de uma consciência verdadeira seja difícil, é a partir dessa consciência da realidade que conseguimos atos de transformação. Adorno (1995, p. 146) pondera que essa consciência da realidade deve ser tomada a partir da primeira infância se continuando ao longo da existência.

A partir da realidade, ou seja, da comprovação da realidade, dizeres de Adorno (1995, p. 143), se ampara a segunda problemática da emancipação – ao problema da adaptação -, pois há um movimento de adaptação, o qual a educação precisa considerar no âmbito de orientação no mundo, se opondo, portanto, ao simples doutrinamento. Daí o apontamento da preocupação do autor em relação às diferenças sutis no que diz à adaptação. Há de se considerar, aqui, o constante movimento adaptação/superação. A educação precisa levar em consideração tal adaptação para se orientar no mundo se resguardando da individualidade dos indivíduos e tal tarefa é de fato muito difícil nos tempos que correm, como assinalado por (Adorno, 1995, p. 144) “E esta tarefa de reunir na educação simultaneamente – como diz Schelsky – adaptação e resistência, é particularmente difícil ao pedagogo no estilo vigente”.

Somando-se a isso, o pensador frankfurtiano evidencia ainda a “inaptidão à experiência” em que o indivíduo, situado dentro da atual configuração social, está sujeitado. Sem espaço e condições para a realização de experiências, dado o excesso de exigências que reclama a todo instante o indivíduo da vida moderna, a acompanhar as novidades implementadas e acompanhar o ritmo do produtivismo para ser percebido, ele tende a se identificar às formas prontamente estabelecidas externamente e, dessa forma, não conseguindo se desvencilhar da adaptação, reproduz somente o existente. Posto isso é fundamental se voltar criticamente aos modelos educacionais prontos que tendem a reforçar essa “inaptidão à experiência”, evidenciada por Adorno. No que diz a EaD, as interações estabelecidas via o aparato tecnológico, conforme evidenciadas nos estudos de EaD, impedem uma real comunicação,

privando, dessa forma, o aluno a estabelecer vínculo na relação com o outro que, pela associação e contraste a partir do objeto de aprendizagem, o aluno teria condições de identificar-se de alguma forma e devolver mais em relação ao objeto de aprendizagem, propiciando o surgimento do novo, e não somente a reprodução do que está dado.

Dessa forma, segundo Adorno (1995), para se resgatar a aptidão à experiência é necessário uma consciência dessa falsa projeção de identidade que simula as experiências, descortinando uma falsa sensação de escolha e de liberdade. Tal consciência é algo doloroso, mas ao mesmo tempo necessário, pois buscar a diferenciação frente aos modelos previamente estabelecidos e de acesso fácil faz com que o sujeito rompa no amadurecimento, saindo da condição de menor a partir de uma reflexão da realidade.

Nesse contexto é importante questionar para quais rumos o processo formativo na contemporaneidade está se direcionando e como a indústria cultural tem sido atuante na formação de um indivíduo semiculto, de maneira que ao ser integrado no grande mercado, esse indivíduo se sente até mesmo agradecido. Devido à dependência dele em relação ao mercado, não poderia ser diferente porque é essa dependência cada vez maior que impede o rompimento com a falsa ilusão de pertencimento inculcada pela indústria cultural.

Na década de 40, Adorno e Horkheimer esclareceram que indústria cultural não é um tipo de cultura que surge da espontaneidade, o que fez com que os autores não considerassem adequado o conceito de “cultura de massas”. Enquanto o conceito de indústria cultural expressa uma produção direcionada ao consumo com uma estrutura previamente definida para atender o grande mercado capital, a “cultura de massas” carrega um sentido de espontaneidade

não vinculada à preocupação em atender economicamente uma lógica pré-definida<sup>14</sup>.

Na concepção de Adorno e Horkheimer (1985, p. 104), até os mais desavisados passam pelo crivo da indústria cultural:

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 quotidiana, 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, 1985, p. 104).

Pela citação dos filósofos, podemos depreender que a indústria cultural, precisamente, se aprimora na arte de iludir os indivíduos, tal como visto, o que se passa nas telas se mistura à realidade, ou melhor, se torna a própria realidade. A produção previamente estabelecida rompe com a possibilidade de espontaneidade e de fantasia, pois não se escapa o controle a qualquer cena que se segue, cumprindo, assim, a característica essencial do consumo da indústria cultural que é não trazer nenhuma espécie de desconforto, pois estabelece uma previsibilidade pela reprodução mecânica que confere a tudo um ar de semelhança.

Compreendendo a lógica contemporânea do processo educativo pautada por uma mentalidade mercantilista, em que as entidades buscam pela inovação

---

<sup>14</sup> Informações contidas em Adorno (2012). Este ensaio "Résumé über Kulturindustrie" foi uma conferência radiofônica pronunciada por Adorno na Internationalen Rundfunkuniversität des Hessischen Rundfunk de Frankfurt, de 28 de Março a 4 de Abril de 1963, depois incluído no livro *Ohne Leitbild. Parva Aesthetica*. Frankfurt. Suhrkamp, 1967. Tradução de Carlos Eduardo Jordão Machado do original alemão e cotejada com a tradução italiana (*Parva Aesthetica*. Milano. Einaudi, 1979). Anita Simis e Marcos Costa colaboraram na edição final do texto.

desenfreada comprometida com uma ação pedagógica que resguardará o aluno de qualquer mal-estar ou desconforto, a indústria cultural se mantém atual, pois de forma ainda mais eficiente ela consegue se realizar também no segmento pedagógico. A exemplo do espetáculo advindo das aulas-show, no intuito de agradar a uma clientela que ilusoriamente acredita poder comprar “educação”, em que a ênfase nos resultados é totalmente visível, pois os próprios educadores, especialmente de pré-vestibular, proclamam “não estamos preocupados com a formação”<sup>15</sup>, mas sim com resultados, pois a sociedade pede isso, os pais querem o resultado e até os próprios alunos já são vítimas desse processo perverso do *status* de “ser capaz”.

A indústria cultural, por suas próprias condições objetivas, paralisa a constituição subjetiva do indivíduo, expondo-o a uma falsa conciliação nas relações, pois por meio do processo perverso de alta produtividade, o que se mantém, ou melhor, o que se impõe é a pressão por uma adaptação ao contexto produtivo. Dessa forma, pelas criações espetaculares da realidade virtual, o indivíduo sente um momento de ilusão, de esquecimento de si, ou seja, vive a repressão com satisfação e, em face disso, por meio da relação homem-máquina, cria-se um mundo artificial tornando importante, apenas, as relações com interesses próprios. Em prol da alta produtividade e em busca de resultados satisfatórios, escapa-se a possibilidade de desenvolver, efetivamente, a relação com o outro, instalando uma camaradagem que não consegue se estender além do espaço delimitado de sua vivência, seja no trabalho, na família ou na escola.

O espetáculo da aula show, por meio dos produtos audiovisuais, enreda o professor na pressão em aderir a esses aparatos, já que todos os outros segmentos sociais vêm se fortalecendo nas grandes inovações tecnológicas, simulando uma aparente espécie de segurança, de proteção. Existe aí a crença na possibilidade de uma melhor formação via aparatos tecnológicos, tendo em vista

---

<sup>15</sup> Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=5pes9EVQYQU>

a imediata associação de estar atualizada, acompanhando as últimas tendências como garantia de formação mais completa. Entretanto, a formação não se realiza e em seu lugar o ressentimento de uma semiformação porque, na concepção de Adorno (2010, p.34), “própria semicultura é a esfera do ressentimento puro”. Um ressentimento por reconhecer as condições sociais objetivas não propícias à realização de um processo de formação para autonomia nem para o educando, e nem a má formação que o educador carrega consigo mesmo, uma vez que a semicultura aprisiona a todos.

A indústria cultural busca promover a integração no grande mercado absoluto, em que a troca efetuada alcança a esfera existencial e, contrariamente ao que ela propõe da concepção de um sujeito soberano, subjuga, pois, o sujeito à mera condição de objeto. (TÜRCKE, 2010). Assim por meio da oferta ou do consumo dos produtos da indústria cultural, há sempre a possibilidade de fuga a cada instante, dada a velocidade com que deparamos com um tamponamento ao nosso vazio existencial, perpetuando a busca por um bem-estar ininterrupto.

De acordo com (DUARTE, 2011, p. 96) Adorno e Horkheimer compreendem esse processo de fuga como um tipo de “falsa identidade do universal e do particular”, em que pela forma precisa dos produtos da indústria cultural de conduzir o indivíduo a uma condição de ser integrado, fazendo com que ele se sinta inflado, produz ainda o não espaço de resistência e de contraposição com a totalidade social. Instala-se, assim, uma forma de barbárie caracterizada pela condição em que o sujeito autônomo é coibido de vir à tona, pois mediante o autoritarismo dos aparatos tecnológicos que invadiu a sala de aula e a força da reprodução de uma formação voltada, apenas, para a adaptação, o que vigora, segundo TÜRCKE (2010), é o chamar atenção para si, é a publicidade de si mesmo como finalidade última da indústria cultural.

Nesse contexto, TÜRCKE (2010), na sua obra “Sociedade Excitada: filosofia da sensação”, traz uma reflexão que permite uma atualização do conceito de indústria cultural, especialmente, quando aponta que:

Quando o comercial se transforma na ação comunicativa por excelência, ele passa a ser equivalente à presença social. Quem não faz propaganda não comunica; é como uma emissora que não emite: praticamente, não está aí. [...] quem não chama a atenção constantemente para si, quem não causa uma sensação corre o risco de não ser percebido (TÜRCKE, 2010, p. 37).

O autor apresenta a ramificação e individualização do que Adorno e Horkheimer chamara de indústria cultural que alcançou a condição de existência. A propaganda que antes era um recurso das grandes agências, uma forma de informar aos consumidores as características dos produtos, extrapola a finalidade de venda, alcançando a ação comunicativa por excelência, isto é, uma determinação do comportamento social enquanto necessidade imperiosa do chamar atenção de si. E nos tempos atuais, quem não faz propaganda de si mesmo deixa de existir, não é percebido.

Assim, cabe refletir acerca desse processo formativo na contemporaneidade voltado tão-somente para a adaptação ao existente e os paradoxos a ele advindos dadas as contradições sociais do nosso tempo presente e a necessidade imperiosa de ser percebido. Adorno (1995), pelo ensaio “Educação e Emancipação”, deixa em evidência a questão da formação para emancipação ser uma problemática de modo geral por todo o mundo.

O autor, por meio de uma discussão com Becker, vem denunciar, com alguns apontamentos, que vivemos em uma sociedade heterônoma, o que implica dizer que o sujeito não consegue ser ele mesmo. Considerando o ideal

kantiano<sup>16</sup> que reclama a saída do homem do estado de menoridade, em que o próprio homem é culpado, quando isso decorre da falta de coragem em se arriscar sem a orientação de outrem, Adorno (1995) reconhece que esse ideal ainda permanece atual, entretanto, na contraposição a Kant, Adorno aponta os limites impeditivos de emancipação na atualidade, elucidando a forma coisificada em que as relações se configuram na atualidade. Adorno (1995) apresenta que os mecanismos de controle são impeditivos para uma formação para emancipação e expõe uma experiência pessoal:

Se me é permitido dizer algo bastante pessoal tenho tido a experiência de que o efeito das minhas próprias produções, quando existe, na verdade não se relaciona de modo decisivo com talento individual, inteligência ou categorias semelhantes, mas que, devido a uma série de acasos felizes de que não me vanglorio e para que não contribuí em nada, não fui submetido em minha formação aos mecanismos de controle da ciência no modo usual. (ADORNO, 1995, p. 171).

A partir dessa experiência de Adorno fica evidente que o controle inibe o potencial dos indivíduos e, sobretudo, conforme assinala o autor, a coragem no arriscar na exposição de um pensamento não-assegurado, dado o controle, inclusive da ciência que tem se revelado tão delimitada, dado o excesso desses mecanismos de controle.

Adorno (1995) expõe que o controle a partir da estruturação da educação subdividida nos altamente dotados, medianamente dotados e os desprovidos de talento já denuncia o enquadramento em uma menoridade, visto que o talento

---

<sup>16</sup> Para Kant (1974) “Esclarecimento (*Aufklärung*) é a saída do homem de sua menoridade, da qual ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo. O homem é o próprio culpado dessa menoridade se a causa dela não se encontra na falta de entendimento, mas na falta de decisão e de coragem de servir-se de si mesmo sem a direção de outrem. *Sapere aude!* Tem coragem de fazer uso de teu próprio entendimento, tal é o lema do Esclarecimento”.

pode ser desenvolvido em qualquer indivíduo. É apresentado por Adorno (1995, p. 170), com base em estudos psicológicos e sociológicos, que “[...] o talento não se encontra previamente configurado nos homens, mas que, em seu desenvolvimento, ele depende do desafio a que cada um é submetido [...]”.

Importante destacar que o processo de identificação passa pela autoridade, o que não significa glorificar-se com ela, mas, sim, o romper-se dela. Adorno (1995, p. 176) aponta que “[...] o conceito de autoridade adquire seu significado no âmbito da constituição social em que se apresenta”. É preciso, pois, ter o entendimento, conforme ressalta Adorno (1995, p. 177) que “[...] o processo de rompimento com a autoridade é necessário, porém que a descoberta da identidade, por sua vez, não é possível sem o encontro com a autoridade [...]”. No movimento sempre constante da apropriação e negação com a autoridade, esse rompimento é sempre doloroso. Segundo exposição do autor, em muitas situações há de fato uma sobre-representação, ou seja, o fato do adulto não conseguir se desvincular do estado de menoridade faz com que ele assuma papéis ou funções que na verdade não são deles próprios, isto é, buscam por uma adesão irreflexiva a modelos previamente estabelecidos. Situação essa que, além de ocultar o processo emancipatório, oferece a sensação de emancipação.

Diante das bruscas e rápidas mudanças, o sujeito se vê constantemente se readaptando. Adorno em discussão com Becker nos alerta que no mundo como o nosso o apelo à emancipação é um disfarce da manutenção da menoridade. Por isso é importante se atentar aos discursos voltados para a emancipação, tão frequentes nos programas de educação, não serem apenas discursos esvaziados, caso não se considere as contradições sociais.

A situação atualmente muito requisitada e, reconheço, inevitável, de se adaptar a condições em permanente mudança, em vez de formar um eu firme, relaciona-se, de uma maneira a meu ver muito problemática, com os fenômenos da fraqueza do eu conhecidos pela psicologia (ADORNO, 1995, p. 180).

Adorno (1995) reforça a importância do esclarecimento sem perder de vista todas as contradições que ele acarreta. Daí ele retoma a pergunta de Kant:

[...] "vivemos atualmente em uma época esclarecida" Kant respondeu: "Não, mas certamente em uma época de esclarecimento" Nestes termos ele (*Kant*) determinou a emancipação de um modo inteiramente consequente, não como uma categoria estática, mas como uma categoria dinâmica, como um vir-a-ser e não um ser [...].(ADORNO, 1995, p. 181, grifo nosso).

O pensamento adorniano, portanto, perpassa por uma compreensão de emancipação que não obedece à lógica do progresso, a uma finalidade proposta, colocando em dúvida se vivemos em uma época de esclarecimento:

Se atualmente ainda podemos afirmar que vivemos numa época de esclarecimento, isto tornou-se muito questionável em face da pressão inimaginável exercida sobre as pessoas, seja simplesmente pela própria organização do mundo, seja num sentido mais amplo, pelo controle planejado até mesmo de toda realidade interior pela indústria cultural (ADORNO, 1995, p. 181).

O autor reconhece a pressão exercida sobre as pessoas pela configuração do modelo social e também pelos produtos da indústria cultural, levando-o a afirmar que "qualquer tentativa séria de conduzir a sociedade à emancipação é submetida a resistências enormes" (ADORNO, 1995, p. 185). Dessa forma não escapa nem ao menos os educadores, tornando-se essencial uma autorreflexão

do estado de minoridade em que estes, que professam a emancipação, se encontram.

A adaptação ao existente ocorre na forma de domínio do desconhecido, do domínio da própria natureza, trazendo o indivíduo para uma falsa reconciliação com a cultura, a uma falsa sensação de liberdade. Daí o autor compreende uma formação regressiva que impede o indivíduo de desenvolver uma consciência autônoma, restando a ele tão-somente a adaptação à ordem dominante do poder, sob um movimento sempre linear.

## **2.2 Formação Cultural e a resistência ao não-idêntico**

Crochik (2010) evidencia, com base em Adorno, Horkheimer e Marcuse, que a constituição da subjetividade, a formação do indivíduo está atrelada as condições objetivas. Em seu artigo “A forma sem conteúdo e o sujeito sem subjetividade”, o autor reforça a ideia de que a formação, a subjetividade, na concepção adorniana, é definida pela apropriação da cultura; retrata, porém, que nos tempos atuais a cultura se expressa como mercadoria, resultando, portanto, o fracasso da formação para autonomia. Essa evidencia assinalada por Crochik (2010) está expressa na seguinte passagem:

Como se trata da formação dos indivíduos, sempre dependente das condições objetivas [...] Se a formação pode ser definida pela interiorização da cultura (Adorno, 1959/2004), e se essa última tem como uma de suas fortes tendências atuais se expressar como mercadoria, ambas – a formação e a cultura – perderam a sua relativa autonomia. A formação do indivíduo por meio dessa perspectiva cultural – redução da cultura a mercadoria – seria propícia não ao desenvolvimento de uma interioridade, mas à contínua exteriorização ou projeção [...] (CROCHIK, 2010, p. 33).

Nesses dizeres é fundamental reiterar que a interioridade do sujeito se desenvolve a partir das condições sociais ofertadas e, segundo o autor, há apenas a projeção do ideal, uma exteriorização do que já está posto, dada a transfiguração da cultura em mercadoria que simula o processo de identificação através das imagens sobrepostas a todo instante. Não se tem, pois, a identificação com o diferente, mas sempre com o mesmo, fortalecendo a ordem do capital.

O enfraquecimento da cultura é fortalecido pelos produtos da indústria cultural que cumprem o papel do conformismo, convencendo o indivíduo de que não há outra forma de existência, trazendo-o a uma naturalidade extrema, a uma adesão ao que está posto. Nesse sentido, Crochik (2010, p. 34) pondera acerca da limitação da formação do indivíduo nessas condições:

[...] as condições objetivas tornam o homem capaz de uma percepção, um pensamento e uma sensibilidade independentes de objetos. Diferentemente do que Kant (1781/1991) descrevia acerca das categorias da estética e do pensamento humano que não poderiam ser sem a experiência com os objetos, não podendo, portanto, ser pensadas em si mesmas, hoje as formas são palpáveis, ganharam características de objetos.

O autor traz a tona que dadas as condições objetivas atuais da configuração social, não há espaço para a constituição subjetiva do homem em face da supressão da experiência. Perdeu-se a relação com a particularidade do objeto, pois a formalização, as normas, as regras impedem a espontaneidade própria da apropriação da relação sujeito e objeto. Tudo está reduzido a uma padronização. A que tudo indica aqui se utiliza a *mentalidade do ticket*<sup>17</sup>: o mesmo método de pensar para todas as situações. O autor evidencia com base

---

<sup>17</sup> Processo denominado por Adorno e Horkheimer (1985a) como a experiência substituída pelo clichê.

em Kant (1974) que o pensamento humano não pode ser sem a experiência, caso contrário se tem o direcionamento a uma adaptação, a uma vivência na aparência.

O sujeito sem subjetividade de que se desenvolve nesse modelo social fortalece o endurecimento, conduz a formação de um sujeito autoritário, prontamente forte para as mudanças advindas a todo o instante; um sujeito, porém, sem uma firmeza do eu. Nos dizeres de Crochik (2010), um indivíduo sem forma que se amolda às formas exteriores, simulando o processo de identificação em que a simulação substitui o que é real. Mais ainda: “o fortalecimento da “realidade virtual”, não imediata, indica que a identificação não é mais com o próximo, mas com a aparência que surge fora do alcance da percepção da realidade” (CROCHIK, 2010, p. 35).

Nesse contexto, ainda na esteira desse autor, há uma consciência contraditória que dissimula as contradições sociais fazendo prevalecer a tônica da responsabilidade individual pela má formação. Assim, a culpabilidade recai sobre o indivíduo sem espaço de expressar, ou melhor, espaços esses apenas os concedidos socialmente que, nos dizeres de Crochik (2010, p. 41), são aglomerados do comportamento de massa, representados pelos espetáculos de futebol e de música popular industrializada. Aqui vale dizer que a forma se torna o conteúdo, já que somente os conteúdos voltados à adaptação podem ser expressos, no mais os conteúdos não expressos tornam-se incômodos e fatores de mal-estar. A propósito, segundo Crochik (2010), forma e conteúdo não deveriam ser dissociados e sim relacionados e confrontados.

Observa-se que o processo de identificação, na nossa sociedade, encontra-se comprometido por algumas consequências sociais que culmina na simulação da identificação. Segundo Adorno (1985, p. 156), “a profundidade interna do sujeito não consiste em nada mais senão a delicadeza e a riqueza do mundo da percepção externa” e, nas condições objetivas atuais em que a

indústria cultural com toda potência se encarrega de promover simulacros de identificação, o sujeito tomado pelo enfraquecimento de experiências, em que poderia se opor a esses simulacros, lança mão da projeção do mundo a partir de um absolutismo em que não consegue ir além, permanecendo, assim, a obstinada reprodução.

Nesse contexto, Adorno (2010) expõe a perda da tradição como desencantamento do mundo em que o indivíduo, no interior da configuração social atual, está tomado pela insegurança, não consegue apoio para se identificar porque não se tem mais o referente em formas e imagens. Segundo o autor, a figura do pai encontra-se destituída da autoridade, a qual é essencial para impulsionar um indivíduo autônomo, que pela mediação da figura paterna em que se teria condições em resistir à irracionalidade das relações familiares (ADORNO, 2010). O filósofo reconhece a importância dessa mediação, mesmo sob um efeito considerado sendo mais mal do que bem, pois a contradição presente em tal mediação é que possibilita a formação do eu, isto é, a figura paterna apresenta um discurso do que é certo e nem sempre consegue cumprir esse discurso; nesse contraste, porém, se realiza a identificação e a negação, o contato corporal com as ideias. Eis aí a constituição do eu.

Nessa mesma direção, segundo Crochik (2010), a incorporação da autoridade ocorre com a identificação em um processo primeiro de identificação e, em seguida, a superação para a constituição da autonomia. Compreendendo que a formação para a autonomia depende de processos de identificação, à medida que as relações que conduzem a ela estão prejudicadas e, em seu lugar, o que se realiza é uma simulação de identificação, a formação para a autonomia encontra-se interrompida sendo apresentada pelo sempre mesmo modo de ser adaptado. Assim, a racionalidade que converteu os meios em fins, o processo educacional escolar também tem incorporado a forma em detrimento do conteúdo. Sobre isso, Crochik (2010, p. 42) traz a seguinte reflexão:

Nas propostas de educação a distância é visível o processo de despersonalização dos professores e dos alunos; no tocante à autoridade do professor, a possibilidade de se confrontar o ideal, representado por ele e o real é dificultada; se esse contraste é responsável pela autonomia do indivíduo, sem ele, não há autonomia: o indivíduo não individuado ou o sujeito sem subjetividade, incorpora unicamente o ideal no qual pretende se tornar, sem a possibilidade de confrontá-lo.

Com a citação do autor é possível remeter a um dos impedimentos do processo de formação, pois, quando se tem uma das forças congeladas, nesse caso a desfiguração da autoridade do professor que reflete, por conseguinte, na constituição da autonomia do aluno, este fica sem elementos para tensionar com a realidade, o que fortaleceria o desenvolvimento do eu fica substituído pela incorporação do ideal aparente. Não existe o confronto no processo ensino-aprendizagem, dada a falta de tempo necessária para as coisas do espírito, uma vez que, além da idealização, estamos imersos na cultura do “fazer”. Compreende-se, dessa forma, ter apenas a adesão ao que está antecipadamente dado, fortalecendo a não subjetividade. Pucci (2004) faz menção à fragilidade da autoridade do professor e traz, nesse contexto, o pensamento do Adorno acerca das reformas escolares, que embora sejam necessárias para adequar a educação aos novos tempos, “descartam a antiga autoridade” do mestre e, ao mesmo tempo, enfraquecem ainda mais a dedicação e o aprofundamento íntimo do espiritual”. A propósito, diz Crochik (2010, p. 42)

Na atual educação formal, é nítido o incentivo para o desenvolvimento das competências, das habilidades, do “aprender a aprender” o que é julgado importante. Essa tendência que aparentemente é democrática, por defender alunos autônomos, que possam buscar sozinhos o conhecimento nos diversos recursos existente, entre eles a internet, por preparar indivíduos que possam atuar de forma competente em suas vidas profissionais, auxilia na produção de sujeitos sem subjetividade.

Crochik (2010) é enfático ao dizer que tal tendência é central na Educação a Distância, na qual defende o aluno autônomo por meio de uma busca sozinho do conhecimento nos mais variados acessos virtuais, com o intuito de focar nas habilidades e competências advindas das demandas profissionais atuais da sociedade contemporânea. Mais uma vez a crítica apontada pelo autor nos remete a uma reflexão sobre o processo de formação, pois cabe aqui o questionamento a quem se beneficia nessa situação, visto que tais demandas sociais não são neutras, ficando assim o sujeito preso à conformação da vida. O autor reforça, pois, que a “sensibilidade deve se voltar para diferenciar” (CROCHIK, 2010, p.43) porque se há só a conformação ao existente, há, por conseguinte, a constituição da frieza.

Nessa mesma linha, Pucci (2004) traz a tona a abolição da tradição pré-capitalista, a perda da autoridade e o desaparecimento da filosofia dos currículos escolares, como danos irrecuperáveis à formação do sujeito. Assim, o autor contempla a reflexão da formação cultural socialmente construída na família e na escola:

Da identificação da figura do pai e, ao mesmo tempo, do conflito, da ruptura com a figura do pai, o ego se afirmava e formava. Pela integração aos valores culturais da tradição, mediado pelo pai e pelo professor, ao mesmo tempo, pela reação à tradição e pela afirmação de novos valores, intermediados pelo social, pelo progresso, o jovem adquiria condições de se formar culturalmente (PUCCI, 2004, p. 2).

Há em tempos atuais a desvalorização do professor e a desfiguração da figura do pai, que acompanha o enfraquecimento da tradição, da memória. Tais representantes tradicionais de autoridade perdem cada vez mais espaços para concorrentes quase impossíveis de serem vencidos, a exemplo dos heróis televisivos eleitos como autoridade que impera diante de poderes extraordinários que representam a incorporação do ideal, mas não sua confrontação. O

professor, por sua vez, vive uma desvalorização sem precedentes, dada a precarização das suas condições de trabalho e de formação que vem imprimindo uma autoridade enfraquecida. É neste contexto que podemos compreender as discussões de Pucci (2004) quando considera que pela realidade virtual no ensino formal o professor tem sido visto apenas como um *medium* a mais, sendo dispensável frente aos grandes defensores do “aprender a aprender”.

Assim, diante dessas condições sociais, a diferenciação do indivíduo que está atrelada à identificação e negação com a autoridade sobrepõe a um enrijecimento do pensamento sobre a constituição histórica da formação do indivíduo, que tende somente à adaptação do existente e, na concepção adorniana, a constituição do indivíduo se realiza pela experiência com possibilidade do surgimento no qualitativamente novo e não a mera reprodução do existente. Esse entendimento pode ser melhor evidenciado no texto de Adorno (1991) “Ideia de História Natural”, em que ele vem desenvolver o conceito de natureza, o qual de uma forma mais simples, aponta o autor, poderia ser caracterizado pelo conceito mítico, resguardando, portanto, a complexidade desse conceito, o autor salienta que mítico é o que está previamente antecipado, o que “sustenta a história humana e nela aparece como um ser anteriormente dado, submetido inexoravelmente, o que nela há de substancial” (ADORNO, 1991, p. 1). Nesse entendimento, portanto, o grande intuito do autor é a relação dessa natureza com o que entendemos por história. A concepção de história, segundo Adorno (1991, p. 1), diz respeito a “uma forma de conduta dos homens”, forma essa que é transmitida e caracterizada, essencialmente, por aparecer nela o “qualitativamente novo”, já que não há a reprodução no que sempre esteve aí, mas uma expressão no que é novo. Essa articulação entre natureza e história permite compreender a natureza como histórica, um processo que transforma e produz o novo, eis, portanto: “consegue compreender o ser

histórico como um ser natural em sua determinação histórica extrema.” (ADORNO, 1991, p. 1)

Adorno (1991) se apoia em Lukács e Benjamim para pensar um desdobramento da questão histórico-filosófica do conceito de história natural. De acordo com Adorno (1991), Lukács e Benjamim trazem o conceito de segunda natureza que recai no de história natural, apresentando a concepção de dois mundos: um pleno de sentido e o outro vazio de sentido. No mundo vazio de sentido, tem-se o imediato, o alienado, o mundo da mercadoria, o qual o autor evidencia a tentativa de representá-lo. Caracterizado também como o mundo da convenção em que as coisas são criadas pelos homens e também destruídas por eles. Ainda segundo Adorno (1991), para Lukács a primeira natureza é igualmente alienada, sem sentido, lugar da necessidade de dominação. Eis o questionamento da história natural, segundo o autor, como é possível conhecer e esclarecer esse mundo alienado.

Na argumentação de Adorno (1991), Lukács traz uma passagem simbólica do calvário para entender a segunda natureza das figuras humanas, pronunciando que ela não tem nenhuma substância lírica. De antemão evidencia que essa natureza não é igual à primeira natureza, morta e sem sentido, mas, sim, um conjunto de sentido paralisado, que não mais desperta a interioridade. Associa, assim, essa segunda natureza com um calvário (lugar da caveira), lugar da não realização, lugar de histórias corrompidas, já que a historicidade do indivíduo com toda a sua dor é expressa em um rosto e não em uma caveira.

A subjetividade, portanto, submete-se às novidades implementadas a cada instante e o pensamento ao cálculo, aos números porque se assim não for torna-se inútil diante de nossa sociedade baseada na competência e na lógica do lucro. Adorno e Horkheimer (1985a), com o *Conceito de Esclarecimento*, escrito em 1944 e publicado em 1947 na obra “Dialética do Esclarecimento” anunciam

a “calamidade triunfal” da sociedade, problematizando as consequências da razão instrumental.

No sentido mais amplo do progresso do pensamento, o esclarecimento tem perseguido sempre o objetivo de livrar os homens do medo e de investi-los na posição de senhores. Mas a terra totalmente esclarecida resplandece sob o signo de uma calamidade triunfal (ADORNO; HORKHEIMER, 1985a, p. 17).

Com a citação dos autores é possível perceber a grande contradição que guarda a busca pelo esclarecimento, tal qual a grande discrepância dos mais variados acessos à produção intelectual mundial a um grupo específico, por um lado, e, por outro uma parcela expressiva de jovens sem a formação básica. A preocupação central dos filósofos frankfurtianos está na nova forma de barbárie em que a humanidade está imersa e o porquê a promessa de uma sociedade livre e emancipada não se cumpre. O homem, na ânsia pela dominação da natureza, se vê preso a toda a maquinaria que ele mesmo desenvolveu, e isso provoca de forma ambivalente o contentamento e a ira, ofuscando, assim, a reflexão crítica acerca da configuração social atual.

Nesse contexto a racionalidade técnica e o controle humano sobre a natureza, segundo Souza (2011)<sup>18</sup>, fundamentado em Adorno e Horkheimer, provocam mais desigualdades ao invés de, como proclamado, um mundo justo para todos. Quanto mais há o crescimento econômico, com a possibilidade de mais consumo ao sujeito e a promessa de uma vida confortável, mais enredado ele está no paradoxo de que o progresso social desapropria a capacidade crítica e sensível do sujeito, acarretando um processo de naturalização extrema, isto é,

---

<sup>18</sup> Maurício Rodrigues de Souza é professor da Universidade Federal do Pará e publicou recentemente, em 2011, o artigo intitulado: “O conceito de esclarecimento em Horkheimer, Adorno e Freud: apontamentos para um debate”.

um conformismo que é assim mesmo, não há outra forma de existência no interior dessa sociedade.

O programa do Esclarecimento, segundo Adorno e Horkheimer, estava voltado a ‘desencantar o mundo’. Buscava-se a explicação dos acontecimentos pelo saber lógico na tentativa de excluir o mítico, desfazer as crenças nos deuses e substituir a imaginação pelo conhecimento racional, porque as explicações míticas caíram na falsidade. Consistia, portanto, o programa do esclarecimento em “dissolver os mitos e substituir a imaginação pelo saber” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985a, p. 17).

Souza (2011, p. 470) enfatiza a afirmação que Adorno e Horkheimer (1985a) expõem “estes mesmos mitos, que ora seriam vítimas das acusações do esclarecimento, já se constituíram em produto deste último” e contribui para a compreensão de que as explicações míticas traziam em si mesmas um caráter explicativo e normativo que passou a caracterizar como doutrina, logo mediada pelo ritual. A essa mediação, o autor atribui à submissão dos homens perante os deuses, “remetendo-os a um reconhecimento do poder como princípio básico de todas as relações” (SOUZA, 2011, p. 470).

Assim, “o mito converte-se em esclarecimento e a natureza em mera objetividade”, segundo Adorno e Horkheimer (1985a, p. 21). Os autores fazem a crítica ao modo de pensar que considera a natureza um mero objeto da ação e da razão humana, representado, especialmente, por Bacon, e traçam em que se converteu a nova forma de esclarecimento baseado no cientificismo. Almeida (2009, p. 17-18) afirma que o esclarecimento baseado no conhecimento técnico-científico significou profundas mudanças no modo de viver dos homens, pois “caberia ao pensamento identificar as leis que regem os fenômenos analisados, o que irá conferir ao homem poder de controlar suas formas de manifestação”.

De acordo com Almeida (2009), a relação de conhecimento e poder se afina ainda mais na modernidade ligada ao capital, pois não se importa como o

homem fará uso do saber, o que somente importa são as grandes descobertas de técnicas que garantem maior produtividade. Nesse sentido, Adorno e Horkheimer (1985) evidenciam: “[...] O que os homens querem aprender da natureza é como empregá-la para dominar completamente a ela e aos homens [...] o que importa não é aquela satisfação que para os homens, se chama ‘verdade’, mas a ‘*operation*’, o procedimento eficaz” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985a, p. 18).

A essa dominação do homem está empreendida uma totalidade da verdade, assim como era presente também no mito, ressoando mais uma vez que mito e esclarecimento pertencem à mesma face da moeda. Souza (2011) traz em sua reflexão que o caráter expiatório do mito está também no esclarecimento, assim como um novo acontecimento não ficaria impune aos olhos dos deuses, na ciência contemporânea a velocidade com que se substitui uma verdade universal por outra é assustadora.

Observa-se que nada pode ficar de fora do domínio e, como no mito, também no Esclarecimento há uma espécie de defesa frente à angústia do desconhecido.

Do medo o homem presume estar livre quando não há nada mais de desconhecido. É isso que determina o trajeto da desmitologização e do esclarecimento, que identifica o animado ao inanimado, assim como o mito identifica o inanimado ao animado. O esclarecimento é a radicalização da angústia mítica. A pura imanência do positivismo, seu derradeiro produto, nada mais é do que um tabu, por assim dizer, universal. Nada mais pode ficar de fora, porque a simples ideia do “fora” é a verdadeira fonte da angústia (ADORNO; HORKHEIMER, 1985a, p. 26, grifo no original).

Nesse contexto, o questionamento a ser feito mais uma vez é de como anda comprometida a constituição da subjetividade em nosso tempo, em que, dentre outros aspectos de impedimento, se perdeu o contato com a tradição e

com a dedicação das coisas do espírito. Pois, segundo Almeida (2009), quando Adorno (2010) expressa “quem nunca se emocionou com os poemas que tinha que aprender de cor?”, Adorno intenciona que, embora reconhecendo que de fato exista algo de mecânico no ato de memorizar, considera o autor, na concepção de Almeida (2009, p. 39), que ignorar essa prática significa “[...] privar o espírito daquilo que alimenta a formação que requer distanciamento do imediatamente dado, bem como exige tempo e dedicação”, o que vem enfraquecendo e direcionando a constituição da subjetividade a uma adesão aos processos rígidos de dominação. Nesses termos a percepção dos sujeitos frente ao mundo encontra-se ofuscada pela grande necessidade de domínio, o que não nos permite enxergar para além do que está estabelecido a priori.

Adorno e Horkheimer (1985a), para desenvolver o conceito de esclarecimento, retomam a Odisseia de Homero e especialmente com o encontro de Ulisses com as Sereias<sup>19</sup>, os autores demonstram a importância dessa obra como símbolo do processo civilizatório, que contém metaforicamente a história da constituição do eu e da subjetividade ao longo da civilização:

A humanidade teve que se submeter a terríveis provações até que se formasse o eu, o caráter idêntico determinado e viril do homem. [...] O medo de perder o eu e o de suprimir com o eu o limite entre si mesmo e a outra vida, o temor da morte da destruição, está irmanado a uma promessa de felicidade, que ameaçava a cada instante a civilização (ADORNO; HORKHEIMER, 1985a, p. 39).

---

<sup>19</sup> “Ulisses determina que seus companheiros tapem os ouvidos com cera e obriga-os a remar com todas as forças de seus músculos. Quem quiser vencer a provação não deve dar ouvidos ao chamado sedutor do irrecuperável e só o alcançará se conseguir não ouvi-lo. E o próprio Ulisses, escuta o canto da sereia, mas amarrado impotente ao mastro [...] o que ele escuta não tem consequência para ele, a única coisa que consegue fazer é acenar com a cabeça para que o desatem; mas é tarde demais, os companheiros – que nada escutam - só sabem do perigo da canção, não de sua beleza – e o deixam no mastro para salvar a ele e a si mesmos” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985a, p. 39-40).

Com base na citação dos autores é possível vislumbrar o processo histórico da constituição do eu, central para o entendimento de que diante do medo de suprimir com o eu, Ulisses, assim como a humanidade, teme e perde-se em seus instintos e desejos e para lidar com esse temor torna-se vítima sacrificial de si mesmo. Ulisses determina que seus companheiros tapem os ouvidos com cera para não serem atraídos pelo chamado sedutor da Sereia e, ao mesmo tempo, solicita que seja amarrado no mastro, para assim não ceder seus instintos e desejos em prol da sobrevivência e da promessa de felicidade. Nesse cenário, tem-se, portanto, de um lado os remadores privados de ouvirem o encanto da Sereia e, por outro lado, Ulisses que embora consiga ouvir a magia dos cantos da Sereia se vê amarrado sem condições de usufruir de tal deleite. O medo de perder-se nos instintos e cair no irrecuperável é ainda presente e angustia toda a humanidade. Paga-se um preço muito alto – a promessa da felicidade. Assim, presos a uma sobrevivência, deixamos de viver.

Nesse contexto, Adorno (2004), no texto “Sobre la relación entre sociología y psicología”, aponta que nos dias de hoje quem não se comporta de acordo com as regras econômicas passa a não existir dentro do âmbito social. Ele destaca que a grande angústia do indivíduo do tempo atual está menos no fato da ambição ao lucro e a sobrevivência e mais diante da angústia da expulsão social.

[...] Hoy en día, quien no se comporta de acuerdo con las reglas económicas, rara vez se arruina en el acto. [...] La angustia a ser expulsado, la sanción social de la conducta económica, hace tiempo ya que se ha interiorizado con otros tabúes y condensado dentro del individuo. Historicamente convertido em uma segunda natureza (ADORNO, 2004, p. 43).

Vale ressaltar que o ser humano preso à adaptação da ordem social se vê emaranhando ao medo, evidenciando que o medo mais antigo se remete ao medo da morte e o mais atual se volta à ameaça de não pertencer à unidade social, ou melhor, à angústia como resultante desse medo elaborado em uma sociedade que não admite espaço e tempo para vazão e elaboração desse sofrimento. Converte-se, pois, a uma segunda natureza em que o enrijecimento impera frente à possibilidade do novo e da realização da história da constituição do indivíduo que, assim como o medo assinalado acima, segundo Adorno, (1995, p. 72), o impedimento da autodeterminação “é muito mais o sentimento de impotência social e dependência geral do que a necessidade material nos termos de antigamente”.

Nessa direção, Adorno (2004, p. 39) pontua a necessidade de uma análise da dimensão subjetiva confrontada com as condições objetivas e, nesse sentido, ele considera a psicanálise de Freud, destacando algumas limitações, capaz de realizar essa tarefa. Entretanto, Adorno (2004) propõe uma outra disciplina que ele denomina como “psicologia social analiticamente orientada”, a qual deve ser tensionada e articulada com as teorias sociais. “Por eso, de cara al fascismo, se ha considerado necesario completar la teoría de la sociedad mediante la psicología, en especial mediante la psicología social de orientación psicoanalítica” (ADORNO, 2004, p. 39).

Nesse processo em que ambas as disciplinas, tanto a sociologia quanto a psicologia, estão tensionadas e articuladas, Franciscatti (2007) destaca que dessa forma elas estão aptas a analisar as causas que levam a sociedade a reviver uma nova forma de barbárie, ao invés de entrar no estado verdadeiramente humano. A autora, por meio das reflexões de Adorno e Horkheimer (1985a), a respeito do grande paradoxo existente na não realização da cultura como garantia de segurança, liberdade e felicidade, evidencia que, apesar de existir as condições

de realização de um estado verdadeiramente humano, o que perdura na história da civilização é a violência.

Em consonância com a articulação entre as disciplinas para analisar as causas de violência presentes na sociedade, Ramos (1999) também critica a ideologização de correntes teóricas que consideram apenas as tendências do particular, mascarando as considerações da totalidade. O autor ressalta que se a psicologia se debruça sobre o particular, sozinha, e a sociologia sobre a totalidade também sozinha, essas duas correntes teóricas afastam-se do esclarecimento, pois o indivíduo é também determinação dentro do mundo sociocultural em que está inserido.

Nesse contexto, Adorno (2004) apresenta que a separação entre a sociedade e psique é falsa consciência, na medida em que eterniza a cisão entre o sujeito vivente e a objetividade em está inserido. A unificação teórica perde por negar a cisão entre psique e sociologia, assim como perde também por radicalizar a sua separação. Na concepção do autor, somente por meio do que se pode extrair do confronto das diferenças entre a sociedade e psique é que se pode expressar a relação entre elas.

La separación entre sociedad y de la psique es falsa conciencia; eterniza categoricamente La disensión entre sujeto vivente y la objetividad que rige sobre lós sujetos y, sin embargo, procede de ellos. Pero esta falsa conciencia no se puede desmontar por decreto metodológico. Los seres humanos no son capaces de reconocerse a sí mismos en la sociedad ni ésta em sí misma, porque están nocerse a si mismos em La sociedad ni ésta em si misma, porque están alienados entre si y respecto al todo. Sus relaciones sociales cosificadas se les presentan necesariamente como um ser em sí. Lo que la ciencia especializada proyeta sobre el mundo refleja solo ló que acaeció en el mundo. La falsa conciencia es a la vez algo correcto, la vida interior y la exterior han sido desgarradas la uma de la otra. Sólo a través de la determinación de la diferencia, no mediante conceptos ampliados, se expresa de forma adecuada su relación. La verdad de la totalidad se halla em la parcialidad, no en la

síntesis pluralista: una psicología que no quiere saber nada de La sociedad y se aferra idiosincrásicamente al individuo y su herencia arcaica, expresa más de La fatalidad social que otra que, mediante la consideración de “factores” sociales o de um *wholistic approach*, se incorpora a *la universitas literarum* que ya no existe (ADORNO, 2004, p. 41-42).

A partir de uma relação unilateral, pode-se realizar a confrontação, a saber, o autor exemplifica: “aquela que coloca os objetivos gerais dos indivíduos, enquanto fins racionais mediados pela sociedade, como primazia em relação às tendências subjetivas”. Essa primazia, conforme apontado pelo autor está presente nos processos educacionais e de socialização, que produz uma motivação subjetiva à adaptação, mascarando a opressão social e a impotência do indivíduo diante dela.

Franciscatti (2007, p. 89) pontua que, diante dessa impotência das condições da organização social, Adorno (2004) propõe que a educação se volte para o sujeito a fim de fortalecê-lo de modo que consiga resistir à participação na violência, propondo uma mediação por meio do fortalecimento do sujeito com a finalidade de conter a violência, destacando que “apesar de o perigo ser objetivo e não se localizar em primeira instância nos homens, essa base material da barbárie é também introjetada por eles durante a socialização” (FRANCISCATTI, 2007, p. 89).

Adorno (1995) compreende que o objetivo da educação deve se nortear pela ideia central de desbarbarizar, isto é, trazer a nitidez do que de fato se configura como barbárie e como os nossos jovens têm percebido essa questão. Para o filósofo revela-se, essencialmente, importante conter a violência por meio da educação e isto, evidentemente, longe de ideais utópicos em uma humanidade passiva em que, segundo Adorno (1995, p. 164), na verdade as pessoas até se sensibilizam com a violência mas permanecem omissas, quando lhes é exigido alguma ação. Mas, conscientemente, estabelecer um clima mais favorável à possibilidade de transformação do que o experimentado na Alemanha,

considerado esse país como o ponto de referência das discussões do filósofo e onde ocorreu a maior barbárie de todos os tempos. Evidenciando, no entanto, que em outros países o perigo da barbarização está presente também; revestida, porém, com outras roupagens. Assim, Adorno entende ser importante distinguir o que é considerado barbárie do que não é:

Bem, parece ser importante definir a barbárie, por mais que me desagrade. Suspeito que a barbárie existe em toda parte em que há uma regressão à violência física primitiva, sem que haja uma vinculação transparente com objetivos racionais na sociedade, onde exista portanto a identificação com a erupção da violência física. Por outro lado, em circunstâncias em que a violência conduz inclusive a situações bem constrangedoras em contextos transparentes para geração de condições humanas mais dignas, a violência não pode sem mais nem menos ser condenada como barbárie. (ADORNO, 1995, p.159-160).

O autor considera barbárie as pessoas que estão tomadas por uma violência primitiva, levando em conta aspectos agressivos antagônicos da própria constituição da civilização. Adorno (1995) expõe que, sem uma reflexão evidente à humanidade, a violência está configurada como barbárie. E a educação como interferência à desbarbarização precisa se atentar a essa distinção da barbárie, possibilitando aos alunos condições de uma reflexão a esse respeito, alertando-os que a violência, enquanto luta por condições humanas mais dignas, com objetivos transparentes e humanos, não se configura como barbárie.

Adorno (1995, p. 167) aponta que:

Determinadas manifestações de autoridade, que assumem um outro significado, na medida em que já não são cegas, não se originam do princípio da violência, mas são conscientes e, sobretudo que tenham um momento de transparência inclusive para a própria criança [...] trata-se de um momento de autoridade que contribui para a desbarbarização.

O autor considera o papel da autoridade de fundamental importância para a efetiva interferência da educação contra a violência já na primeira infância. Segundo Adorno (1995), é fundamental contextualizar tal violência no interior das condições psicológicas e também das condições objetivas. O filósofo entende que as condições sociais geram em si a barbárie. “os momentos sociais que, independentemente da alma individual dos homens singulares, geram algo como a barbárie.” (ADORNO, 1995, p. 156).

Nesses termos o surgimento da barbárie é evidente no interior das relações de opressão que os indivíduos vêm experienciando numa cultura que fortalece as condições repressoras e não possibilita condições de transformação. E mais: uma cultura que faz crer que o indivíduo é o único responsável por esse tipo de relação e que bruscamente pode ser arrancado da sociedade, caso não consiga por suas próprias forças continuar se sobressaindo, gera um sentimento de culpa, como assinalado por Adorno (1995), que não tem como não culminar na barbárie. Assim, “a educação deve se voltar a uma orientação contra esses traços de barbárie presente na culpabilidade” (ADORNO, 1995, p. 158).

A barbárie, na sociedade atual, está transvestida na forma da competitividade, que vença o melhor, com foco unicamente na eficiência e na competência, os valores da humanidade estão corrompidos frente a uma competitividade global, numa espécie de totalitarismo em que a compaixão com o outro vem se esvaindo cada vez mais. Nesse contexto, Adorno (1995) considera que possa ser feito algo em relação à desbarbarização: “desacostumar as pessoas de se darem cotoveladas” (ADORNO, 1995, p. 162).

[...] existe uma razão objetiva da barbárie, que designarei bem simplesmente como a da falência da cultura. A cultura, que conforme sua própria natureza promete tantas coisas, não cumpriu a sua promessa. Ela dividiu os homens. A divisão mais importante é aquela entre trabalho físico e intelectual. Deste modo ela subtraiu aos homens a confiança em si e na própria cultura. (ADORNO, 1995, p. 164).

O enfraquecimento da cultura a que o autor se remete nos leva a refletir seriamente sobre como a barbárie está enraizada nas condições objetivas, pois mediante este fracasso em que a cultura não consegue proteger e amparar as pessoas, dada a não realização de suas promessas, a explosão da barbárie emerge, seja na força física, seja através do ressentimento, por não se alcançar, por exemplo, uma verdadeira formação. O sujeito da contemporaneidade não consegue se formar firme, pois como evidenciado acima, a divisão ocorrida entre o trabalho físico e o intelectual culminou no empobrecimento da experiência e, por conseguinte, na impossibilidade da formação autônoma do sujeito.

Posto isso, vale ressaltar ainda, conforme expõe Franciscatti (2007), que ao considerar as condições objetivas presentes na violência, não se pode extinguir a verificação subjetiva. Desconsiderar os aspectos psicológicos contidos na barbárie denuncia claramente formas de reforçar aquilo que se pretende combater. A autora expõe que para manter a tensão entre os aspectos objetivos e subjetivos se faz necessário o enfrentamento das condições em que o processo formativo nos dias de hoje tem sido implementado, isto é, a sobreposição de uma pseudoformação e confrontá-la com o que de fato deveria ser a formação.

Diante disso, percebe-se a importância da autorreflexão da formação cultural para a superação de qualquer forma de violência em nossa sociedade contemporânea, buscando espaços socioeducativos em que a experiência formativa possa ser contínua, permitindo que o indivíduo seja capaz de ir fazendo o uso da razão, intensificando, dessa forma, o reconhecimento das condições objetivas que são produzidas a angústia e a frieza na organização social.

### **2.3 Sociedade Excitada: as transformações no sensório humano**

Para Türcke (2010, p. 34), a sociabilização na sociedade capitalista contemporânea remete-se a nova configuração do mercado, em que as mercadorias assumem não só a troca de bens, como também “[...] uma instância central de socialização, sob a qual as relações inter- humanas e o trato pessoal começam a ser regulados [...]”. Essa nova forma de sociabilização se vê cada vez mais fortalecida pela desregulamentação do mercado que dita uma nova forma de autenticidade, proclamando a propaganda como necessidade imperiosa de comunicação e interação. Nessas condições, a concorrência mercadológica atinge todas as esferas da vida e a existência é impelida a vender constantemente a sua própria imagem.

O processo educacional também passa por essas grandes mudanças e nos tempos atuais vem tentando acompanhar às inovações tecnológicas e as demandas do mercado, impondo cada vez mais um ritmo acelerado. Na esfera educacional o foco deveria ser manter um freio diante de tamanha aceleração, pois a formação exige um tempo para a efetivação do conhecimento e torna-se quase impossível considerar o excesso de informações e de livre acesso em um saber. Tem-se nesse formato um fortalecimento da semiformação em que o indivíduo acredita com todas as suas forças que de fato tem apropriação do conhecimento, sem querer se deter a algo com mais vagar, pois sua percepção está entregue ao que já está posto como modelo.

É nesse contexto que as relações entre os homens estão cada vez mais mediadas pelas altas tecnologias, pelo excesso de informações e pela avalanche de imagens visuais sobrepostas e repetidas infinitas vezes pelos meios de comunicação. Essas transformações configuram a nova sociabilização já compreendida, conforme Türcke (2010), na década de sessenta, por Guy Débord, como “Sociedade do Espetáculo”.

E nos tempos atuais, o filósofo alemão Christoph Türcke (2010) a denomina “Sociedade Excitada”, marcada pela grande revolução microeletrônica. Na sociedade excitada, os choques audiovisuais mantêm a necessidade individual premente de estar sempre conectado, ou melhor, a ânsia por emitir, por impressionar, para assim ser percebido. Conforme Türcke (2010, p. 46), eis a nova forma paradoxal de existir “[...] quem não emite não é, ou seja, ele pode estar tão vivo quanto possível, ter os melhores parâmetros sanguíneos e o melhor caráter; midiaticamente está morto [...].”

O caminho trilhado por Türcke (2010) desenvolve a tese de que a sensação na sociedade atual se realiza perante o que é espetacular, chamativo. A sensação que originalmente significou percepção deslocou-se “da percepção totalmente comum para a percepção do incomum.” (TÜRCKE, 2010, p. 9). Tal deslocamento alterou as relações sociais, dada a essa nova configuração social. E, nos dizeres do autor, a sociedade moderna com o “progresso tecnocientífico” minou o que parecia óbvio, comum e natural, prevalecendo um estado de excitação, de inquietude e efervescência.

Türcke (2010) pontua que o progresso tecnocientífico surgiu nos séculos XVIII e XIX como algo extremamente promissor, como possibilidade de saída do ‘estado de menoridade’ - termo compreendido por Kant como o estado em que o homem é tutelado por outrem -, estado em que a humanidade se encontrava enredada. De acordo com o autor essa expectativa, porém, no século XX se fecha, permanecendo o estado de efervescência que não diminuiu, mas se congestionou, ocasionando dessa forma que todos com suas próprias forças fossem em busca de algo que proporcionasse alívio, já que dado o congestionamento da efervescência, havia o impedimento à abertura para o coletivo. Eis que, na concepção de Türcke (2010), a “sociedade da sensação” é aquela que busca por alívio das tensões, ainda que seja por um fugaz momento, e

o aparato audiovisual prolonga isso à eternidade com a disponibilização contínua das imagens produzidas pela indústria cultural.

Nessa mesma perspectiva, para o filósofo alemão, a alta pressão de notícias está diretamente associada ao “causar uma sensação” nos tempos atuais. O que em outros tempos era considerado excesso nas reportagens e/ou notícias, hoje, a própria constituição tecnologizada das mídias acarreta esse excesso. Como exemplo, trazido por TÜRCKE (2010), as entrevistas realizadas com pessoas fadadas a morrer, em que sensacional, espetacular é conseguir invadir os lares com imagens, gritos e balbucios de feridos de morte ou em estado de choque. Isso expõe o jornalista, o repórter a um constante estado de busca por conteúdos sensacionais, pois quem quiser permanecer no grande mercado concorrencial, não deve “descansar”, dizeres do autor, porque senão outros profissionais da grande rede midiática destacam-se pela exibição dos conteúdos sensacionalistas. Segundo TÜRCKE (2010, p. 17), a confecção de notícia, antes considerada “A ser comunicado, porque importante”, isto é, o acontecimento como sendo digno de ser noticiado, em que a mídia entrava em ação, sobrepõe por “Importante, porque comunicado”, de forma que seja essencialmente compreensível a um interesse público de todos, nesta situação, uma notícia que possa ser quantificável. TÜRCKE (2010) compreende assim uma grande transformação na maneira de se construir a notícia, passando a uma coerção midiática para causar sensação.

Dessa exigência, portanto, surge a alta pressão noticiosa qualitativamente nova que tem sua origem, segundo TÜRCKE (2010), em três aspectos: na pressão para escolha que sofrem os jornalistas e/ou repórteres por terem, de forma imediata, selecionarem a notícia mais adequada a ser veiculada nos aparatos audiovisuais, dentre uma avassaladora superoferta de acontecimentos; na pressão que a escolha feita seja pário para driblar a concorrência e, na pressão de qual notícia disparar para o público como um todo,

que possa atingir o sensorio humano e não simplesmente se dissolver em meio à torrente de informações. Sob essa perspectiva, aponta TÜRCKE (2010), que já não é mais suficiente um acontecimento ser chamativo, é preciso, pois, que o meio audiovisual direcione a notícia pois “o meio audiovisual necessita mobilizar todas as forças específicas de seu gênero e ministrar a notícia com toda a violência de uma injeção multissensorial.” (TÜRCKE, p. 19, 2010).

Esses três aspectos de pressão noticiosa que acometem os profissionais envolvidos com o jornalismo se tornam, de acordo com TÜRCKE (2010, p. 19), “uma pressão existencial do aparato sensorial moderno.” Assim o sujeito encontra-se dentro dessa condição noticiosa “Importante porque comunicado”, sendo abruptamente arrancado da condição de escolha, pois dado à precisão midiática em atingir o sensorio humano em busca de atenção, aquilo que o indivíduo seleciona previamente já foi selecionado por ele.

Percebe-se assim, a partir da concepção de TÜRCKE (2010), que sensação quer dizer, nos tempos atuais, “aquilo que causa sensação”, deixando para trás o seu significado enquanto primazia fisiológica do sentimento ou da percepção sem nada de espetacular, afastando-se, por conseguinte, da sensibilidade. A pressão noticiosa do presente não só sobrepõe essa significação como também caracteriza que somente o que causa sensação é percebido.

Nesse contexto é com a propaganda e com o comercial que a alta pressão de notícias fica evidente por conseguir, por meio de seus profissionais, em uma fração de minutos, ou até mesmo segundos, quais sons e imagens serão capazes de provocar as mais variadas sensações. Desse pressuposto, (TÜRCKE, 2010, p. 39) evidencia que a propaganda persegue, pois, um “compre-me irresistível” que passa a prevalecer como “competência comunicativa” do comportamento social.

O chamar a atenção e a propaganda de si tornam-se imperativos aos sujeitos de nosso tempo, que desse modo se certificam que estão sendo notados,

ou ainda resguardam uma forma atual de autoconservação. A essa condição, TÜRCKE (2010) nos convida a pensar um pouco a partir da proposição *Esse est percipi* "Ser é ser percebido", uma vez que o alcance da técnica chega às esferas mais íntimas do humano, de modo que acelera a competição entre homem e máquina, conferindo ao homem, por um lado, a pressão constante de produção no ritmo da máquina, a vergonha pelo tempo livre e, sobretudo, por tudo aquilo que nele não corresponde à precisão da máquina. Por conseguinte, por outro lado, a humanização da máquina.

Assim, TÜRCKE (2010) permite pensar que ser notado também significa ser controlado e, concomitante, não ser percebido também está sob o julgo do controle. Passamos, pois, a uma realidade reguladora pelo consumo, controlada pelo mercado que está pronto a criar novas necessidades, ditas essenciais à existência. O autor evidencia que

Desde que surgiu o *on-line shopping*, é fácil registrar precisamente o comportamento de compra de alguém, organizar um perfil de seus hábitos e inclinações pessoais, mantendo-o consumindo por meio de ofertas idiossincriticamente selecionadas. O perfil individual obtido pelo cálculo de dados de consumo – que, por sinal, tanto mais fiel à realidade fica quanto menos a individualidade se diferencia de padrões de consumo- representa sem dúvida um caso-limite (TÜRCKE, 2010, p. 41).

Podemos dizer nesse sentido que o mercado, com toda sua potência, ilude o consumidor a crer em um tratamento diferencial, em que as ofertas dos produtos são feitas em função daquilo que ele deseja, quando na verdade o processo é inverso, o mercado é que determina qual o produto a consumir e a forma pela qual o consumidor vai adquirir esse produto.

Outro fator importante a observar é a força da desregulamentação do mercado, ou seja, o constante movimento que permite simultaneamente não fazer parte de nenhum lugar e ao mesmo tempo estar em todos os lugares. Com

esse movimento há cada vez mais o acirramento da competição do mercado, alcançando o sujeito individual que se sente sob pressão para emitir, para ser notado.

A forma de existência muda de sentido, deslocando-se da radiação física para a radiação das mídias, a ponto de dissolver a própria identidade (TÜRCKE, 2010, p. 42).

Entra, assim, em um estado de pressão para emitir (*Sendedruck*), cujas consequências para sua individualidade ainda não são previsíveis. Um ser humano tem uma radiação mínima, mesmo quando não está ativamente “emitindo”; não é um emissor. Ao emitir, está “aí”; não o fazendo, está “fora” – e a estação emissora permanece como seu mero resíduo físico: tão ocioso e sem sentido como a força de trabalho que não é empregada.

Nesse sentido, Türcke (2010) explicita que nos tempos atuais o não estar conectado é não estar vivo, ainda que isso também signifique o roubo da própria identidade. A qualquer custo é preciso ser visto, assumir um perfil que chame mais a atenção do que os demais, pois só o que sobressai se torna percebido. Nessas condições, o indivíduo está cada vez mais viciado pelo choque da visibilidade em constante estímulo a emitir, nem se dando conta da falta de condições para uma reflexão da condição vivente.

Türcke (2010), para falar do vazio moderno que acomete a todos, cita Günter Anders na expressão do homem norte-americano dos anos 50 no tempo livre<sup>20</sup>, pois freneticamente, o trabalho condicionou o homem a estar sempre ocupado e, por conseguinte, a se envergonhar pela ociosidade.

---

<sup>20</sup> “O homem tomando banho de sol, que bronzeia suas costas, enquanto seus olhos passeiam por uma revista ilustrada, seus ouvidos participam de uma partida esportiva, suas mandíbulas mascam uma goma” Türcke (2010, p. 43). Interessante observar de como esse malabarismo realizado pelo homem tomando banho de sol é observado como um grande mérito, ao invés de considerar quão fragmentadas estão sendo realizadas tais funções.

Na cultura atual, percebe-se quase a fusão entre trabalho e tempo livre. TÜRCKE (2010, p. 44) salienta:

[...] precisamente com a velocidade com a qual o desenvolvimento técnico converge para um aparelho universal: o computador. Ele já não tende a ser apenas um instrumento geral de trabalho, mas também a representar o entroncamento técnico, o ponto de encontro social e o nevrálgico individual, em que processamento e transmissão de dados, televisão e telecomunicação, trabalho e atividade de tempo livre, concentração e distração, ser “bacana” e “por fora”, observado e ignorado, se misturam até a indiferenciação.

A partir da ideia do autor, observam-se as várias potencialidades que se confundem entre si, diante de uma velocidade assustadora do avanço da técnica. Podemos dizer dessa realidade concreta que desperta nas pessoas uma expectativa de mais tempo livre por meio da comunicação *on line*, que, segundo o filósofo, tal expectativa reproduz o aprisionamento do sujeito que se vê disponível em tempo integral e mais, a notória extensão do trabalho automático. A grande promessa, pois, posta pelo mercado, mais uma vez não se realiza.

Pelo contrário, o grande avanço da técnica tem intensificado ainda mais a pressão para emitir. Todos os indivíduos se vêem presos à necessidade de emitir e se iludem com a ideia de que são livres para escolher em querer ou não participar disso. Como, pois, resistir sob uma magia tecnológica que atua em tempo integral, sem parar e que traz consigo um perturbador incômodo se de fato seria possível suportar estar fora desta torrente de estímulos?

A pressão por emitir dita um tom existencial que vem reconfigurando toda a forma de pensamento e percepção do indivíduo. A imprensa, a propaganda, por meio da indústria cultural, torna-se um autorreferencial de existência, que confunde o virtual com o real. Dito de outra forma, o avanço da técnica e a espetacularização confundem o sensorio humano a ponto das pessoas

permanecerem diante das imagens do horror de uma guerra acontecendo, como se fosse mais um espetáculo, conforme elucidado por (TÜRCKE, 2010, p. 18), “[...] a monstruosidade de que uma guerra mundial tendesse a ser mais um espetáculo da imprensa, do que a imprensa ser a exposição dos terrores da guerra. [...]”. Situações como essas indicam mais uma vez a técnica sobressaindo em detrimento a um real brutal equiparado, insensivelmente, às imagens das produções cinematográficas.

Türcke (2010) compreende que a irradiação midiática existe de fato, ele parte do pressuposto de uma realidade concreta, basta, pois, experimentar um momento sem conexão, ou até mesmo ser surpreendido pela falta de energia e, de como isso ocasiona uma sensação louca de abstinência, uma sensação de não pertencimento ao grande mercado e de não reconhecimento das próprias forças. O autor expõe:

“[...] A irradiação midiática, no entanto, existe de fato. As frequências, canais ou redes nos quais é recebida, as cores e os sons que a compõem não representam dados espaço-temporais menores que narizes ou chapéus – podem ser *menos palpáveis*, mas de *forma alguma, meramente virtuais*. A presença etérea é uma presença real com um efeito tão poderoso, que é muito fácil esquecer-se, por outro lado, de quão fantasmática ela é – sob determinado ponto de vista, nada mais do que um espectro. É apenas necessário que acabe a eletricidade, que a bateria se esvazie ou que haja um defeito na antena para que desapareça. [...]” (TÜRCKE, 2010, p. 46, grifo nosso).

Em conformidade com as ideias do autor, percebe-se que no momento mesmo da privação do estar conectado, da ausência da possibilidade de estar virtualmente junto a uma rede infinita de contatos faz com que aquilo que seria somente uma realidade virtual ganha uma força vital, pois o aqui e agora tornam-se sem graça e insuportável. Assim quem não emite é considerado midiaticamente um indivíduo morto, ainda que emitir irradia uma representação

de vida plena feita através de pixels. Essa é a realidade impulsionada pelo grande avanço da técnica, dos aparatos tecnológicos.

Como é nesse contexto altamente concorrencial que acontece a expansão da modalidade EaD, consideramos necessário problematizar e refletir sobre a formação para a autonomia do indivíduo frente à força da alta pressão por emitir. E, sobretudo, trazer para uma autorreflexão crítica o processo de formação da atualidade, ou seja, a semiformação, para efetivamente pensarmos na emancipação. Posto isto, para a próxima parte a nossa preocupação se volta para a contextualização da EaD e os apontamentos acerca da autonomia em EaD de acordo com os estudos brasileiros selecionados.

### **3 A AUTONOMIA NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA EAD**

Esta parte busca compreender como os estudos sobre EaD têm abordado a formação para autonomia a partir da exposição das principais ideias desenvolvidas neles, tendo em vista a concepção de autonomia presente nos estudos de EaD voltada para formação de professores reconhecida nos referenciais teóricos que sustentam esses trabalhos.

Para tanto, estruturamos esta parte em dois tópicos, o primeiro consta de uma “Breve contextualização da EaD”, apresentando de forma sucinta o cenário no Brasil e no mundo de como a modalidade EaD vem ganhando cada vez mais visibilidade enquanto uma modalidade de expansão do ensino superior com acesso a todos. Aborda-se também como essa expansão tem, essencialmente, voltado para atender a formação de professores regulamentada pela criação da Universidade Aberta do Brasil UAB. Em seguida, o segundo tópico, “Autonomia em EaD: alguns apontamentos”, pontua as abordagens encontradas acerca das concepções de autonomia na EaD, destacando a grande ênfase dada à aprendizagem autônoma trazendo o aluno para o centro da aprendizagem e o professor como um mediador no novo formato da EaD a partir dos mais avançados aparatos tecnológicos.

#### **3.1 Breve contextualização da EaD**

Para contextualizar a modalidade a distância e sua vinculação à formação de professores, traçaremos de forma breve a expressividade e avanço legal da EaD no Brasil e o seu marco mundial.

A criação de universidades a distância é um grande marco para o desenvolvimento da EAD. Segundo Preti (1996)<sup>21</sup>, as grandes instituições de Educação a Distância surgiram a partir da década de 1970, em países como Inglaterra e Espanha. Na década de 1980, portanto, a modalidade a distância ganha uma dimensão maior em todo o mundo para atender as crescentes demandas sociais.

No Brasil, Preti (1996, p. 21) expressa que o nosso país vem desenvolvendo programas em Educação a Distância há décadas, dentre eles:

- Em 1956, a diocese de Natal, no Estado do Rio Grande do Norte, tendo como referência a experiência da Rádio Satalenza (Colômbia) iniciou o *Movimento de Educação de Base* (MEB), "o maior sistema de educação a distância não formal até agora desenvolvido no Brasil."
- Em 1978, a Fundação Padre Anchieta (TV Cultura) e a Fundação Roberto Marinho (TV Globo) lançaram o *Telecurso de 2º Grau*, combinando programas televisivos com material impresso vendido nas bancas de jornais.
- O *Projeto Minerva*, composto por diversos cursos (Capacitação Ginásial, Madureza Ginásial, Curso Supletivo de 1º Grau) transmitidos, desde 1970, em cadeia nacional por emissoras de rádio.
- O *Movimento Brasileiro de Alfabetização* (MOBRAL) também acabou utilizando, em caráter experimental, a partir de 1979, os recursos da TVE para emitir 60 programas em forma de teleaula dramatizada, com

---

<sup>21</sup> Importante destacar que Oreste Preti participou na fundação e na implementação do Núcleo de Educação Aberta e a Distância (NEAD) da Universidade Federal de Mato Grosso, atuando como coordenador pedagógico do curso de Pedagogia a Distância do NEAD/UFMT, atuou ainda como coordenador Adjunto do Sistema Universidade Aberta do Brasil – UFMT (2007-2011) e fez parte de diferentes comissões da Secretaria de Educação a Distância do MEC e do Sistema Universidade Aberta do Brasil. É coordenador da coletânea Educação a Distância da UFMT e autor de diversas obras relacionadas à EaD. Fonte: <http://www.ufmt.br/ufmt/site/noticia/visualizar/2986/cuiaba>.

duração de 20 minutos cada um e eram apoiados por material impresso.

- O *Programa LOGOS* que, em 13 anos de existência (1977 a 1991), atendeu a cerca de 50.000 professores, qualificando aproximadamente 35.000 em 17 estados brasileiros. Em 1990 foi desativado e substituído pelo *Programa de Valorização do Magistério* que começou a funcionar somente em 1992, seguindo o mesmo formato do Logos e atendendo a professores desde sua formação para as séries iniciais até à formação específica para o Magistério.
- Mais recentemente os Programas *Um Salto para o Futuro*, uma iniciativa do governo federal em parceria com a Fundação Roquette Pinto (1991) e o *Telecurso 2000*, em parceria com a Fundação Roberto Marinho (1995).

No entanto, o autor adverte que é muito recente a motivação do Ministério da Educação, com a criação da Secretaria de Educação a Distância SEED, no ano de 1996, em formular uma política nacional para atender a modalidade a Distância.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, pelo art. 80, amplia possibilidades de desenvolvimento da EaD no país, quando afirma “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” (BRASIL, 1996).

Gatti e Barreto (2009) evidenciam que, a partir dos anos 1990, começam a surgir as primeiras experiências em EaD por algumas universidades públicas, dentre elas a Universidade Federal de Mato Grosso, 1995; Universidade Federal do Paraná, 1998; Universidade Estadual do Ceará, 1998; Universidade Federal de Santa Catarina, 1998, com grande diversidade de propostas.

De acordo com Belloni (2002), a Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) foi pioneira nos cursos de graduação a distância. O Núcleo de Educação Aberta e a Distância (Nead) iniciou estudos sobre EaD em 1992,

estabelecendo contatos com universidades estatais no exterior. Em 1995, realizou a primeira experiência de formação inicial de professores, Licenciatura Plena em Educação Básica: 1ª a 4ª séries na modalidade a distância do país, dirigida a 350 professores da rede pública, oferecendo essa formação, posteriormente, a todo o Estado.

Gatti e Barreto (2009) destacam que a expansão de cursos e redes na virada do milênio e o crescente envolvimento das instituições de ensino superior IES com EaD, principalmente na formação de professores, demonstram a notoriedade dessa modalidade no país e a dimensão política que ela vem alcançando.

Assim, as autoras fazem referência ao Plano Nacional de Educação, sancionado pela Lei nº 10.172/2001, em que reitera a importância da EaD nas políticas de educação e estabelece diretrizes, objetivos e metas para sua implementação. Para atender as demandas criadas na área, o plano dá ênfase à política de EaD para a formação docente em nível superior a distância e o apoio financeiro à pesquisa sobre EaD.

Pelo Decreto nº 5622, de 19 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005), confere novo ordenamento legal para EaD no país, definindo-a, em seu artigo 1º, como “modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino-aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos”. Determina-se ainda que os cursos e programas a distância devem ser projetados com a mesma duração dos presenciais e estabelece a equivalência dos certificados e diplomas.

Em junho de 2006, é publicado o Decreto nº 5.800 (BRASIL, 2006), que institui o sistema Universidade Aberta do Brasil UAB, a cargo da Diretoria de Educação a Distância do MEC, ligada à Capes, em parceria com a SEED. Rocha

(2010) relata que os propósitos da UAB visam à democratização, expansão e interiorização da oferta da educação superior pública e gratuita no país, bem como o desenvolvimento de projetos inovadores de educação, preferencialmente, na área de formação inicial e continuada de professores da educação básica.

Nesse processo de legalização e expansão da modalidade a distância, especialmente, para formação de professores, vale observar se a grande expansão da oferta de cursos vem em uma mesma proporção avançando as discussões acerca da formação para autonomia nessa modalidade. Considerando que essa proposta partiu de uma determinada forma complementar, tal expansão pode ocasionar problemas futuros na esfera da educação, como a desvalorização da formação docente.

Nesse sentido, vale lembrar a grande preocupação adorniana com o processo de formação. Ainda que reconheça os aspectos que impedem espaços de resistência em nossa sociedade para constituir um sujeito autônomo, a educação, na concepção de Adorno (1995) tem como objetivo central a formação para emancipação do indivíduo, possibilitando espaços necessários para uma autorreflexão crítica na relação com o outro e com o mundo que o cerca. Diante desse propósito precisamos estar atentos ao entendimento de autonomia em cursos na modalidade a distância. A que tudo indica ainda são raras as pesquisas que se debruçam sobre os problemas e desafios postos pela expansão de EaD, considerando ser ainda muito recente tal modalidade, conforme observado por Gatti e Barreto (2009).

### **3.2 Autonomia em EaD: alguns apontamentos**

Nos dizeres de Zuin (2006), professor do Departamento de Educação da Universidade Federal de São Carlos UFsCar, a palavra autonomia vem

desenvolvendo novos avatares à medida que, nos dias atuais, se tornou palavra de ordem para se referir às propostas de educação na modalidade a distância com o objetivo central de facilitar o desenvolvimento da aprendizagem autônoma. Zuin (2006) evidencia que nesse tipo de aprendizagem o professor assume-se como recurso do aluno, já que a aprendizagem tem como foco o aprendente, “[...] que é identificado e se identifica como indivíduo autônomo e administrador dos conhecimentos adquiridos [...]” (ZUIN, 2006, p. 946).

Nesse sentido, Oliveira e Nunes (2011) reconhecem também que, com o avanço da modalidade a distância, a discussão acerca da autonomia tomou uma posição central. No entanto, ponderam que autonomia não pode ser reduzida aos processos de organização, auto-gerenciamento de cumprir prazos estabelecidos para o desenvolvimento das atividades. Os autores compreendem que a abrangência da autonomia vai além do escopo pedagógico e que a motivação para a autonomia deve acontecer em todos os espaços formativos, seja ele a distância ou presencial, seja na educação familiar ou na escola e, além disso, enfatizam que a autonomia não nasceu com a EaD:

A autonomia, ao contrário do que muitos devem imaginar, não surge como um conceito pedagógico da EAD, para designar a atitude e postura necessária ao aluno que está espacialmente distante do seu educador, tampouco é um conceito extraído de algum manual de pedagogia ou da obra de algum teórico da área de educação. Mas seu uso ganha centralidade na modernidade, pela crítica kantiana à razão, e é compreendida como a capacidade que a razão tem de pensar a si própria e de se auto atribuir regras e leis. É contrária a heteronomia, situação em que pensamos e agimos sob orientação de outros ou movidos por algo externo a nós. A relevância deste conceito para humanidade é tão amplo que seria um devaneio restringi-lo apenas à pedagogia (OLIVEIRA; NUNES, 2011, p. 6).

Pela citação reconhecemos que a autonomia tem uma abrangência além do processo pedagógico e que assim deve ser considerada como uma possibilidade de emancipação da humanidade, e não como mero processo de atitude organizacional. A tese central no projeto de esclarecimento, na concepção de Kant (1974), é a saída do homem de seu estado de menoridade, do qual ele mesmo é culpado, quando isso decorre da falta de coragem em se arriscar sem a orientação de outrem. Essa ousadia de se arriscar, porém, torna-se cada vez mais difícil dada às contradições sociais que impedem a oferta de espaços para emancipação. Adorno (2010) reconhece também essa dificuldade para a realização da emancipação, e entende que ainda assim é necessário direcionar esforços para um clima de formação autônoma possibilitando pela educação espaços possíveis de resistência à estrutura social atual.

Oliveira e Nunes (2011) evidenciam que o movimento em relação à prática educacional e as metodologias de ensino estão acontecendo de forma totalmente inversa, tal como visto pelo avanço acelerado das tecnologias e das grandes transformações sociais e econômicas, decorrentes desse avanço tecnológico, o sistema educacional tem se adequadado às novas tecnologias.

Nessa linha, uma das perguntas que norteiam o estudo de Oliveira e Nunes (2011) apontam para como a formação na modalidade a distância está se estruturando sem a descoberta ou o desenvolvimento da autonomia no educando, tendo em vista que o público que faz opção para o curso a distância, dada a flexibilidade do tempo, são jovens e adultos que ainda não desenvolveram a autonomia.

Pelo estudo desses autores chegamos ao relatório “Um tesouro a descobrir”, de Delors (1998), que apresenta os quatro pilares da educação para o século XXI: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver junto, aprender a ser, pelos quais se compreende que os indivíduos possam pensar e agir autônomos por meio de uma educação mais ampla que vai além do saber-

fazer, que se pautem na realização do indivíduo com a totalidade. Oliveira e Nunes (2011) acreditam que o pilar de sustentação nos cursos a distância deve ser a autonomia e que dessa forma o estudante de EaD cumpra o pré-requisito de ser autônomo realizando curso, matéria ou avaliação para isso. É, portanto, importante pensar nas contradições sociais que impedem a realização de uma educação mais ampla, pautada na liberdade do saber, na busca pela emancipação e, mais ainda, de como essa formação vem se efetivando pela educação a distância dada à exigência pela autonomia.

Belloni (1999, p. 39-40) acredita ser a autonomia o perfil do aprendiz do século XXI, destacando a autonomia na aprendizagem como um processo “[...] centrado no aprendente, no qual o professor deve assumir-se como recurso do aprendente, considerado como um ser autônomo, gestor de seu processo de aprendizagem, capaz de autodirigir e auto regular este processo [...]”. Essa compreensão de “ser autônomo” trazendo o aprendente para o centro das decisões no processo de aprendizagem, como o saber organizar seus estudos e seu tempo, ser determinado, explorar ferramentas é recorrente em vários outros estudos (BARRETO, 2002; FARIA, 2009; GARCIA, 2007; JUSTINO; CUNHA, 2010).

Na concepção de Belloni (2002), a aprendizagem autônoma apresenta-se como base central da EaD, tendo a relevância dos recursos tecnológicos, em especial a Internet, como preponderante à construção da aprendizagem autônoma a distância.

Rocha e Vilarinho (2008) reiteram que, com a difusão da internet, a aprendizagem vem se tornando mais flexível, ultrapassando as barreiras do tempo e espaço, e o saber, que antes era focado no espaço físico e fixo, com horário determinado, nos dias de hoje expande o acesso à educação, ao conhecimento e a aprendizagem autônoma.

Conforme as autoras, a autonomia na aprendizagem é um processo individual, mas que acontece pelas mediações que o aprendiz estabelece com o meio sócio-histórico e com o outro pelas relações que integram os aspectos cognitivos e afetivos do indivíduo. Assim, o papel do professor é de fundamental importância, pois como mediador pedagógico é capaz de proporcionar possibilidade na construção do saber seja individualmente ou no coletivo.

Lima, Silva e Paiva (2010) compreendem também ser a autonomia essencial ao processo de aprendizagem a distância e destacam como os discursos pedagógicos têm reforçado a necessidade desse processo na EaD, tendo em vista a grande expansão e notoriedade no cenário nacional e internacional como modalidade que tem o foco central no aprendente autônomo, capaz de autogerir seu próprio aprendizado, de forma crítica, rompendo as barreiras de tempo e espaço e adequando-se às inovações.

De acordo com Lima, Silva e Paiva (2010), Valente, Prado e Almeida (2003) expõem que as TIC<sup>22</sup> fornecem a EaD possibilidade de interação entre os agentes educacionais de forma mais dinâmica, atrativa, possibilitando o desenvolvimento da autonomia. As autoras sintetizam, assim, que a EaD é compreendida a partir do processo de ensino-aprendizagem mediado pelas tecnologias de informação e comunicação. Base conceitual essa também trazida pela legislação brasileira (BRASIL, 2005) e, dentre os vários conceitos de educação a distância, há sempre algum ponto em comum. Observamos, de acordo com Alves (2011, p. 85), conceito apontado por Peters (1973):

[...] a Educação a Distância é uma forma industrializada de ensinar e aprender. Educação/ensino a distância é um método racional de partilhar conhecimento, habilidades e atitudes, através da aplicação da divisão do trabalho e de

---

<sup>22</sup> Tecnologias da Informação e da Comunicação.

princípios organizacionais, tanto quanto pelo uso extensivo de meios de comunicação, especialmente para o propósito de reproduzir materiais técnicos de alta qualidade, os quais tornam possível instruir um grande número de estudantes ao mesmo tempo, enquanto esses materiais durarem. É uma forma industrializada de ensinar e aprender.<sup>23</sup>

Silva (2004), no trabalho “Educação a distância e o seu grande desafio: o aluno como sujeito de sua própria aprendizagem”, expõe que as pesquisas sobre metodologias de ensino para EaD perpassam por uma maior autonomia do aluno. Expõe ainda que a tecnologia contribui para o desenvolvimento da EaD e, de acordo com Silva (2004), Moore evidencia a conceituação de educação a distância como:

[...] uma relação de diálogo, estrutura e autonomia que requer meios técnicos para mediatizar esta comunicação. Educação a distância é um subconjunto de todos os programas educacionais caracterizados por: grande estrutura, baixo diálogo e grande distância transacional.

A essa concepção de educação a distância, Silva (2004) aponta que Moore tem como base central a Teoria de Interação a Distância que está sustentada em três variáveis: o diálogo, a estrutura e a autonomia. Segundo Lima e Menezes (2010), o grau da autonomia varia conforme as condições que são oferecidas no curso, assim uma maior distância transacional, ocasionada por menos diálogo e mais estrutura, exige do aluno maior responsabilidade sobre seus estudos.

Na concepção de Silva (2004), o grande desafio do aluno, a partir do conceito de educação a distância, é aprender a estudar sozinho e desenvolver habilidades para uma aprendizagem autônoma que compreende três aspectos: o

---

<sup>23</sup> Essa conceituação apresentada por Peters foi duramente criticada no seminário virtual sobre as teorias de educação a distância, ministrado pelo autor (PETERS, 2004, p. 67-68).

saber, o saber fazer e o querer. No que se refere ao saber, destaca o autor, é um saber sobre o próprio processo de aprendizagem, envolvendo conhecimentos necessários a uma prática, decorrendo assim, ao saber fazer. Neste aspecto do saber fazer, predomina a aplicação prática no processo de aprendizagem, em que o aluno não avalia somente o desempenho acadêmico, mas todo o processo da aprendizagem de acordo com a sua auto-orientação, conscientizando-se que a aprendizagem é um processo de construção e reconstrução o que requer, constantemente o saber fazer. E pelo aspecto do querer, Silva (2004) traz o desejo em se aplicar algo e obter o reconhecimento, isto é, o aluno precisa conscientizar da importância de querer aplicar a aprendizagem autônoma para o sucesso na aprendizagem a distância. Nesse caso, o papel do tutor é fundamental para motivar esse querer.

De acordo com Zuin (2006), parece conter uma contradição no termo educação a distância, tendo em vista que o elemento mais comum nas variadas formas de conceituação de EaD está na separação espacial entre os agentes educacionais. E isso contradiz a grande preocupação da experiência formativa em aproximar aluno e professor. Vejamos:

Pode um processo educacional/formativo ser desenvolvido a distância? Dito de outro modo: Apesar das bases epistemológicas e dos diversos métodos empregados nas situações cotidianamente experimentadas nas salas de aula, o escopo central de tal processo não é o de proporcionar condições favoráveis para a aproximação e não para o distanciamento entre os professores e os alunos? (ZUIN, 2006, p. 945).

De forma provocativa, o autor pergunta como a distância, ou melhor, a separação entre professores e alunos pode de fato proporcionar uma experiência formativa voltada para autonomia, sendo que a relação com o outro, a experiência estabelecida nos espaços presenciais é de fundamental importância

para a formação humana, a troca de experiências das mais variadas formas que nos assaltam na aproximação com o outro nos permite ter a identificação com o diferente, resistindo à mera adaptação.

Nesse contexto, Arcúrio (2008) no artigo “Autonomia do aprendiz na educação a distância” traz que EaD, pelo âmbito tecnológico, apoiando-se em Preti (2005), possibilita novas situações de aprendizagem. E como aprendizagem autônoma na EaD, a autora diz:

No que tange a educação a distância, ser um aprendiz autônomo é saber utilizar-se dos recursos tecnológicos que esta modalidade disponibiliza, adequando-os às reais necessidades individuais, o que significa dizer: flexibilidade de horário para o estudo, atendimento personalizado, inovação das metodologias de ensino, aperfeiçoamento e novas possibilidades de avaliação da aprendizagem, sem denegrir suas normatizações legais, assim como a ampliação de relacionamentos interpessoais. Além disso, tal modalidade respeita o período de concentração e interesse individual para o estudo, e é sabido que estes têm potencial relação com o desenvolvimento intelectual, como descrito por Keough (1982). (ARCÚRIO, 2012).

Com essa passagem cabe uma reflexão sobre o grande potencial dado aos aparatos tecnológicos nivelando-os ao alcance da autonomia pelo alcance do bom uso e do seu domínio. O sistema educacional não deve recusar, de fato, os avanços na área da tecnologia e nem como as ferramentas podem ser usadas no processo de formação. No entanto, deve-se atentar para como esses aparatos tecnológicos estão sendo utilizados, ou melhor, endeusados, posto que a hegemonia tecnológica impera em detrimento da figura do professor, tão importante ao processo de uma formação séria fundamentada na crítica da configuração social. Outro aspecto importante que não pode ser deixado de lado é a exposição da autora acerca do respeito ao período de concentração e de interesse individual para estudo do aluno. Compreendendo, pois, que a formação

na modalidade a distância acontece no espaço virtual, tal distinção torna-se quase nula. A esse respeito, Türcke (2010) lança mão do conceito de “distração concentrada”, pelo qual consegue demonstrar como a concentração, nos dias de hoje, está envolta a uma distração concentrada dado o excesso de informações, imagens e formatos de hipertextos que atraem a atenção do indivíduo numa determinada informação, projetada na tela, para logo após ser triturada pela substituição quase imediata por outra. Posto isso, torna-se mesmo nulo o movimento de querer respeitar o momento da concentração; o que ocorre, porém, a falsa sensação de ter alcançado à concentração.

Assim, Peixoto e Carvalho (2010) contextualizam que o saber tornou-se foco do avanço econômico do capital, surgindo dessa forma novas estratégias de conhecimento e aprendizagem voltadas a acompanhar demandas sociais emergentes, a saber: aprender a aprender, tomar iniciativa na resolução de problemas ou trabalhar em grupo. Nesse sentido, Preti (1998, p. 21) afirma que o processo de formação da nova ordem global que tem como base o poder econômico tem deslocado as relações de poder para as questões técnicas, havendo uma “despolitização” em detrimento de um gerenciamento tecnocrático, eficaz e eficiente.

Peixoto e Carvalho (2010) afirmam que os discursos acadêmicos pedagógicos se alinham com os dos organismos internacionais que vão em direção à necessidade de tecnologização do ensino e da efetivação dos métodos pedagógicos ativos centrados no aprendiz. A partir dessa afirmativa, Peixoto e Carvalho (2010) reconhecem os desafios frente a autonomia do aluno que é foco central no processo de EaD. Assim pontuam “Autonomia: um pré-requisito ou um objetivo?” trazendo que a autonomia do aluno é constantemente pressuposta e em poucas situações é considerada objetivo de programa de ensino, salientando que nem mesmo em cursos a distância isso não tem sido levado em consideração, o que acarreta no fracasso e no abandono dos alunos.

[...] não se tem posto à disposição do aluno as ferramentas, os recursos, as atividades e um acompanhamento que lhe permitiram tornar-se autônomo em áreas nas quais ele ainda não o é. O que se observa é a previsão da aprendizagem de conteúdos em contextos nos quais o aluno já é considerado autônomo (PEIXOTO; CARVALHO, 2010, p. 277).

Lima, Silva e Paiva (2010, p. 4) apontam medidas importantes para estimular a atitude autônoma dos alunos, a saber:

A construção do material didático, a estruturação das salas de aula virtuais, a escolha e utilização dos artefatos disponibilizados nos ambientes virtuais de aprendizagem, o profundo conhecimento da turma, avaliações planejadas e continuadas e feedbacks constituem medidas de caráter *sine qua non* ao bom desenvolvimento de uma disciplina, ajudando a estimular a atitude autônoma e pesquisadora dos aprendentes.

Dessa passagem podemos depreender de como a compreensão da autonomia está relacionada à disciplina, à dureza e ao controle. Será que essas condições ditas “ideais” de formas tão precisas tocam os alunos a ponto de desenvolverem a autonomia e avançarem na consolidação do conhecimento? Ou mais uma vez a modalidade a distância está presa à forma, sendo assim traída pela sua própria estrutura, pois há uma inclinação maior em relação a toda uma estrutura e condições prévias que impedem a relação espontânea, com possibilidade de criar o novo, indispensável no processo de formação.

Nesse sentido, vale mencionar as considerações de Lima e Menezes (2010) com o trabalho “A distância transacional na educação superior a distância: uma análise do curso de pedagogia da UNIRIO” quando se referem à teoria da distância transacional, desenvolvida por Michael Moore, apresentando que a autonomia do aluno, na perspectiva desse autor, aponta em uma direção que o aluno e não o professor é quem determina os objetivos e as avaliações no processo de aprendizagem. E que certamente nem todos estão preparados para

essa aprendizagem, destacando a importância da figura do professor para ajudar ao aluno nesse processo de ensino-aprendizagem. As autoras apresentam, pois, as características apontadas por Moore para alcançar o sucesso na efetivação dessa aprendizagem.

O sucesso do ensino a distância depende da criação, por parte da instituição e do instrutor, de oportunidades adequadas para o diálogo entre professor e aluno, bem como de materiais didáticos adequadamente estruturados. Com frequência isto implicará tomar medidas para reduzir a distância transacional através do aumento do diálogo com o uso de teleconferência e do desenvolvimento de material impresso de apoio bem estruturado (LIMA; MENEZES, 2010, p. 9-10, grifo nosso).

As características destacadas pelas autoras evidenciam que nos cursos de EaD existe um acentuado empenho em viabilizar por estratégias, ou medidas, condições para o desenvolvimento da autonomia, propiciando oportunidades adequadas para o diálogo entre professor e aluno, como evidenciado acima, no intuito de estabelecer uma real comunicação entre os agentes educacionais com o apoio do aparato tecnológico. No entanto, essas estratégias e/ou medidas nos leva a questionar se de fato tal interação de fato ocorre, levando em consideração a não neutralidade da técnica em que busca simular as possíveis relações de troca.

Segundo Ribeiro e Carvalho (2012)<sup>24</sup>, um dos pontos mais discutidos em EaD é a aprendizagem autônoma por parte do aluno. Nesse sentido, as autoras levantam uma reflexão acerca da autonomia no processo de aprendizagem na EaD, destacando a dificuldade de elencar um único conceito para aprendizagem, por isso consideram as contribuições de várias teorias. Assim, destacam:

---

<sup>24</sup> Raimunda Maria da Cunha Ribeiro - Doutoranda do PPG/EDU da PUCRS em Porto Alegre; Professora Assistente da Universidade Estadual do Piauí.  
Carmen Maria Cavalcante Nogueira de Carvalho - Mestranda em Educação; Coordenadora da Universidade Aberta do Brasil em Corrente-PI.

[...] O que se deve entender, portanto, sobre aprendizagem é o seu sentido de interação permanente entre o estudante/sujeito do processo e o conteúdo/objeto do processo. Ao professor cabe apoiar o aluno no enfrentamento de suas dificuldades e de seus erros, condição primeira na elevação de seu nível de competência cognitiva e de autonomia, para aprender aquilo que lhe é ensinado à distância. (RIBEIRO; CARVALHO; 2012, p. 5).

Percebe-se, pela compreensão das autoras, que para acontecer o processo de autonomia a distância, a mediação de uma interação permanente no processo de aprendizagem entre o estudante e o conteúdo é de fundamental importância. Nesse aspecto o papel do tutor é central, pois “o professor, mais conhecido como tutor, deve se atentar às diferentes necessidades dos alunos”, e mais: para que a autonomia aconteça, o ambiente virtual de aprendizagem precisa ser favorável, dentro de um clima de alta interação.

Entende-se que o ambiente virtual de aprendizagem deve oferecer atividades centradas no aluno ativo, autônomo e disciplinado. O aluno dotado de autonomia acadêmica é aquele capaz de determinar como deve se organizar frente ao processo de aprendizagem, quais são suas dificuldades e necessidades e como deve proceder para superá-las. É preciso que o aluno saiba quais são os objetivos do curso e seus objetivos pessoais, que tenha tempo designado para o estudo, que faça diuturnamente suas atividades, e participe adequadamente no ambiente virtual, que tenha comprometimento, responsabilidade e ética com sua formação e, ainda, que desenvolva o perfil de um profissional leitor, pesquisador, reflexivo e crítico (RIBEIRO; CARVALHO, 2012, p. 7-8).

Antes, porém, de pensarmos uma reflexão acerca da citação acima, consideramos a imagem do estudante de EaD apresentada por Belloni (1999):

Uma imagem dominante é a do silêncio, tranquilidade e solidão. Um tema recorrente é o tempo de estudo: tarde da noite, quando as crianças estão acomodadas, o marido vendo televisão na sala (muitos estudantes são mulheres), está escuro lá fora, pode haver um cão ou um gato por perto, a cozinha está limpa e arrumada, os lanches para o dia seguinte estão prontos na geladeira, e a estudante arranja um espaço na ponta da mesa, desarrumando o mínimo possível a mesa posta para o café da manhã. Os livros estão abertos e o “estudo” pode começar (BELLONI, 1999, p. 23).

Somos instigados a pensar a que condições “ideais” (RIBEIRO; CARVALHO, 2012) se referem, esquecendo, portanto, das restrições sociais que dificilmente permitem que um aluno matriculado na EaD tenha como se voltar com dedicação aos estudos, de acessar as atividades “diuturnamente” e trazer uma participação exemplar. Dada a constituição da EaD, é possível dizer de seu caráter complementar Preti (1996), além de os alunos que estão no curso na modalidade a distância, em sua maioria, estão realizando paralelamente outras intensas responsabilidades no trabalho, a dedicação à família, ou até mesmo em outro curso na modalidade presencial, ainda que desejam se dedicar, sentindo profundamente angustiados por não fazê-lo, não conseguem a continuidade nos estudos. Tal realidade se faz também presente no ensino regular noturno em que os alunos se dividem entre os estudos e o trabalho, o que não indica uma falta de comprometimento nos estudos, entretanto, a modalidade EaD anuncia uma proposta de ensino que mascara as reais condições do ensino a distância, levando o aluno a crer que facilmente será alcançada uma certificação com promessas de inserção ao mercado de trabalho.

Considerando o clima de alta interação, mencionado acima, Zuin (2006), citado anteriormente, propõe uma discussão central na sua pesquisa como as mediações tecnológicas podem ser empregadas na modalidade de ensino a distância. Partindo da premissa que as mediações são produtos do trabalho humano, lança mão de uma análise, a partir da concepção histórica/filosófica, do

papel do tutor e do professor virtual no processo de formação que vem acontecendo a distância.

O autor faz referência ao peso presente historicamente na palavra tutor e retoma a grande pergunta de Kant (1974), “se vivemos uma época esclarecida?” e a resposta de Kant é a seguinte “Não, vivemos em uma época em processo de esclarecimento”. E para sair da condição de menoridade, ou seja, tutelado por outrem, é preciso ousar saber e ter coragem de fazer uso do entendimento. Observado, portanto, pelo autor, que no processo de ensino de educação a distância mediado pelas tecnologias mais avançadas, o Esclarecimento tem levado o processo educacional/formativo em uma direção ironicamente a que se passava no século XVIII em que se questionava a presença tutelar da Igreja. Nos processos de ensino a distância, o tutor é essencial. Daí o tutor precisa, sim, ousar saber, não permanecendo apenas na condição de passividade em absorver os conhecimentos transmitidos pelos professores, mas o confronto sempre do que vem sendo tratado.

Preti (2000), na publicação “Autonomia do Aprendiz na Educação a Distância significados e dimensões”, apresenta grande preocupação com “o aluno autônomo na EaD”, com o processo de autonomia na modalidade EaD, e acredita, pois, que autonomia não pode ser confundida com liberdade absoluta, com um decidir livremente da pessoa. De acordo com Schütz (2010, p. 42), Preti aponta que “[...] há condicionantes culturais, sociais, econômicos e pedagógicos que delimitam sua decisão [...]” e que autonomia tem a ver com “projeto de vida pessoal e coletivo” a ser construído dentro de um contexto mais amplo.

Nessa perspectiva, Preti (2000) problematiza o sujeito da aprendizagem, destacando a autonomia do sujeito adulto, matriculado em um curso a distância, trazendo os seguintes questionamentos: “[...] Mas na EaD, em que consiste a autonomia do aprendiz no processo ensino-aprendizagem? O que ela significa e quais as dimensões que ela abarca para ser construída? [...]”

De uma perspectiva política e pedagógica, o autor discute o significado de autonomia argumentando que os dois aspectos são indissociáveis. Evidencia a etimologia da palavra autonomia, especificando sua origem grega que traz o pronome reflexivo, com posição atributiva *autós* (próprio, a si mesmo) com o substantivo *nomos* (lei, norma, regra). Os gregos, conforme Preti (2000), consideravam autonomia como a capacidade de cada cidade se autogovernar, de elaborar seus preceitos e suas leis, como pleno direito à liberdade política e econômica e, ainda, atribuíam à palavra autonomia a recusa à subjugação a um rei, a um tirano. Preti (2000), ao se referir à palavra autonomia, lembra que ela traz uma rima com democracia, com cidadania.

Na concepção pedagógica o significado de autonomia, segundo Preti (2000), está voltado à valorização e o reconhecimento do outro enquanto um sujeito que tenha o que ofertar e compartilhar, já que a educação é um ato de liberdade e compartilhamento, nos dizeres do autor, compreendendo assim sua relação indissociável com o político apresenta ainda que:

Por outro lado, significa a capacidade que o sujeito tem de “tomar para si” sua própria formação, seus objetivos e fins; isto é, tornar-se sujeito e objeto de formação para si mesmo. Não é fácil para o professor, que se coloca como “dirigente” da formação do seu aluno, tomar para si sua formação, ainda mais que, na Educação a Distância, a figura do professor presencial “diretivo” não é visível, desaparece, provocando no cursista um sentimento de abandono, de estar só. (PRETI, 2000, p. 7).

Preti (2000) aponta, portanto, que a autonomia como uma ação educativa no processo ensino-aprendizagem pode ser abordada nas mais variadas dimensões e que para entender a condição do aluno na EaD é importante considerar as dimensões construtivas da autonomia: dimensão “ontológica”, dimensão política, dimensão afetiva, dimensão metodológica, a dimensão técnico-instrumental e, por fim, a dimensão operacional.

Na dimensão “ontológica”, Preti (2000) pontua que a autonomia faz parte do ser, da ontologia do homem enquanto sujeito capaz de tomar suas decisões, entretanto, assevera o autor que a autonomia não é algo dado e acabado mas, que ela deve ser conquistada. Assim, com o passar do tempo a autonomia vai sendo complementada por meio do convívio com os outros. E, somente na fase adulta, a capacidade e a possibilidade do vir a ser pode efetivamente ser realizada.

A autonomia não é construída no vácuo, mas na relação com os outros, com foco em alguma direção, por isso, pela dimensão política, o autor expõe que, fundamentalmente, é necessária a determinação de um projeto de vida e trabalho com entrelaçamento sócio-histórico voltado ao questionamento se de fato há o conhecimento do projeto educacional em que se está inserido, o contexto em que ele será desenvolvido e a história dos sujeitos envolvidos, daí o fundamento da autonomia. Conforme o autor, essa participação e envolvimento são essenciais para que a autonomia seja construída, especialmente na modalidade EaD, além do conhecimento e envolvimento do processo em que está inserido, é fundamental o constante questionamentos acerca da construção da autonomia.

Não basta, porém, a participação e o envolvimento sem a paixão pelos projetos de vida assumidos, seja no trabalho, família e na educação. No que diz respeito à dimensão afetiva, Preti (2000, p. 10) evidencia que a construção da autonomia demanda razão, mas também requer coração e paixão na tomada de decisão. “O entusiasmo naquilo que se faz é ponto de partida e chegada para a concretização de projetos alternativos em educação, para que o processo de autoaprendizagem se dê na sua totalidade a pessoa se realize como ser humano”.

Com ênfase nessa dimensão, o autor exemplifica que pelas pesquisas no campo da psicologia há uma comprovação que o “sucesso” da aprendizagem depende muito dessa dimensão, a saber:

[...] quando um estudante recebe informações que o levem a pensar que o seu sucesso // se justifica pela conjugação das suas capacidades com o dispêndio de esforço // desenvolve a sua percepção de auto-eficácia, melhora a qualidade de sua execução e, de acordo ainda com a teoria cognitivo-social, eleva o seu estado de motivação (PRETI, 2000, p. 10).

Com isso, portanto, evidencia Preti (2000), o aprendiz adquire autoconfiança na sua capacidade de aprender de maneira autônoma sem depender da figura do professor.

A construção da autonomia sob o olhar de Preti (2000) também envolve a dimensão metodológica que busca ir além do senso comum, pois ela precisa ser sustentada em bases sólidas de percepção de mundo, de educação e sociedade e de práticas pedagógicas. É fundamental para o construto da autonomia o embasamento teórico/reflexivo consistente de análise e compreensão do mundo.

Schütz (2010) compreende que a dimensão metodológica da autonomia trabalhada por Preti diz respeito ao embasamento teórico/reflexivo de respostas aos questionamentos acerca da conquista da autonomia, para assim se obter uma análise bem fundamentada dos fatos e caminhos que vão sendo construídos pelo sujeito ao longo da história. Assim, a autora evidencia a existência de variados ritmos de aprendizagem e que esta necessita ser ativa, interativa, significativa e constitutiva.

Schütz (2010), ainda em diálogo com Preti, aponta que ele adverte que é necessário evitar a dependência e sujeição do indivíduo ao outro, compreendendo que a aprendizagem não é questão de permuta, mas processo de criação e produção de conhecimentos. A autora afirma ainda que, além do aspecto individual, a aprendizagem é um processo social, pois:

[...] todos estes elementos são importantes de serem considerados na EAD já que esta estabelece sua proposta pedagógica e administrativa refletindo sobre este estudante autônomo, independente, que volta seus atos para o desenvolvimento de processos cognitivos e metacognitivos [...] (SCHÜTZ, 2010, p. 45-46).

Ao falar da dimensão técnico-instrumental do processo de construção de autonomia, Preti (2000) apresenta indagações práticas a partir de levantamentos e questionamentos do que fazer para aprender a aprender e ter autonomia intelectual. Para ele, é preciso conhecer os processos metacognitivos para melhor definir as estratégias autônomas na formação e ação pedagógica. Nos dizeres do autor, segundo Schütz (2010, p. 46) é fundamental “[...] conhecer os processos *metacognitivos* (como aprendemos a aprender, como estudamos) para definirmos que estratégias desenvolver para a construção da autonomia em nossa formação e em nossa ação pedagógica [...]”.

Dessa forma, Schütz (2010) reforça que a autonomia consiste em considerar tanto as condições objetivas: as relações sociais, culturais e o contexto, como também as condições subjetivas: a história de vida, formação, interesses e desejos na organização do projeto de vida, assim como o profissional.

E, por fim, para a construção da autonomia, ainda se tem a dimensão das ações operacionais. Nessa dimensão, há uma ênfase na exigência de ações organizacionais para que a autonomia seja construída no processo de aprender a aprender. “Exige-se uma certa “racionalidade” para que os objetivos propostos e os resultados esperados sejam alcançados e obtidos, com os recursos e o tempo disponíveis” (PRETI, 2000, p. 14). Mais ainda:

Não há dúvida de que existem inúmeras dificuldades que você terá que considerar e superar, tais como: muito tempo afastado dos estudos e a conseqüente dificuldade de adaptar-se a novas situações de aprendizagem, expectativas e motivações reduzidas, condições de trabalho e de vida desestimulantes, pouco tempo livre, descrença da validade e aplicabilidade de estudos teóricos, visão muito pragmatista e imediatista frente às práticas educativas, etc. (PRETI, 2000, p. 15).

Desta citação podemos depreender como é difícil o processo de construção da autonomia e de como essa dificuldade se fortalece frente aqueles alunos que já há muito estão afastados do estudo. Considerando que o perfil dos estudantes da EaD, em sua maioria, são adultos que vão tentar conciliar esse processo com a dedicação à família e também com o trabalho e, sobretudo, com vistas a uma promoção ou validação mais imediata da formação, dificilmente a autonomia será desenvolvida com o propósito de uma visão crítica diante da adesão cega à configuração social.

Nessa etapa de ações organizacionais da construção da autonomia é importante um voltar-se para si, uma organização do espaço e de um tempo pré-estabelecido para realização das atividades. Requer um planejamento, uma gestão do tempo, nos dizeres do autor e, por fim, uma autoavaliação.

Schütz (2010) traz que, segundo Preti (2000), as dimensões da autonomia permanecem integradas, envolvendo sujeito e sociedade. Daí a compreensão do autor em que a autonomia deve ser construída e que não é uma imposição de ideias e normas institucionalizadas por práticas pedagógicas. Dessa forma, autonomia do aluno de um curso a distância de formação profissional, sob a ótica de Preti (2000), apontada pela autora diz que:

Segundo as diferentes dimensões, como qualidade fundamental para o desenvolvimento do ser cidadão e como a capacidade de conduzir o trabalho pedagógico. Ao tratarmos o profissional da educação como aluno de um curso à distância, a autonomia será entendida como a capacidade de desenvolver independência nas situações cognitivas, de tomar consciência e superar conflitos cognitivos, de desenvolver atitude metacognitiva, isto é, como aprendizagem autônoma (SCHÜTZ, 2010, p. 46).

Vale dizer que, para Preti (2000), a construção da autonomia é constituída a partir da abordagem das diferentes dimensões apontadas e que esse processo de constituição da autonomia e o interesse no desenvolvimento de um comportamento autônomo do aluno envolvem tanto uma participação do aluno como também a orientação do professor.

Schütz (2010) ressalta a determinação do tempo pelo próprio aluno para a concretização das atividades de estudo, apresentando como vantagens para os alunos as possibilidades de “ajustar o horário de estudo com os horários de trabalho.” Comenta ainda a consideração a respeito da autonomia que passa por escolhas (SCHÜTZ, 2010, p. 54):

A livre escolha do aluno para determinar o seu espaço de estudo implica na redução dos custos com transporte diário, na diminuição do stress causado pela locomoção nas vias urbanas das grandes cidades, na diminuição da probabilidade de acidentes pessoais no trânsito e na escolha de um local mais confortável, tranquilo e, portanto, mais adequado para estudar, nem sempre, encontrado na maioria das escolas. Certamente, é possível enumerar diversas vantagens para o aluno.

Nesse sentido, Schütz (2010) acredita que, por meio das tecnologias, é possível provocar a emergência de uma potencial autonomia no aluno e pela livre escolha ele tem condições de determinar um ambiente favorável e tranquilo onde as ferramentas tecnológicas podem se tornar instrumentos de aprendizagem

autônoma; ressalta, porém, que a autonomia só será possível se o aluno estiver ativo, saindo da condição de mero espectador e sendo ativo em sua formação.

De acordo com Schütz (2010), Moore e Kearsley evidenciam que as pessoas mais independentes, menos influenciadas pelo ambiente ao redor, incluindo o ambiente social, são mais bem preparadas para a educação a distância. Diante disso, ainda ancorada nesses estudiosos da EaD, a autora enfatiza a preocupação central desses autores no que se refere, sobretudo, à necessidade dos programas de EaD promoverem uma maior autonomia do aluno, durante o seu processo de aprendizagem.

A autora problematiza se as TIC's poderiam favorecer o desenvolvimento da autonomia e também se é possível contar com um aluno autônomo para os cursos a distância ou se estes cursos precisam responsabilizar-se pela emergência desta autonomia e criar mecanismos para que ela se desenvolva.

Na concepção dessa mesma autora, encarar a autonomia do aluno é rigorosamente necessário abrir mão da visão instrucionista do processo ensino-aprendizagem em que o professor traça todas as definições e sim trazer o aluno para o centro das preocupações didáticas. Nesse contexto, sob a ótica de Moore e Kearsley, Schütz (2010, p. 73) destaca:

[...] as pessoas são autônomas quando têm capacidade para tomar decisões a respeito do que, como e em que grau aprendem. As pessoas diferem em autonomia, porém, esta pode ser desenvolvida e seu exercício é particularmente benéfico quando os instrutores estão distantes. Os autores relatam que quanto mais distante o relacionamento, mais necessária a autonomia do aluno.

Considerando a citação acima, mais uma vez, fica evidenciado a defesa pela separação do educando com o educador, convencendo que tal formato é de fato o mais propício para o desenvolvimento da autonomia; um formato em que,

ela, a autonomia, se torne mais necessária. Posto isso, existe uma intensificação na modalidade EaD no que diz da dispensabilidade do educador e, contrariamente, o esforço deveria ser em direção a uma proximidade na troca com o educando, em situações talvez mais adversas, considerando, pois, que a constituição do sujeito emerge a partir da mediação realizada com o objeto de conhecimento.

Em síntese, a autonomia tornou-se palavra de ordem na modalidade EaD, como foi visto pelos estudos aqui expostos, propondo uma facilitação no processo de aprendizagem autônoma. Segundo os estudiosos referenciados, aprendizagem autônoma tem como foco o aprendente como indivíduo autônomo e o professor como um recurso do aprendente.

Observou-se também, pelos estudos de EaD, a ênfase voltada à tecnologia, especialmente à internet com o potencial de expansão de acesso à educação, ao conhecimento e à aprendizagem autônoma, ultrapassando as barreiras de tempo e espaço, favorecendo mais flexibilidade ao aluno. E ainda: por essa ênfase foi evidenciada a associação de um aprendiz autônomo ao domínio dos recursos tecnológicos disponibilizados pela EaD.

Como sinalizado pelo conceito de EaD, exposto nesta parte, o grande desafio do aluno da EaD é aprender estudar sozinho e desenvolver habilidades para uma aprendizagem autônoma. Nesse sentido, conforme Pucci (2004) o “aprender a aprender” vem sendo defendido como uma tendência a se seguir tanto na EaD, como na modalidade presencial, no entanto, tem sido mais evidenciado na modalidade a distância, em que propõe a aprendizagem autônoma ou o “aprender a aprender”, considerando o professor dispensável no processo de ensino-aprendizagem.

Os cursos de EaD tomam medidas e/ou estratégias para estimular a atitude autônoma dos alunos, priorizando a estrutura dos programas e, sobretudo, a escolha da tecnologia a ser utilizada, a fim de alcançar o sucesso na

modalidade a distância e favorecer, por conseguinte, a atuação do tutor que é considerado o principal responsável pela motivação do aluno, conforme mencionado pelos estudos em EaD.

Por fim, destaca-se que a aprendizagem, o conhecimento, tem se voltado a acompanhar demandas sociais emergentes, conforme abordagem dos estudiosos referenciados, se pautando no discurso que o aluno pode se formar de qualquer lugar, sem sair de casa, ajustando o horário de estudo com o horário do trabalho e, assim, usufruir de um formato de aprendizagem mais dinâmico e atrativo.

E a seguir, na quarta parte, a partir de uma exploração mais aprofundada dos estudos acerca da EaD, apontados nesta parte, buscar-se-á articular o entendimento de uma formação tal qual pensada pelos pensadores da teoria crítica com a autonomia entendida nos estudos brasileiros de EaD.

#### **4 DISCUSSÃO E ANÁLISE DO QUE OS ESTUDOS DE EAD TÊM COMPREENDIDO COMO FORMAÇÃO PARA AUTONOMIA**

Esta parte se encontra dividida em dois tópicos, o primeiro, detalha a metodologia adotada para a seleção dos trabalhos que integram o marco temático da nossa pesquisa, bem como o caminho percorrido para a construção das categorias de análise, que subsidiaram a discussão sobre o modo como os estudos de EaD tratam a formação para autonomia. O segundo desenvolve a análise propriamente dita do tema e, além de apresentar as ideias centrais dos estudos brasileiros selecionados acerca do tema, coloca-as sob o olhar autorreflexivo crítico mobilizado pelo referencial da Teoria Crítica da Sociedade.

##### **4.1 Procedimento metodológico para o recorte da pesquisa e discussão da temática proposta**

A busca dos estudos que integram o marco temático deste trabalho foi realizada em um primeiro momento com os descritores de busca “autonomia na EaD” / “formação para autonomia na EaD”, nas bases: banco de teses da capes / teses e dissertações feitas no Brasil: <http://bdtd.ibict.br/> e [www.teses.usp.br](http://www.teses.usp.br); banco de teses do Programa Instituto de Estudos da Linguagem: <http://cutter.unicamp.br/document/list.php?tid=30>, no período de dezembro de 2011 a junho de 2012<sup>25</sup>; a qual, pelos títulos verificados, percebeu-se uma

---

<sup>25</sup> A delimitação do tempo de busca compreende o período anterior à apresentação do *Seminário do Projeto de Pesquisa*, previsto no cronograma de pesquisa, como parte das exigências do Programa do Mestrado, realizado em setembro/2012.

pequena quantidade de dissertações e teses<sup>26</sup> que tratam diretamente da autonomia do aluno na EaD.

Diante disso, optou-se por um critério de inclusão: os estudos de autores brasileiros que tratam dessa temática tanto na centralidade quanto de forma não central. Reiteramos que a consideração dos estudos brasileiros que tratam da temática de forma não central se deve ao fato que mesmo em face da avalanche de produção acadêmica acerca da EaD, há de se ressaltar a existência de poucos estudos que tratam diretamente sobre a autonomia.<sup>27</sup>

Nesse contexto, com o intuito de alcançar uma maior perspectiva acerca das concepções possíveis de autonomia em EaD, optamos por uma busca no banco de dados *Google Acadêmico* a partir dos descritores de busca: “educação a distância”/ “formação para autonomia na EaD” / “aprendizagem autônoma na EaD”, priorizando o critério de inclusão adotado acima. Tal busca nos conduziu para as publicações da Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância (RBAAD), em que a temática educação a distância se apresenta como prioridade nas pesquisas. Dessa forma, foram consultados os títulos e os resumos dos trabalhos publicados nos volumes de número um ao número 11, compreendendo o período de 2002 a 2012, edições disponíveis no site da Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED), na tentativa de encontrar estudos mais centrados na temática em questão, entretanto, pouco significativa foi a quantidade de artigos voltados ao nosso tema.

Dentre os artigos encontrados, especificamente, o de Rodrigues e Lara (2011), que aborda a análise das publicações da Revista Brasileira de

---

<sup>26</sup> Em relação a primeira busca, acima mencionada, foram encontradas, apenas três publicações, das quais somente uma foi relevante para a problemática do nosso estudo, a saber: Edslene Dias Pereira Schütz **A autonomia do aluno no curso de licenciatura em física à distância no consórcio setentrional UFG-UEG-UCG**. 2010. 189 p. Dissertação (Mestrado Interinstitucional em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2010.

<sup>27</sup> C.f. Schütz (2010); Batista e Gomes (2011) autores que corroboram com essa ressalva.

Aprendizagem Aberta e a Distância, no período de 2005 a 2010, foi relevante para a identificação de publicações acerca da temática em questão, como uma fonte de pesquisa significativa para a verificação mais precisa, da existência ou não, de estudos realizados com uma preocupação central na constituição da autonomia, no processo de ensino-aprendizagem a distância. Assim, de acordo com a análise desses autores, no universo de 56 artigos publicados foi possível evidenciar apenas quatro publicações que abordam os processos de ensino-aprendizagem, das quais consideramos três para o desenvolvimento da nossa pesquisa<sup>28</sup>.

Diante do pequeno número de artigos encontrados, a busca foi realizada também nas publicações do Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância (ESUD), considerando a relevância deste evento para a área de EaD que vem sendo realizado desde 2003. Nesse momento, porém, esbarramos em uma problemática de não acesso às publicações, com exceção do VIII ESUD 2011. Apesar de as demais edições do evento não estarem disponíveis, foi possível encontrar pelo site da Associação UniRede –Universidade em Rede temáticas abordadas nos eventos, como estão dispostos a seguir: IX ESUD/2012: Educação a Distância: Semeando cidadania; VIII ESUD/2011:A EAD e a transformação da realidade brasileira; VII ESUD/2010: Institucionalização da

---

<sup>28</sup> ALVES, L. Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, São Paulo, v. 10, n. 1, p. 83-92, 2011.

BARRETO, L. S. A teoria da distância transacional, a autonomia do aluno e o papel do professor na perspectiva de Moore: um breve comentário. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta**, São Paulo, v. 1, 2002. Disponível em: [http://www.abed.org.br/revistacientifica/English/cartas\\_editor/teoria\\_distancia.htm](http://www.abed.org.br/revistacientifica/English/cartas_editor/teoria_distancia.htm). Acesso em: 10 fev. 2013.

GARCIA, T. M. As variáveis que interferem no processo de ensino e aprendizagem em cursos on-line. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, São Paulo, v. 6, p. 1-9, 2007.

EaD; VI ESUD/2009: Qualidade em EaD; V ESUD/2008: A EaD em um contexto científico.

A dificuldade de acessar esse material também é tratada por Carneiro e Wrobel (2011) quando afirmam que para a realização do trabalho, publicado no ESUD/2011, delimitaram apenas duas edições do ESUD, justificando, pois, que tal delimitação se deu pela falta de acesso aos trabalhos publicados e, para a realização da pesquisa, foi necessário recorrer aos coordenadores do evento. Tal estudo reitera a dificuldade que enfrentamos na busca por trabalhos acerca da temática da nossa pesquisa. Assim, por meio da edição ESUD/2011, disponível *on line*, além do trabalho acima referenciado, selecionamos para o desenvolvimento da nossa pesquisa duas publicações voltadas para a nossa temática<sup>29</sup>.

Dessa forma, a fim de obter mais resultados acerca das concepções possíveis de autonomia em EaD foi feita uma nova busca pelo *Google Acadêmico*<sup>30</sup> a partir dos descritores acima mencionados, considerando o critério de inclusão: os estudos de autores brasileiros que tratam da autonomia na modalidade EaD, tanto de forma mais central, como aqueles considerados não centrais em relação à temática. E, por mais essa busca, o total de trabalhos

---

<sup>29</sup> BATISTA, A. C. S.; GOMES, L. R. Educação a distancia: perspectivas de formação para adaptação ou emancipação? In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA, 8., 2011, Ouro Preto. **Anais...** Ouro Preto: UNIREDE, 2011. 1 CD-ROM.

OLIVEIRA, F. P. M.; LIMA, C. M. Teorias de educação a distância: um esboço de uma análise teórico-epistemológica a partir das abordagens do processo de ensino. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA, 8., 2011, Ouro Preto. **Anais...** Ouro Preto: UNIREDE, 2011. 1 CD-ROM.

<sup>30</sup> Dada a dificuldade em encontrar trabalhos específicos à temática da autonomia em EaD, houve uma grande variação dos periódicos ao selecionar os trabalhos. Dentre essa variação, destacamos: *Educação e Sociedade; Linhas Críticas e publicações do Núcleo de Educação a Distância da Universidade Federal do Mato Grosso Nead/UFMT*.

selecionados para o estudo da nossa temática compreende 32 trabalhos científicos, apresentados no (ANEXO A)<sup>31</sup>.

A seleção dos trabalhos ocorreu pela leitura dos títulos, em um primeiro momento, posteriormente seguida da leitura dos resumos, verificando se os trabalhos trariam contribuições para a problemática em estudo. Feita a seleção, foi realizada a leitura de todo o texto de modo a destacar as ideias centrais de cada um, a fim de sistematizar e identificar os dados encontrados, facilitando a organização e direcionamento da nossa pesquisa. Assim, após a identificação da autonomia na EaD, no interior de cada trabalho selecionado, os quais subsidiaram o desenvolvimento da terceira parte, foi possível distinguir dentre eles, 10 trabalhos, descritos no Anexo B, que nos apoiaram no desenvolvimento do primeiro tópico da terceira parte<sup>32</sup>, a qual consta de uma breve contextualização da EaD. E, ainda, subsidiaram na evidência das poucas pesquisas encontradas voltadas para o tema específico do nosso estudo, descrita neste procedimento metodológico.

Dessa forma, a partir de 22 trabalhos foi elaborado um quadro, Apêndice A, com os temas recorrentes mais relevantes entre eles. O processo de construção do quadro trouxe à tona as tendências que buscam consolidar a proposição da EaD como foco na proposta pedagógica de uma aprendizagem autônoma, identificando as características comuns em relação aos temas ali encontrados. Esse quadro, ainda que um pouco disforme representou um passo decisivo para delinear o caminho de análise sobre as concepções de formação para a autonomia na educação a distância.

---

<sup>31</sup> Importante destacar que apenas dois artigos e uma dissertação tratam, especificamente, de cursos de Licenciatura a distância, em instituições públicas, conforme referenciados no rodapé do (ANEXO A).

<sup>32</sup> Consta ainda, na terceira parte, referência à legislação brasileira para uma compreensão da regulamentação da EaD no Brasil.

Neste momento, iniciou-se, efetivamente, o ponto de partida para a construção de três categorias de análise, com atenção nos temas que esclarecem o objeto aqui analisado, levando em consideração o aluno, o docente e o meio tecnológico como foco central da análise. Dessa forma, os trabalhos foram agrupados de acordo com temas recorrentes fazendo, assim, emergir as categorias de análise, denominadas: *A autonomia e a posição do educando*; *Instrumentalização do Educador* e *Mediação Tecnológica*. Essas categorias contém, entre si, uma relação intrínseca, pois, conforme evidenciado nos estudos, para se falar da autonomia e posição do educando, ou seja, do aluno como centro no processo de aprendizagem a distância, fala-se do docente como um recurso, como um consultor no processo de aprendizagem e compreende-se o meio tecnológico como essencial para a realização da aprendizagem autônoma na EaD. Assim, no intuito de obter uma compreensão sobre o modo com que esta relação entre aluno, docente e meio tecnológico aparece no interior dos trabalhos agrupados, procedeu-se a análise, ressaltando que muitos deles não aprofundam a discussão e apresentam uma caracterização descritiva e terminológica da compreensão de autonomia na EaD. Isso se refletiu na discussão, que recaí, em algumas situações, na repetição do discurso acerca da aprendizagem autônoma.

Para a interpretação e discussão das ideias referidas, fundamentamo-nos no marco teórico da Teoria Crítica da Sociedade, proposto para esta pesquisa, conforme exposto na segunda parte, buscando observar e questionar o material analisado à luz dessa teoria. Para tanto, “Teoria da Semiformação”, de Theodor Adorno (2010), foi um dos textos que nos ajudaram na análise, assim como os textos educacionais deste filósofo, que foi um dos autores da “Dialética do Esclarecimento” escrita conjuntamente com Horkheimer, além de autores que tratam dessa teoria e, o contemporâneo C. Türcke (2010), que dá continuidade ao pensamento desses autores com a obra Sociedade Excitada.

## **4.2 Autonomia nos estudos de EaD: uma discussão a partir de três categorias de análise**

Neste tópico, o intuito é de discutir e analisar os temas comuns de autonomia em EaD, destacados nos trabalhos selecionados, conforme descritos, no tópico anterior relativo ao procedimento metodológico. Esses temas se configuram nas três categorias de análises a partir das quais foi possível organizar as ideias centrais dos referidos trabalhos com base na articulação com o pressuposto teórico que orienta esta pesquisa.

### **4.2.1 A autonomia e a posição do educando**

Os estudos que versam sobre autonomia em EaD trabalham com a concepção do aluno como centro do processo de aprendizagem a distância, como gestor do seu próprio processo de ensino-aprendizagem. Com a expansão e dimensão da EaD, tanto no mundo, como no Brasil, a autonomia do aluno vem se destacando como algo característico dos cursos ofertados nessa modalidade. No cenário brasileiro, uma predominância da compreensão de que os cursos a distância propiciam ao educando organizar seu próprio tempo e por isso se consideram muito mais efetivos na promoção da autonomia do aluno, na flexibilidade do tempo e, principalmente, para a aprendizagem, prometendo mais autonomia no processo de formação.

A autonomia do aluno, de fato, é uma busca geral de todo o processo educacional, seja ele a distância, ou presencial, e alcançar esse propósito é algo extremamente indispensável para a constituição de uma sociedade democrática, como é possível lembrar Adorno (1995, p. 142), quando ele diz que “uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado”. Nesse contexto, nossa preocupação se volta para uma discussão de

como tem sido considerada a autonomia nos estudos que tratam o processo de aprendizagem a distância.

Rocha e Vilarinho (2008) expõem uma análise questionando inicialmente se as práticas pedagógicas em cursos *on line* têm contribuído para a promoção da autonomia na aprendizagem. As autoras se pautam em Belloni (1999) para a compreensão da aprendizagem autônoma, a qual esclarece que o aluno autônomo é uma exceção no universo educacional, no entanto, apresenta que a aprendizagem autônoma é uma das bases da EaD, sendo entendida como um processo centrado no aprendente, considerado como um ser autônomo, gestor de seu processo de aprendizagem, no qual o professor deve assumir-se como recurso do aprendente.

Rocha e Vilarinho (2008) compreendem o resultado da análise a partir da visão de diferentes sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem *on line* e pela documentação do curso<sup>33</sup>. Com a problematização de como efetivamente se realiza a promoção, a ampliação da autonomia na aprendizagem em um curso *on line*, as autoras evidenciaram a existência de algumas estratégias voltadas para essa finalidade. Em consonância a essa evidência citamos também Lima, Silva e Paiva (2010); Lima; Menezes (2010); Barreto (2002); Faria (2009); Garcia (2007); Belloni (1991); Schutz (2010) autores que destacam as estratégias nos cursos de EaD como fundamentais na promoção e facilitação da aprendizagem autônoma.

A primeira estratégia, conforme analisado por Rocha e Vilarinho (2008), se realizou com a divisão do curso em duas etapas, em que se reservou um tempo inicial do curso destinado especificamente para a conscientização nos alunos da importância de uma atitude autônoma e colaborativa por meio dos estudos e atividades. Como segunda estratégia, as autoras apresentam o emprego

---

<sup>33</sup> O curso em questão é de especialização *online* para professores em exercício do magistério, ofertado pelo Instituto de Artes da Universidade de Brasília (IdA/UNB). (ROCHA E VILARINHO, 2008, p.249).

da metodologia colaborativa; na terceira estratégia, a autoavaliação dos alunos; na quarta estratégia, a mediação constante do tutor e, ainda, uma quinta estratégia, o conhecimento do ambiente *on line* de aprendizagem como fundamentais para assegurar a autonomia do aluno e concretizar o sucesso do curso a distância.

Pela citação das autoras, abaixo referenciada, fica evidente a intenção, em um primeiro momento, pela divisão do curso em duas etapas, promover atividades e estudos que promovam uma conscientização da atitude autônoma e colaborativa em uma aprendizagem a distância.

A primeira questão indagava o que estava explicitado na proposta do curso acerca da promoção/ampliação da autonomia na aprendizagem. A análise dos documentos consultados e os dados obtidos na observação participante nos permitiram *identificar a definição de algumas estratégias voltadas para esse fim, sendo a primeira delas a divisão do curso em duas etapas, de tal forma que, na fase inicial, os estudos e atividades objetivavam levar o aluno a compreender a importância de assumir uma atitude autônoma e colaborativa.* (ROCHA; VILARINHO, 2008, p. 253, grifo nosso).

No que se refere às estratégias de metodologia colaborativa e do conhecimento do ambiente virtual de aprendizagem, Rocha e Vilarinho (2008) expõem:

A segunda estratégia referiu-se à adoção da metodologia colaborativa. Na medida em que se requereu de cada participante responsabilizar-se pela parte que lhe cabia na realização das atividades, bem como contribuir solidariamente para o trabalho como um todo, emergiu a necessidade de metas grupais. *Assim, com apoio mútuo, sem cobranças ou competições indesejadas, os alunos foram conseguindo realizar as propostas do curso.* (ROCHA; VILARINHO, 2008, p. 253, grifo nosso).

A quinta estratégia visava garantir aos alunos um conhecimento básico que lhes permitisse navegar, com alguma segurança, no ambiente virtual de aprendizagem (AVA) do curso. *A ênfase dada, principalmente na etapa inicial, à realização de exercícios de navegação pelo AVA, levou os alunos a conhecer seus recursos e ferramentas, permitindo que se apropriassem, conforme nos diz Kenski (2004), desse novo “espaço educacional” e que fossem, aos poucos, se descondicionando de determinados aspectos inerentes à sala de aula presencial, tais como a presença física dos professores e horários pré-determinados e fixos para as aulas acontecerem.* (ROCHA; VILARINHO, 2008, p. 253-254, grifo nosso).

Rocha e Vilarinho (2008) identificam um resultado significativo em relação à adoção das estratégias mencionadas acima, concluindo que foram encontradas estratégias bem delineadas para se atingir a promoção e ampliação da autonomia, tanto na análise do documento, como no desenvolvimento do curso em questão. Nas palavras das autoras:

*Assim, pudemos inferir que tanto na proposta pedagógica (pela análise documental), como no próprio desenvolvimento do curso (pela observação de campo), encontramos estratégias bem definidas, que fomentavam a promoção/ampliação da autonomia na aprendizagem.* (ROCHA; VILARINHO, 2008, p. 254, grifo nosso).

O estudo realizado por Rocha e Vilarinho (2008) enfatiza a aplicação das estratégias como suficientes para promover a tão referida conscientização para a autonomia, para que o aluno matriculado na EaD desenvolvesse e ampliasse a autonomia. Além disso, podemos inferir que essa nova forma de aprendizagem autônoma tem priorizado, de uma maneira obscura e disfarçada, o isolamento do aluno, dispondo-o na condição de autossuficiência, tal como visto pela quinta estratégia em que reforça a dispensabilidade do educador enquanto uma figura de autoridade e mediação no processo de construção da aprendizagem.

No estudo de Rocha e Vilarinho (2008), a autonomia depende do domínio das ferramentas do ambiente de aprendizagem, tal como visto, ainda, na quinta estratégia que aborda o conhecimento básico do aluno em relação ao ambiente virtual de aprendizagem como apropriação dessa nova forma de aprendizagem a distância, a qual, conforme evidenciado na passagem acima mencionada, promove o desligamento aos poucos, de alguns aspectos inerentes à sala de aula presencial, dentre eles a presença física dos professores. Ao valorizar a ausência física do professor, essa modalidade torna ainda mais enfraquecida a relação com o outro como condição para o processo formativo.

Como sinalizado por Pucci (2004), tal desligamento não se apresenta como uma problemática somente da realidade virtual, no ensino formal o educador vem sendo dispensável frente a grande inovação do “aprender a aprender”. No entanto, ainda se faz relevante direcionar forças ao propósito central da formação presencial que é promover condições para a aproximação e não para o distanciamento nas relações de aprendizagem, tendo em vista que a dimensão da aprendizagem necessita da relação com o outro, o envolvimento com o outro. É possível dizer que apesar de o presencial muitas vezes não ser efetivamente habitado, a simples ocasião em que professores e alunos são colocados num mesmo espaço, com suas idiosincrasias, com interesses divergentes ou não, pode gerar contraposições, discussões fundamentais para que a aproximação venha de fato se realizar.

Assim, embora no espaço presencial de formação não se tenha a garantia do estabelecimento de vínculo, existe a condição concreta, o contorno físico do espaço, trazendo para a consciência do aluno que, se depende do outro para construir o conhecimento, enquanto na EaD, como se tem visto, alimenta-se a noção do “eu posso sozinho” gerir o meu próprio aprendizado. Conforme já referenciado, segundo os pensadores frankfurtianos é imprescindível a relação com o outro, a comunicação e a participação nas relações para que o indivíduo

alcance a autodeterminação. Nesta perspectiva, evidenciamos a indissociabilidade entre o particular e a totalidade, tal como estudado no texto “Indivíduo” de Adorno e Horkheimer (1973b) no que se refere à individuação, de forma que o educando no processo de construção da aprendizagem, pela mediação com o outro e com a realidade, tenha condições do exercício da autorreflexão crítica, superando, assim, a necessidade de domínio da natureza para o controle do outro.

Conforme menciona Pucci (2012), na EaD existe uma sobreposição da perspectiva técnica da autonomia em relação à perspectiva crítica, pois ser autônomo não é apenas saber dominar bem as tecnologias, e sim apropriar-se da capacidade crítica sobre a tecnologia e suas consequências no mundo de hoje.<sup>34</sup> A racionalidade técnica, ao nosso ver coloca o domínio de técnicas como uma força superior ao conhecimento crítico e a capacidade analítica da realidade na qual o indivíduo está inserido.

Borges (2002) evidencia que a modalidade de EaD, por meio da aprendizagem autônoma, tem como foco o desenvolvimento na esfera individual, e não social, trazendo para o indivíduo toda a responsabilidade do sucesso ou fracasso pelo próprio processo de formação. Esse isolamento, a nosso ver, aniquila a capacidade do indivíduo de lidar com as ambiguidades inerentes às questões sociais e éticas.

Nesse sentido, à medida que a EaD valoriza a ação por si só do aluno, capaz de se autogerir como o modelo de aprendizagem muito mais comprometida com uma formação autônoma, se aproxima daquela perspectiva considerada pseudodemocrática que defende o aluno autônomo, tal como afirma

---

<sup>34</sup> Essa fala pode ser conferida na entrevista realizada com Bruno Pucci, intitulada “Ser autônomo não é apenas saber dominar bem as tecnologias”, concedida à Revista do Instituto Humanista Unisinos em 22/03/2012. Acesso em 06 de agosto de 2013. Disponível em: [http://www.ihuonline.unisinos.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=4311&secao=386](http://www.ihuonline.unisinos.br/index.php?option=com_content&view=article&id=4311&secao=386).

Crochick (2010), pois ao educando compete buscar sozinho o conhecimento nos mais variados recursos, o que tende a fortalecer a produção de sujeitos sem subjetividade. No contexto educacional em que o modelo de EaD surge como uma política promissora de igualdade e acesso ao ensino superior para todos, sem revelar, no entanto, as lacunas do isolamento intensificadas dessa modalidade, obscurece a percepção da necessidade do exercício da autorreflexão crítica. Borges (2002) declara que tal modelo focado na aprendizagem independente, valorizando o ensino individualizado, contribui para uma competitividade sem precedentes, como marca de sobrevivência ao mercado global, o que podemos dizer que vem a fortalecer a indiferença e a frieza nas relações. Na individualização do ensino são negligenciados os aspectos da aprendizagem suscetíveis à transformação individual e coletiva, concomitantemente.

Adorno (2010) destaca que, embora sejam necessárias as reformas pedagógicas isoladas, as mesmas reforçaram as crises existentes na educação, pois revelam uma inocente despreocupação diante da formação que está além do reduto pedagógico, e contribuíram para o enfraquecimento da autoridade do mestre. Diante dessa consideração, é importante refletir acerca da implementação da EaD, no nosso país, e a que interesses tal modalidade vem de fato atender, tendo em vista o número crescente de alunos que ela tem conseguido abarcar.<sup>35</sup> Segundo Borges (2002, p. 98):

[...] a EaD surge para atender não somente a grupos específicos como também para suprir a formação de adultos a partir do ensino superior e da formação continuada para a vida toda gerada pelas demandas do mercado, em um formato que é mediatizado pelo aparato tecnológico.

---

<sup>35</sup> Pucci (2012) menciona na entrevista, anteriormente citada, que a “EaD ultrapassou em matrículas a educação presencial nos cursos de Pedagogia”.

Conforme Borges (2002), a implementação dessa modalidade no sistema de educação conduz para o exercício da democracia e da emancipação, porque a educação deixa os muros escolares para se tornar uma educação integrada tanto aos locais de trabalho quanto às expectativas e necessidades dos indivíduos, daí sua importância fundamental no discurso pedagógico. No entanto, a mesma autora evidencia que por trás desse discurso há os interesses corporativos e as demandas econômicas, em detrimento do verdadeiro interesse formativo da parcela da população excluída do processo de formação regular.

O discurso pedagógico de Borges (2002) que defende claramente que pela EaD a educação chegará em outros lugares, como no trabalho, em casa e, principalmente, acompanhará as tendências imediatas das inovações tecnológicas se tornando uma educação contínua para a vida toda, se faz tanto presente nos mais entusiastas a ponto de defenderem que tal reforma pedagógica baseada na EaD veio para oferecer oportunidades igualitárias a todos e dissipar, assim, o grande descompasso enfrentado por nosso país em relação à parcela da sociedade que ainda não concluiu o ensino superior. Neste discurso a EaD aparece como uma modalidade que permite o desenvolvimento de um aluno mais autônomo.

Neste sentido à medida que Borges (2002) destaca as demandas corporativas e econômicas voltadas para a vida ou a domesticação do sujeito às demandas mercadológicas, esse modelo de aprendizagem tende a promover uma formação sem compromisso com o desenvolvimento da formação crítica do educando.

A formação, quando se volta ao que é pontual e imediato, tal como visto a modalidade educacional a distância se atualizando a partir das tendências imediatas das inovações tecnológicas, alcançando qualquer espaço e tempo, reforça a semiformação (ADORNO, 2010). Essa ânsia por adaptação às tendências atuais e imediatas tende a fortalecer a crise da educação que, como já

mencionado, está além do pedagógico, se encontra no âmbito cultural da nossa atual sociedade, que não consegue oferecer condições para uma reflexão crítica frente aos bens culturais, especialmente, o conhecimento (ADORNO, 2010). Na concepção adorniana, essa crise da educação se deve aos mecanismos de formação ofertados pela cultura da atualidade que reduzidos à forma estruturada para atender um número cada vez maior de alunos, melhor dizendo para ser consumida por um número cada vez maior de alunos visa à negação de todo impulso à diferenciação.

Além das estratégias acima mencionadas: a conscientização da atitude autônoma e colaborativa adotada no início do curso e o conhecimento do ambiente virtual de aprendizagem, outra estratégia que nos permite questionar, evidenciada por Rocha e Vilarinho (2008), é a da metodologia colaborativa, a qual requer que cada aluno se responsabilize por uma parte da atividade, contribuindo solidariamente para o trabalho como um todo. Para as autoras com o apoio mútuo entre os alunos, sem cobranças ou competições indesejáveis, as atividades propostas foram sendo realizadas, a saber:

“[...] Assim, com apoio mútuo, sem cobranças ou competições indesejadas, os alunos foram conseguindo realizar as propostas do curso”. (ROCHA; VILARINHO, 2008, p. 253, grifo nosso).

Com essa constatação observamos que um cenário linear e sem contradição é apresentado. A sedução de um modelo que se expõe necessário, já que nele há o constante gozo, pois não se percebeu mal-estar em nenhuma etapa proposta por tal metodologia colaborativa. Dessa forma, identificamos que um modelo educacional que tende a reforçar a fragmentação no processo de ensino e atender, especialmente, os desejos individuais, não cumpre o seu papel, na verdade intensifica uma semiformação, porque o potencial crítico da educação está justamente no enfrentamento do mal-estar provocado pela tensão com o

objeto do conhecimento, para assim o sujeito romper com o antecipadamente dado.

De acordo com a concepção adorniana, identificar e compreender as propostas de formação ditas contemporâneas, as quais têm se revelado como semiformação, é uma possibilidade de resistência. Segundo Adorno (2010), a semiformação tende a ser reforçada pela indústria cultural que proporciona a integração dos indivíduos por meio de seus produtos, o que enfraquece o processo de identificação do indivíduo, pois a indústria cultural oferece uma simulação da identificação, enfraquecendo cada vez mais a experiência do indivíduo, que, ao invés de se opor a essa simulação, busca uma projeção da vida a partir da reprodução dos modelos consumidos. O processo de aprendizagem autônoma mobiliza a intensificação individualista, tal como entendido, o educando como gestor de seu próprio processo de aprendizagem. E isso fortalece a competitividade que visa tão-somente desenvolver habilidades para acompanhar a velocidade imposta pelo avanço tecnológico e pela concorrência mercadológica. Posto isso, identificamos em Adorno (2010) o vazio da forma em que não há como se formar a razão crítica, pois a tensão entre o sujeito e o que se aprende é necessária para a construção do conhecimento e, nos dizeres desse filósofo, quando a formação se volta para fins particulares e para atender as habilidades exigidas pelo mercado de trabalho, trai-se a si mesma.

Neste contexto a estratégia da metodologia colaborativa evidenciada nos estudos de EaD, especificamente, por Rocha e Vilarinho (2008):

[...] Na medida em que se requereu de cada participante responsabilizar-se pela parte que lhe cabia na realização das atividades, bem como contribuir solidariamente para o trabalho como um todo, emergiu a necessidade de metas grupais. (ROCHA; VILARINHO, 2008, p. 253).

Ao que parece alimenta a superficialidade de uma atualização de saberes pragmáticos, perseguindo o cumprimento de metas, o que não fornece condições para a tensão entre o educando e o objeto do conhecimento, condição mister na formação da razão crítica descrita por Adorno (2010).

Adorno (2010) expõe que a formação tem como condições a autonomia e a liberdade, entretanto, a busca por modelos se volta a estruturas previamente estabelecidas para os alunos, as quais geram o conformismo e a adaptação dos indivíduos, passando a formação a uma semiformação em que enfraquece a possibilidade de reflexão. Na modalidade EaD que propõe a aprendizagem autônoma parece fortalecer a fragilidade da relação com o outro, o que intensifica a busca por modelos. Na concepção adorniana a falta do apoio necessário do indivíduo em si mesmo faz com que os indivíduos recorrem, se apoiam em modelos e/ou ideais. Conforme Adorno (2010), são palavras que apresentam em sua própria semântica a impossibilidade de realização, ficando assim o grande pesar do fracasso da cultura, o vazio de forma.

Sobre esse vazio de forma, Crochik (2010) evidencia que o indivíduo se amolda às formas exteriores, forçando o processo de identificação por meio de uma simulação que é substituída pelo real. Adorno (2010) expõe que esse formato de identificação tende a fracassar porque não há o confronto necessário entre as relações objetivas e as subjetivas, resultando, apenas, em uma aparência da singularidade. E evidencia que a formação cultural tem como foco central a proteção diante dessas formas exteriores pela autorreflexão crítica frente à projeção de um ideal. Posto isto, embora as problemáticas da EaD não estão correlacionadas ao retorno à presencial, é importante nos voltarmos às condições do ensino presencial onde, mesmo que apenas fisicamente, alunos e professores se encontram e a possibilidade de não estabelecer vínculos, de não confrontar ou compartilhar percepções e pensamentos ainda é menor em comparação com a EaD, pois conserva o fruto das relações como uma possibilidade de proteção, em

detrimento a uma EaD que tende a estimular o processo de identificação dos educandos com a realidade com o formato do “eu posso sozinho”.

Rocha e Vilarinho (2008) permitem visualizar quais as ações dos educandos que expressam o exercício da autonomia na modalidade a distância. As autoras afirmam que tanto os alunos como os tutores consideram que o aprendizado autônomo na modalidade de ensino a distância evidencia-se em situações como realização das atividades solicitadas, tanto as individuais quanto as colaborativas; das pesquisas realizadas a fim de ampliar o conhecimento sobre o assunto; nas interações ocorridas nos fóruns (de trabalho e de convivência) e na elaboração do projeto interdisciplinar. No que diz respeito à contribuição do tutor para a promoção da autonomia na aprendizagem *on line*, as autoras identificam atitudes como: orientar/acompanhar o aluno e as atividades; estimular o aluno, sanar dúvidas; adotar a matriz humanizante<sup>36</sup>; mostrar-se presente e disponível. A partir da contribuição do tutor é possível observar a constante atuação no processo de realização das atividades propostas. Rocha e Vilarinho (2008, p. 255) destacaram pela contribuição do tutor que “houve o reconhecimento da importância da interação ocorrida no desenvolvimento das atividades, ampliando a possibilidade de construção da autonomia”.

Rocha e Vilarinho (2008) fazem um levantamento das dificuldades enfrentadas durante o curso, apontadas tanto pelos alunos como pelos tutores, e de como essas dificuldades interferiram na realização da autonomia. Para as autoras, dos seis aspectos apontados pelos tutores, quatro deles se repetiam também nas respostas dos alunos. São eles:

[...] os problemas de relacionamento e interação no desenvolvimento de trabalhos colaborativos; a falta de domínio da navegação no computador pelo aluno; a dificuldade em utilizar os recursos do ambiente virtual de

---

<sup>36</sup> C.f. (ROCHA; VILARINHO, p. 259, 2008).

aprendizagem e a resistência dos alunos em romper com o método tradicional de ensino. (ROCHA; VILARINHO, 2008, p. 256).

Apesar de os autores apontarem possibilidades de construção e ampliação da autonomia na modalidade EaD, é possível visualizar que alunos e tutores evidenciam problemas comuns, o que nos leva a perguntar: como de fato a interação é exercitada se ferramentas como o fórum esbarram diante das dificuldades de acessar e utilizar as ferramentas do ambiente? Como os trabalhos individuais e colaborativos podem efetivamente promover a autonomia do aluno se a constatação de alunos e professores é de que existem problemas de relacionamento e interação no desenvolvimento de trabalhos colaborativos? Tais questionamentos não partem da compreensão de que no ensino presencial não existem dificuldades de trabalhar em grupo, porém consideram que é muito mais fácil na EaD se afastar da relação com o outro como forma de resolução das dificuldades. Uma forma que afirma o encapsulamento do sujeito ainda mais em torno de si mesmo.

Essas contradições parecem evidenciar que a aparente mediação, proposta via recursos tecnológicos, pela qual há a nítida sobreposição da interação técnica sobre a interação crítica, vem esbarrando em problemáticas de incomunicabilidade no processo de aprendizagem *on line* e que não devem ser postas de lado. As interações *on line*, via fóruns de trabalho e de convivência, defendidas como fator que promove a autonomia, ao que tudo indica, não têm possibilitado uma real comunicação, além de apresentar grandes dificuldades pelos alunos em operar os recursos tecnológicos dispostos no ambiente de aprendizagem, revelando-se, assim, o próprio indício de formação não autônoma.

Lima, Silva e Paiva (2010) em relatos de tutoria, analisam a atuação dos estudantes na disciplina Fundamentos Psicológicos da Educação em dois cursos

de Licenciatura: Matemática e Ciências Naturais<sup>37</sup>, na modalidade EaD, tendo por base o recurso fórum disponibilizado na plataforma *Moodle*<sup>38</sup>, a fim de verificar em que medida os alunos apresentam um perfil autônomo tal como veiculado nas literaturas contemporâneas.

Conforme Lima, Silva e Paiva (2010, p. 6) na disciplina Fundamentos Psicológicos da Educação do Curso de Ciências Naturais<sup>39</sup> são disponibilizados quatro tipos de fóruns: “fórum de notícias e aviso, fórum de cafezinho, fórum tira dúvidas e fórum de discussão, dos quais apenas a esse último é atribuído pontuação”. As autoras observam que o fórum tira dúvidas é utilizado apenas com dúvidas referentes às atividades pontuadas, não contribuindo dessa forma para a socialização das dúvidas a respeito dos conteúdos ministrados. Destacaram ainda que os estudantes participam do fórum de modo concentrado no final do semestre, para garantir a nota final, e que as postagens foram feitas sobre informações desconexas, copiando e colando um amontoado de informações a respeito da disciplina, sem uma discussão e reflexão. Ao destacar tais características, este trabalho ajuda a perceber que em EaD o processo de aprendizagem aproxima-se de um processo de recepção, de emissão e distancia-se da discussão reflexiva com a totalidade social como processo central da construção do conhecimento.

Neste cenário, a ferramenta fórum, disponibilizada no ambiente virtual de aprendizagem, mobiliza um trabalho marcadamente individualista. Isso pode ser entendido quando o sujeito, frente à modalidade a distância, mediada pelo

---

<sup>37</sup> Os cursos mencionados são cursos de Licenciatura a Distância do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba UFPBVirtual. (LIMA, SILVA e PAIVA, 2010).

<sup>38</sup> “*Moodle* é uma plataforma que permite que a sala de aula se estenda para a Internet.” (SCHÜTZ, 2010, p.61)

<sup>39</sup> O curso de Ciências Naturais da UFPBVirtual, aprovado pela resolução nº 40/2008/CONSEPE/UEPB tem como objetivo a formação docente superior em Ciências Naturais para aos profissionais da educação básica. (LIMA; SILVA; PAIVA, 2010, p. 5).

mais avançado recurso tecnológico, ganha força como um sujeito inflado, a ponto de crer que não precisa da troca com o outro para a construção do conhecimento porque se tem acesso, na rede de computadores, a uma gama infinita de informações. A essa situação percebe-se que as condições da realidade tende a obstaculizar qualquer possibilidade de oposição à semiformação. Essa ferramenta entendida na EaD como potencializadora da autonomia e identificada como uma estratégia de alcance da autonomia, se efetiva mais como um instrumento de controle, a nosso ver, pois mediante a atribuição de notas, o aluno é instigado a uma participação mais frequente, ainda que de forma descompromissada no que tange a uma reflexão crítica acerca do que se está estudando.

No Projeto Político Pedagógico do curso de Matemática<sup>40</sup>, segundo Lima, Silva e Paiva (2010), consta a previsão de que a disciplina Fundamentos Psicológicos da Educação terá a atuação de um tutor para cada vinte alunos, no entanto, as autoras observam que na prática tem um tutor para cada 100 alunos, o que, segundo as autoras, inviabilizou o acompanhamento individual e da turma. Tal cenário não é recorrente somente na educação a distância, no ensino presencial o educador tem encontrado também turmas superlotadas, o que, assim como na EaD, vem comprometendo o processo de ensino-aprendizagem e acarretando uma sobrecarga docente.

A partir dos fóruns apresentados no estudo de Lima, Silva e Paiva (2010), destacamos o fórum semanal por ter como proposta a interação dos alunos com os conteúdos abordados em cada semana, a partir de problematizações acerca dos textos abordados semanalmente. Entretanto, foi observado por Lima, Silva e Paiva (2010) que os alunos abordaram somente

---

<sup>40</sup> O Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso de Matemática foi aprovado pela resolução nº 22/2007 /CONSEPE/UFPA, evidenciando que o foco não está em turmas, como no ensino presencial, mas no aluno, prevendo que esse seja capaz de desenvolver a autonomia. (LIMA, SILVA; PAIVA, 2010, p.7).

conteúdos vistos anteriormente, sem se referir ao conteúdo visto na semana. Mais uma vez, ao que tudo indica, a mediação proposta pela ferramenta fórum, do ambiente virtual de aprendizagem fica no plano da aparente realização, sinalizando que o aluno da EaD está privado de uma comunicação e discussão propriamente dita. Lima, Silva e Paiva (2010) apresentam nas considerações finais que a maior participação ficou evidenciada nos fóruns pontuados e que essas participações não correspondem a uma efetiva reflexão acerca do conteúdo estudado. Consideram ainda que os alunos dos cursos analisados não apresentaram atitude autônoma. As próprias autoras reconhecem que essa constatação é conflitante com o que está posto nas teorias que versam sobre EaD e que objetivam a estrutura dos cursos de EaD. O trabalho de Lima, Silva e Paiva (2010) corrobora a discussão deste trabalho e podemos inferir, que Adorno (1995) busca reconhecer os mecanismos de controle presentes na organização social que adentram ao processo educativo, em especial a EaD, objeto de nossa pesquisa, e que impedem a formação para autonomia.

Baseada no referencial teórico, essa privação provoca o enfraquecimento da experiência, tendo em vista que na relação com o outro está a possibilidade do indivíduo associar e confrontar o que está sendo apreendido e, assim, emergir o ainda não existente. E, sobretudo, a perda da espontaneidade em se arriscar com um pensamento não-assegurado, que avance para além do que está dado, impedindo, dessa maneira, o salto qualitativo para uma formação autocrítica (Adorno, 1995).

Conforme Justino (2010), o perfil do aluno de EaD tem que ser o aluno que adquire independência para pensar, trabalhar e decidir por si só. O autor também evidencia a EaD como o caminho de democratização do acesso ao ensino superior a um maior número de pessoas e de forma rápida, principalmente, as pessoas incapacitadas por deficiências, pessoas que moram em lugares isolados, afastados de locais onde é possível estudar presencialmente,

pessoas que trabalham em horários desencontrados das ofertas de ensino presencial, sem tempo para a dedicação aos estudos.

Nessa perspectiva, Pucci (2012) contextualiza que a maior problemática da EaD continua sendo a qualidade do ensino, evidenciando ser também o grande problema da presencial, entretanto, na EaD essa problemática fica mais evidente, conforme declara o autor porque o curso é ofertado a pessoas que, conforme mencionado acima, apresentam uma singularidade para a realização dos estudos que não deve ser desconsiderada. Pucci (2012) destaca ainda que essas pessoas são as que precisam mais do contato, do relacionamento com o professor e com os colegas e que a EaD, de modo geral, não oferece essas condições. Ao que tudo indica, a integração ao modelo de EaD fortalece a manutenção ao mesmo lugar daqueles excluídos do acesso à formação, Adorno (2010, p.16). Nesse sentido, é preciso considerar a ressalva de Adorno (1995) se o apelo à autonomia não é um disfarce à manutenção da menoridade do indivíduo.

Belloni (1999) traz que o modelo de EaD deve ser centrado no aprendente e é mais apropriado às exigências do mercado que demanda um trabalhador mais informado e mais autônomo, por isso este modelo deve ser direcionado a adultos com maturidade e motivação necessárias à autoaprendizagem e possuidores de habilidades de estudo. No entanto, a autora relata que não é essa a realidade que se tem. De acordo com Belloni (1999, p. 45), há uma série de problemas a serem superados para se atingir uma aprendizagem autônoma, dentre eles que:

[...] na EaD, os estudantes, em sua maioria, são adultos entre 25 e 40 anos que estão há muito sem estudar, o que reforça as grandes dificuldades encontradas às exigências de autonomia na aprendizagem, acreditando que em um primeiro momento a preocupação precisa se voltar para ordem socioafetiva e trazer compreensões claras sobre os cursos, promovendo, assim, uma maior segurança ao aluno.

Nessa mesma linha, Preti (2000) lança mão de um estudo que tem como foco o estudante matriculado no curso de EaD, apresentando reflexões e orientações de como conseguir enveredar por esse caminho. O autor entende que, para compreender a condição do aluno na EaD, é importante considerar as dimensões construtivas da autonomia, conforme descrição feita na terceira parte. Preti (2000) destaca que na dimensão operacional há a exigência ao sujeito de uma certa racionalidade, para que os objetivos propostos sejam alcançados, dentro do tempo disponível e com os recursos do espaço virtual, é preciso considerar e superar as dificuldades apresentadas por aquele aluno que está há muito tempo afastado dos estudos e com dificuldades em adaptar-se a novas situações de aprendizagem. Argumenta ainda que para isso é necessário que o aluno volte para si mesmo, questionando as melhores formas e ambientes de estudo, ou seja, um conhecimento das condições objetivas e subjetivas da aprendizagem.

Para Belloni (1999), esta revolução na prática pedagógica, que enfatiza o aprendente autônomo, implica um conhecimento seguro do perfil desta clientela: as características socioculturais e as necessidades e expectativas com relação àquilo que a educação pode oferecer. O termo clientela utilizado pela autora nos leva a pensar como a EaD, fortalecida pelos aparatos tecnológicos, se atualiza cada vez mais como um formato que busca ofertar ao aluno, seguramente, um atendimento personalizado e, ainda, uma gama de possibilidades em resguardá-lo de qualquer mal-estar ou desconforto, com foco no poder de definição e escolha no decorrer do processo de ensino-aprendizagem, a exemplo mesmo de um produto que possa ser adquirido. A nosso ver tudo isso alimenta, de forma disfarçada, a ilusão, que se possa “comprar educação”, já que a busca é por algo que tenha aplicabilidade imediata, simulando uma aparente liberdade.

De acordo com Oliveira e Nunes (2011), os jovens e adultos matriculados na EaD ainda não desenvolveram a autonomia e que esta não surge com o conceito pedagógico da EaD, mas ganha centralidade na modernidade pela crítica kantiana à razão que é compreendida como a capacidade de pensar a si própria. Dessa forma, os autores evidenciam que o modelo instrumental tecnicista não dá conta da educação em sua totalidade formativa, expondo que a nossa atual sociedade não oferece condições para promover a liberdade e nem ao menos condições de formação de sujeitos capazes de modificar essa realidade devido as grandes desigualdades sociais. Por isso, a proposição dos autores de que a autonomia deve ser encarada como um pressuposto primordial da educação e compreendida como um pilar na sustentação nos cursos a distância. Adorno (2010) explicita, como sinalizado na segunda parte, que nada que se chame formação cultural não se realiza no vácuo e sim a partir de pressupostos anteriores.

Adorno (1995) nos alerta que, para o propósito da autonomia não cair em um discurso esvaziado, é fundamental considerar as contradições sociais impeditivas à formação para emancipação presentes na realidade. Para tanto, em conformidade e, ao mesmo tempo contrário ao ideal kantiano, que trata da saída do estado de menoridade em que o homem se encontra, sendo ele próprio culpado, quando isso decorre da falta de coragem de servir-se de si mesmo, Adorno (1995) evidencia que um processo de formação desavisado das pressões advindas das contradições sociais não tem como impulsionar o indivíduo a se opor à condição de menor. Assim, complementa que em face das relações coisificadas que vem sendo estabelecidas, nos dias de hoje, dos mecanismos de controle para a manutenção do *status quo* e da forte pressão exercida sobre as pessoas nos mais variados segmentos e, questiona se ainda é possível afirmar que vivemos em uma época de esclarecimento, Adorno (1995). A compreensão de uma formação para a emancipação, no pensamento adorniano, não se curva à

lógica do progresso e Adorno (1985) se volta, justamente, ao porquê da promessa de uma sociedade livre e emancipada não se cumprir, apontando a grande contradição contida no processo de esclarecimento, em que, mesmo diante dos grandes avanços técnico-científicos, a humanidade se encontra na *calamidade triunfal*, sob uma nova forma de barbárie.

Peixoto e Carvalho (2010) e Faria (2009) evidenciam também que a autonomia do aluno é constantemente pressuposta e quase nunca um objetivo do programa de curso, nem mesmo em um curso a distância, o que acaba intensificando o abandono dos alunos. Evidenciam ainda que o aluno do ensino a distância necessita muito mais de autonomia do que o aluno do ensino presencial, porque não existem as orientações dos professores e nem a dinâmica do grupo de colegas para o aluno da EaD, além de ter que gerir o seu tempo e fazer uso dos aparatos tecnológicos que mediatiza a própria formação. Com base nestes trabalhos é possível depreender que o aluno da EaD é responsabilizado pela sua aprendizagem independente, com foco na autonomia, sob uma prática pedagógica que, embora apresente nos discursos pedagógicos a importância de se conhecer o perfil desses alunos antes da estruturação dos cursos, o nível prévio desse conhecimento fica sempre na incompletude, tendo em vista que o educador encontra-se separado do educando e sem condições de uma percepção desses alunos. Dito de outra forma, a delegação explícita ao aluno da EaD da responsabilidade pela aprendizagem é um processo que reforça a absolutização do educando, em que a aparente ilusão de domínio e controle sobre a situação de aprendizagem já é suficiente para que o sujeito se sinta senhor de si mesmo sem reconhecer que qualquer domínio de si requer a mediação com o outro no processo educativo.

Segundo Peixoto e Carvalho (2010), a autonomia compreendida a partir do senso comum está correlacionada com a capacidade do sujeito de tomar decisões a partir das leis e princípios que ele mesmo determina. Para explicitar

que a autonomia está além dessa aparente simplicidade, assim como Oliveira e Nunes (2011), Peixoto e Carvalho (2010) se baseiam na reflexão moderna de autonomia proposta pelo filósofo Kant.

De acordo com Peixoto e Carvalho (2010, p. 279):

Kant declara que a ideia de autonomia se pauta na independência da vontade em relação a qualquer desejo e a capacidade do sujeito de determinar-se em conformidade com uma lei própria, que é da razão humana, fundamentando-se em princípios práticos e objetivos universais.

Peixoto e Carvalho (2010, p. 281) evidenciam que a “pedagogia fundamental de Kant é que a educação é absolutamente necessária para o desenvolvimento da humanidade e que a autonomia de todo sujeito deve se pautar pela posição do homem no mundo abarcando um projeto da sociedade”.

Com a intenção de sistematizar uma definição de autonomia com base na reflexão moderna de autonomia (PEIXOTO; CARVALHO, 2010) consideram que na autonomia do aluno é preciso priorizar a visão do aluno no percurso do processo de formação e as relações estabelecidas no processo de aprendizagem e que na dimensão pedagógica tem-se a autonomia como uma competência a ser construída.

É importante referenciar que a compreensão de autonomia presente no marco teórico da nossa pesquisa é construída com base em Kant, Adorno, Crochik que está em constante movimento de apropriação e negação com a autoridade. Dessa forma, a autonomia entendida a partir da vontade própria do sujeito em tomar decisões e impor as próprias leis não efetiva uma formação para a autonomia tal como pensada pelos autores acima referenciados.

De acordo com Horkheimer e Adorno (1973b, p. 49-50), Kant considera “o homem um ser destinado à vida em sociedade”, com base referencial na fórmula aristotélica, propondo a associação que só em sociedade o homem é

capaz de desenvolver suas potencialidades. Em concordância com Kant, Hegel pondera com uma crítica que a verdadeira autonomia está na unidade e compenetração da individualidade com a universalidade. Assim, a análise das relações sociais dentro da configuração social se torna essencialmente importante e, para isso, Adorno (2004) explicita que essa análise deve ser empreendida a partir do confronto das diferenças entre a sociologia e a psicologia, a fim de reconhecer os aspectos impeditivos da realização da cultura enquanto liberdade e felicidade da humanidade, além do reconhecimento da frieza e da indiferença entre as pessoas. Nos dizeres de Horkheimer e Adorno (1973b, p. 52-53), “a crença na independência radical do ser individual em relação ao todo nada mais é, por sua vez do que uma aparência.”

Retomando a Rocha e Vilarinho (2008, p. 257), evidenciamos a percepção, destacada pelas autoras, que aponta na direção de que o grande desafio da educação está no acompanhar as mudanças que vêm ocorrendo no mundo e, para tal, se torna necessário se apoiar nas próprias instituições e em políticas educacionais, especialmente, no que se refere a uma base teórica sólida na formação de professores para enfrentar os desafios postos pela atualidade, dentro da sala de aula. Além disso, há a necessidade de integração das tecnologias de informação e comunicação que, de acordo com Belloni (1991), são ferramentas pedagógicas efetivamente a serviço da formação do indivíduo autônomo.

Nessa concepção, torna-se cada vez mais essencial a autorreflexão crítica do processo de formação da atualidade e, mais que isso, a autocrítica da própria condição de semiformado do educador. Nessa integração proposta, isenta de autorreflexão crítica, Adorno identifica um ato de violência, porque o se aderir às mudanças tecnológicas advindas na contemporaneidade, sem uma reflexão crítica contribui para uma racionalidade individualista, que tem o

desdobramento na absolutização do indivíduo e no fortalecimento da indiferença.

As relações mediadas pelos aparatos tecnológicos impulsionam o sujeito a um convencimento de que embora sozinho e isolado possa estabelecer vínculos, trocas com o outro através do aparato tecnológico; sem perceber, porém, que esse formato de relação contribui para um sujeito cada vez mais ensimesmado se afastando do real e se aprisionando na aparência da realização efetiva de relações. E mais ainda: como essa simulação que representa o real, está fortemente presente na EaD, levando o indivíduo a crer que ele tem todas as condições para a construção do conhecimento a partir da interação com o outro, mesmo permanecendo isolado. Há, portanto, a falsa percepção de interação, de reciprocidade social na participação de cursos de EaD e o modelo pedagógico adotado proporciona uma posição confortável ao educando, tirando sua responsabilidade de uma reflexão crítica do processo de aprendizagem praticado e difundido nos cursos a distância.

Türcke (2010), como mencionado na segunda parte, embora não apresente estudos diretamente voltados para a autonomia, com a análise da atual sociedade capitalista contribui, sobremaneira, para o entendimento das relações, cada vez mais empobrecidas, que estão sendo estabelecidas no interior desse atual estágio da sociedade capitalista.

Na concepção desse filósofo a irradiação midiática parte de um pressuposto concreto em que ela existe de fato, transformando o virtual em uma força vital, de modo que o aqui e agora se tornem intoleráveis, pois o sujeito não mais dá conta de se sentir sem a presença midiática. Percebe-se assim que embora haja a concretude da irradiação midiática, fica evidente que há uma confusão do sensorio, ao ponto do indivíduo acreditar que sente a respiração do outro que está espacialmente do outro lado da tela. Nessas condições, é fundamentalmente importante se inquietar com as consequências experienciadas

nesse novo formato de aprendizagem autônoma, partindo da crítica da adesão irrefletida às tendências postas pela atualidade e que, ao invés de se fazer coro a uma modalidade de ensino que se pautar no imediatismo e em interações ilusórias, o movimento deve ser sempre na direção de proporcionar espaços para uma autorreflexão do processo formativo, de modo a promover condições para que se fortaleça a convivência e a troca entre os alunos, não apenas com espaços físicos, mas também com espaços temporais que promovam vínculos e compromissos efetivos sem os quais a virtualidade não passa de simulação.

Neste sentido, a discussão no âmbito da categoria *A autonomia e a posição do educando* permitiu-nos perceber que os autores aqui expostos compreendem a autonomia na EaD como uma ação organizacional do educando em relação ao próprio processo de aprendizagem. Pôde-se perceber que os autores enfatizaram o domínio do aparato tecnológico como possibilidade de ampliação da autonomia, bem como uma consideração que o educando da modalidade a distância tem que ter o pressuposto de ser autônomo. Nesse contexto, pelo referencial teórico da teoria crítica foi possível constatar uma absolutização do educando, em que o educando, sob o amparo da racionalidade técnica, de um lado sente-se absoluto acreditando dominar o saber pela falsa sensação da realização da aprendizagem e, por outro lado, a necessidade dessa racionalidade para neutralizar qualquer possibilidade de desconforto, enredando-se cada vez mais em si mesmo. Além de identificar que a formação cultural só se efetiva considerando pressupostos anteriores, assim, pensar a autonomia como pressuposto no perfil do aluno da EaD contradiz o pensamento adornoiano que defende que a autonomia não se realiza no vácuo. Tal efeito contribui para o impedimento de emergir um sujeito autônomo e de como o processo de absolutização e de isolamento do educando é mascarado pela falsa percepção do real e, isto, indubitavelmente, amarra as possibilidades de questionamento crítico da autonomia ressaltada na EaD e não efetivamente concretizada dentro da

perspectiva do marco teórico adotado. Do mesmo modo, as estratégias adotadas de forma extenuante nos cursos de EaD, analisadas e identificadas na análise dessa categoria, representam, a nosso ver, um movimento impeditivo do questionamento da semiformação e, conseqüentemente, da possibilidade de oposição pelo indivíduo de sua condição de menoridade, tendo em vista o maior favorecimento à estrutura.

Embora Rocha e Vilarinho (2008) afirmam que existe aprendizado autônomo na modalidade de ensino a distância, foi possível observar, pela análise apresentada pelas autoras, uma contradição presente entre as possibilidades de ampliação de autonomia e as problemáticas enfrentadas pelos alunos e tutores, no decorrer do curso analisado por elas. A respeito da realização da autonomia, constatamos que a mediação ofertada via ambiente virtual de aprendizagem não realiza a comunicação e a discussão, fundamentais para uma formação cultural tal como pensada a partir do referencial teórico, aqui proposto, em que a constituição do sujeito autônomo se realiza na relação com o outro, no confronto entre as ideias e o objeto de aprendizagem, possibilitando assim o surgimento do não existente.

Lima, Silva e Paiva (2010) observam que a ferramenta fórum não contribui para a socialização das trocas referentes ao conteúdo estudado sendo compreendida como espaço de postagens de dúvidas acerca de prazos de entrega das atividades, dentre outras informações mais corriqueiras, a exemplo, conforme citado pelas autoras, assuntos do cotidiano, notícias de jornal, mensagens, indicação de sites. Além do mais, as autoras constatam uma maior participação dos alunos nos fóruns pontuados cujas participações se concentraram no final do semestre. Desse modo, o educando aprende, a partir do que é pontual, sem perspectiva em pressupostos anteriores e do que é estabelecido como controle através das notas e tal modo intensifica a semiformação porque, como evidenciado por Adorno, qualquer forma de

controle e dominação fortalece a semiformação, porque impede a espontaneidade e, por conseguinte, aprisiona cada vez mais o indivíduo na condição de menor, pois a experiência formativa que poderia ser visada é afastada pela aparência da concretização da autonomia. O trabalho, o estudo controlado mediante o computo das entradas no sistema de ensino também promove um processo de emissão em que o sujeito é instigado, incessantemente, a emitir, mesmo que não compreenda muito bem o que está fazendo e como está realizando o processo de aprendizagem. Tal prática, entretanto, conserva o ofuscamento sobre a possibilidade crítica, tendo em vista a velocidade da sobreposição de informações que induz o sujeito, na mesma velocidade, a querer emitir.

Nesse processo, a EaD opera uma espécie de absolutização do educando que, ao conceder total responsabilidade ao educando autônomo omite ou ofusca condições objetivas e subjetivas muito desfavoráveis para o processo de formação para autonomia tal qual, a singularidade do aluno matriculado nos cursos a distância que, conforme observado, existem situações adversas em que o aluno deveria ser acompanhado mais de perto, tendo necessidade mais frequente do relacionamento com o professor e com os colegas. Dessa forma, a expansão da EaD como forma de solucionar as problemáticas da educação e de formação da parcela excluída na nossa sociedade ao que parece caminha em direção à manutenção ao mesmo lugar dos excluídos, ofertando assim a integração que, na concepção de Adorno (2010), é um ato de violência fortalecida pela individualidade.

No intuito de iluminar a discussão e análise das concepções de formação para autonomia nos estudos de EaD apresenta-se, no próximo item, a segunda categoria de análise denominada *Instrumentalização do Educador*, na qual será abordada uma análise acerca do novo papel do educador na modalidade de EaD

e a forte tendência à despersonalização que acomete a todos pelo uso demasiado das tecnologias.

#### **4.2.2 Instrumentalização do Educador**

A aprendizagem autônoma, defendida pelos estudiosos da EaD, que tem como prioridade o educando no centro da aprendizagem, tende a favorecer a absolutização do educando, como visto anteriormente, e compreende o educador cumprindo um novo papel na modalidade de ensino a distância. Assim, a partir desta categoria – Instrumentalização do Educador – buscamos evidenciar, na modalidade da EaD, as várias funções atribuídas ao educador, ou melhor, em que condição o educador está posto nessa modalidade de ensino e entender como esse novo papel interfere no processo de formação para autonomia referenciada nas bases teóricas da nossa pesquisa.

Na perspectiva de Belloni (1999, p. 79), uma das questões mais polêmicas da EaD está no papel do professor nessa modalidade de ensino pois, diferentemente da modalidade presencial, conforme afirmação da autora “na EaD é difícil a definição de quem realmente detém o título de professor, atribuindo a ele múltiplas funções que nem sempre são exercidas por uma mesma pessoa”. Segundo Belloni (1999, p. 81), “com a intensificação dos meios tecnológicos na educação a distância, a principal característica do ensino a distância é a transformação do professor em uma entidade coletiva”.

Essa mesma autora evidencia o novo papel do educador como:

[...] parceiro do estudante que atuará diante de um estudante mais autônomo e, evidencia ainda que nessa parceria há a perda da posição do educador enquanto posição central de mestre, passando a uma nova posição, como parceiro do estudante, como prestador de serviço, recurso ao qual o aluno recorre quando sente necessidade. E nessa nova

posição o educador precisa se manter atualizado com as novas tecnologias e com as novas metodologias, pois a sua atuação abrangerá uma construção coletiva do conhecimento (BELLONI, 1999, p. 82).

Diante dessas evidências apontadas por Belloni (1999), destacamos ainda a passagem acerca da compreensão da aprendizagem autônoma “o professor deve assumir-se como recurso do aprendente” (BELLONI, 1999, p. 39), a qual recorrentemente é apresentada em outros trabalhos como Oliveira e Nunes (2011); Jacobsen et al. (2011); Schütz (2010); Rocha e Vilarinho (2008); Zuin (2006). Esse intuito em transformar o professor em um recurso do aluno, ou até mesmo em prestador de serviço, evidencia a coisificação do educador, propriamente dita, conforme dizeres de Zuin (2006). O autor expõe que “os aparatos tecnológicos impõem não só as formas de transmissões de conteúdos pedagógicos, como também, autoritariamente, impõem a nova função do professor de animador e motivador de espetáculos audiovisuais”. (ZUIN, 2006, p. 947). A exigência de que o educador deve se manter atualizado com as novas tecnologias tem contribuído para um ofuscamento da compreensão e interpretação da realidade, em que a ânsia do educador em transportar toda a inovação tecnológica para o processo educativo impede a reflexão sobre a fragmentação do saber e a irracionalidade da atuação do docente como recurso nesse processo de aprendizagem a distância, que imprime, conforme assinalado, a coisificação do educador.

No formato da EaD, a atuação docente, como se tem visto, sob os reflexos da imposição dos mais modernos aparatos tecnológicos, tem que ser múltipla, rápida e interessante. Assim, entre as múltiplas funções do professor, como mostra Belloni (1999, p. 83), tem-se:

[...] professor formador; conceptor e realizador de cursos e materiais; professor pesquisador; “tecnólogo educacional” (*designer* ou pedagogo especialista em novas tecnologias) e

professor recurso e monitor; as quais ressalta a autora, não ocorrem, necessariamente, na mesma experiência.

Oliveira et al. (2010, p. 44) reforçam que, da mesma forma que existe uma variação de nomenclaturas para as funções do educador da EaD, existe também uma variação do campo de atuação desse educador, ao mencionar que ao professor compete a função de ser “facilitador e mediador da aprendizagem, motivador, orientador e avaliador”, o que possibilita um vasto campo de atuação e que requer estratégias bem definidas de toda a equipe.

Silva (2004) apresenta também que nessa nova configuração de aprendizagem autônoma o educador deve assumir uma posição de renúncia do “lugar” do professor, assumindo o papel de moderador ou facilitador da interação. Conforme Oliveira e Lima (2011), o papel do professor se reduz constantemente a um consultor. Como é visível por essa nova forma de aprendizagem a desvalorização da condição docente, intensifica cada vez mais o enfraquecimento da autoridade, despersonalizando a figura do educador, como será possível comprovar ao longo dessa análise.

No intuito, portanto, de um agrupamento das mais variadas funções, Belloni (1999, p. 83) expõe um agrupamento das funções docentes em 3 (três) dimensões:

[...] a primeira engloba aqueles responsáveis pela concepção e realização dos cursos e materiais; a segunda conta com o planejamento e organização da distribuição de materiais e da administração acadêmica; a terceira tem como responsabilidade o acompanhamento do estudante no decorrer o processo de aprendizagem.

Assim, por esse agrupamento, percebe-se mesmo que as funções docentes precisam ser atribuídas a uma equipe, revelando a busca na EaD pelo

procedimento eficaz em que cada um desempenhe bem o seu papel para a garantia do sucesso da aprendizagem a distância.

Diante desse cenário, Jacobsen et al. (2011, p. 60) conferem a importância de realçar o papel da autoridade do professor no universo da EaD evidenciando, a partir de Moore, que “a problemática do ensino a distância está em como controlar os alunos de uma forma adequada”. Os autores se apoiam na perspectiva simbólica para uma reflexão das fontes de poder, isto é, na idealização de realidades pelo uso simbólico do poder. Essa perspectiva, segundo Jacobsen et al. (2011), está pautada na concepção de poder traduzida pela habilidade de persuasão de uma pessoa sobre os demais, em idealizar realidades mais interessantes, pois, ainda de acordo com Jacobsen et al. (2011, p. 60), Morgan destaca que “administrando os sentidos, o líder utiliza uma forma de poder simbólico que exerce influência decisiva sobre a maneira pela qual as pessoas percebem a realidade.”

Podemos observar que a autoridade evidenciada na passagem acima está atrelada ao controle e, conforme já foi dito nessa análise, qualquer forma de controle é impedimento para uma formação para autonomia de acordo com a concepção adorniana. Assim, vale ressaltar que o processo de constituição da subjetividade, necessariamente, passa pela autoridade, considerando o romper-se dela, entretanto, a figura da autoridade ao que tudo indica está enfraquecida nesta atual sociedade que elege uma série de autoridades transitórias e descompromissadas, sob a forma autoritária do poder, com forte evidência ao poder concorrencial midiático.

Nesse contexto apontamos, com base em Pucci (2004), a fragilidade da autoridade do professor, conforme evidenciada na segunda parte. Pucci (2004) desenvolve a reflexão acerca da fragilidade da autoridade do educador no interior da atual configuração social que intenta na desvalorização da profissão docente, tanto pela sobrecarga de trabalho, como também pelo não

reconhecimento salarial digno. E, sobretudo, na proposição de uma aprendizagem autônoma que distancia o educador do processo de formação, propagando na verdade que, quanto mais distante estiver o professor, melhor o desempenho da aprendizagem. Pela aprendizagem autônoma intensifica-se o enfraquecimento da autoridade, desconsiderando o percurso histórico que o educador percorreu em sua formação, descartando, pois, qualquer contato com a tradição, favorecendo apenas à adesão ao que é fugaz e transitório. Assim, Pucci (2004) evidencia que pela proposta do “aprender a aprender” o professor passa a ser dispensável, sendo considerado com um mero mediador.

De acordo com Pucci (2004), há danos irrecuperáveis à formação do sujeito pelo enfraquecimento da figura da autoridade na escola e também na família. Em tempos atuais, o processo de formação do sujeito se rendeu às grandes mudanças sociais, esvaindo-se, assim, o papel da autoridade. A desvalorização do professor e a desfiguração do pai impedem que o indivíduo se afirme na diferenciação, pois sem a figura da autoridade, representada tanto pelo pai, quanto pelo professor, não há o confronto entre o objeto e a totalidade social, mediado pelo pai ou professor, num constante processo de identificação e superação e, não constituindo, assim, a autonomia.

A manipulação pelo discurso ideológico em nivelar e trazer todos os envolvidos no processo de aprendizagem para um mesmo nível, sem uma hierarquia necessária e prudente, intenta em convencer os indivíduos pela busca de um ideal, quase nunca alcançável, impedindo, dessa forma, uma real percepção da realidade, pois pelo poder da persuasão, conforme visto, há o convencimento que todos são iguais e pertencentes ao mesmo nível de conhecimento, camuflando, assim, as grandes desigualdades da realidade atual.

Nesses dizeres vale ressaltar, segundo Adorno (1995), que a projeção de um ideal ofertado e intensificado pela indústria cultural propagando realidades mais interessantes, não sai da superficialidade, pois mais uma vez não se realiza

a promessa de uma vida mais justa, da felicidade e igualdade para todos, conforme difundido pela imensidão do mercado de propagandas, o que se tem, portanto, é a ausência da reflexão diante da realidade dada e a grande necessidade de domínio que impera por toda a parte, sobretudo, no espaço midiático.

Jacobsen et al. (2011) afirmam que é decisiva a atuação do mediador do processo de aprendizagem, por intermédio do professor, instrutor ou monitor, alertando que o mediador deve identificar em imagens e símbolos ferramentas que apoiam na administração dos sentidos. Nesse contexto, os professores precisam desenvolver habilidades que permitem tal atuação e serem competentes para motivar o aluno na condução dos processos interativos. Jacobsen et al. (2011). Oliveira et al. (2010) trazem ainda que o professor tem que estar motivado para ter condições em motivar, buscando responder o mais rápido possível às dúvidas e solicitações dos alunos, solicitar retornos dos alunos, efetuar avaliações regularmente, manter uma comunicação ativa através de recursos tecnológicos do ambiente de aprendizagem.

Diante dessa citação entendemos ser importante referenciar Türcke (2010), conforme já referenciado na primeira categoria, a partir da compreensão das alterações ocorridas no sensorio humano, dada a intensidade de imagens que os indivíduos vêm sendo bombardeados, a todo o momento, pela força dos aparatos tecnológicos, pois essa nova condição conduz o indivíduo ao que é sensacional, a uma constante excitação, aprisionando-o na ânsia por estar sempre a emitir para, assim, fazer parte do grande imperativo dessa configuração social “ser é ser percebido”.

A força da imagem que chegou até a esfera educacional se torna mais atraente, dinâmica e estimulante, sobrepondo a presença atuante do professor enquanto autoridade em um processo de identificação na relação professor-aluno, que é central para constituição da subjetividade. O que se evidencia é uma

desrealização em que as pessoas creem veemente poder sentir a respiração do outro pela grande tela do computador. Os ambientes informatizados de aprendizagem sobre a variedade de novas possibilidades apresentam a imagem do professor nos mais diversos ângulos, propiciando ao aluno um formato mais interessante.

Dessa forma, a proposição apontada acima, que é decisiva a atuação do professor em identificar em imagens e símbolos ferramentas pertinentes para a administração dos sentidos, nos leva a pensar que se a atuação do docente no ambiente virtual de aprendizagem é uma ação humana, logo, obviamente, deveria ser proposto na atuação docente o reforço de trazer aos alunos as possibilidades de uma autorreflexão crítica da imposição de “ser é ser percebido”, instigada pelo excesso de imagens na configuração social atual. Além do mais o docente não precisa estar preparado e nem tão-pouco desenvolver habilidades para se valer dos símbolos e imagens com o intuito de administrar os sentidos porque, como assinalado por Türcke (2010), a base midiática executa tal propósito de maneira eficaz e atualizada, ofuscando assim qualquer possibilidade de olhar crítico ao que é apresentado.

Posto isto, é essencialmente fundamental importar-se com as consequências trazidas pelo consumo desse excesso de imagens. Zuin (2006) declara que há uma tendência à desrealização tomando conta das pessoas que endeusam a tecnologia, de uma forma quase patológica. Na concepção desse mesmo autor, a simulação virtual que provém da tecnologia tende a reforçar essa tendência à desrealização, tendo em vista a concretude real que recai sobre as instâncias imaginárias.

Nesse contexto, ainda na esteira de Zuin (2006), vale evidenciar a ressalva que o autor apresenta acerca dos professores que assumem a responsabilidade em elaborar e transmitir os conteúdos nos cursos de formação de professores a distância. Zuin (2006, p. 948) ressalta que:

[...] esses profissionais não estão isentos de se tornarem caricaturas autoritárias de si próprias, justamente pelas condições objetivas em que o excesso de imagens assume na simulação de uma realidade, ou melhor, a força das imagens midiáticas em torna-se a própria realidade. Tal pretensão seria no mínimo, uma inocência.

No entanto, Zuin (2006, p. 948) compreende, citando Belloni, que a autoridade indevida que os pacotes previamente preparados dos conteúdos dos cursos a distância exercem sobre os alunos deve ser entendida também dentro da lógica social em que a força da tecnologia atualiza o imperativo “ser é ser percebido”, sob o efeito da excitação nos indivíduos em emitir e exibir-se para se ter a existência notada. Diante desse imperativo, Zuin (2006) acredita que os professores devem propor uma crítica severa acerca desse modo de existência, considerando, pois, que os professores e tutores não são entidades imaginárias, assim, como responsáveis pela mediação do conteúdo na aprendizagem via ambiente virtual, devem estimular os alunos sempre de forma que eles tenham condições de uma reflexão crítica frente ao conteúdo. Assim, tem-se que preocupar com o novo papel do educador na EaD como uma entidade coletiva, pois, nos dizeres de Zuin (2006, p. 949), ao pulverizar a autoridade do professor a ponto de uma adesão ao autoritarismo imagético enfraquece o processo de identidade e, por conseguinte, a formação para a autonomia.

Silva (2004) elenca três condições básicas para se criar um clima desafiador no processo de ensino-aprendizagem, são elas: autenticidade nas relações professor-aluno; respeitar o outro com suas limitações e potencialidades; usar da empatia, a aprendizagem com afetividade. Segundo o autor, esse papel é desempenhado pelo tutor que deve considerar, prioritariamente, que a aprendizagem do aluno não seja somente transmissão do

conhecimento, mas, sobretudo, um processo de constante interação e participação em que o aluno deve ser o sujeito do seu próprio conhecimento. Nesse contexto, Zuin (2006) expõe que o tutor deve saber ousar, não atuando, somente, na transmissão dos conteúdos repassados pelos professores responsáveis, mas, sobretudo, questionar acerca do que está sendo abordado nos cursos na modalidade a distância.

Sobre isso, Zuin (2006), ao falar da consolidação da indústria cultural em que as imagens televisivas substituem as imagens religiosas, reconhece que essa mesma transição vem ocorrendo no processo educacional pela permuta da autoridade pedagógica pelo autoritarismo da imagem. “[...] A liquefação da figura do professor, que se torna uma espécie de prestador de serviços (BELLONI, 1999, p. 82) ou mesmo um recurso para o aluno, ilustra, despidoradamente, o seu processo de coisificação [...]”. (ZUIN, 2006, p. 947).

Se a constituição da autonomia como vimos a partir de Kant, Freud e Crochik envolve a incorporação da autoridade em um processo em que primeiro ocorre a identificação e, em seguida, a sua negação/superação, tal liquefação afeta radicalmente a formação para autonomia. Para se pensar na autonomia do aluno, é preciso levar em consideração como o processo de identificação encontra-se comprometido pelo excesso de imagens veiculadas nos aparatos tecnológicos. De acordo com Crochik (2010), na modalidade de EaD é visível o processo de despersonalização tanto do professor como dos alunos, que enfraquece assim a autoridade do professor, impedindo, dessa forma, a formação para autonomia, pois não há possibilidade de confronto no processo ensino-aprendizagem e nem ao menos o contraste entre o ideal e real, o que dificulta a formação do indivíduo, o que se tem é um sujeito sem subjetividade que se agarra no ideal ao qual se pretende tornar, fortalecendo a tendência à desrealização.

Desta forma, na categoria de análise – Instrumentalização do Educador - foi exposto como o novo papel que o educador cumpre na modalidade de EaD interfere, sobremaneira, no processo de formação defendido nas bases teóricas da Teoria Crítica, evidenciadas no decorrer desta pesquisa. O educador nessa modalidade tido como recurso do aprendente, dentre outras tantas terminologias para caracterizá-lo, se vê tomado também por inúmeras atuações, e isso compromete a referência enquanto uma autoridade no processo de aprendizagem, dada a flutuação nas mais variadas funções.

Nesse sentido, pela aprendizagem autônoma, defendida na EaD, a autoridade docente enfraquece ainda mais, tal como visto, por uma proposta que coloca o educador como dispensável, como prestador de serviço, que só impulsiona o reforço a uma desvalorização da condição docente, transpondo o educador a uma coisa, a uma coisificação, conforme apontado por Zuin (2006).

Vale dizer, portanto, que a configuração social atual reforçada na base dos aparatos tecnológicos sob o imperativo midiático “Ser é ser percebido”, Türcke (2010), tende à despersonalização de todas as pessoas que de uma forma demasiada, passam a ter uma devoção à tecnologia, a ponto de não conseguirem distinguir as entidades imaginárias da realidade, atingindo o sensorio humano, ofuscando a percepção real.

Com isso é evidente que a autoridade vem concorrendo com as imagens que são variadas e fugazes de forma que não apresenta mal-estar na clientela que acredita poder se valer da aquisição da formação. Assim, como exposto, na modalidade de EaD tem se confundido a autoridade com o controle através das imagens e símbolos gerados nos espaços informatizados de aprendizagem, tentando propor realidades mais interessantes aos alunos da EaD, sem dar conta, no entanto, que esse controle obsta a possibilidade crítica do indivíduo sobre o que está previamente estabelecido. Nesse ponto, Zuin (2006) é enfático ao

apontar o cuidado frente ao novo papel do educador na modalidade a distância em transformar, pois, a autoridade pedagógica em autoritarismo da imagem.

O autor evidencia que dificilmente os professores da EaD escapam ao risco de virarem caricaturas de si mesmo pelo excesso de imagens midiáticas, entretanto, o autor acredita que a transmissão de conteúdos no espaço virtual, muitas vezes mediada pelo tutor, ou professor, ou seja, sob a ação humana, ainda possa conseguir formas de resistência a partir de uma crítica contundente acerca da realidade, a qual vem potencializar o medo do não pertencimento na lógica do “ser é ser percebido”. Zuin (2006) aponta que o tutor deve ir além do que é apresentado pelos professores e estimular os alunos a uma atitude crítica e reflexiva sobre os conteúdos abordados.

Desta forma, para um maior aprofundamento na nossa discussão, no próximo item, será apresentada a terceira categoria de análise, *Mediação tecnológica*, a qual propomos verificar pela força da mediação tecnológica como vem se realizando a interação nos cursos de EaD e qual a atuação do professor ou do tutor que, embora como foi sinalizado por Zuin (2006), precisa saber ousar, ao que tudo indica, vem sendo sobreposta pelas infinitas possibilidades dos aparatos tecnológicos.

#### **4.2.3 Mediação tecnológica**

É notório, como visto nos estudos aqui referenciados, que o avanço tecnológico alcançou o espaço educacional, o qual vem se convertendo na finalidade de preparar profissionais úteis à demanda econômica, sob a base produtivista da competência, da eficiência e da aprendizagem autônoma, em que as relações estabelecidas entre os indivíduos e o conhecimento são meramente funcionais. Esse formato de aprendizagem claramente difundido pela EaD é entendido como expressão do fortalecimento da semicultura, dada a adaptação por um saber imediato e prático, como vem sendo acenado neste processo de

análise, que conta com a relação intrínseca entre as categorias propostas para discussão. Com base nos frankfurtianos que empreenderam na compreensão do processo de racionalidade técnica que remete à regressão da experiência formativa e ainda, com uma leitura na contemporaneidade pelo filósofo TÜRCKE (2010), quem intenta na compreensão dessa sociedade excitada que conta com um indivíduo receptor de estímulos, torna-se imprescindível para uma formação cultural o reconhecimento das contradições sociais e o enfrentamento crítico do processo de semiformação, tendo em vista o antagonismo presente nessa configuração social que por um lado conta com o mais atual avanço tecnológico e, por outro, com uma desigualdade avassaladora sendo fortalecida por todo esse avanço tecnológico que obsta o surgimento de um indivíduo autônomo que se volta em cultivar a relação com o outro. Tal antagonismo social, contrariamente, incita a violência nos indivíduos com o surgimento de uma nova forma de barbárie sob o efeito da indiferença e da frieza nas relações.

Nessa perspectiva que empreendemos a última categoria de análise com o intuito de refletir acerca da mediação proposta na EaD e, como já sinalizado, nas categorias – A autonomia e a posição do educando e Instrumentalização do Educador -, a mediação, no espaço virtual de aprendizagem, proposta via os mais modernos recursos tecnológicos, tende a obstacularizar a possibilidade de uma real comunicação e discussão, pois conta com a sobreposição da interação técnica sobre a interação crítica. Segundo Borges (2002), no plano técnico a interação refere-se às potencialidades oferecidas pelas tecnologias e que na prática a tecnificação da mediatização vem se realizando pela substituição do professor e dos demais participantes do processo de aprendizagem por suportes tecnológicos. Assim, esta categoria de análise contempla passagens importantes acerca da mediação na EaD, com ênfase, prioritariamente, na concepção técnica e instrumental de autonomização do aluno do curso de EaD com o objetivo de

evidenciar a correlação da interação tecnológica com a autonomia do educando na modalidade de aprendizagem a distância.

Jacobsen et al. (2011) destacam que na EaD a interação entre os participantes do processo de aprendizagem tem que ser, necessariamente, mediatizada pelos mais modernos e apropriados recursos tecnológicos devido, justamente, à separação, no espaço-tempo, do aluno e do professor. De acordo com Jacobsen et al. (2011) e Barreto (2002), Moore apresenta a teoria da Distância Transacional, que tem como principal característica a separação entre professor e aluno, considerando essa separação para além da distância geográfica, como um espaço psicológico e comunicacional a ser transposto. A Distância Transacional, conforme destacado pelos autores, apresenta variação no grau de intensidade, prevalecendo a combinação da estrutura do curso, da tecnologia usada e da comunicação estabelecida, associando que quanto maior for a distância, maior deverá ser a autonomia exercida pelo aluno.

Com embasamento teórico nessa teoria, Oliveira et al. (2010, p. 45):

[...] busca identificar aspectos importantes da relação ensino-aprendizagem na EaD, com enfoque especial na interação, compreendendo, pois, um equilíbrio desejado pela teoria da Distância Transacional em que é fundamental a criação de materiais na EaD que possibilitam ao aluno transpor a distância transacional, pressupondo a potencialidade de autonomia dos alunos.

Dentre as interações dialógicas possíveis, as autoras apresentam: aluno-conteúdo; aluno-professor; aluno-aluno.

A interação aluno-conteúdo, conforme Oliveira et al. (2010, p. 45), tem como propósito “o processo de aprendizado planejado e mediado em que o aluno autonomamente elabora o próprio conhecimento por um processo de internalização das informações, interagindo e transformando o conteúdo em conhecimento”. Essa interação que é mediada pelos mais modernos aparatos

tecnológicos com uma velocidade nunca vista antes e que lança mão, freneticamente, de novas informações, não isenta a dificuldade que o indivíduo apresenta no processo de relação entre as informações acessadas e o salto qualitativo ao conhecimento; não sendo, porém, tão simplista o processo de elaboração do próprio conhecimento. Além do mais, contar com a pressuposição da autonomia do estudante de EaD, como já foi explicitado, é uma realidade inexistente. Inferimos, diante disso, que o aluno que precisa estar ativo para que a autonomia se realize na modalidade a distância tem como experiência, nessa situação, a pressão da avalanche de informações disponíveis nos aparatos tecnológicos e no mesmo formato está o sistema de hipertextos com os conteúdos, acarretando, assim, uma sobrecarga de informações disponibilizada e uma excitação constante por emitir. Nesse modelo de aprendizagem a distância tem-se até um relativo sucesso da instrução, entretanto, não há a relação necessária para a formação emancipatória, pois esse excesso de informações disponíveis a qualquer tempo e lugar torna-se um potencial para a distração, já que a percepção encontra-se à disposição da excitação provocada pelos aparatos tecnológicos e não mais voltada para si.

Nesse contexto, nos referenciamos a Christoph Türcke (2010), que analisa a nova forma de sensação, dentro desta sociedade tomada pela revolução microeletrônica, conforme evidenciado na segunda parte. Para esse filósofo a sensação entendida como percepção se desloca para a percepção do incomum, do espetacular e, nessa mesma lógica, o filósofo entende que a notícia, nos tempos atuais, também precisa ocasionar uma sensação incomum, tornando-se, assim, noticioso somente o que causar uma sensação espetacular. De acordo com Türcke (2010), essa pressão noticiosa, submetida a mais alta concorrência, que fatalmente acomete os profissionais midiáticos da comunicação, em especial, os jornalistas e/ou repórteres, chega à instância existencial com a precisão em atingir o sensorio humano na busca por capturar nossa atenção.

A partir dessa pressão concorrencial que acomete a todos, exposta por Türcke (2010), identificamos que é no interior desse movimento que a EaD vem cada vez mais se expandindo sob um discurso de que essa modalidade se torna necessária para atender uma parcela de pessoas adultas sem qualificação, em nosso país, propondo um significativo número de vagas à formação de professores e conferindo a garantia de que o conhecimento está disponível a quem quiser, além de trazer a autonomia do aluno como ponto central nessa modalidade. Sem pontuar, no entanto, as fragilidades advindas dessa expansão desmedida e nem tampouco que formação de fato vem se constituindo nessa nova modalidade de aprendizagem.

A mediação aluno-professor, evidenciado por Oliveira et al. (2010, p. 46), conta com o auxílio na interação do aluno com o conteúdo, pois é esperada “uma motivação, intensificada pelo professor-tutor que leve o aluno a ter interesse pela matéria, incentivando-o a participar e respeitar as individualidades do outro”. A EaD apoiada pela mediação com os mais avançados recursos tecnológicos tem condições de manter uma presença constante do tutor que só é possível via tecnologia, em que o maior foco está no alcance em fazer com que o aluno não se sinta sozinho e nem isolado, embora esteja fisicamente sozinho em seu computador Oliveira et al. (2010). Mais uma vez tem-se pelo uso dos mais modernos recursos tecnológicos a sobrecarga, aqui, especificamente, expressa na disponibilidade do tutor que é tido como uma presença constante. E nessa configuração de interação podemos dizer que faltam elementos para que a motivação de fato se realize, pois fica sempre o desejo da troca, da fala e da aproximação que não se realiza de fato. A interação esbarra na não possibilidade de efetiva troca, tornando-se quase impossível a troca com o outro e o respeito da singularidade que, aliás, como já sinalizado, tem-se no processo de aprendizagem a distância, o qual fortalece a semiformação, a aparência da singularidade, porque ao que tudo indica prevalece a padronização não só dos

conteúdos, mas também dos sujeitos nessa relação de aprendizagem. Referenciando, portanto, a pressão noticiosa, defendida por C. Türcke (2010), a qual acomete a todos, no processo de ensino a distância, o tutor, consideravelmente essencial nesse processo, vem sofrendo a pressão para conseguir atingir a atenção dos alunos, disputando com a precisão midiática dos aparatos tecnológicos, que como já foi dito tem a finalidade em atingir o sensorio humano.

De maior relevância, na concepção das autoras, se tem a interação entre aluno-aluno, a qual pode acontecer nos mais variados formatos, de acordo com os recursos tecnológicos utilizados, a fim de estimular a discussão através do espaço para socializar questionamentos, dúvidas e troca de experiências e conhecimentos. A gama de aparentes possibilidades de interação entre os alunos ofertada pela tecnologia também recai na sobrecarga, tendo em vista que esse espaço para socialização dos questionamentos acerca do conteúdo, na interação via ambiente virtual de aprendizagem, ao que tudo indica, parece não acontecer, pois, como demonstrado na primeira categoria de análise, os espaços próprios para esse fim tendem a ser subutilizados com dúvidas em relação ao período de entrega das atividades e realização das avaliações. E mais: fica evidente a lacuna presente na troca de experiências, pois essa troca se pauta na continuidade da experiência, levando o aluno a desenvolver suas próprias potencialidades pela troca com o outro, no sentido de se constituir na identificação com o diferente, e nesse modelo, como se tem visto, potencializa a semiformação que ofusca a relação com o não-idêntico.

Por essa interação nos mais variados formatos, podemos inferir, de acordo com Türcke (2010), a condição da radiação física passando à radiação das mídias, em que impera sobre o indivíduo a necessidade cada vez mais eminente da pressão por emitir, para assim ser percebido, pois tal radiação midiática coloca em questão que não estar conectado é não estar vivo. E sob essa

pressão decorrente da sociedade excitada, o aluno da EaD não tem condições de estabelecer relações duradouras com o propósito autônomo. No entendimento desse filósofo, a irradiação midiática existe de fato como uma realidade concreta, acarretando o sentimento de abstinência, caso seja interrompida a conexão, porque não ser percebido, ou não fazer a propaganda de si, traz a sensação de não reconhecimento das próprias forças, levando o indivíduo à percepção confusa do real com o virtual.

Observa-se que a autonomia compreendida na EaD passa por conseguir emitir com uma precisão de frequência exigida pelos ambientes informatizados de aprendizagem, pela submissão à pressão de “ser ativo” para alcançar a autonomia. Nesse formato, portanto, a emissão está cada vez mais presente na EaD não como uma reação, mas como expressão da autonomia, ofuscando a não condição de uma autorreflexão, o que poderia ocasionar uma sensação de mal-estar, caso fosse explícita.

Essas condições, porém, são abafadas pelo deslumbramento com o aparato tecnológico e, comumente, é propagado que o uso das TIC favorece um ambiente propício para o desenvolvimento de interações e efetiva constituição do conhecimento. Como referenciado na terceira parte, o avanço da tecnologia e a grande expansão da modalidade de EaD propaga os recursos tecnológicos, em especial, a internet como preponderante à construção da aprendizagem autônoma a distância (BELLONI, 2002). E ainda, de acordo com Lima, Silva, Paiva (2010), Valente, Prado e Almeida (2003) evidenciam também que as TIC fornecem a EaD mais possibilidade de interação entre os agentes educacionais de forma mais dinâmica e atrativa, possibilitando o desenvolvimento da autonomia.

Retomando, portanto, ao que Oliveira e Nunes (2011) evidenciaram em relação às escolas e aos cursos de educação a distância com a forte tendência a se adequar a uma lógica empresarial, focando nas competências múltiplas, nas

atividades menos segmentadas com ênfase, sobretudo, a um ajuste às novas tecnologias, conforme exposto na terceira parte, entendemos que essa tendência em adaptar o sistema educacional às inovações tecnológicas não vai em direção ao desenvolvimento de um sujeito autônomo, ao contrário, cada vez mais impõe ao sujeito uma dependência dos choques visuais para se perceber e para ser percebido, conforme evidenciado por TÜRCKE (2010), na segunda parte.

Essas evidências nos levam a recorrer à crítica feita por Adorno em relação à racionalidade técnica que ainda se mantém atual. Adorno (1995, p. 132) evidencia a “ambiguidade presente na relação do homem com a tecnologia quando se considera a tecnologia como um fim em si mesmo”, abordada na segunda parte. Uma consideração que nos parece muito presente na EaD, como mencionado pelos referenciais abordados, dada a prioridade conferida à tecnologia na forma de mediação a distância, aquela que torna mais atrativa e dinâmica, viabilizando o desenvolvimento da autonomia e como responsável direto pela qualidade ou falta dela. Nesse mesmo movimento de prioridade à tecnologia, tem-se ainda uma valorização dos atributos da tecnologia como se fossem próprios do homem para a realização das demandas diárias, numa espécie de inveja da precisão linear que a máquina “oferta”.

Quando essa forma de se referir à tecnologia se faz presente, consideramos importante retomar o papel da educação, na concepção de Adorno (1995), que está no reconhecer, revelar e despertar da consciência geral, sobretudo, a identificação dos mecanismos que levaram as pessoas a cometerem a barbárie em Auschwitz. Adorno acredita ter a educação a potencialidade em mediar a resistência diante da atual configuração social, pautada no desenvolvimento tecnológico. O autor propõe a educação após Auschwitz destacando que o perigo que tudo aconteça de novo está justamente na rejeição de se voltar à barbaridade ocorrida em Auschwitz com o intuito de uma tomada de consciência da tamanha frieza com que os indivíduos aderiram à sujeição

cega a uma lei. Nesse contexto, conforme visto na segunda parte um, ainda que avançar nessas discussões ecoam como inoportunas, vindas de pessoas insatisfeitas com a vida, é de fundamental importância recorrer a tais questões, pois qualquer proposta educacional que não se preocupe com essa autorreflexão, não fará sentido.

Assim, é notória que a efetivação da emancipação do indivíduo ocorre em uma sociedade justa pautada em uma educação que possibilite espaço para um desafio individual de reconhecimento da frieza no intuito de fortalecer o processo de identificação. O filósofo frankfurtiano reconhece a delicadeza desse processo emancipatório dada às contradições sociais, entretanto, reforça a potencialidade da educação, tendo como principal propósito inclinar-se em direção ao favorecimento de espaços e condições para a constituição de um indivíduo autônomo.

A partir do exposto pensamos como é possível a autonomia do aluno num processo de formação a distância considerando, pois, a perspectiva adorniana do favorecimento de espaço para a tomada de consciência da configuração social em que estamos imersos. Mais ainda: como um processo mediado pela mais alta tecnologia num intenso fluxo ininterrupto permite espaços de autorreflexão? Torna-se, assim, ao que tudo indica, uma luta desigual, posto que a velocidade e a variação das informações atingem o sensorio humano ao ponto que se parar esse fluxo ininterrupto de emissões, a sensação de alma deslocada e da angústia de não pertencimento social agigantam-se diante do real, tornando-se insuportável ao sujeito. Nesse ponto, vale mencionar a entrevista<sup>41</sup> concedida por TÜRCKE (2010) ao Jornal do Brasil,

---

<sup>41</sup> Entrevista intitulada "Filósofo Alemão Christoph TÜRCKE cria o conceito do "golpe de judô" para explicar a modernidade" Jornal do Brasil, 25 de setembro de 2010. Disponível em: [http://www.eduardoguerreirolosso.com/resenha\\_entrevista\\_jb.pdf](http://www.eduardoguerreirolosso.com/resenha_entrevista_jb.pdf).

em que ele menciona o “golpe de judô<sup>42</sup>” como possibilidade de ter o controle sobre esse intenso fluxo de imagens e informações, como uma possibilidade de dosar essa sobrecarga de imagens imposta pelos aparatos tecnológicos, a fim de possibilitar o desenvolvimento do indivíduo.

Conforme Türcke (2010), com a revolução microeletrônica, compreendida a sociedade excitada, ao invés da tecnologia proporcionar mais tempo e facilidades no cotidiano das pessoas, e, por conseguinte proporcionar mais felicidade, o que ocorre, portanto, é um aumento de sofrimento e o achatamento do ser humano diante da avalanche de informações. A fratura do apoio ao ser humano, no que se refere à motivação e a um espaço para uma reflexão crítica diante do *status quo*, está enfraquecida pela configuração do excesso, advindo da revolução microeletônica, com o imperativo em emitir, de sempre se querer fazer mais, produzir mais, se informar mais. Diante disso o ser humano sofre em demasia, pois a vontade e o desejo em fazer diferente, permanecem, no entanto, sufocados.

Nesse contexto é importante destacar a propagação pelos discursos pedagógicos, que vem sendo difundida com uma força intensa por todos os lados de como as TIC fornecem por meio da EaD mais possibilidade de interação de forma dinâmica e atrativa possibilitando a autonomia, como foi visto anteriormente pelos pesquisadores Belloni (2002); Rocha e Vilarinho (2008); Lima e Menezes (2010); Arcúrio (2008); Schütz (2010). Pela condição moderna apresentada por Türcke (2010), fica evidente que isso não se realiza, ao contrário, os meios tecnológicos venerados pela grande maioria reforçam o

---

<sup>42</sup>“Tal arte não ultrapassa a velocidade por aceleração, antes, ela freia, abre espaços para pensar, cria imagens-pensamentos, que se mantêm no indivíduo, que não fogem, que não cessam de inquietar e ocupar as pessoas”. Trecho transcrito da entrevista de C. Türcke. Disponível em: [http://www.eduardoguerreirolosso.com/resenha\\_entrevista\\_jb.pdf](http://www.eduardoguerreirolosso.com/resenha_entrevista_jb.pdf).

isolamento, o enfraquecimento da capacidade crítica e a falta de percepção dos indivíduos, impondo a integração, a adaptação a uma nova tendência.

Difícilmente o aluno na EaD que se vê dentro do espaço informatizado de aprendizagem tendo que buscar sozinho o conhecimento consegue desenvolver uma relação de ensino-aprendizagem, justamente pelo próprio aluno ser vítima do processo triturador da atenção, da concentração, provenientes da sociedade excitada. Os alunos, em meio a essa configuração social que reflete na modalidade de ensino a distância, nem se dão conta da relação que estabelecem ou não estabelecem com os conteúdos, professores e os demais alunos, seguindo apenas no cumprimento dos prazos. A tela do computador se universalizou e a forma onipresente está em todas as relações, proporcionando, dessa forma, em um mesmo tempo, o estar conectado ao ambiente informatizado de aprendizagem, acessar uma série de informações em sites de notícias, conectar com outras pessoas e acessar a caixa de emails. Como apontado por Zuin (2011, p.221) é essa infinidade de possibilidades que contradiz a possibilidade de se concentrar para uma construção mental que dure o tempo necessário para formulação de novos conceitos. Se o educador não tiver tais questões em vista não conseguirá provocar um freio diante da excessiva pressão por emitir.

Nesse contexto, buscamos ainda elucidar essa excessiva pressão por emitir a partir da pesquisa desenvolvida por Lima e Menezes (2010) que adotam também a teoria da Distância Transacional desenvolvida por Moore, especificamente, os três aspectos considerados determinantes na relação professor e aluno: estrutura, diálogo e autonomia, como categorias de análise no contexto do curso de Licenciatura em pedagogia a distância/semipresencial da UNIRIO/CEDEREJ/UAB<sup>43</sup>.

---

<sup>43</sup> Curso de Licenciatura em Pedagogia a distância da Universidade Federal do Rio de Janeiro UNIRIO vinculado ao convênio entre a UNIRIO, a Secretaria de Estado de Ciência e tecnologia, a fundação Carlos Chagas de Amparo a Pesquisa no Estado do Rio de Janeiro, o consórcio Centro de educação a Distância do Rio de Janeiro

Assim, pela categoria estrutura, Lima e Menezes (2010), a partir da teoria de Moore, evidenciam que a estrutura de um curso a distância expressa a rigidez ou flexibilidade dos objetivos educacionais. Pela apresentação e descrição geral do curso supracitado, segundo as autoras, foram geradas as seguintes subcategorias: material didático, avaliação/atividades desenvolvidas e a plataforma, das quais, sucintamente, apresentaremos o que foi observado pelas autoras. O material didático é pré-definido e entregue na forma impressa, já que o curso é semipresencial e, no espaço do Ambiente Virtual de Aprendizagem, tem-se a digitalização das aulas, indicação dos link's e a ferramenta *Aulas na Web*, em construção. As avaliações foram estabelecidas tanto a distância, quanto presencialmente, considerando que elas diferem entre si, enquanto na avaliação presencial têm-se perguntas mais diretas, as avaliações a distância apresentam dinâmicas, como: participação em fóruns, participação em sala de conferência, dentre outras. Pelo espaço virtual, as autoras evidenciam que como há disciplinas que estipulam avaliações a distância no formato *on line*, obrigatoriamente, os alunos precisam acessar o ambiente virtual de aprendizagem.

Percebe-se pelo exposto e também como já evidenciado nesta análise que para o sucesso da aprendizagem a distância é necessário elaborar um planejamento com estratégias bem adequadas. No entanto, o desenho dos cursos a distância, com essas estratégias bem definidas pelo que foi visto, não tem garantido o sucesso da aprendizagem e, mais uma vez, pela observação de Lima e Menezes (2010) podemos constatar que o aparato tecnológico é utilizado como uma forma de controle, impondo uma obrigatoriedade no acesso dos alunos.

---

CEDERJ, a Fundação CECIERJ e vinculado a Universidade Aberta do Brasil UAB desde o ano de 2007. As autoras justificam que para a apresentação do artigo em questão foram extraídos os principais resultados obtidos a partir da análise das categorias diálogo, estrutura e autonomia do curso acima referido, da pesquisa de dissertação de mestrado. (LIMA; MENEZES, p. 1, 2010).

Nesse contexto inferimos a partir da compreensão de Adorno (2010) que tal imposição de controle rompe com as possibilidades do estudante da EaD ousar saber a partir do próprio pensamento, pois qualquer forma de controle é impeditivo para uma formação para emancipação.

Segundo Lima e Menezes (2010, p. 5), na categoria diálogo, “os meios de comunicação utilizados em um curso de EaD afetam profundamente o diálogo”. As autoras utilizam do exemplo do curso por correspondência ser mais lento, enquanto o curso que é estruturado por ambientes virtuais, a exemplo de videoconferência, é mais rápido e pode ter maior frequência no diálogo. Nessa categoria é observada pelas autoras a importância do papel do tutor na mediação da interação do aluno, promovendo uma participação mais ativa nas discussões propostas. No entanto, é importante ressaltar que tal proposição, embora desejável como uma estratégia positiva no modelo de aprendizagem a distância, dentro dessa configuração atual, como já mencionado, há o enfraquecimento da atuação do tutor.

Lima e Menezes (2010, p. 7) enfatizam a “importância do diálogo enquanto possibilidade de construção do conhecimento e apresentam no curso em questão analisado, a estratégia adotada para o incentivo do diálogo”. Tal estratégia trata da construção de um texto de autoria do próprio aluno acerca das memórias relacionadas ao principal tema da disciplina, considerando que por meio dessa atividade o diálogo começa a ser estabelecido e o aluno passa a ter condições de ressignificar a aprendizagem a partir de seu próprio olhar enquanto aluno (LIMA; MENEZES, 2010). O incentivo ao diálogo por essa atividade precisa ser reconhecido como uma possibilidade importante de aproximação professor-aluno e que a valorização das experiências vivenciadas relatadas pela memória dos alunos, por meio de narrativas, constitui um fator de extrema importância no processo formativo, trazendo o aluno como sujeito na constituição da subjetividade. Vale dizer, no entanto, que essa atividade proposta

como incentivo ao diálogo, via interação no espaço virtual, encontra-se prejudicada, pois pela interação técnica que sobrepõe a potencialidade das tecnologias, a interação mais efetiva e profunda com os outros estudantes, com o professor e com o conteúdo fica na simulação e não se efetiva de fato, o que compromete, sobremaneira, a capacidade de ricas experiências narradas pela memória dos acontecimentos.

Já na categoria autonomia, pela teoria da Distância Transacional de Moore a autonomia está entendida que é o aluno o responsável por todo o processo de ensino-aprendizagem. De acordo com Lima e Menezes (2010), apesar de Moore desenvolver esse conceito de autonomia, ele ressalta que nem todos os alunos estão preparados para essa aprendizagem independente e que o sucesso do ensino a distância depende da criação de oportunidades adequadas para o diálogo entre professor e aluno e materiais didáticos. E como está sendo sinalizado nesse processo de análise, o diálogo, ou interação pela mediação tecnológica, fica na superficialidade de uma efetiva interação com o outro e com o objeto de estudo.

Lima e Menezes (2010, p. 10):

[...] indagam o que é autonomia no contexto da EaD e apresentam pelo contexto do curso analisado que a autonomia está na liberdade dos alunos em decidirem o espaço/local, o tempo e o ritmo da leitura do material didático, evidenciando a contradição presente entre a rigidez e a flexibilidade do sistema.

Neste sentido, evidenciamos que a concepção de autonomia proposta no referencial desta pesquisa, conforme visto, está no processo primeiro de identificação com a autoridade e posterior superação. Entretanto, a atual configuração social trava a concretização desta relação de apropriação e superação com a autoridade, dada à racionalidade técnica que converteu os

meios em fins. Posto isso, referenciamos a Türcke (2010) que nos permite reconhecer o excitamento no interior dessa configuração social atual em que o indivíduo se torna um receptor de estímulo e isso obsta a possibilidade de autonomia.

Lima e Menezes (2010) explicitam que em uma aprendizagem altamente estruturada/fechada em que todos os caminhos já estão delineados dificulta a possibilidade de abertura para o diálogo e não há espaço para a construção de novos objetivos. Expõe ainda que na estrutura de graduação presencial, mesmo existindo uma ementa e um programa elaborado pelo professor, é possível a negociação no decorrer do curso. Essa prática, destaca Lima e Menezes (2010) é dificultada em um curso a distância, especificamente do curso analisado, que previamente foi estabelecido de forma impressa o material didático, além dos prazos inflexíveis das avaliações presenciais. Entretanto, ainda assim, aponta ter sido possível algum tipo de negociação.

Com base no referencial teórico da nossa pesquisa, notamos, por essa observação apontada pela autora, que os instrumentos tecnológicos pré-estruturados na configuração e delimitação dos cursos de EaD remetem a uma impossibilidade do uso da espontaneidade, da criatividade, do poder de decisão, enfim, travam as possibilidades de autonomia do aluno. Embora haja uma ressalva evidenciada pelas autoras, o que vem acontecendo ainda é que na EaD a estrutura desenhada como estratégia de alcance da autonomia impossibilita a intervenção direta com o educador no que se refere à relação de aprendizagem e, vale referenciar, de como equivocadamente a compreensão da autonomia na EaD está relacionada a uma estrutura bem planejada e pré-definida, impossibilitando a identificação com o diferente, fundamentalmente essencial ao processo de formação.

Outro fator evidenciado por Lima e Menezes (2010, p. 12) é o relato do tutor em que “o aluno costuma buscar na tutoria respostas prontas ao invés de

ele mesmo refletir acerca das questões apresentadas”. Nesse contexto, as autoras argumentam se de fato os questionamentos elaborados provocam um desafio nos alunos, ou seja, provocações em que o tutor não tem como ajudar com respostas prontas, e sim conduzir discussões que possibilitem condições ao aluno de confrontar as questões apresentadas com a atualidade, elaborando, assim, respostas autênticas. Dessa forma, Lima e Menezes (2010) constataam que não se adquire autonomia no isolamento, mas por meio do apoio do tutor/professor.

O processo de aprendizagem vinculado à racionalidade técnica tende a levar o indivíduo a requerer tudo pronto, elaborado e, de preferência, num tempo veloz, como pôde ser visto, na citação acima, a busca dos alunos, junto aos tutores, por respostas prontas. Tal comportamento autonomizado pelas ferramentas tecnológicas atinge também aos tutores que, embora assinalado por Zuin (2010) a importância do papel do tutor nesse processo e, sobretudo, a importância de sair da condição de passividade e ousar saber, no interior dessa racionalização, dificilmente escapa o tutor, o qual se vê também refém desse processo de aprendizagem concedendo, assim, a possibilidade de uma resposta, como amparo àquele aluno que se vê isolado e sem apoio. Além do controle monitorado pela coordenação exigindo do tutor, com frequência, uma resposta, quase imediata, às dúvidas dos alunos com o argumento que os alunos ainda sentem a *falta de um professor (a) de carne e osso*. Considerando, pois, essas condições e a estrutura do curso, a elaboração de proposição e discussão provocadas pelo tutor tende a enfraquecer, revelando uma atuação automática, correspondendo ao controle midiático.

Nas considerações finais, as autoras observam pelo curso analisado que existem muitos indícios de um ensino industrializado, com a base no material didático impresso que segue um determinado padrão de formatação e elaboração, um cronograma de estudos fechado e um grande número de alunos

para cada tutor a distância<sup>44</sup>. Esses fatores que determinam a estrutura e influenciam no diálogo, interferem, sobremaneira, na autonomia do aluno. Embora a autora apresente essas observações, apresenta também que o curso vem modificando a estrutura pela participação ativa tanto dos coordenadores, tutores e até mesmo dos alunos. Lima e Menezes (2010) evidenciam que na autonomia existe uma relação entre liberdade e rigidez que precisa estar mais alinhada de acordo com a estrutura do curso.

Partindo, portanto, do apontamento de indícios de um ensino industrializado, presente na pesquisa de Lima e Menezes (2010), percebemos em Oliveira e Lima (2011) e Preti (2002) a grande preocupação com as bases teóricas de educação a distância. Os estudos apresentados por esses autores evidenciam que a teoria da industrialização tem origem nos trabalhos de Otto Peters, quem afirma a relação entre educação a distância com o processo de produção industrial. A EaD, na perspectiva dessa teoria, tem como prática a aplicação de técnicas industriais na transmissão de instrução, garantindo o seu sucesso pela aplicação de métodos da produção industrial, como: planejamento sistemático, especialização da equipe de trabalho, produção em massa de materiais, padronização, controle de qualidade e utilização de modernas tecnologias de comunicação (OLIVEIRA; LIMA, 2011).

Ainda na esteira de Oliveira e Lima (2011), as autoras apontam que as expectativas dos alunos devem ser uniformizadas e que, de acordo com a teoria da industrialização, desenvolvida por Otto Peters, o professor do ensino a distância tem que estar ciente de que o desenvolvimento do material a ser abordado na aprendizagem a distância precisa atender a um número grande de alunos e que para isso precisa encontrar um padrão adequado que atenda a todos, na medida do possível. Nesse contexto, Preti (2002, p. 8), ao apresentar a teoria,

---

<sup>44</sup> “Cada tutor a distância é responsável pelo acompanhamento de 150 alunos” (OLIVEIRA; LIMA, 2011, p. 1).

lança mão de uma severa crítica em que questiona se “seria possível todos os alunos apreenderem o conhecimento a partir do mesmo material didático, sobre um mesmo método, questionando como ficariam as diferenças individuais”.

Nessa perspectiva, identificamos em Adorno (2010) o processo de integração em que o filósofo destaca os bens de formação cultural sendo propagados nos mais variados canais, sendo distribuídos em massa, isentos de qualquer crítica, chegando aos excluídos do acesso à cultura em forma de um produto atualizado com as tendências do mercado. A integração como propósito da semiformação tende de forma violenta manter os excluídos aprisionados à teia de autoconservação social.

Posto isto, para uma possível resistência a essa condição de semiformado, reconhecer nesse novo modelo de aprendizagem a distância a superficialidade do processo autônomo que é considerado como fator organizacional da aprendizagem e, sobretudo, como o domínio das ferramentas tecnológicas, compreenderá um passo importante na formação cultural tal como entendida por Adorno (2010).

Assim, a partir da pesquisa de Schütz (2010), buscamos elucidar aspectos que envolvem o sujeito na condição de semiformado. A autora parte da dimensão técnico-instrumental, apresentada por Preti (2000), descrita na terceira parte, a qual favorece a construção da autonomia, como categoria de análise na observação dos aspectos que estimulam a autonomização do aluno no curso de Licenciatura em Física a Distância do Consórcio Setentrional UFG-UEG-UCG (LICFIS)<sup>45</sup>, compreendendo que a autonomia do aluno deve ser construída, dentre outras, na dimensão técnico-instrumental<sup>46</sup>.

---

<sup>45</sup> “O curso Licenciatura em Física a Distância (LICFIS) do Consórcio Setentrional é resultado do convênio entre a Universidade Federal de Goiás (UFG), Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC GOIÁS) e Universidade Estadual de Goiás (UEG).” (SCHÜTZ, 2010, p. 58). “A clientela deste curso é formada por professores em exercício nas redes públicas de Ensino Fundamental ou Médio sem a devida

Assim, busca observar as formas de uso experimentadas por alunos no ambiente virtual de aprendizagem da disciplina “Psicologia da Educação”, baseado na plataforma *Moodle*. De acordo com Schütz (2010, p. 64), a dimensão técnica aborda o domínio sobre as tecnologias, favorecendo a adaptação do aluno ao ambiente virtual de aprendizagem. A dimensão instrumental compreende o domínio das ferramentas de pesquisa documental: a busca, o armazenamento e a restituição da informação. E como as duas dimensões se referem a aspectos mais operativos e funcionais, a autora faz opção pela abordagem conjunta técnica-instrumental.

As características evidenciadas em cada dimensão nos leva a pensar a respeito tanto do favorecimento da adaptação, quanto ao domínio na busca, armazenamento e restituição da informação. Tais características estão na contramão do processo de formação cultural entendido por Adorno (2010). A adaptação tão-somente como autoconservação das condições postas pela sociedade, sem o distanciamento necessário para a superação e resistência ao que está posto, reafirma a semiformação. E o armazenamento das informações, facilitado pela dimensão instrumental, rompe com a possibilidade criativa e o esforço necessário do indivíduo para a constituição da subjetividade, conforme dito na segunda parte. Na concepção adorniana, a memória está entendida não como armazenamento e restituição das informações, mas enquanto um processo criativo, nos dizeres do autor, a semiformação é uma fraqueza em relação ao tempo e a memória, sendo esta a única mediação que efetivamente concretiza na consciência as experiências vivenciadas (ADORNO, 2010).

---

formação, lecionando disciplinas do campo de conhecimento da Física.” (SCHÜTZ, 2010, p.59).

<sup>46</sup> Conforme exposto na terceira parte Preti (2000) evidencia que a dimensão técnico-instrumental tem como propósito as indagações práticas do que fazer para aprender a aprender.

Na observação realizada por Schütz (2010), os alunos realizaram com sucesso as atividades propostas, acessaram o material em diversos formatos, disponibilizado no ambiente virtual, e postaram as tarefas propostas. Dessa forma, Schütz (2010) declara que os alunos demonstraram apropriação da dimensão técnica por terem se apropriado das propostas apresentadas pelo ambiente virtual.

Nesse momento é oportuno dizer que o domínio das tecnologias e também das ferramentas disponíveis no ambiente virtual de aprendizagem sobressaem em relação a qualquer outra possibilidade de constituição da formação, trazendo a priori uma pré-estrutura apta à adaptação, à semiformação. Da crítica adorniana à técnica, o filósofo reconhece o potencial da tecnologia e as facilidades advindas com todo o avanço, inclusive para o processo formativo, entretanto, pondera que o aderir-se irrefletidamente às demandas concorrenciais do mercado, que imperam com as grandes inovações tecnológicas, na contemporaneidade, traz impedimentos a uma verdadeira formação. Afirmar ainda que o conhecimento afinado às habilidades exigidas do mercado desapropria o indivíduo de tensionar com o saber, pois prioritárias são as descobertas técnicas que favorecem a produtividade, em detrimento da realização e satisfação do indivíduo. Nesse cenário, pelo medo da exclusão social, o homem se vê preso a toda a maquinaria que ele mesmo criou, pois o seu anseio se volta à dominação completa da natureza e da humanidade (ADORNO; HORKHEIMER, 1985).

Schütz (2010), por meio das atividades propostas pela disciplina em questão, postadas pelos alunos e corrigidas pelo orientador acadêmico, busca identificar se o aluno conseguiu se organizar para a realização das tarefas. Pelos polos observados<sup>47</sup>, a autora evidencia que nenhum aluno conseguiu realizar todas as tarefas e que este baixo índice de participação pode indicar tanto falta

---

<sup>47</sup> Polo de Quirinópolis e Luziânia. (Schütz, 2010).

de informação como a pouca capacidade dos alunos de se organizarem para alcançar os objetivos propostos na modalidade a distância.

Tal observação nos leva a problematizar o aspecto central da aprendizagem autônoma em que o aluno precisa se tornar gestor do seu próprio processo de aprendizagem a distância. A princípio, a pesquisa da Schütz (2010) vem sinalizando a dificuldade dos alunos em se organizarem nesse processo de aprendizagem a distância. Essa dificuldade representada, em muitos casos, pelo índice elevado de evasão<sup>48</sup>, tende a fortalecer o fracasso individual, em que o indivíduo passa a trazer para si a responsabilidade pelo fracasso ou sucesso de sua própria formação. Essa condição conduz o indivíduo a uma angústia e um medo, como reflexos da própria configuração social, em que não se tem espaço para expressar e dar vazão a esses sentimentos, aprisionando-o cada vez mais na ânsia por fazer parte do que está posto na realidade, mediados pelo medo de estar de fora.

Outro fator de observação na pesquisa realizada por Schütz (2010) se refere à questão da consciência do tempo e do esforço necessário para a organização e realização das tarefas no espaço virtual de aprendizagem, que segundo a autora, não foi possível ter acesso aos dados no ambiente virtual, tendo em vista que os *feedbacks* não apresentaram informações sobre esse fator, levando a crer que as mensagens foram trocadas via email. Dessa forma, a autora recorreu à aplicação de questionários com a professora formadora<sup>49</sup> e com o orientador acadêmico<sup>50</sup>, obtendo resultados conflitantes com a observação realizada no espaço virtual. No que diz respeito à utilização das ferramentas do

---

<sup>48</sup> C.f. Schütz, 2010, p.75.

<sup>49</sup> Professor Formador: é o professor da disciplina quem elabora o plano de curso, acompanha o processo ensino-aprendizagem e ministra as aulas nos encontros presenciais, sempre que possível. (SCHÜTZ, 2010, p.59).

<sup>50</sup> Orientador Acadêmico: acompanha o processo de aprendizagem, sendo responsável por: ministrar as aulas nos encontros presenciais, corrigir as atividades orientadas e dar retorno aos alunos, participar da elaboração do plano de curso, juntamente, como o professor formador. (SCHÜTZ, 2010, p. 60).

ambiente virtual, segundo a autora, houve a confirmação de ambos, que a maioria dos alunos alcançou um desempenho satisfatório, chegando a constatação que o bom desempenho do aluno está atrelado ao conhecimento das ferramentas do ambiente virtual de aprendizagem e tal constatação confere com a observação realizada no ambiente virtual.

Essa relação do bom desempenho do aluno relacionada ao domínio da tecnologia aponta na direção de uma percepção confusa no indivíduo, a ponto de ele crer dominar os mais variados conteúdos se recusando, assim, a se voltar ao conhecimento com a dedicação necessária à constituição de uma formação emancipada. O risco que se tem diante de tal deslumbramento tecnológico é potencialmente destrutivo, pois enreda o sujeito a uma condição de imparcialidade e frieza na relação com as pessoas e com os bens culturais, os quais passam a ser considerados de antemão, quando aprovados pelos mais modernos recursos tecnológicos. Essa configuração presente na atual sociedade excitada, como compreendida por Türcke (2010) e já destacada nessa análise, tende a confundir o sensorio humano dada a sobrecarga de estímulos midiáticos sobre o indivíduo.

Notamos por este ponto de análise da pesquisa de Schütz (2010) em que busca medir a consciência do tempo necessário para organização e realização das tarefas no ambiente virtual que mesmo que seja importante reconhecer as formas como se aprende, dentro desse processo de EaD, a precisão do tempo no espaço virtual sinaliza uma característica peculiar na EaD de adoção de regras e manuais, determinando, entre outras possibilidades, o cálculo de número de páginas em que o educando possa ler em uma hora, ou até em menos tempo. Podemos inferir, assim, a racionalização técnica que padroniza e unifica tudo e todos, impedindo a espontaneidade do surgimento do qualitativamente novo, travando, por conseguinte, a autonomia.

Pela dimensão instrucional, Schütz (2010) aponta a convergência em relação à observação realizada e o questionário respondido pela professora formadora e o orientador acadêmico, ressaltando, portanto, que isso, provavelmente, ocorreu devido ao período diferente em que foram aplicados os questionários. No que se refere ao gerenciamento do tempo e das condições de estudo, segundo Schütz, (2010, p. 72), a professora formadora expõe que a maioria dos alunos “justificou o atraso alegando falta de tempo para o estudo”, o orientador acadêmico expõe que “a turma passou a se adequar às datas previstas no decorrer do curso até o momento”. Nesse contexto, Schütz (2010) expõe que não foi relatado o baixo índice de participação na realização das tarefas dos alunos, conforme observação realizada no ambiente virtual de aprendizagem.

Aqui, mais uma vez buscamos alinhar a problematização da compreensão do aluno autônomo na EaD que parte da flexibilidade do tempo, ao que tudo indica, conforme vislumbrado por Türcke (2010), a tecnologia não cumpre a promessa de mais tempo livre via comunicação *on line*, tendo em vista o argumento dos alunos pela falta de tempo para a realização das atividades propostas.

De acordo com Schütz (2010, p. 73), “os dados apontados pelo orientador acadêmico indicam uma autonomização dos alunos no decorrer do curso”. Ainda foi observado tanto pelo orientador acadêmico quanto pela professora formadora que o nível de adequação das tarefas postadas melhorou no decorrer do processo, sendo destacada, pelo orientador acadêmico, uma diminuição significativa das dúvidas em relação às ferramentas do ambiente de estudo. Isso permitiu a argumentação de Schütz (2010) que o domínio das ferramentas técnicas e informacionais é condição importante para que o aluno possa se dedicar mais ao conteúdo dos estudos.

Vislumramos, pois, pela observação acima que a ênfase dada à autonomização do aluno se volta a um domínio das ferramentas tecnológicas do

ambiente virtual de aprendizagem, que pelo decorrer do curso foi verificado um avanço no uso e adequação à estrutura proposta. Tal ênfase não pode ser confundida com a autonomia tal qual pensada por Adorno, que permite ao indivíduo pensar o próprio pensamento como uma possibilidade de resistência aos modelos pré-definidos, com um olhar crítico sobre as tecnologias, que têm sido usadas de forma fetichizadas, acarretando o atrofiamento do desenvolvimento das potencialidades do indivíduo. Embora a pesquisa de Schütz (2010) relacione mais autonomia em relação às ferramentas e mais dedicação ao conteúdo estudado, é necessário uma certa prudência a essa constatação porque o domínio das ferramentas tecnológicas têm contribuído, ao que tudo indica, para uma brevidade no processo de dedicação e devoção aos estudos, no processo de se voltar ao conteúdo com mais vagar. Há uma contradição evidente entre o domínio da tecnologia e a dedicação mais expressiva aos conteúdos estudados, pois se torna uma luta desigual exigir tal postura dos alunos, tendo em vista que cada vez mais estão instigados a acessarem novas informações nos mais variados formatos disponíveis pelo domínio das ferramentas e, por conseguinte, à pressão em emitir, afetando, sobremaneira, o poder de concentração. Conforme apontado por Zuin (2011), na segunda parte, a capacidade de concentração do indivíduo está cada vez mais extinta, dada a avalanche de informações que disputam entre si, pelos mais avançados recursos tecnológicos, capturar nossa atenção.

No que tange à consciência do tempo e do esforço necessários para a realização de uma tarefa, há o consenso que a maioria dos alunos alcançou esta consciência. Já no que se refere à capacidade para planejar e organizar as atividades, a professora formadora evidencia que “menos da metade alcançou esta capacidade”, enquanto o orientador acadêmico afirma que “a maioria já alcançou esta capacidade” (SCHÜTZ, 2010, p. 73). A autora ressalta que a afirmação do orientador acadêmico pode ser em virtude de uma percepção desse

avanço, após a conclusão da disciplina “Psicologia da Educação”, a qual a professora formadora era responsável.

Considerando que o orientador acadêmico acompanhou os alunos durante todo o desenvolvimento do curso, as constatações assinaladas por ele parecem revelar que as condições estão propícias a um adestramento em que os alunos foram se adaptando e conformando ao novo formato de aprendizagem, ofuscando, dessa maneira, uma autorreflexão crítica diante do próprio processo formativo.

Schütz (2010) constata por fim a existência de mecanismos estimuladores e apoiadores de habilidades e atitudes autônomas nos estudantes do curso observado e também um avanço da responsabilidade no gerenciamento do tempo e das demais condições de estudo e aprendizagem. Os mecanismos adotados pelo curso foram os de: organização do curso, a definição de competências e funções dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, a atribuição explícita dos responsáveis pela organização do ensino e a autonomia que é compreendida como eixo estrutural do curso em questão.

Considerando a autonomia como eixo estrutural do curso em questão, vale ressaltar que o recorte da pesquisa desenvolvida por Schütz (2010) com foco na dimensão técnica-informacional difere da autonomia proposta como referencial para a nossa análise. Assim, quando se afirma que o avanço no gerenciamento do tempo, que remete a uma possível escolha da hora e do modo como se vai estudar, no ambiente virtual de aprendizagem, inferimos que para a realização da interação educacional a distância via ambiente informatizado é necessário uma estrutura bem planejada, organizada e desenhada, como visto anteriormente; logo surge a inquietação: será mesmo possível fazer alguma escolha no que se refere ao modo de estudar? E a flexibilidade do tempo? Será mesmo que ela está sendo ofertada? Considerando o que foi exposto por Türcke (2010), o que se tem como recompensa é o aumento do sofrimento e o

achatamento do indivíduo diante de tantos estímulos. A flexibilidade do tempo tão proclamada invade até mesmo o intervalo do almoço, o horário noturno reservado ao descanso do corpo e do espírito, para a realização das atividades “*on line*”. Eis, portanto, a indagação de quando se fala em autonomia na modalidade a distância, seria essa falsa ilusão em que há possibilidade de escolha? Novamente surge a inquietação: será mesmo que há uma escolha? Qual o tempo que se tem para debruçar sobre o que está sendo veiculado, acerca de algo que está sendo exigido?

Nesse sentido vale destacar uma passagem um tanto irônica de Türcke (2010, p. 14) quando comenta a concorrência nos meios de comunicação dizendo que ninguém é forçado a entrar nessa onda midiática por emitir, afinal “[...] Cada um é aproximadamente tão livre para não participar quanto Odisseu era para não sucumbir ao canto das sereias [...].” Mais ainda: sob a pressão noticiosa, evidenciada por Türcke (2010), o indivíduo é arrancado do poder de escolha, pois o que se escolhe, previamente já foi escolhido por ele, dada a precisão midiática.

Posto isso, identificamos a consideração de Schütz (2010, p. 54) citando Fernandes quando há a ênfase de que a autonomia passa por escolhas:

A livre escolha do aluno para determinar o seu espaço de estudo implica na redução dos custos com transporte diário, na diminuição do stress causado pela locomoção nas vias urbanas das grandes cidades, na diminuição da probabilidade de acidentes pessoais no trânsito e na escolha de um local mais confortável, tranquilo e, portanto, mais adequado para estudar, nem sempre, encontrado na maioria das escolas. Certamente, é possível enumerar diversas vantagens para o aluno.

Percebe-se, portanto, que não se realiza o que de fato é pronunciado pelas novas tecnologias. Na perspectiva de Türcke (2010), as novas tecnologias permitem economizar o máximo do tempo, o que reforça a impossibilidade da

realização da “proximidade humana”, isto é, por mais que com um simples clique no mouse consiga acessar informações globais, ou contactar com uma pessoa do outro lado do mundo, tudo fica somente na superfície, não há o envolvimento necessário para a construção das relações. A presença virtual realiza-se apenas na esfera do pré-prazer.

A proximidade, instituída por tais aparelhos, consiste meramente numa superação de distâncias espaço-temporais, redução e aceleração ao máximo dos limitados processos de comunicação, e isto não pode ser confundido com “proximidade humana” no sentido da participação mútua e da identificação, que só podem ser gradativamente construídas ao longo do convívio mútuo e da troca de experiências. E para isto necessita-se, o mais urgentemente possível, daquilo que as novas tecnologias desejam economizar ao máximo: o tempo. (TÜRCKE, 2010, p. 290).

O autor compreende que a comunicação mediada pelos aparatos tecnológicos torna-se hegemônica em relação à primária, realizada presencialmente. É preciso, pois, compreender o ambiente informatizado de aprendizagem no contexto em que a relação de produção contemporânea impõe essa preferência. A economia do tempo, por exemplo, desejada por uma construção social que considera “desperdício” a vivência das tensões, alegrias e afetos que constituem a relação humana, deve ser considerada diante das grandes transformações ocorridas na prática docente, sobretudo na construção de identidade do professor e do aluno, conforme foi possível perceber pela grande preocupação com ênfase na forma nos modelos de EaD propondo a possibilidade de vencer as barreiras do tempo e do espaço.

Observamos o que Zuin (2006, p. 941) traz a respeito da comunicação virtual:

[...] A possibilidade da comunicação instantânea e em tempo real incita o aparecimento do seguinte questionamento: Afinal, o que as pessoas têm para comunicar quando se “conectam”? Será que em geral, tais pessoas compartilham efetivamente suas incertezas e dramas pessoais, de tal modo que amainam, na medida do possível, o isolamento e a dessensibilização com o auxílio dos meios de comunicação, os quais foram criados justamente para apartar ou, ao menos, dirimir tal solidão? [...] a mera utilização dos recursos audiovisuais mais refinados não significa, aprioristicamente, que as pessoas se comunicam e que, portanto, possam expressar os problemas concernentes à própria privação. [...].

Mesmo com esses apontamentos em que a comunicação não é garantida pelos recursos tecnológicos, Zuin (2006) expõe que dada a configuração social contemporânea, as possibilidades infinitas de comunicação virtualmente se transformam em fetiche, que a comunicação mediada pelos aparatos tecnológicos torna-se hegemônica em relação a comunicação primária, realizada presencialmente.

Nesse contexto, voltamos à compreensão da teoria de Moore, exposta por Lima e Menezes (2010), em que há um fortalecimento da prioridade em relação à comunicação secundária. Pela estrutura e formato do curso, o aluno tem, via recurso tecnológico, a mediação constante, em uma velocidade nunca antes vista, o que intensifica a comunicação secundária, deixando a comunicação primária esquecida. Nesse sentido, mencionamos novamente, conforme descrito pela teoria de Moore, os dois níveis de estrutura existentes, o mais rígido e o mais flexível, em que podemos evidenciar que quanto mais flexível for a estrutura, a exemplo da videoconferência, mais se reduz a distância transacional, fazendo com que as pessoas se sentem mais presentes, podendo intervir, ou alguém interagir com elas, se sentindo mais motivadas e atentas. Existe aí a proporção de quanto mais flexível a mídia, maior a percepção de presença e redução da distância transacional, há uma prioridade pela mídias em potencial,

para diminuir a percepção de que existe uma tecnologia mediando a comunicação, aproximando cada vez mais do “real”.

No entanto, por essa falsa reconciliação, a relação homem-máquina empreendida pela indústria cultural rompe com a possibilidade de desenvolvimento efetivo da relação com o outro, ficando na superficialidade das relações imediatas.

Assim o público se convence de que tal formato é necessário dadas as condições em que as pessoas se encontram de localidades distantes, ou impossibilitadas de estarem em um curso presencial, e mais ainda dada a resignação das pessoas frente a timidez e sensação de insegurança, em que, assim, evitam a convivência com o outro para sair dessa condição, já que encontraram na mediação tecnológica uma possibilidade de se expressar, não importando as consequências dessa forma tão atrativa e disponível.

Em síntese, para a emancipação é preciso, pois, reconhecer que a formação aconteça em um ambiente que valorize o exercício da autorreflexão e da criatividade, valorizando, sobretudo, a comunicação primária, em que pela troca de olhar, pelo gesto percebido e pela experiência vivenciada com o outro, a identificação com o diferente se estabeleça. Posto isto, a seguir, serão abordadas as principais reflexões sobre a discussão das categorias de análise como o foco central na percepção de qual formação vem se constituindo na EaD.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão desenvolvida acerca da problemática da nossa pesquisa – as concepções de autonomia presente nos estudos de EaD – a partir de autores brasileiros que compreendem essa temática, nos permitiu compreender que a formação para autonomia, ofertada pela EaD, está baseada na aprendizagem autônoma com ênfase na centralidade do educando, o qual deve organizar o próprio processo de ensino-aprendizagem no que tange à flexibilidade da forma e do que estudar, a determinação do tempo e a autoavaliação do aprendizado. Tal reflexão permitiu ainda compreender que a formação para autonomia no contexto da EaD está entendida, em muitas situações, pelo domínio dos recursos tecnológicos disponíveis nos ambientes informatizados de aprendizagem em que favorece uma flexibilidade, como mencionada acima. O educador, nesse contexto a distância, cumpre o papel de *médium* na relação ensino-aprendizagem. Desse modo a defesa pela aprendizagem autônoma que coloca o aprendiz como gestor da própria aprendizagem e o professor como um mediador do processo de aprendizagem, mediado pela tecnologia, evidencia o empobrecimento de experiências formativas na contemporaneidade, tendo em vista o enfraquecimento da subjetividade do indivíduo que se vê sem um referente de identidade para a constituição do eu, pois a mediação que deveria se realizar através da identificação com a autoridade e a tradição está diretamente relacionada com a racionalidade técnica, impedindo, dessa forma, o surgimento de um sujeito autônomo tal qual pensado pela compreensão histórico-filosófica, defendida nos estudos da Teoria Crítica da Sociedade, que compreendem o marco teórico da nossa reflexão.

Nesse contexto, a atual configuração social, presa ao setor econômico de produção, tende a racionalizar todos os segmentos ao lucro e o sistema educacional não tem se livrado do formato empresarial em que a

competitividade e os bons resultados são prioritários para a garantia do lucro. Assim, com a grande promessa das inovações tecnológicas em fazer muito em pouco tempo, a aplicabilidade imediata e funcional e a otimização dos recursos financeiros vêm se configurando como objetivo da educação, em especial a EaD, mediatizada pelo aparato tecnológico, que tem como propósito atender uma demanda social de formação de adultos com o foco nas exigências do mercado, atingindo um número cada vez mais crescente de clientela - termo comumente utilizado na EaD -, e com promessas de flexibilização do tempo e flexibilização na aprendizagem com mais autonomia, e, com uma forte inspiração, a uma maior liberdade.

A relação da autonomia no processo de ensino-aprendizagem a distância, em muitas situações está entendida, como visto ao longo desta pesquisa, como o domínio da tecnologia e a simulação de uma falsa sensação de liberdade intensificada na EaD pelo aparato tecnológico. Isso faz com que, embora haja evidências da intencionalidade da técnica, o indivíduo ofuscado pela racionalidade técnica se vê impelido de fazer o uso da razão crítica e reconhecer nesse novo formato de aprendizagem a intencionalidade em atender a interesses específicos do setor econômico. A grande defesa enfatizada por Pucci (2012) no que se refere a ser autônomo está não no domínio das tecnologias, mas na capacidade crítica sobre a tecnologia e suas consequências no mundo de hoje. Tal propósito implica o confrontar os modelos pré-estabelecidos com a realidade, a fim de refletir acerca de qual processo de formação se propõe em uma modalidade a distância que tem como condição de realização a separação do aluno e professor e, ainda, compreende certa padronização de todos, tendo em vista o atendimento de um número grande de alunos. Nesse contexto é central contrapor-se a uma educação que nega a singularidade do indivíduo.

Os textos educacionais de Adorno, a compreensão da sociedade capitalista, em seu estágio mais atual, trazida por C. Türcke, e autores que

tomam esses filósofos como referencial teórico de seus trabalhos, nos deram importantes contribuições para entender sobre o impedimento da formação do indivíduo autônomo na atual configuração social. O conceito de formação, desenvolvido por Adorno, se refere à possibilidade de espaços e condições de desenvolvimento das potencialidades do indivíduo, decorrente de uma sociedade justa que ofereça condições de desenvolvimento da autonomia, de um sujeito autodeterminado em suas ações. No entanto, Adorno reconhece que a cultura se volta às demandas do mercado, evidenciando, assim, o seu fracasso, inviabilizando o surgimento de uma sociedade justa, o que compreende, por conseguinte, o fracasso da formação para autonomia, passando a formação a um processo de semiformação. O filósofo entende que estamos tomados pela semiformação e não há outra possibilidade de se contrapor a ela, a não ser pela autorreflexão crítica das condições que ela vem se constituindo.

Desse modo, Adorno é enfático em sua crítica em relação ao reconhecimento das contradições sociais que pressionam o indivíduo de todos os lados, sufocando-o, assim, a não conseguir se sobressair da mera condição do conformismo a que está posto. Esse conformismo tende a se fortalecer em uma organização pautada pelo excitação dos estímulos via aparatos audiovisuais e mobilizada pela concorrência da propaganda, em que a disputa violenta que impera é a busca pelo “ser é ser percebido”, Türcke (2010). Há, no entanto, o reconhecimento, nos estudos de Adorno e também de Horkheimer, de que pela educação é possível criar condições de resistência ao modelo social, resgatando a autorreflexão crítica no indivíduo e a sensibilidade na relação com o outro, isto é, no entendimento desses filósofos, o papel da educação se volta à desbarbarização, direcionando forças a motivar relações destituídas de interesses, evitando desse modo, uma nova forma de barbárie.

Crochík (2010), baseado nos estudos frankfurtianos, nos mostrou que, com as condições objetivas da contemporaneidade, o desenvolvimento interno

do indivíduo fica sem forma, tornando-se, assim, um sujeito enrijecido, prontamente a se moldar às formas exteriores. O sujeito que vem se desenvolvendo no interior dessa configuração contemporânea é um sujeito sem subjetividade, não se constitui na autonomia. Nesse contexto é evidenciado, ainda por Crochík (2010), que no processo educacional, pelas propostas da EaD, perde-se o confronto entre a realidade e a autoridade, esta última, representada pelo professor, a qual na EaD, flutua nos mais variados papéis, como tutor, mediador, consultor, enfim, como uma entidade coletiva, o que intensifica, sobremaneira, o enfraquecimento da autoridade docente que há muito vem enfrentando, formas outras de desvalorização.

Declaramos, pois, que o presente trabalho não pretende trazer a grande problemática da formação para a autonomia como sendo exclusiva da EaD. Reconhecemos ao longo desta reflexão que em uma sociedade sem perspectivas de uma vida justa e livre, corrompida pela indústria cultural sob o bombardeio de imagens, a todo instante, tende a reificar /coisificar as relações. E nessa configuração, o sujeito vivendo a duras penas não vê saída a não ser continuar com as justificativas pela sobrevivência, cultuando, assim, a forma de autoconservação da vida com o medo de ser banido do grande sistema capital. Desse modo, o grande propósito da nossa pesquisa foi a autorreflexão crítica sobre a semiformação, modelo em que se converteu a formação, que constitui sujeitos pseudoformados, sujeitos semicultos. Ressalta-se que essa realidade está presente tanto na EaD como também na educação presencial que enfrenta a formação de sujeitos semicultos, entretanto, ainda é possível identificar na educação presencial alguns momentos que podemos dizer de resistência, a exemplo dos grupos de estudos, ainda existentes nas instituições. Posto isto, é importante reconhecer que o educando e também o educador são vítimas de todo esse sistema organizacional que nos espreme cada vez mais a querer dominar o desconhecido e, constantemente, querer emitir para ser percebido, lutando

apenas para autoconservação da vida em uma sociedade que não cumpre com a promessa de proteção e felicidade. Nesse contexto, o estudante é enredado a essa estrutura, que por si só, já convence a entrega do estudante à preguiça, à permanência na condição de menor limita às potencialidades de experiência, em que o indivíduo não se esforça para uma diferenciação, buscando tão-somente à adaptação.

Como visto, ao longo da nossa reflexão, a subjetividade tem encontrado grandes entraves para se constituir. Ela tem se aderido às grandes inovações implementadas pelo grande mercado global e com isso na ânsia pela dominação do desconhecido o sujeito se vê preso a toda a maquinaria desenvolvida por ele mesmo. Nesses termos, o projeto do Esclarecimento, em Adorno e Horkheimer, apresenta a grande contradição que guarda a busca pelo esclarecimento, pois a busca pelo medo do desconhecido expôs o sujeito ao querer dominar a natureza para assim ter o domínio de tudo e de todos, como forma de antecipar qualquer possibilidade de perigo, fazendo com que a humanidade sedenta por uma sociedade mais justa esteja cada vez mais imersa em uma nova forma de barbárie. Essa é a grande preocupação dos filósofos frankfurtianos: o porquê a promessa de uma sociedade livre e emancipada não se cumpre.

Nesse sentido, o contexto de uma leitura difícil e o esforço da compreensão da teoria crítica levou-nos analisar as concepções de autonomia presentes nos estudos de EaD à luz do referencial da Teoria Crítica da Sociedade. Desse modo situamos a nossa análise em três categorias, a saber: *A autonomia e a posição do educando*; *Instrumentalização do Educador* e *Mediação Tecnológica*, a fim de compreender os limites e/ou potencialidades formativas presentes nos estudos de EaD, contrapondo-os com o marco teórico da Teoria Crítica da Sociedade e, apontando, aqui, alguns dos principais resultados.

A discussão no âmbito da primeira categoria *A autonomia e a posição do educando* nos leva a afirmar que, pela falsa sensação de realização da comunicação que os aparatos tecnológicos oferecem, o educando não se dá conta de que o processo de comunicação e interação não se concretiza de fato pelas ferramentas do ambiente virtual de aprendizagem e que as relações constituídas mesmo na superficialidade, intentam a uma absolutização, tal como visto o educando como gestor de seu próprio processo e aprendizagem. Nesse formato, a relação tensionada com o outro, necessária à formação cultural não se efetiva, não tem como emergir um sujeito autônomo, pois mediante as ferramentas disponibilizadas no ambiente de aprendizagem tende a uma reprodução do que está posto sem espaço para a constituição de um sujeito autônomo capaz de fazer uso da razão crítica diante da forma irracional que a tecnologia está sendo utilizada.

E, sobretudo, baseada nos estudos teóricos, a formação autônoma se efetiva em pressupostos anteriores, assim, não há como pressupor uma autonomia como proclamado na EaD, tal movimento reforça a semiformação, instigando os alunos à excitação por estar sempre emitindo. A estrutura devidamente desenhada para o curso a distância busca cercar e controlar as formas para se alcançar a autonomia, o que de fato reforça o sujeito semiculto, porque o aprendizado tende a acontecer, preferencialmente, cada vez mais distantes, aluno e professor, e de forma imediata sem pressupostos históricos.

Na segunda categoria de análise, *Instrumentalização do Educador* foi abordado o novo papel do educador na EaD, considerando-o como uma espécie de entidade coletiva. Pelos estudos evidenciados, na modalidade de ensino a distância há uma grande defesa de que o professor deve ser parceiro do aluno, se eximindo, assim, da condição central de mestre, passando a um recurso ao qual o aluno recorre quando necessário. Esse processo em que o professor se transforma a um recurso do aluno é evidenciado, nitidamente, o processo de

coisificação do educador (ZUIN, 2006). E, sobretudo, pela urgência do educador ter que acompanhar as inovações tecnológicas, ressalta-se o impedimento de uma postura interpretativa da realidade com o firme propósito em resistir aos modelos previamente estabelecidos para a atuação docente.

Desse modo ficou evidenciado que na EaD a fragilidade da autoridade docente fica ainda mais clara. Como visto, há uma inversão do entendimento da autoridade, a qual, na EaD, vem sendo nivelada ao formato de controle e poder, essencialmente do poder midiático, no intuito de administrar os sentidos dos alunos.

Dai a observação de Pucci (2004), acerca da fragilidade da autoridade do professor sobre o efeito dos adeptos da aprendizagem autônoma que compreendem que quanto mais distante o professor melhor o desempenho da aprendizagem do aluno. Tal modalidade, como exposto, intensifica mais ainda a fragilidade da autoridade docente, desconsiderando, pois, todo o processo de formação que o educador percorreu, favorecendo, nessa modalidade, o que é imediato e transitório. Adorno (2010) declara a importância da identificação com a autoridade para a constituição do eu, no entanto, como apontada, a frágil condição da autoridade nos tempos que correm, não se processa a identificação do eu que, na concepção adorniana, necessariamente precisa passar pela autoridade sem antes romper-se dela.

A força da imagem na configuração social atual (TÜRCKE, 2010) tende a uma desvalorização de modo geral das pessoas, porque o indivíduo não consegue perceber a realidade e sim o ideal de realidade. Nesse contexto, Crochik (2010) contribuiu para evidências acerca da despersonalização do educador e também do aluno, na EaD, o que intensifica o enfraquecimento da autoridade, uma vez que na configuração social atual, o consumo do excesso de imagens marca a existência, sem se dar conta, no entanto, que esse excesso tende à despersonalização dos indivíduos.

A última categoria de análise, *Mediação Tecnológica*, tratou das interações dialógicas estabelecidas no processo de aprendizagem a distância. Os autores que tratam de tais interações evidenciaram a interação aluno-conteúdo, aluno-professor e aluno-aluno mediada pelos aparatos tecnológicos. Assim, o educando, ao desenvolver suas próprias potencialidades, a partir da relação com o outro, de forma a emergir novos valores, sente-se tomado por uma sobrecarga, dada os mais variados formatos de interação, ofertados pela tecnologia. Como exposto, o indivíduo está cada vez mais sob a pressão por emitir dentro da configuração social atual com o imperativo “ser é ser percebido”. Desse modo, a partir dos estudos acerca da EaD, a autonomia tem sido entendida também como o alcance em emitir com a precisão exigida dos ambientes de aprendizagem.

Nesse sentido, os estudiosos da temática EaD contribuíram para a compreensão de que os meios de comunicação afetam, sobremaneira, a intensidade do diálogo e/ou comunicação na modalidade a distância. Diante disso, está cada vez mais frequente nos cursos de EaD a definição por mídias que se aproximam da realidade, fazendo com que o aluno não se sinta sozinho, trazendo uma simulação da realidade em que o aluno crê estar dialogando, ou interagindo diretamente com o outro sem a intervenção da técnica. Embora a tecnologia em seu mais avançado modelo consiga simular a não existência da técnica no processo de mediação, o diálogo via ambiente virtual de aprendizagem permanece prejudicado, porque não existe a confrontação, mas somente a aceitação a tal forma de interação, o que impede as ricas experiências vivenciadas na troca com o outro tal como ainda é possível reconhecer na modalidade presencial.

Eis aí a indagação de como um processo mediado pela mais alta tecnologia num intenso fluxo ininterrupto permite espaços de autorreflexão. Pela percepção da sociedade excitada, segundo Türcke (2010), com a revolução microeletrônica, a tecnologia, ao invés de proporcionar mais tempo e mais

felicidade no cotidiano das pessoas, o que vem ocorrendo é a sobrecarga pelo excesso ofertado pela rede de informações na internet, aumentando assim um maior sofrimento. É apontado por Zuin (2011) que essa infinidade de possibilidades se contradiz com a possibilidade de se concentrar, porque o sujeito tomado pelo bombardeamento midiático a todo instante se vê sem condições em transpor o excesso de informações à formulação do aprendizado, pois para tal realização, segundo o mesmo autor, é necessário o tempo para a construção mental e, por conseguinte o surgimento de novos conceitos.

Assim, para que a identificação com o diferente se estabeleça é fundamental valorizar a relação com o outro e as experiências vivenciadas através da comunicação verdadeira em que o sujeito possa de fato expressar e expôr as suas inquietações sem medo, se reconhecendo, assim, por meio na relação com os bens culturais em confronto com a totalidade social.

Pode-se dizer, por fim, que esta pesquisa trouxe grande contribuição na investigação acerca da autonomia presente nos estudos brasileiros de EaD e, sem pretensão em esgotar as discussões aqui apresentadas, como desdobramento futuro para novas pesquisas sinalizamos o início de uma reflexão da autonomia presente na EaD em contraponto com a autonomia, tal qual pensada pelo filósofo T. Adorno.

**REFERÊNCIAS**

ADORNO, T. W. A educação contra a barbárie. In: \_\_\_\_\_. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995c. p. 155-168.

ADORNO, T. W. A filosofia e os professores. In: \_\_\_\_\_. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995a. p. 51-74.

ADORNO, T. W. **A ideia de história natural**. Barcelona: Paidós, 1991a. Disponível em: <<http://adorno.planetaclix.pt/tadorno4.htm>>. Acesso em: 10 jan. 2013.

ADORNO, T. W. Educação e emancipação. In: \_\_\_\_\_. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995d. p. 169-185.

ADORNO, T. W. Educação para quê? In: \_\_\_\_\_. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995b. p. 139-154.

ADORNO, T. W. Resumé sobre indústria cultural. In: Internationalen Rundfunkuniversität des Hessischen Rundfunk de Frankfurt, 1991, Rundfunk. **Annals...** Rundfunk: [s.n], 1991b. Disponível em: <<http://adorno.planetaclix.pt/tadorno17.htm>>. Acesso em: 10 fev. 2013.

ADORNO, T. W. **Sobre la relación entre sociología y psicología**. 8. ed. Madrid: Akal, 2004.

ADORNO, T. W. Tabus acerca do Magistério. In: \_\_\_\_\_. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 97-117.

ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. Conceito de esclarecimento. In: \_\_\_\_\_. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985a. p. 17-46.

ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. Elementos do antissemitismo. In: \_\_\_\_\_. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985b. p. 139-171.

ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. Indústria cultural: o esclarecimento como mistificação das massas. In: \_\_\_\_\_. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985c. p. 99-138.

ADORNO, T. W.; THEODOR, W. Educação após Auschwitz. In: ADORNO, T. W. (Ed.). **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995e. p. 119-138.

ADORNO, T. W. Teoria da semiformação. In: PUCCI, B.; ZUIN, A. A. S.; LASTÓRIA, L. A. C. N. (Org.). **Teoria e inconformismo**: novas perspectivas de pesquisa. Campinas: Autores Associados, 2010. p. 7-40.

ALMEIDA, M. R. **Formação de professores e experiência formativa**: uma leitura a partir da perspectiva da teoria crítica. 2009. 99 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente.

ALMEIDA, J. L. Formação & cultura, semiformação & semicultura. In: do VII CONGRESSO INTERNACIONAL DE TEORIA CRÍTICA: NATUREZA, SOCIEDADE: CRISES, 7., 2010, Campinas. **Anais...** Campinas: UNICAMP, 2010.

ALVES, L. Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, São Paulo, v. 10, n. 1, p. 83-92, 2011.

ARCÚRIO, M. S. F. Autonomia do aprendiz na educação a distância. **Partes**, dez., 2008. Disponível em: <<http://www.partes.com.br/educacao/autonomiadoaprendiz.asp>>. Acesso em: 10 dez. 2012.

BARRETO, L. S. A teoria da distância transacional, a autonomia do aluno e o papel do professor na perspectiva de Moore: um breve comentário. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta**, São Paulo, v. 1, ago. 2002. Disponível em: <[http://www.abed.org.br/revistacientifica/\\_English/cartas\\_editor/documentos/teoria\\_distancia.htm](http://www.abed.org.br/revistacientifica/_English/cartas_editor/documentos/teoria_distancia.htm)>. Acesso em: 10 fev. 2013.

BATISTA, A. C. S.; GOMES, L. R. Educação a distancia: perspectivas de formação para adaptação ou emancipação?. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA, 8., 2011, Ouro Preto. **Anais...** Ouro Preto: UNIREDE, 2011. 1 CD-ROM.

BELLONI, M. L. **Educação a distância**. Brasília: Plano, 2000.

BELLONI, M. L. **Educação a distância**. Campinas: Autores Associados, 1999.

BELLONI, M. L. Ensaio sobre a educação à distância no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 78, p. 117-142, abr. 2002. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302002000200008](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002000200008)>. Acesso em: 10 abr. 2013.

BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES. São Paulo: BDTD, 2013. Disponível em: <<http://bdt.d.ibict.br/>>. Acesso em: 14 jan. 2013.

BIBLIOTECA DIGITAL DA UNIVERSIDADE DE CAMPINAS. Campinas: UNICAMP, 2013. Disponível em: <<http://cutter.unicamp.br/document/list.php?tid=30>>. Acesso em: 14 jan. 2013.

BIBLIOTECA DIGITAL DE TESES E DISSERTAÇÕES DA USP. São Paulo: USP, 2013. Disponível em: <[www.theses.usp.br](http://www.theses.usp.br)>. Acesso em: 14 jan. 2013.

BORGES, R. M. R. Educação a distância (ou a favor da distância?). **Inter-Ação Revista Faculdade de Educação**, Goiás, v. 27, n. 2, 1-54, jul./dez. 2002.

BRASIL. Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional [artigo sobre o ensino a distância]. **Diário Oficial da União**, Brasília, 20 fev. 2005. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm)>. Acesso em: 20 jan. 2013.

BRASIL. Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. **Diário Oficial da União**, Brasília, 09 jun. 2006. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm)>. Acesso em: 20 jan. 2013.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 20 jan. 2013.

CARNEIRO, T. C.; WROBEL, J. S. Pesquisa em educação a distância: análise dos anais dos dois principais congressos no Brasil. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA, 8., 2011, Ouro Preto. **Anais...** Ouro Preto: UNIREDE, 2011. 1 CD-ROM.

COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. P.; GERALDI, J. W. Educação continuada: a política da descontinuidade. **Educação & Sociedade**, São Paulo, v. 20, n. 68, p. 202-219, dez. 1999.

CROCHIK, J. L. Desencanto sedutor: a racionalidade tecnológica. **Inter-Ação Revista da Faculdade de Educação**, Goiânia, v. 28, n. 1, p. 15-35, jan./jul. 2003.

CROCHIK, J. L. Forma sem conteúdo e o sujeito sem subjetividade. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 21, n. 1, p. 31-46, jan./mar. 2010.

DELORS, J. (Org.). **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, 1998.

DUARTE, R. Indústria cultural 2.0. **Constelaciones: revista de teoria crítica**, Belo Horizonte, n. 3, p. 90-117, Dic. 2011.

FARIA, A. A. **A importância da disciplina e da autonomia para alunos em cursos de EaD**. São Paulo: UTP, 2009. Disponível em: <<http://www.sieduca.com.br/2009/admin/upload/102.doc>>. Acesso em: 10 fev. 2013.

FONSECA, A. A. da. DNA. Entrevista com professor Pachecão. **Grupo Bandeirantes de Comunicação**, Uberlândia, 23 nov. 2013. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=5pes9EVQYQU>>. Acesso em: 18 jan. 2013.

FRANCISCATTI, K. V. S. Entre o gris e a irisação limites da teoria e da práxis ante a ideologia afirmativa do existente. In: MAYORGA, C.; PRADO, M. A. M. (Org.). **Psicologia social: articulando saberes e fazeres**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 81-98.

FRANCISCATTI, K. V. S. Felicidade na liberdade ou à felicidade na ausência de liberdade. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 14, n. 1, p. 123-140, jan./jun. 2002.

GARCIA, T. M. As variáveis que interferem no processo de ensino e aprendizagem em cursos on-line. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, São Paulo, v. 6, p. 1-9, dez. 2007.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. W. (Org.). Indivíduo. In: ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. **Temas básicos da sociologia**. São Paulo: Cultrix, 1973a. Disponível em: <<http://sociofespp.wordpress.com/2012/03/22/adorno-e-horkheimer-temas-basico-de-sociologia-individuo-e-sociedade/>>. Acesso em: 11 jun. 2013.

HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. W. (Org.). Sociedade. In: ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. **Temas básicos da sociologia**. São Paulo: Cultrix, 1973b. Disponível em: <<http://sociofespp.wordpress.com/2012/03/22/adorno-e-horkheimer-temas-basico-de-sociologia-individuo-e-sociedade/>>. Acesso em: 11 jun. 2013.

JACOBSEN, A. L. et al. Autonomia do aluno na educação a distância: o caso do curso de administração a distância da UFSC. **Revista Gestão Universitária na América Latina**, Florianópolis, v. 4, n. 2, p. 53-73, maio/ago. 2011.

JUNGES, M. Ser autônomo não é apenas saber dominar bem as tecnologias. **Revista do Instituto Humanista Unisinos**, Rio Grande do Sul, v. 386, n. 12, mar. 2012. Disponível em: <[http://www.ihuonline.unisinos.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=4311&secao=386](http://www.ihuonline.unisinos.br/index.php?option=com_content&view=article&id=4311&secao=386)>. Acesso em: 11 jun. 2013.

JUSTINO, E. C.; CUNHA, J. T. EAD: a educação do século XXI. **Anuário da Produção Acadêmica Docente**, São Paulo, v. 4, n. 8, p. 77-90, 2010.

KANT, I. Resposta à pergunta: o que é “esclarecimento”? In: \_\_\_\_\_. **Textos seletos**. Petrópolis: Vozes, 1974. Disponível em: <<http://coral.ufsm.br/gpforma/2senafe/PDF/b47.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2013.

LIMA, J. M. R. S.; MENEZES, J. S. S. **A distância transacional na educação superior a distância: uma análise do curso de pedagogia da UNIRIO**. Rio de Janeiro: [s.n], 2010. Disponível em: <[http://www.gtimotheo.com/etic2010/uploads/jessica\\_distanciamentotransacional.pdf](http://www.gtimotheo.com/etic2010/uploads/jessica_distanciamentotransacional.pdf)>. Acesso em: 10 dez. 2010.

LIMA, J. M.; SILVA, C. V. A. P.; PAIVA, C. M. **Autonomia em educação a distância: relatos a partir da prática de tutoria na disciplina fundamentos psicológicos da educação em dois cursos de licenciatura da UFPBVIRTUAL**. João Pessoa: UFPB, 2010. Disponível em: <[http://www.abed.org.br/congresso2010/cd/352010\\_000839.pdf](http://www.abed.org.br/congresso2010/cd/352010_000839.pdf)>. Acesso em: 10 fev. 2013.

LOSSO, E. G. B. Alemão Christoph Türcke cria o conceito do “golpe de judô” para explicar a modernidade. **Jornal do Brasil**, Rio de Janeiro, p. 21-22, set. 2010.

OLIVEIRA, C. K. et al. Distância transacional: um espaço possível de aprendizagem. **Texto Digital**, Florianópolis, v. 6, n. 1, p. 36-57, 2010.

OLIVEIRA, F. P. M.; LIMA, C. M. Teorias de educação a distância: um esboço de uma análise teórico-epistemológica a partir das abordagens do processo de ensino. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA, 8., 2011, Ouro Preto. **Anais...** Ouro Preto: UNIREDE, 2011. 1 CD-ROM.

OLIVEIRA, J. R. G.; NUNES, M. M. Sobre a autonomia do estudante na educação a distância. In: CONGRESSO NACIONAL DE AMBIENTES HIPERMÍDIA PARA APRENDIZAGEM, 5., 2011, Pelotas. **Anais...** Pelotas: UFPel, 2011. p. 1-9.

PEIXOTO, J.; CARVALHO, R. M. A. A noção moderna de autonomia e o papel do aluno na educação a distância. **Revista Educativa**, Goiânia, v. 13, n. 2, p. 275-284, jul./dez. 2010.

PRETI, O. **Autonomia do aprendiz na educação a distância**: significados e dimensões. Disponível em: <pt.scribd.com/doc/52725635/Autonomia-aprendiz>. Acesso em: 10 ago. 2012.

PRETI, O. **Bases epistemológicas e teorias em construção na educação a distância**. Disponível em: <http://www.uab.ufmt.br/uab/.../bases\_epistemologicas.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2011.

PRETI, O. Educação a distância e globalização: desafios e tendências. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 79, n. 191, p. 19-30, jan./abr. 1998.

PRETI, O. Educação a distância: uma prática educativa mediadora e mediatizada. In: \_\_\_\_\_. **Educação a distância**: inícios e indícios de um percurso. Cuiabá: UFMT/NEAD, 1996. p. 15-56.

PUCCI, B. A escola e a semiformação mediada pelas novas tecnologias. In: CONGRESSO INTERNACIONAL TEORIA CRÍTICA E EDUCAÇÃO, 1., 2004, Piracicaba. **Anais...** Piracicaba: PPGE/UNIMEP, 2004. 1 CD-ROM.

PUCCI, B. Ser autônomo não é apenas saber dominar bem as tecnologias. **Revista do Instituto Humanista Unisinos**, Rio Grande do Sul, v. 386, n. 12, mar. 2012. Disponível em: <[http://www.ihuonline.unisinos.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=4311&secao=386](http://www.ihuonline.unisinos.br/index.php?option=com_content&view=article&id=4311&secao=386)>. Acesso em: 06 ago. 2013.

RAMOS, C. Elementos para uma psicologia do sujeito cativo. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 1-13, jul./dez. 1999.

RIBEIRO, M. C. R.; CARVALHO, C. M. C. N. O desenvolvimento da autonomia no processo de aprendizagem em Educação a Distância (EAD). **Revista Aprendizagem em EAD**, Taguatinga, v. 1, p. 1-10, out. 2012. Disponível em: <<http://portalrevistas.ucb.br/index.php/raead>>. Acesso em: 10 dez. 2012.

ROCHA, A. C.; VILARINHO, L. R. G. Educação online: um caminho para a construção da autonomia? **Revista Linhas Críticas**, Brasília, v. 27, n. 14, p. 247-261, 2008.

ROCHA, M. M. S. **Introdução à educação a distância**. 2. ed. São João Del Rei: UFSJ, 2010.

RODRIGUES, A.; LARA, E. S. Discussões em EaD: análise das publicações da Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância, de 2005 a 2010. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA, 8., 2011, Ouro Preto. **Anais...** Ouro Preto: UNIREDE, 2011. 1 CD-ROM.

SANTOS, P. S. Elementos teóricos para uma história moderna do conceito de distração. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 26., 2011, São Paulo. **Anais...** São Paulo: ANPUH, 2011. 1 CD-ROM.

SCHÜTZ, E. D. P. **A autonomia do aluno no curso de licenciatura em física à distância no consórcio setentrional UFG-UEG-UCG**. 2010. 189 p. Dissertação (Mestrado Interinstitucional em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia.

SILVA, A. C. R. **A educação a distância e o seu grande desafio: o aluno como sujeito de sua própria aprendizagem**. Salvador: Faculdade Baiana de Ciência, 2004. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2004/por/htm/012-TC-A2.htm>>. Acesso em: 10 mar. 2013.

SILVA, A.L. “**Outro professor de novo**”: a trajetória de uma docente designada da educação básica. 2011. 47 f. Monografia (Especialização em Educação) – Universidade Federal de Lavras UFLA, Lavras.

SOUZA, M. R. O conceito de esclarecimento em Horkheimer, Adorno e Freud: apontamentos para um debate. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 23, n. 3, p. 469-476, 2011.

SUAREZ, R. Nota sobre o conceito de Bildung: formação cultural. **Kriterion**, Belo Horizonte, v. 46, n. 112, p. 191-198, dez. 2005.

TÜRCKE, C. **Sociedade excitada**: filosofia da sensação. Campinas: UNICAMP, 2010. 328 p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS. Assessoria de Comunicação. Educação a distância da UFLA recebe nota máxima do MEC. Lavras: UFLA, 2013. Disponível em: <<http://www.ufla.br/ascom/index.php/2013/03/educacao-a-distancia-da-ufla-recebe-nota-maxima-do-mec>>. Acesso em: 14 jul. 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS. Pró-reitoria de pós-graduação. **Edital PRPG/UFLA 04/2011**. Torna pública a abertura das inscrições para o processo seletivo 2011/12 dos Programas de Pós-Graduação Stricto Sensu da UFLA, modalidade Mestrado Profissional. Lavras: UFLA, 2011. Disponível em: <[http://www.prpg.ufla.br/ppg/administracao/\\_adm/upload/file/edital-mp4.pdf](http://www.prpg.ufla.br/ppg/administracao/_adm/upload/file/edital-mp4.pdf)>. Acesso em: 14 jul. 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS. Relatório de gestão 2009-2012. Lavras: Centro de Educação a Distância, 2012. Disponível em: <[http://www.cead.ufla.br/portal/wp-content/uploads/2012/10/CEAD\\_relatorio\\_de\\_gestao\\_2009\\_2012.pdf](http://www.cead.ufla.br/portal/wp-content/uploads/2012/10/CEAD_relatorio_de_gestao_2009_2012.pdf)>. Acesso em: 14 jul. 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO. Professor da UFMT coordenará programa de cursos a distância em Moçambique. **Notícias**, Cuiabá, ago. 2011. Disponível em: <<http://www.ufmt.br/ufmt/site/noticia/visualizar/2986/cuiaba>>. Acesso em: 13 ago. 2012.

WIGGERHAUS, R. **A Escola de Frankfurt**: história, desenvolvimento teórico, significado político. Editora Difel, 2. ed. 2006.

ZUIN, A. A. Educação a distância ou educação distante?: o programa Universidade Aberta do Brasil, o tutor e o professor virtual. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 935-954, out. 2006.

ZUIN, A. A. Indústria cultural e semiformação: a atualidade da educação após Auschwitz. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 25, n. 50, p. 607-634, jul./dez. 2011.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A – Quadro dos temas mais recorrentes entre os trabalhos selecionados para a análise e discussão

Artigo/n**	TEMAS					
	1 <i>A pedagogia centrada nos estudantes, uma aprendizagem autônoma</i>	2 <i>A autonomia enquanto variável da Teoria da DT</i>	3 <i>Perfil dos estudantes</i>	4 <i>Expansão da modalidade EaD</i>	5 <i>O processo de aprendizagem da EaD associado à mediação do das TIC: flexibilidade autonomia/tempo/espaco</i>	6 <i>O novo papel do educador EaD</i>
1	Aprendizagem autônoma (processo centrado no aprendente; professor como recurso do aprendente; aprendente como ser autônomo, gestor de seu próprio processo de aprendizagem)					
2	Postura autônoma do educando					
3	Ser autônomo /aprendizagem autônoma (docente como consultor de conteúdos/motivador e integrado no contexto	Interação (professor/cursista) – mediação dos mais adequados suportes técnicos de comunicação			Interação (professor/cursista) – mediação dos mais adequados suportes técnicos de comunicação	
5					preocupação técnica e informacional - cursos	

6					EaD Agentes educacionais (separados espacialmente) – Agentes educacionais (separados espacialmente) – mediação de aparatos técnicos eletrônicos (separados espacialmente) – mediação de aparatos técnicos eletrônicos preocupação técnica e informacional - cursos EaD	
7	Aprendizagem autônoma (professor/orientador que apresenta modelos / o educador deve assumir uma posição de renúncia	Teoria Transacional (diálogo/estrutura/autonomia)	Distância		Tecnologias EaD – flexibilidade espaço/tempo/aprendizagem	
8		Teoria Transacional	Distância			
9	Autonomia como pré-requisito da EaD  Autonomia como processo de construção a partir das dimensões (sócio-histórica/teórico-metodológica/afetiva/técnico-instrumental)				Autonomia /tempo e espaço flexíveis  Ferramentas técnicas e informacionais – curso EaD	
10	Aprendizagem autônoma				EaD – expansão/estender a um maior número de pessoas  Democratização	

				acesso ensino superior		
				Instrumentaliza r os alunos – educação continuada vida toda		
11	Aprendizagem autônoma					Papel do professor reduzido a um “consultor”
13	autonomia discente nas atividades dos fóruns  Medidas para estimular atitude autônoma (material didático/estrutura salas virtuais; escolha artefatos disponibilizados nos ambientes virtuais de aprendizagem; profundo conhecimento da turma; avaliações constantes; <i>feedbacks</i>			EaD – modalidade capaz de equacionar o desafio do aprendizado contínuo /centrado no aprendente /rompendo barreiras tempo e espaço – ajuste as demandas contemporâneas	TIC/EaD – mediação – integração /professor- aluno (tecnologia considerada mais dinâmica/atrativa – promovendo o desenvolvimento e o exercício da autonomia do aluno	Autoria do professor reduz à elaboração de conteúdos / transmitidos como pacotes fechados e imutáveis
14		Teoria da Distância Transaccional				
15			Autonomia do aluno pressuposta na EaD			
16			Perfil dos			

			estudantes - muitos que se propõem a estudar a distância parecem não estar preparados para lidar com esse modelo			
17		Teoria da distância transacional			a estrutura dos programas de EAD é condição mínima para a comunicação dialógica entre os agentes do processo educacional	o papel do professor-tutor é mediar a relação/interação educativa estabelecida entre o aluno/ conteúdo/professor/aluno
21	Aprendizagem autônoma  Conceito de aprendente autônomo/embrionário / do mesmo modo é ainda exceção no universo de nossas universidades abertas ou convencionais		modelo aprendizagem autônoma –adulto com maturidade e motivação necessárias à autoaprendizagem – a realidade não corresponde a esse ideal  EaD – visa a populações adultas que não têm possibilidades de frequentar uma instituição de ensino convencional,		Flexibilidade da aprendizagem	

			presencial e que têm pouco tempo disponível para dedicar a seus estudos			
22					<p>Aprendiz autônomo – saber utilizar dos recursos tecnológicos</p> <p>EaD – reais necessidade individuais – flexibilidade horário para estudo /atendimento personalizado</p> <p>EaD – autonomia – se surgirem novas ideias a tecnologia está estruturada para acompanhar o aluno – o aprendiz sabe que seus questionamentos poderão ser prontamente respondidos /não precisa esperar a próxima aula</p> <p>Comprometimento dos discentes EaD – elevação da exigência e do acompanhamento do tutor</p>	
23	Autoaprendizagem – tarefa pessoal e também coletiva – construída em		Dimensões/construção da autonomia	Expansão modalidade EaD		

	práticas e sistemas alternativos					
26		Teoria da Distância Transacional				
27	EaD- processo centrado no aprendiz				TIC-EaD/ mais atrativa e dinâmica – desenvolvimento e exercício da autonomia	
29		Variáveis EaD: distância transacional e <i>feedbacks</i>				

\*A numeração dos artigos correspondem aos artigos apresentados no *Anexo A*.

Artigo/n**	TEMAS				
	7 <i>Reconfiguração dos métodos pedagógicos na EaD</i>	8 <i>EaD – em discussão</i>			
11	EaD – bases teóricas frágeis				
11	EaD – Teoria da Industrialização – transmissão da instrução				
14	Ensino industrializado				
15		Ensino presencial – o aluno “muito autônomo” experimenta tempo/espço e ação como freios inibidores dos objetivos de aprendizagem - Ensino a distância as margens de liberdade podem ser bastante ampliadas			
16		Autonomia não surge com a EaD Autonomia ganha centralidade na modernidade/crítica kantiana à razão			
21		Quadro geral da educação – longe do ideal de aprendizagem autônoma  Aprendizagem ao longo da vida – clientela EaD – adulto/trabalha – enfoque de formação inicial é deslocada para formação ao longo da vida Apontamentos – série de problemas a superar para atingir os objetivos de abertura e flexibilidade dos sistemas e promover a aprendizagem autônoma			
22		EaD – autonomia – se surgirem novas ideias a tecnologia está estruturada para acompanhar o aluno – o aprendiz sabe que seus questionamentos			

		poderão ser prontamente respondidos /não precisa esperar a próxima aula				
26	Teoria da industrialização					
27		Assim como a educação regular a EaD não deve perder de vista o planejamento das ações, a metodologia, os recursos didáticos e a avaliação emancipatória /ajudar o aluno a adquirir a atitude autônoma e investigativa				
28		EaD- modelo focado na aprendizagem independente, valorizando o ensino individualizado  EaD - atender a grupos específicos  EaD – intensifica a competitividade  EaD- expansão da modalidade nos últimos tempos				
29						Tutor – presença essencial para que o aluno não se sintá sozinho  Buscar saber as necessidades individuais de cada um

\*A numeração dos artigos correspondem aos artigos apresentados no quadro 1.

## ANEXOS

### ANEXO A - Quadro de seleção dos trabalhos que compõem o marco temático

Nº	TIPO	PERIÓDICO	TÍTULO	AUTORES	AN O	Nº	PAG
1.	Artigo	Linhas Críticas	Educação online: um caminho para a construção da autonomia?	Adriana Conde Rocha Lúcia Regina Goulart Vilarinho	2008	27	247-261
2.	Artigo	<a href="http://www.sieduca.com.br/2009/admin/upload/102.doc">http://www.sieduca.com.br/2009/admin/upload/102.doc</a>	A importância da disciplina e da autonomia para alunos em EaD	Adriano Antonio Faria	2009		1-9
3.	Artigo	Revista Gual	Autonomia do aluno na educação a distância: o caso do curso de administração a distância da UFSC	Alessandra de Linhares Jacobsen Maurício Fernandes Pereira Marcos Baptista Lopez Dalmau Rogério da Silva Nunes Rudimar Antunes da Rocha Isaias Scalabrin Bianchi	2011	2	53-73
4.	Artigo	ESUD	Discussões em EaD: Análise das publicações da revista brasileira de aprendizagem aberta e a distância de 2005 a 2010	Alessandra Rodrigues Eduardo Souza Lara	2011		1-12
5.	Artigo	ESUD	Educação a distância: Perspectivas de formação para adaptação ou emancipação?	Ana Carla Schivinato Batista Luiz Roberto Gomes	2011		1-11

6.	Artigo	Educação e Sociedade	Educação a distância ou Educação distante? O programa Universidade Aberta do Brasil, o tutor e o professor virtual	Antônio A.S. Zuin	2006	96	935-954
7.	Artigo	Faculdade Baiana de Ciência FABAC	Educação a distância e o seu grande desafio: o aluno como sujeito de sua própria aprendizagem	Antonio Carlos Ribeiro Silva	2004		s/p
8.	Texto digital	Federal de Santa Catarina	Distância transacional: um espaço possível de aprendizagem	Cristina Klipp de Oliveira Marcelo Mendes de Souza Marina Cabeda Egger Moellwald Michele Antunes Corrêa Nágila Cristina Hinckel Viviane Bastos	2010	1	36-57
9.	Dissertação	Pontifícia - Universidade Católica de Goiás	A autonomia do aluno no curso de Licenciatura em Física à distância do Consórcio Setentrional UFG-UEGUCG*	Edslene Dias Pereira Schütz	2010		87f
10.	Anuário	Anuário da Produção Acadêmica Docente	EAD: A educação do século XXI	Erika Caroline Justino Jurema Tussi Cunha Marilza Helena Candi Cunha	2010	8	77-90
11.	Artigo	ESUD	Teoria de Educação a distância: um esboço de uma análise teórico-epistemológica a partir das abordagens do processo de ensino	Francisnaine Priscila Martins de Oliveira Claudia Maria de Lima	2011		1-15

12.	Livros	Unesco	Professores do Brasil: impasses e desafios	Bernardete Gatti e Elba Siqueira de Sá Barreto	2009		294p
13.	Artigo	Universidade Federal da Paraíba	Autonomia em educação a distância: relatos a partir da prática de tutoria na disciplina fundamentos psicológicos da educação em dois cursos de Licenciatura da UFPBVIRTUAL*	Jamile de Moura Lima Cláudia Virgínia A. Prazim da Silva Clotilde Miranda de Paiva	2010		1-10
14.	Artigo	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro < <a href="http://www.gti.motheo.com/etic2010/uploads/jessica_distanciamentransacional.pdf">http://www.gti.motheo.com/etic2010/uploads/jessica_distanciamentransacional.pdf</a> >	A distância transacional na educação superior a distância: uma análise do curso de pedagogia da UNIRIO*	Jessica Mara Rodrigues de Siqueira Lima Janaina Specht da Silva Menezes	2010		1-16
15.	Artigo	Revista educativa	A noção moderna de autonomia e o papel do aluno na educação a distância	Joana Peixoto Rose Mary Almas de Carvalho	2010	2	275-284
16.	Artigo	5º Congresso Nacional de Ambientes Hiperídia para Aprendizagem	Sobre a autonomia do estudante na educação a distância	José Renato Gomes de Oliveira Maria Motta Nunes	2011		1-9
17.	Artigo	Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta	A teoria da distância transacional, a autonomia do aluno e o papel do professor na perspectiva de Moore: um breve comentário	Lima Sandra Barreto	2002	2	s/p

18.	Artigo	Revista Brasileira de Educação Aberta e a Distância	Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo	Lucineia Alves	2011		83-92
19.	Texto	Universidade Federal de Santa Catarina www.educacaoonline.pro.br	A educação Aberta e a Distância	Maira Luiza Belloni			
20.	Artigo	Educação e Sociedade	Ensaio sobre a educação a distância no Brasil	Maria Luiza Beloni	2002	78	117-142
21.	Livros	Livros	A educação a distância: Capítulo 3: Aprendizagem Autônoma: o Estudante do Futuro – Capítulo 7 – A Educação no Futuro: Aprendizagem Aberta e Estudante Autônomo	Maria Luiza Belloni	1999		39-49 /101-109
22.	Artigo	Revista P@rtes	Autonomia do aprendiz na educação a distância	Michele Salgado Ferreira Arcúrio	2008		s/p
23.	Artigo	NEAD_UFMT <a href="http://pt.scribd.com/doc/52725635/Autonomia-aprendiz">http://pt.scribd.com/doc/52725635/Autonomia-aprendiz</a>	Autonomia do aprendiz na educação a distância: significados e dimensões	Oreste Preti	2012		
24.	Artigo	Rev Bras Estudos Pedagógicos	Educação a distância e globalização: desafios e tendências	Oreste Preti	1998	191	19-30
25.	Artigo	Nead_UFMT	Educação a distância: uma prática educativa mediadora e mediatizada	Oreste Preti	1996		15-56
26.	Artigo	Nead_UFMT	Bases epistemológicas e teorias em construção na educação a distância	Oreste Preti	2011		

27.	Artigo	Revista Aprendizagem em EAD	O desenvolvimento da autonomia no processo de aprendizagem em Educação a Distância (EAD)	Raimunda Maria da Cunha Ribeiro Carmen Maria Cavalcante Nogueira de Carvalho	2012		1-10
28.	Artigo	Inter- Ação Rev Fac Educ. UFG	Educação a distância (ou a favor da distância?)	Rosana Maria Ribeiro Borges	2002	2	97-120
29.	Artigo	Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância	As variáveis que interferem no processo de ensino e aprendizagem em cursos on-line	Tania Mikaela Garcia	2007		01-09
30.	Artigo	ESUD	Pesquisa em educação a distância: análise dos anais dos dois principais congressos no Brasil	Teresa Cristina Janes Cameiro Julia Schaeztle Wrobel	2011		1-15
31.	Relatório	Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI	Educação um tesouro a descobrir	Jacques Delors	1998		89-101
32.	Apresentação	Universidade Aberta	Teoria de Estudo Independente	Ana Marmeleira Antonio Pedro Eduarda Rondão Joaquim Pinto Maria João Spilker	2010		

\*Trabalhos que abordam cursos de Licenciatura a distância em instituições públicas.

**ANEXO B – Quadro de seleção dos trabalhos para o desenvolvimento do primeiro tópico da terceira parte “Breve contextualização da EaD”, e para a evidência de poucas pesquisas encontradas voltadas para o tema específico do nosso estudo apontada na metodologia.**

Nº	TIPO	PERIÓDICO	TÍTULO	AUTORES	ANO	Nº	PAG
1.	Artigo	ESUD	Discussões em EaD: Análise das publicações da revista brasileira de aprendizagem aberta e a distância de 2005 a 2010	Alessandra Rodrigues Eduardo Souza Lara	2011		1-12
2.	Livros	Unesco	Professores do Brasil: impasses e desafios	Bernardete Gatti e Elba Siqueira de Sá Barreto	2009		294p
3.	Artigo	RBEAA	Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo	Lucineia Alves	2011		83-92
4.	Texto	www.educacao online.pro.br	A educação Aberta e a Distância	Maira Luiza Belloni			
5.	Artigo	Educação e Sociedade	Ensaio sobre a educação a distância no Brasil	Maria Luiza Beloni	2002	78	117- 142
6.	Artigo	Rev Bras Estudos Pedagógicos	Educação a distância e globalização: desafios e tendências	Oreste Preti	1998	191	19-30
7.	Artigo	Nead_UFMT	Educação a distância: uma prática educativa mediadora e mediatizada	Oreste Preti	1996		15-56
8.	Artigo	ESUD	Pesquisa em educação a distância: análise dos anais dos dois principais congressos no Brasil	Teresa Cristina Janes Carneiro Julia Schaetzle Wrobel	2011		1-15

9.	Relatório	Relatório para a UNESCO	Educação um tesouro a descobrir	Jacques Delors	1998		89-101
10	Apresentação	Universidade Aberta	Teoria de Estudo Independente	Ana Marmeleira Antonio Pedro Eduarda Rondão Joaquim Pinto Maria João Spilker	2010		