

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**CURSO DE MESTRADO**

**ANALISANDO POSSIBILIDADES DE CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA EM**  
**CURSO DE EAD: UM ESTUDO DE CASO**

**MARCIA HERNÁNDEZ DIAS KOLLER**

**Pelotas**  
**2008**

**MARCIA HERNÁNDEZ DIAS KOLLER**

**ANALISANDO POSSIBILIDADES DE CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA EM  
CURSO DE EAD: UM ESTUDO DE CASO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Curso de Mestrado, da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Gomercindo Ghiggi

**Pelotas**

**2008**

**Dados de catalogação na fonte:**

Clarice Raphael Pilownic CRB - 10/490

K814a Koller, Marcia Hernández Dias.  
Analisando possibilidades de construção da auto -  
nomia em curso de EAD: um estudo de caso. / Mar-  
cia Hernández Dias Koller. – Pelotas, 2008.  
173f.  
Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade  
de Educação. Universidade Federal de Pelotas.

1. Educação a distância. 2. Construção de auto-  
nomia. 3. Formação de professores. I. Ghiggi, Go-  
mercindo, orient. II. Título.

CDD 374.4

Banca Examinadora:

.....  
Prof. Dr. Gomercindo Ghiggi – UFPel - Orientador

.....  
Prof. Dr. Avelino Rosa de Oliveira - UFPel

.....  
Profª. Drª. Beatriz Maria Boessio Atrib Zanchet - UFPel

.....  
Profª. Drª. Cleoni Maria Barbosa Fernandes – UNISINOS

## AGRADECIMENTOS

Inicialmente, ao caríssimo professor doutor Gomercindo Ghiggi, orientador deste trabalho, a oportunidade de participar de seu seletivo grupo de estudos em que pude usufruir de sua sabedoria, de sua compreensão, da exigente amorosidade com que sempre pauta sua freireana atuação. Saliento a competência do mestre, as discussões que suscita em suas enriquecedoras aulas, os desafios à aventura da busca de novos e insuspeitados encaminhamentos, a generosidade das inúmeras correções e sugestões que foram dando forma à conclusão deste trabalho.

Ao professor doutor Avelino Rosa de Oliveira, especialmente pelas profundas análises dos assuntos abordados nas interessantes aulas, pelo desafio, pela serena compreensão, pelas palavras de estímulo e pelas valiosas sugestões apresentadas.

À professora doutora Cleoni Maria Barbosa Fernandes e à professora doutora Beatriz Maria Boessio Atrib Zanchet, que participaram da Banca Examinadora, pela cuidadosa análise, as generosas palavras de estímulo e as sugestões apresentadas à feitura deste trabalho.

Aos colegas do Mestrado pela relação pessoal que criamos, em especial a Pedro Moacyr e Cogoy.

À amiga Cármen de Barros Riegel, *companheira de viagens*, exemplo de determinação, garra e competência, pela amizade, pelo coleguismo, pelas palavras estimuladoras.

À Diretora, ao Tutor e à Tutora do Pólo Operacional de Presencialidade do Curso de Pedagogia – EaD- pela indispensável colaboração na realização deste trabalho.

Às alunas do Curso de Pedagogia, que, por sua disponibilidade, viabilizaram a realização desta pesquisa.

Finalmente, aos Autores das obras consultadas, cujos escritos foram fundamentais à realização do necessário diálogo no encaminhamento desta dissertação

## RESUMO

Esta pesquisa busca desvelar as condições apresentadas por um curso de Pedagogia EaD para promover a construção da autonomia do sujeito aprendente, analisando as interações e as mediações no processo de aprendizagem nos momentos presenciais e a distância. Na revisão de literatura que fundamenta o trabalho, procurou-se formar um painel de interpretações de alguns interlocutores sobre o tema em questão. Partiu-se da identificação das causas mediatas da educação a distância, da descrição do panorama atual da EaD no Brasil e da construção da autonomia (mecanismos de interação e concepções metodológicas que favorecem o seu desenvolvimento). A coleta de dados teve por instrumento um questionário, aplicado aos sujeitos da pesquisa para conhecer-lhes as características pessoais, as percepções a respeito das condições oferecidas pelo Curso, as concepções que fundamentam suas ações, as interpretações e representações que elaboram a partir delas. Levou-se em conta o conteúdo das falas dos sujeitos na pesquisa de abordagem qualitativa. Os dados coletados, principalmente os resultantes das falas das alunas, permitem concluir que, de modo geral, as condições apresentadas pelo Curso não favorecem a construção da autonomia, preparando as discentes para a aprendizagem independente, tendo em vista que a centralização político-administrativa deslegitima a tomada de decisões autônomas e impossibilita a adoção de formas de auto-governo. Ocorre, então, uma educação heterônoma, que inviabiliza a educação democrática e participativa de sujeitos críticos e eticamente responsáveis, capazes de decisões substantivas.

Palavras-chave: Educação a Distância. Construção de Autonomia. Formação de Professores.

## **ABSTRACT**

This study aims to disclose the teaching conditions of a Distance Education Pedagogy Course in order to promote the learner's construction of autonomy upon analyzing interactions and mediations in the learning process at face to face and distant moments. In the literature review which makes up the basis for this study, an interpretation panel on the theme under analysis with some of the interlocutors was created. At first the identification of the mediate causes of distance education, a description of present-day Distance Education in Brazil and the construction of autonomy (interaction mechanisms and methodological conceptions which further its development) were done. Data collection was performed by means of a questionnaire which was applied to the surveyed subjects to know their personal characteristics, their perceptions as to what the Course had to offer them, the conceptions on which their actions are based, and the interpretations and representations that they make from these actions. The content of the subjects' discourse was taken into account in this qualitative approach piece of research. The collected data, mainly those related to the students' discourse, led us to the conclusion that, as a whole, the Course does not favor autonomy construction, nor does it prepare students for independent learning inasmuch as political-administrative centralization does not legitimate autonomous decision-taking and prevents the use of self-government structures. There is consequently a heteronomous education which deprives the ethically responsible critical subject, able to take meaningful decisions, of a democratic and participative education.

**Keywords:** Distance Education. Autonomy. Teacher's Education.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Raio-x da EaD no Brasil .....	38
Quadro 2 – Elementos diferenciadores da Pedagogia da Autonomia .....	74
Quadro 3 – Gerações de EaD quanto às tecnologias utilizadas .....	134

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Tabela 1 – Faixa etária – corpo discente .....	100
Tabela 2 – Razões da escolha do Curso.....	102
Tabela 3 – Faixa salarial .....	105
Tabela 4 - Valorização do uso de internet em relação a outras mídias para aprendizagem .....	135
Tabela 5 – Fatores relativos à experiência do aluno no curso .....	140
Tabela 6 – Construção da autodeterminação, automotivação, autonomia intelectual .....	141
Tabela 7 – Avaliação do nível de aprendizagem proporcionado pelo curso numa escala de 1 a 10.....	143
Tabela 8 – Fatores relativos à valorização do Curso.....	145
Tabela 9 – Comparação entre cursos presenciais realizados e o curso atual .....	146

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Quadro resumo da evolução do número de alunos de EaD no RS .....	40
Figura 2 – Quadro comparativo de médias do Enade em cursos presenciais e a distância	45
Figura 3 – Teoria Dialógica de Freire .....	85
Figura 4 – Razões de natureza pessoal .....	102
Figura 5 – Razões de natureza profissional .....	103
Figura 6 – Razões de natureza prática .....	104
Figura 7 – Desempenho na internet anterior ao curso .....	135
Figura 8 – Vantagem da internet em relação a outras mídias .....	136
Figura 9 - Desenvolvimento da autodeterminação, automotivação e autonomia intelectual .....	142
Figura 10- Avaliação do nível de aprendizagem .....	144
Figura 11 – Distribuição dos dados dos fatores de 1 a 4 .....	147

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABED	Associação Brasileira de Educação a Distância
ABRAEAD	Anuário Brasileiro de Educação a Distância
ANDES	Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CE	Comunidade Européia
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CIEE	Centro de Integração Empresa Escola
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
DVD	Digital Versalite Disc
EaD	Educação a Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
FAQ	Frequently Asked Questions
FGE	Fundo General Electric
FIES	Programa de Financiamento Estudantil
FORGRAD	Fórum Brasileiro de Pró Reitores de Graduação
G1	Grau 1
G2	Grau 2
GAP	Grupo Administrativo e Pedagógico
GTPE	Grupo de Trabalho de Políticas Educacionais
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LED	Laboratório de Ensino a Distância
MCS	Meios de Comunicação Social
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OEA	Organização dos Estados Americanos
POP	Pólo Operacional de Presencialidade

PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PREAL	Programa de Reformas Educacionais da América Latina e Caribe
PROUNI	Programa Universidade para Todos
SEED	Secretaria da Educação a Distância
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
TICs	Tecnologias da Informação e da Comunicação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UNESCO	United Nations Educational Scientific Organization
UNIFESP	VIRTUAL - Universidade Virtual da Universidade Federal de São Paulo
UNIVERSIA	Rede de Universidades
USAID	United States Agency of Development
WEB ou WWW	World Wide Web

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	13
<b>1 ORIGENS SÓCIO-POLÍTICO-ECONÔMICAS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA</b> .....	20
<b>2 PANORAMA ATUAL DA EAD NO BRASIL</b> .....	34
2.1 OS ANTECEDENTES .....	34
2.2 EAD: características da modalidade e razões da implantação .....	35
2.3 OS NÚMEROS DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL .....	37
2.4 ENFRENTANDO O PROBLEMA: a expansão da EaD .....	40
2.5 EAD ENTRE A EUFORIA E A REALIDADE .....	43
<b>3 A CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA PELO APRENDENTE EM EAD</b> .....	49
3.1 PRELIMINARES .....	49
3.2 A AUTONOMIA: a formação de um conceito .....	51
3.3 AUTONOMIA: o papel da educação .....	53
3.4 AS RELAÇÕES ENTRE AUTONOMIA E INTERATIVIDADE .....	59
3.5 AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO E A EDUCAÇÃO .....	64
3.6 CONCEPÇÕES DE APRENDIZAGEM PARA A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA.....	71
<b>3.6.1 Concepção comportamentalista</b> .....	76
<b>3.6.2 Concepção apriorista</b> .....	77
<b>3.6.3 Concepção construtivista/sociointeracionista</b> .....	78
3.6.4 Andragogia : a arte de ensinar adultos .....	83
<b>3.6.5 Concepção filosófica de Paulo Freire</b> .....	85
3.7 CONSIDERAÇÕES SOBRE AS CONCEPÇÕES APRESENTADAS .....	88
3.8 CONCEPÇÕES METODOLÓGICAS DESENVOLVIDAS NO CURSO .....	90
<b>4 METODOLOGIA DE PESQUISA</b> .....	92
4.1 CONTEXTO DA PESQUISA .....	93
4.2 CARACTERIZAÇÃO METODOLÓGICA DA INVESTIGAÇÃO .....	96
4.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: descrição .....	98
4.4 TECENDO OS DADOS OBTIDOS .....	100
4.5 PERFIL DAS ALUNAS DO CURSO .....	149
4.6 PERFIL DO TUTOR .....	150
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	152
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	161

## INTRODUÇÃO

Em vista da bibliografia existente, reconheço que muito já se tenha dito sobre Educação a Distância, mas pelo caráter dinâmico da sociedade sempre há vertentes a explorar em virtude, especialmente, da implantação da modalidade em todos os níveis da educação, razão pela qual se cria a necessidade de ampliar os referenciais de mundo para capacitar-se a interagir diante do movimento acelerado em que novas informações derrubam velhas certezas. Implodem teorias, concepções, leis, necessitando-se estar, nas palavras de Kenski (2007, p. 2) “em estado constante de aprendizagem sobre tudo. Sobretudo.”

As teorias, leis e concepções que me movem neste trabalho referem-se à formação de professores, tema que vem sendo focado na pauta de “encontros, congressos, simpósios educacionais e nas diretrizes da política nacional e dos organismos internacionais” como acentua Preti (2005, p. 16), sendo objeto das preocupações dos que se interessam pelos rumos da educação brasileira. Os resultados negativos do desempenho escolar, constatados em provas de âmbito nacional, concorrem para fortalecer a opinião dos que apontam a necessidade de reformas na formação de professores. Esta não se constitui exigência localizada, mas surge como uma tendência internacional ligada às exigências dos organismos multilaterais.<sup>1</sup> Inovações na legislação educacional - como as mudanças nos âmbitos econômico, cultural e político - podem ter um sentido de avanço ou de retrocesso na opinião de Frigotto; Ciavatta (2006, p. 96) de que neste início de século vivencia-se um tempo que traz uma forte marca de retrocesso para a humanidade, seja pelo aumento da concentração de riqueza no mundo, seja pela apropriação privada da ciência e da tecnologia cada vez mais subordinadas à lógica do mercado. Em função das questões apresentadas, entre outras, a educação como um fenômeno social passou a ter questionados seu papel e suas funções e a ser apontada como um elemento em que mudanças se fazem necessário.

---

<sup>1</sup> Instado pela globalização econômica, o Brasil atrelou-se à política do Banco Mundial para o setor educacional na América Latina. Para Fonseca (2006), essa política é seletiva, ou seja, oferece programas de baixo custo em nível de ensino fundamental às populações carentes e ensino médio e superior para uma minoria localizada na zona urbana; propõe o Banco as estratégias de avaliação externa, descentralização administrativa, diminuição de custos, cobrança de taxas para os níveis mais altos do ensino, flexibilização do ensino formal; mais treinamento e menos formação *stricto sensu* aos professores, privilegiando a formação ligeira e barata como capacitação em serviço e a distância, bem como cursos de menor duração. Tais princípios baseiam-se em pesquisas internas do Banco Mundial, demonstradoras de que o desempenho dos alunos não depende mais da formação do professor, mas do que chamam *pacotes instrumentais*, ou seja, do livro didático, do material pedagógico.

Nessa trajetória, a educação depara-se com velhos problemas ou novas dúvidas, pois necessita antecipar-se aos anseios da sociedade, ou, pelo menos, preparar-se para atender às suas demandas. Entre essas demandas, insere-se a formação de professores que Belloni (2007, p. 26) assinala “formarem um grupo prioritário e estratégico para qualquer melhoria dos sistemas educacionais”, não se podendo perder de vista que “qualquer melhoria em educação passa necessariamente pela melhoria e inovação na formação de professores.”

A discussão sobre a formação do professor não é tão recente, mas Preti (2005, p. 15) reconhece que ela ganha novos contornos (conjunturais, políticos, ideológicos e pedagógicos) quando associada à modalidade Educação a Distância - EaD.

Dada a extrema complexidade de que se reveste a EaD, “uma modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos”<sup>2</sup> que deve, entre outras funções, promover a formação de habilidades para o trabalho independente e para um esforço auto-responsável, isto é, a conquista da autonomia por parte do aluno, concentrarei a pesquisa na identificação das condições oferecidas pelo curso para possibilitarem ao aprendente a construção/desenvolvimento de sua autonomia intelectual, pois a EaD enfatiza a autonomia na escolha de espaços e tempos para o estudo por ter uma matrícula constituída de trabalhadores adultos. (LITWIN, 2001).

O interesse pela formação de professores resulta da atividade docente que exerço em Curso Normal numa escola pública do Estado desde 1996 e nas Licenciaturas desde 2004 no Departamento de Educação, da Faculdade de Formação de Professores e Especialistas de Educação (FAFOPEE), nos cursos de Letras, Biologia e Matemática. Atuo em disciplinas da área pedagógica e nelas o estudo da legislação educacional é basilar. Desde a promulgação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e a divulgação dos documentos que a regulam, tem aumentado minha inquietação com os rumos da educação nacional notadamente em relação à formação de professores para a Educação Básica. Interessa-me o

---

<sup>2</sup> Conceito de EaD explicitado no Art.1º do Decreto nº. 5.622/2005, que regulamenta o Art. 80 da Lei 9.394/96.

conhecimento da EaD, tendo em vista, principalmente, a implantação de vários cursos de formação de professores nessa modalidade na região onde se situa Camaquã.<sup>3</sup>

Pela observação do modo como se instalaram e atuam esses cursos, julgo que a modalidade EaD deva ser avaliada a partir de uma perspectiva crítica da educação escolar da qual ela é a mais nova versão. No entanto, se essa perspectiva se vem desenvolvendo desde o surgimento da escola moderna, não está ocorrendo com a sua versão virtual ainda apresentada como panacéia<sup>4</sup>, embora já surjam pesquisadores que apontem para os problemas advindos de seu gigantismo, pois entre 2004 e 2007 o ensino a distância cresceu 213% no Brasil, com o número de matriculados saltando de 309.957 para 972.826 conforme dados oficiais..

Nas primeiras leituras que fiz sobre EaD encontrava textos laudatórios que, na linha do messianismo, descreviam a modalidade como o elemento capaz de superar a histórica exclusão social de milhões de brasileiros, bem como, por si, assegurar o resgate da qualificação na área educacional. De acordo com Viana (2005, p. 2), observa-se certo *consenso* em torno da EaD, pois geralmente “quem aborda essa modalidade são os que nela atuam, o que faz de grande parte da produção intelectual sobre ela, matéria de caráter apologístico”; e acrescenta que poucos são os que fazem uma reflexão mais aprofundada e, mais raro ainda, os que “fazem uma abordagem crítica com a identificação de seus problemas, seus limites, bem como de suas potencialidades e possibilidades.”

---

<sup>3</sup> Em Camaquã, município com menos de 60 mil habitantes com economia centrada na produção de arroz e de fumo, estão sendo oferecidos 25 cursos de EAD, dos quais 20 na área de formação de professores. As agências formadoras atuam em parcerias em que uma cria os cursos, outra certifica, outra, ainda, disponibiliza o local. Relação dos cursos: Consórcio A - Licenciaturas: Pedagogia, Filosofia, Sociologia, Matemática, Letras/Português, Ciências Biológicas, Geografia, História, Pedagogia - Complementação. Tecnologia em: Logística, Processos Gerenciais, Gestão Ambiental. Bacharelado: Teologia. Mestrado: História, Epistemologia e História da Ciência, Direito e Relações Trabalhistas Internacionais, Políticas e Administração da Educação. Doutorado: História, Epistemologia e História da Ciência. Consórcio B: Pedagogia, Letras. Bacharelado: Administração. Especialização: Psicopedagogia, Educação de Jovens e Adultos. Consórcio C: Letras. Há outros cursos sendo oferecidos, mas faltam-me dados sobre eles. (Fonte: material institucional distribuído nas escolas da região; jornais A Visão e Gazeta Regional, ambos de Camaquã e na Internet nas páginas das instituições citadas).

<sup>4</sup> A expectativa de que a EAD seja o novo milagre educacional é tão prejudicial quanto o preconceito dos que apenas a criticam. Neste sentido, Barreto (2006a) pondera que grande parte desses cursos concebe a EaD com perspectivas muito limitadas e tradicionais, seja do ponto de vista da teoria do conhecimento, pedagogia, seja em relação às possibilidades tecnológicas dos suportes digitais, o que pode reforçar uma “incorporação marginal” das novas tecnologias. (PEREIRA, 2006, p. 2).

Com o tempo à medida que a academia voltava-se à pesquisa nessa área, houve um acréscimo significativo na publicação de textos em que seus autores<sup>5</sup> demonstravam haver um hiato entre as intenções socializadoras, que justificaram a implantação de EaD, e a realidade de alguns cursos em funcionamento, que se haviam instalado em face da visibilidade adquirida pela modalidade a partir de sua inclusão na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. Nesta encontra-se no capítulo referente ao Ensino Superior o art. 80, que trata da Educação a Distância - EaD, mas ressalta-se o fato de ela referir-se a todos os níveis e modalidades de ensino como esclarece o Art. 2º do Decreto 5.622/2005 : I - educação básica, nos termos do art. 30 deste Decreto; II - educação de jovens e adultos, nos termos do art. 37 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; III - educação especial, respeitadas as especificidades legais pertinentes; IV - educação profissional, abrangendo os seguintes cursos e programas: a) técnicos, de nível médio; b) tecnológicos, de nível superior; V - educação superior, abrangendo os seguintes cursos e programas: a) seqüenciais; b) de graduação; c) de especialização; d) de mestrado; e) de doutorado.

A regulamentação inicial da EaD ocorreu através de decretos e portarias, alguns já revogados no todo ou em parte por outros mais recentes, que contêm normas mais restritivas do que as que permitiram a abertura indiscriminada de cursos.

Há razões para crer que a tardia regulamentação dos cursos EaD tenha contribuído para instituírem-se como negócio rentável, pois na avaliação de Belloni (1999, p. 118) “os empresários apressaram-se a explorar a nova e promissora fatia do mercado,” estimulados pelo art. 80 da LDB/1996 que estabelece: “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”.Relativamente ao assunto, Oliveira (2006, p. 6) afirma que os governos federal e estaduais são os indutores da implantação do ensino a distância, aclamado como modernizante.

Para Batista (2006, p. 6), a modernização educacional não é um fim em si, e a EaD reveste-se de aspectos controversos, pois “se empregada em função de políticas sociais como expressam documentos oficiais, poderia ampliar e melhorar a educação pública; porém, tem

---

<sup>5</sup> Autores e textos que serão explicitados ao longo deste trabalho.

promovido ações supletivas e compensatórias.” E acrescenta que, apropriada por redes de ensino privadas, propicia altas taxas de lucro por meio de ensino pago e do treinamento corporativo, caracterizando a educação mercantilizada. Afirma também que, dotada de “elevado valor simbólico e carente de substrato humanístico, a educação despoja-se de sua virtualidade socializadora” em cujo viés “a educação a distância restaura antigas clivagens educacionais e sociais.”

E pode-se acrescentar que “o discurso de intenções salvacionistas que vê em tecnologias ou equipamentos sofisticados a possibilidade de resolução de problemas sociais crônicos<sup>6</sup>” faz muitos educadores acreditarem que “questões estruturais e sistêmicas possam ser corrigidas com programas e projetos focalizados.” (Ibid., p. 8 ).

E a crítica de Preti (2005, p. 21) assim se expressa: “deposita-se nesses meios tecnológicos a esperança redentora e a panacéia de uma educação de qualidade”, mas para ele “a mediação tecnológica não pode eliminar ou querer se colocar no lugar da mediação humana.”

Esse engano de perspectiva e o açodamento na implantação indiscriminada de uma nova e complexa modalidade de ensino sem regulamentação - o que vem ocorrendo depois, ao sabor dos acontecimentos e/ou sob a pressão da sociedade - poderá contribuir para que a EaD se fixe, a exemplo dos cursos por correspondência que a antecederam, como “cursos para os pobres” o que seria um desserviço à educação nacional.

Analisadas sob outro o ângulo, as medidas governamentais que vêm sendo implantadas pelo MEC permitem inferir que essa modalidade irá, progressivamente, instalando-se nos cursos presenciais<sup>7</sup>.

A metodologia adotada na pesquisa aqui relatada consistiu, numa primeira etapa, no levantamento bibliográfico do estado da arte da autonomia intelectual e da Educação a

---

<sup>6</sup> Colocar a tecnologia como magia para o atraso e desagregação do ensino, cujas raízes se encontram na exploração do trabalho e na alienação da maioria no processo produtivo é afundá-lo ainda mais, como se apresenta na educação a distância, na opinião de Oliveira (2006, p. 5).

<sup>7</sup> Como pode ser comprovado pela Portaria MEC 4.059/04 (reformulando a Portaria 2.253/01) que incentiva o emprego de EaD em até 20 % da carga horária total do currículo.

Distância por meio da pesquisa documental bibliográfica dos principais tópicos abordados. A bibliografia consultada compõe-se de referências teóricas publicadas em livros, revistas científicas, anais de congressos, teses e artigos, inclusive os disponíveis na Internet.<sup>8</sup> Em função dos objetivos a serem alcançados, realizei a pesquisa numa abordagem qualitativa, uma vez que utilizei levantamento da documentação relativa ao Curso, observações, aplicação de questionário e entrevistas semiestruturadas - com discentes e tutores que vivenciam a experiência do modelo discutido - com vistas à detecção dos fatores diretamente relacionados às condições apresentadas pelo Curso na construção/desenvolvimento da autonomia do aprendente. Em continuidade, registro os resultados obtidos na pesquisa, bem como as considerações finais dela decorrentes.

Esta dissertação busca interpretar os conceitos e características apresentados na literatura da Educação a Distância e está estruturada da seguinte forma: Neste capítulo de **Introdução**, tem-se a contextualização do problema com as razões do estudo, a organização e a estrutura da dissertação, numa visão geral do trabalho. No Capítulo 1, **Origens sócio-político-econômicas da Educação Brasileira** relaciono sucintamente o teor de documentos que atestam a ingerência de organismos internacionais de ordem econômica na definição da política educacional brasileira e algumas das conseqüências daí advindas sob a ótica humanista. No capítulo 2, **Panorama atual da EAD no Brasil**, apresento mais uma parte da revisão bibliográfica sobre educação a distância, seus conceitos, modelos e características e algumas definições necessárias, bem como dados estatísticos da EaD e sua interpretação; discorro a respeito da inserção social da EaD em especial no ensino superior na formação de professores, movimentando-se entre o apologismo e o ceticismo ligado à sensação de *déjà-vu* no cenário educacional brasileiro a que Belloni (1999, p. 136), numa *visão panorâmica*, compara a situação da EaD “a um retrato impressionista, no qual se percebem os contornos, mas não os detalhes dos objetos.” No capítulo 3, **A construção da autonomia pelo aprendente em EaD**, com o auxílio de apoio teórico, arrolo dados concernentes à formação do conceito, ao papel da educação no desenvolvimento da autonomia, suas dimensões, e as relações das tecnologias da informação e da comunicação com a interação/interatividade, bem como as concepções de aprendizagem relacionadas à construção da autonomia com vistas ao

---

<sup>8</sup> Na busca de subsídios e para a comprovação do mérito da consulta *on line* compatível com a EaD, utilizei exaustivamente o recurso da pesquisa na *web* em sites de universidades e revistas eletrônicas de difusão científica, privilegiando-a. Informo que, em razão de o material da *web* não apresentar, muitas vezes, a numeração nas páginas, esse dado pode ter sido omitido, em algumas referências, constando apenas o ano de publicação.

encaminhamento da pesquisa. No capítulo 4, reservado à **Metodologia de pesquisa** descrevo a estrutura e o funcionamento do Curso objeto da pesquisa, os procedimentos que a nortearam e a interpretação suscitada pelos dados estatísticos do material coletado. No capítulo reservado às Considerações Finais, registro as conclusões provisórias oriundas da pesquisa em sua totalidade.

# 1 ORIGENS SÓCIO-POLÍTICO-ECONÔMICAS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Este capítulo mapeia sucintamente a ingerência dos organismos internacionais de ordem econômica, que estabeleceram os rumos da educação para os países periféricos,<sup>9</sup> bem como os fatores de mercado e as correspondências que com eles mantém a legislação que vai, desde então, sendo elaborada no Brasil com vistas à materialização dos compromissos assumidos na implantação do modelo neoliberal. Inseridas nesse contexto, encontram-se as razões mediatas da EaD, pois uma das políticas implementadas no país foi a ampliação do incentivo à criação de cursos nessa modalidade. Foi nesse cenário que em 1998 o governo regulamentou, através do Decreto 2494/98 (revogado pelo Decreto 5.622, de 19/12/2005), o Artigo 80 da LDB que trata especificamente da Educação a distância no país.

No decorrer da década de 90, várias iniciativas governamentais já vinham demonstrando o avanço da modalidade de ensino a distância em nível de sistema, antecedendo a LDB/96 com a criação, em 1994, do Sistema Nacional de Educação a Distância, seguido da criação da Secretaria de Educação a Distância – SEED - no Ministério da Educação. Paralelamente várias universidades começaram a desenvolver projetos em Educação a Distância, tendo algumas delas criado coordenações e/ou laboratórios de EAD em sua estrutura.

Como contraponto recorrerei a Freire (2004), que alerta para os riscos representados pela ambigüidade do discurso oficial na educação brasileira.

A última década do século XX e a primeira do século XXI vêm marcadas por profundas mudanças nos campos econômico, sociocultural, ético-político, ideológico e teórico que se continuam ampliando de forma a explicitar uma tríplice crise. De acordo com Coelho; Campos (2007, p. 4), são vários os aspectos em *crise*,<sup>10</sup> destacando-se os modelos produtivos

---

<sup>9</sup> Citam-se como instituições que têm estado à frente das definições das políticas educacionais no mundo: Organização dos Estados Americanos (OEA), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Banco Mundial (BM), Comunidade Européia (CE), Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), Programa de Reformas Educacionais da América Latina e Caribe (PREAL), organismos que têm fixado as metas a serem alcançadas pelos países signatários, entre os quais o Brasil.

<sup>10</sup> Para Mézaros (2007), a *crise* refere-se ao fim da capacidade civilizatória do capital, uma vez que, agora, para manter as taxas históricas de exploração, o capital tem que destruir um a um os direitos conquistados no

na sua base material de produção e reprodução, os modos de produzir e fazer circular as mercadorias, as formas de socialização, a própria cultura. Este cenário ocasiona o retorno da educação ao centro do debate público, pois ao mesmo tempo em que é alvo da crítica por não corresponder às demandas sociais, passa por transformações de sua identidade histórica: de direito de cidadania<sup>11</sup> parece transformar-se a cada dia em um bem privado ou mercantil.

Nas reformas educacionais latino-americanas - como estratégia de afirmação hegemônica - o PREAL<sup>12</sup> expressa em editorial de seu Boletim Informativo - Resumen Ejecutivo como competência dos empresários: estabelecer padrões educacionais que definam claramente o que os alunos devem saber e serem capazes de fazer em cada grau ou nível e área de estudos; implementar sistemas de avaliação independentes, associados a esses padrões e metas; possibilitar o acesso dos professores a sistemas de aperfeiçoamento e mecanismos de desenvolvimento profissional; medir o progresso dos estudantes com o objetivo de que cumpram os padrões; dar maior *autoridade e responsabilidade* aos diretores de escolas e exigir prestação de contas sobre a utilização de recursos. Santos (2006, p. 13), em seqüência à análise do documento 15 do PREAL, referindo-se ao papel dos governos na Educação, diz que devem “utilizar todas as oportunidades para outorgar decidido apoio público a quem promova reformas baseadas nesses princípios ditados pelo PREAL,” bem como difundir “as melhores práticas e a utilização de tecnologias associadas à Internet em relação ao aperfeiçoamento de professores.” Estabelece ainda o Programa em pauta a necessidade de “convocar líderes de outros setores, incluindo os meios de comunicação para promover estes objetivos; estimular a criação de consórcios empresariais nos diversos países com o fim de apoiar a inovação, pesquisa e desenvolvimento na reforma educacional.” Em *Obstáculos à reforma educativa no Brasil*<sup>13</sup>, dois aspectos despertam a atenção: os sentidos atribuídos a público e privado e também o forte apelo ao *consenso* em torno das reformas. Na análise

---

contexto das políticas do Estado de bem-estar social que subordina a ciência e a técnica aos processos de exclusão.

<sup>11</sup> Direito assegurado na CONSTITUIÇÃO FEDERAL, (1988) Art. 205.

<sup>12</sup> PREAL- Programa de Promoção das Reformas Educacionais na América Latina e Caribe.

<sup>13</sup> Fundado em 1996, o PREAL é co-dirigido pelo Diálogo Interamericano, pela United States Agency of International Development (USAID), pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID); frequentemente realiza trabalhos de pesquisa sob encomenda do Banco Mundial e/ou com financiamento desse organismo, além de contar com o apoio do Fundo General Eletric (FGE) e de representantes do grande capital transnacional. Sediado no Chile, tem no Brasil uma sucursal filiada à Fundação Getúlio Vargas. (PREAL, 2005).

de Santos (Ibid., p. 15), o elemento consenso é uma presença constante em todos os textos, o que chama a atenção para o seu significado político “se considerarmos que esse é o principal instrumento na afirmação da hegemonia como capacidade de direção política.”

Corroborando as informações anteriores, Marcela Gajardo<sup>14</sup>(2006), coordenadora do PREAL, define o sentido de autonomia das instituições escolares, um dos princípios da legislação educacional brasileira recente. Santos (2006, p. 15), por sua vez, avalia que essa autonomia - em vez de representar condição democrática de exercício da cidadania - revela a delegação de responsabilidades do poder público e a supremacia dos interesses do capital na definição das linhas de atuação do sistema escolar porque permite, à revelia dos interesses emancipatórios, a “reorganização das estruturas com base nas demandas do sistema produtivo e nas exigências da concorrência.” Gajardo (Ibid., p. 21) insiste no argumento de que as reformas devem levar em conta algumas ações como a inclusão crescente dos recursos privados, a passagem da ênfase no acesso para a ênfase na eficácia e resultados, a adoção do critério de mérito para a avaliação do profissional da docência, o estabelecimento de uma nova relação entre escola e empresa (em que esta última assuma a liderança) e a incorporação do conhecimento à competitividade. Desse modo cabe ao Banco Mundial, defende a coordenadora do PREAL, a determinação das políticas educacionais implantadas na década de 90 como fator decisivo para atender à “necessidade de recursos humanos mais qualificados, competitivos e maleáveis”, destacando as seguintes metas perseguidas na intervenção daquele órgão: “resultados de rendimento comparáveis internacionalmente; fortalecimento da autonomia escolar; professores mais qualificados, motivados e abertos às correntes contemporâneas da educação; maior equidade.” (Ibid., p. 22). Entre as exigências do Banco Mundial, Gajardo destaca a renovação do investimento no “elemento humano;” recurso à análise econômica para determinar as prioridades educacionais; estabelecimento de normas de aferição do rendimento escolar a partir de avaliação padronizada; recursos à família para arcar com as despesas do ensino superior.

---

<sup>14</sup> Fonte: Documento n°. 15 do PREAL (2006, p. 5).

A respeito da ingerência externa na educação brasileira, escreve Molon:

Assim, cabe-nos denunciar a submissão da política educacional às imposições e às orientações dos organismos financeiros internacionais. O modelo de avaliação em curso pode ser uma das respostas às exigências do FMI e do Banco Mundial, agências controladoras que defendem a privatização da educação e das pesquisas. (2008, p. 7).

Preti, sobre a interferência dos organismos econômicos na educação, afirma:

O primeiro grande discurso vem sendo elaborado pelas políticas mundiais sob a batuta de poderosos organismos econômicos que buscam impor veladamente, mas com mão de ferro, sobretudo a países como o Brasil, modelos de organização política e econômica que atendam aos interesses do capital aos países mais ricos. (2005, p. 17).

Sobre o mesmo assunto, Molon acrescenta:

Diante disso, estamos todos(as) afetados(as) (sic) pela lógica capitalista que define perversamente os excluídos e os incluídos, e vivemos o sofrimento ético-político. Considerando que a privatização não é só a da universidade, as reformas do Estado, as imposições do FMI e do Banco Mundial atingem vários segmentos da sociedade. (2008, p. 6).

Exemplo do atrelamento da educação aos interesses econômicos pode ser verificado no Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI,<sup>15</sup> que aponta para os tipos de aprendizagens. Percebe-se que o *aprender a fazer* ganha novos contornos devido a novas demandas da sociedade. O documento declara que o mercado atual exige uma noção de competência voltada para uma qualificação em base muito mais comportamental que intelectual, que envolva os chamados “projetos de equipe de grupo”, as habilidades de “viver juntos e aprender a viver com os outros”, pois no decorrer do século nas economias mais desenvolvidas há uma “desmaterialização do trabalho”, ou seja, a utilização das máquinas em substituição ao trabalho humano. No modelo empresarial, na opinião de Gramigna (2005, p. 54), no momento em que o mercado está em crise e as empresas precisam obter o máximo em produtividade em menor tempo e com menos gastos, “a gestão por competências é uma opção para a formação de equipes de alto desempenho e motivadas em relação aos resultados<sup>16</sup>.”

---

<sup>15</sup> Relatório realizado para a UNESCO pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, coordenada por Jacques Delors. (PREAL, 2005a).

<sup>16</sup> O que cabe à escola, destaca Gramigna (2005, p. 54), é promover a adaptação, a produtividade e a “moderna cidadania vinculada à competitividade.” *A nova ordem mundial* conchama os pobres a enriquecerem pela

Para adequar-se ao mercado, durante a década de 90 diversas iniciativas curriculares foram instituídas no Brasil, tendo como nuclear nos documentos oficiais a noção de competência e em 1996 a LDB, dentre suas propostas, determina no Artigo 9º, Item IV ser compromisso da União “estabelecer, em colaboração com estados e municípios, diretrizes para nortear os currículos, de modo a assegurar uma formação básica comum em todo o país.”

Dessa forma o governo Cardoso por intermédio do MEC, como informam Frigotto; Ciavatta (2006, p. 98), “adotou o pensamento pedagógico empresarial e as diretrizes dos organismos e das agências internacionais e regionais, predominantemente a serviço desse pensamento como diretriz e conceituação educacional do Estado.” Entende-se por pensamento pedagógico empresarial uma corrente pedagógica individualista, dualista e fragmentária, coerente com o ideário da desregulamentação, flexibilização, privatização e com o desmonte dos direitos sociais, ordenados por uma perspectiva de compromisso social coletivo<sup>17</sup>.

Por essa razão, o processo de definição das políticas públicas no campo da educação, particularmente da formação de professores, tem nos Referenciais Curriculares para Formação de Professores (1999), no Parecer nº 115/99, que criou os Institutos Superiores Educação, e nas Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica em Nível Superior (2001) sua expressão material mais visível em pleno acolhimento às determinações dos organismos internacionais, que impõem aos diferentes países seus fins e objetivos, tornando-os subordinados às orientações políticas neoliberais e mais adequados às transformações no campo da reestruturação produtiva em curso<sup>18</sup>.

No primeiro mandato do presidente Cardoso (1995-1998), uma das prioridades do Ministério da Educação foi a elaboração de referenciais curriculares para a educação básica e no período subsequente (1999 - 2002) foi a formação de professores, o que significa repensar

---

escolarização; considera “[...] dado como certo o fato de que a renovação educativa desempenha um papel estratégico no êxito econômico e na superação da pobreza.”

<sup>17</sup> Não por acaso, Darcy Ribeiro concebeu uma LDB ajustada ao ensino privado e incluiu a EaD que passou a ser política educacional do Estado. (OLIVEIRA, 2006).

<sup>18</sup> Estes documentos fazem parte de um conjunto de orientações oficiais sobre ajustes curriculares nos diferentes cursos de formação profissional que se desenvolvem desde o final de 1997 quando o Conselho Nacional de Educação (CNE), pela Resolução Câmara Plena (CP), nº 04/97, aprovou as orientações gerais para a construção de novas diretrizes curriculares para os cursos de graduação.

os cursos, elaborando-lhes diretrizes. Na opinião de Iara Prado (2005, p. 3), na época titular da Secretaria do Ensino Fundamental do MEC, os referenciais “mostram a necessidade de mudanças na formação de professores, proporcionando o desenvolvimento de competências profissionais para atender às novas concepções da educação escolar e do papel do professor.” Esses referenciais também redefinem os âmbitos do conhecimento profissional e a metodologia necessária para desenvolvê-los, além de trazerem orientações para que as escolas de formação organizem seus currículos e para que as secretarias de educação desenvolvam seus trabalhos no campo da formação continuada.

O Conselho Nacional de Educação (CNE) entende as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) como linhas gerais de ação e proposição de caminhos abertos a diferentes programas de ensino, que propõem um perfil centrado nas competências a serem desenvolvidas pelo futuro professor para atuar na educação básica. Esse modelo de profissionalização possibilita um maior controle da aprendizagem dos professores, via certificação e recertificação de competências e uma nova concepção de ensino, que pode representar a secundarização do conhecimento teórico e de sua mediação educacional, a partir da relevância da prática como o lugar da produção do saber verdadeiro do professor. (SCHEIBE, 2006).

Na *nova ordem* o currículo por competências torna-se “necessidade, já que exige a definição de desempenhos que demonstrem sua aquisição e que possam, portanto, ser avaliados.” (FREITAS, 2005, p. 12). Nessa abordagem, é função da escola exercitar a transferência de conhecimentos e a mobilização de recursos cognitivos, seja por meio das disciplinas, seja por meio de atividades interdisciplinares que coloquem os alunos diante de situações- problema e que os levem à mobilização de recursos de que dispõem. Conforme a explicitação de Perrenoud:

Um “simples erudito”, incapaz de mobilizar com discernimento seus conhecimentos diante de uma situação complexa, que exija mais ação rápida, não será mais útil do que um ignorante. Uma abordagem por competências determina o lugar dos conhecimentos – eruditos ou não – na ação: eles constituem recursos, freqüentemente determinantes para identificar e resolver problemas, para preparar e para tomar decisões. (1999, p. 53).

Entendo que a concepção de educação defendida pelas Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores está fundamentada numa visão pragmática e funcionalista contra a

qual Freire firmava suas críticas e rejeições ao denunciar este tipo de pragmatismo neoliberal, afirmando: “É por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador.” (FREIRE, 2004, p. 37).

Várias abordagens filosóficas têm sido reunidas sob os termos *pragmatismo* e *neopragmatismo*. O denominador comum entre essas variações poderia ser a tese por elas geralmente aceita da precedência da prática sobre a teoria. Essa precedência pode ser mais precisamente explicada como uma convicção de que “*o saber como*” é preferível ao “*saber que*,” isto é, de que a prática tem prioridade explicativa sobre a teoria.

Com base na globalização e na adoção das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs), de acordo com Barreto (2006b, p. 5), tem-se anunciado recorrentemente um novo paradigma educacional no site do MEC, cuja formulação levou o discurso dos organismos internacionais às últimas conseqüências, posicionando as tecnologias no lugar dos sujeitos. Esse paradigma, continua Barreto, constituído pela substituição tecnológica e pela racionalidade instrumental, está inscrito na “flexibilização, especialmente na precarização do trabalho docente, sendo coerente com a lógica do mercado: quanto maior a presença da tecnologia, menor a necessidade do trabalho humano” isto é, prevê cada vez menos professores e mais alunos sob a alegação de que o desempenho dos últimos depende mais dos materiais utilizados e menos da formação dos primeiros.

A adoção desse receituário faz que a educação como um todo e o trabalho docente estejam sendo *reconfigurados*. Reconfiguração que consiste na materialização discursiva do esvaziamento desse trabalho, restringindo a atuação do professor à escolha do material didático a ser usado nas aulas em que lhe cabe controlar o tempo de contato dos alunos com os referidos materiais, concebidos como mercadorias cada vez mais prontas para serem consumidas. (BARRETO, 2007).

O governo da Silva, que se instala em 2003, frustra as expectativas de mudança, mantendo, não por acaso, a opção política da ideologia das competências – numa linguagem

*perrenoudiana*, centrada nas competências para ensinar - e da empregabilidade no centro dos Parâmetros e das Diretrizes Educacionais bem como dos mecanismos de avaliação<sup>19</sup>.

A respeito desses mecanismos de avaliação, Molon diz:

Debater a avaliação implica trazer para a discussão todo o processo e o movimento dos sujeitos e das instituições envolvidas, e também olhar o projeto educacional e suas políticas públicas. Assim, questionamos a política governamental do nosso País, especialmente seus compromissos nacionais e internacionais que têm repercussões e conseqüências graves no cotidiano do sistema educativo. É fundamental considerar que qualquer processo de avaliação está comprometido com a discussão coletiva do projeto de universidade, sobretudo da universidade pública, gratuita e de qualidade. (2008, p. 7).

Relativamente à questão das competências, esclarece Maués (2005, p. 90) que sua definição tem trazido para alguns autores, entre os quais Perrenoud (2005), elementos de convergência tais como: “ocorre em uma situação real, é intencional, manifesta-se de forma eficaz, é um projeto, tem uma finalidade” e acrescenta Maués que, a partir desses elementos básicos, a formação de professores, seguindo esse aporte pedagógico, “deverá se processar a partir dessas características, o que implica que deve estar voltada para a predominância do saber fazer.” Reconhece que não se poderia objetar ao saber fazer, desde que “esse saber fazer não represente uma diminuição dos conhecimentos ou uma ênfase no *saber fazer procedimental* e que não seja apenas uma formação utilitarista.”.

Maués (Ibid., p. 93) indaga sobre o que existe de incorreto em querer que a formação de professores tenha como eixo nucleador a pedagogia das competências? Quais os argumentos que se pode sustentar para se contrapor a essa *obsessão das competências*? Questiona, apoiada em Hirtt (2005a), sobre haver a necessidade de trabalhadores competentes ou cidadãos críticos, pois essa questão surge no sentido de que uma das razões para a adoção desse aporte é estar a escola preocupada excessivamente com os conhecimentos; portanto a introdução da noção de competência constitui uma mudança no sentido ideológico, ou seja, no de reduzir os conhecimentos que hoje são apresentados pela escola, tendo em vista que estes não são úteis à inserção no mercado de trabalho. Por essa razão, então “é preciso que a escola prepare de outra forma os futuros trabalhadores para a

---

<sup>19</sup> Para Cunha (2006, p. 269), “Provavelmente foram os reflexos sobre os discursos oficiais e institucionais e os silêncios produzidos nas frestas dessa realidade que favoreceram a mudança da política de avaliação institucional adotada pelo Estado brasileiro a partir da Lei 10.861, de 14-4-2004, que criou o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).”

sociedade dita do saber,” isto é, que utilize a pedagogia das competências, capaz de fornecer “uma formação flexível, polivalente, que atende às exigências imediatas, ou seja, a escola se ocupará de ensinar aquilo que terá utilidade garantida.” (MAUÉS, 2005, p. 93). Há uma mudança substancial: os conhecimentos deixam de ser importantes para se dar maior destaque ao *saber fazer*, tendo em vista “a compreensão de que as competências são sempre consideradas em situação, em ação.” (Ibid., p. 95). Essa autora assinala que a formação do professor a partir do modelo de competências “pode contribuir para a subordinação da educação ao racionalismo utilitarista do mercado” e afirma que, para Ramos (2001), “[...] a pedagogia das competências [...] assume e se limita ao senso comum como lógica orientadora das ações humanas, [...] reduz todo sentido do conhecimento ao pragmatismo.”

A adequação “aos imperativos de mercado, por meio da noção de competências,<sup>20</sup> gera um movimento a partir do qual a lógica que comanda as razões da economia adentra os espaços formativos,” afirma Silva (2006, p. 207), para quem essa adequação impõe limites a uma formação capaz de produzir a reflexão e a crítica, “passando a ser o imperativo máximo da formação o estreito ajustamento à sociedade, utilizando novas concepções que pretendem ajustar a educação escolar.” A respeito desse ajuste da educação escolar, as análises de Giovanni Arrighi (1998)<sup>21</sup> demonstram que países semiperiféricos - como o Brasil - desenvolvem as atividades neuromusculares, ao passo que os países do capitalismo orgânico central desenvolvem as atividades cerebrais.

A formação do professor em competências meramente técnicas, reducionista, portanto, enfatiza uma relação que já se comprovou nefasta para a educação brasileira, a do sujeito-objeto na interação professor/conhecimento/aluno ainda que o discurso da inserção político-social da democracia e da cidadania apareça nos documentos referentes à formação do professor e nas concepções de competência.

---

<sup>20</sup> Silva (2006, p. 205) explica: “Quando a formação volta-se para atender quase que exclusivamente aos imperativos do mercado, este processo conduz a uma diferenciação, porém, essa diferenciação, de caráter instrumental, impele os indivíduos à não produção da consciência,” que, neste caso, manifesta-se de forma igualmente instrumental. “A razão que comanda o preparo para o trabalho alienado atribui à formação humana uma condição que separa a formação da consciência da formação para o trabalho, e conduz à semiformação.”

<sup>21</sup> Giovanni Arrighi, economista, autor de *O longo século XX*.

O discurso que embasa as concepções de competência é analisado por Santos, que afirma:

Habilidosos artífices no ofício de ressignificar demandas populares, pelos deslocamentos semânticos operados em torno de conceitos como qualidade, cidadania, solidariedade, comunidade, contexto, participação, autonomia e outros, os intelectuais orgânicos do bloco hegemônico apelam nos textos do PREAL para um outro deslocamento semântico: aquele que ocorre em torno dos órgãos colegiados na direção de escolas e demais órgãos do sistema educacional. Quando enunciam qualidade, referem-se à produtividade, eficiência, retorno financeiro, competitividade; já cidadania assume conotação de adesivismo; solidariedade, ação “voluntária” em substituição às funções do Estado; participação, intervenção ou privatização e autonomia pretexto para a desregulamentação e negação dos direitos sociais que deveriam ser assegurados pelo poder público. Há um caso interessante de substituição, não deslocamento: o termo equidade é característico desse conjunto lexical, operando o silêncio do termo igualdade, que é banido da discussão nacional. (2006, p. 5).

Relativamente ao engodo produzido pelo discurso neoliberal, Freire alerta:

A capacidade de penumbrar a realidade, de nos “miopizar”, de nos ensurdecer que tem a ideologia faz, por exemplo, a muitos de nós, aceitar docilmente o discurso cinicamente fatalista neo-liberal que proclama ser o desemprego do mundo uma desgraça do fim de século. Ou que os sonhos morreram e que o válido hoje é o “pragmatismo” pedagógico, é o treino técnico-científico do educando e não sua formação de que já não se fala. Formação que, incluindo a preparação técnico-científica, vai mais além dela. (2004, p. 126).

Com a ressignificação semântica produzida pelo liberalismo, ocorre o deslocamento do *trabalho docente* para *atividade* e até para *tarefa*, esclarece Barreto (2006, p. 5), bem como da decomposição dele em competências que, por sua vez, estão associadas ao uso intensivo de tecnologias; a formação docente “tem sido progressivamente ressignificada, aligeirada, minimizada, esvaziada, pois o forte apelo ao conceito de competência, presente em todas as diretrizes, vincula-se a uma concepção produtivista e pragmatista,” na qual a educação é confundida com *informação*, e a *instrução*, com *preparação para o trabalho*, distanciando-se do seu significado mais amplo de humanização, de formação para a cidadania,<sup>22</sup> na opinião de Scheibe. (2004, p. 5).

---

<sup>22</sup> Barreto (2006, p. 6) esclarece que: “Se o discurso dos organismos internacionais promove o centramento das tecnologias da informação e da comunicação, o do MEC vai além, operando o deslocamento sintático que, articulado aos semânticos (de trabalho docente para atividade e para tarefa docente), remete à negação dos professores como sujeitos. Em movimento de fetichização máxima, as ações e transformações listadas são atribuídas a um sistema tecnológico.”

Constata-se assim, de acordo com Gadotti (2006, p. 2), que a proposta neoliberal é da desprofissionalização da docência, isto é, nessa proposta o professor não mais produz o conhecimento, não o elabora; sua ação restringe-se a reproduzir, a repassar o material que outros produziram. Aliás, a própria designação *professor* cedeu espaço a *facilitador*, *animador*, *tutor*, *monitor*, ou outra.

Esse *novo* professor é gerado segundo os princípios orientadores das reformas educacionais na América Latina que são essencialmente instrucionistas, isto é, estão centrados no ensino e não na aprendizagem. Aprender, nessa visão instrucionista, é “aceder”, ter acesso a computadores, a uma informação; é identificar informações e saber utilizá-las em algum momento como afirma Gadotti (Ibid., p. 3). Esse é o conceito neoliberal de qualidade em que ensinar se reduziria a “aplicar uma receita, a saber manejar um repertório de técnicas.” Nessa *educação bancária*, o docente é apenas um facilitador, um aplicador de textos e por isso “o professor não seria mais necessário: bastariam apenas bons textos didáticos e computadores.” Trata-se de uma política que apela para o indivíduo docente e não para o coletivo de docentes (sindicatos) e nem mesmo para o colegiado da escola. A desprofissionalização da docência realiza-se também com o apelo a alternativas de “terceirização, contratando-se professores em trabalho temporário e docentes não formados para formá-los em serviço, rapidamente.” Para a concepção neoliberal, os docentes não precisam ter conhecimento científico; seu saber é inútil; não precisam ser consultados. E Gadotti (Ibid., p. 4) acrescenta que os professores só precisam receber receitas, programas instrucionais, razão pela qual ocorre nessa concepção “uma proliferação em larga escala de classes superlotadas e, cada vez mais, a promoção do ensino a distância a baixo custo; no limite, os professores poderiam ser substituídos por um computador bem programado<sup>23</sup>.”

Assiste-se, desse modo, ao retorno da educação tecnicista dos anos 70 - rechaçada em 80 - anunciando que a globalização econômica confronta o Brasil com problemas da competitividade. Reconhece-se que está em jogo, alerta Gorz (2006), não apenas o domínio que o capital até agora exerceu sobre os homens, mas a hegemonia do saber científico dominante, a racionalidade cognitivo-instrumental, que forneceu à técnica os instrumentos para escravização dos homens e que, utilizada na lógica da economia de mercado, a educação

---

<sup>23</sup> “Há propostas de tutorias realizadas pela própria máquina que barateiam significativamente os custos, mas retiram do processo ensino-aprendizagem as interações pessoais.” (RELATÓRIO, 2000, p. 11).

a distância, ao invés de democratizar o acesso à educação pública, contribui para promover a exclusão social. Deve-se reconhecer ainda que o conjunto das políticas materializadas nas normatizações e nos referenciais dá contorno à reforma do ensino superior no campo da formação de professores. E nela, de acordo com Arce (2006, p. 13), “sem discussões filosóficas e ideológicas, o professor-prático cede às pressões e afunda-se na ação – reflexão – ação de um cotidiano alienado e alienante”, contrariamente à perspectiva de uma educação crítica e transformadora, que deve reafirmar a “concepção sócio-histórica de educador, uma concepção de formação do profissional de caráter amplo com pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo” com a consciência crítica que lhe permita “interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade.” Em uma regressão relativamente a esse ideário progressista entende-se que a educação das novas gerações deve basear-se na competitividade, na adaptação individual aos processos sociais e no desenvolvimento de suas competências para a empregabilidade e/ou laboralidade conforme as Diretrizes. (CNE, 2001).

Como a sociedade atual é competitiva, pode-se alegar que uma educação que tenha por objetivo o desenvolvimento de competências para a empregabilidade seria a desejável e a questão do acesso ao ensino superior através da EaD pode parecer, num primeiro momento, um avanço social por dar oportunidades a camadas sociais historicamente à margem da educação superior. À primeira vista, o argumento defendido dá a impressão de que se estaria vivenciando de fato um processo de maior democratização e justiça social, mas não é, pois a democracia pressupõe oportunidades iguais para todos e, ao oferecer educação desigual para as diferentes classes sociais, perpetuam-se as desigualdades, a exploração, a exclusão, reforçando-se o modelo social capitalista.

A apologia do ensino a distância, de acordo com Batista (2006, p. 3), é semelhante à idéia de que o desenvolvimento técnico-científico será capaz de superar disparidades sociais. Diz esse autor que a história não confirma essa suposição, pois os descompassos sócio-econômicos, ao contrário, aumentaram pela desigual difusão das novas tecnologias “em todos os quadrantes, seja entre as nações mais prósperas, ou as mais carentes do mundo.”

A EaD tem tido uma aceitação, verificável pelo número de alunos (conforme dados constantes no Capítulo 2), que poderia ser comprobatória do sucesso da aprendizagem nessa modalidade; entretanto, na contramão da euforia oficial, pode-se questionar a utilidade de frequência a cursos universitários de baixa procura no mercado de trabalho. Abrir vagas

indiscriminadamente poderá significar desperdício de dinheiro e diplomados universitários sem inclusão social.<sup>24</sup> Quanto ao assunto, Hirtt (2005) alerta que as reformas educacionais podem ser resumidas em alguns pontos: a desregulamentação das estruturas de ensino, o aligeiramento dos programas de ensino, a relação muito estreita entre o mundo empresarial e o mundo educacional, a introdução em massa das novas tecnologias de informação, a diminuição das despesas com a educação e a justificativa de que todas essas medidas seriam para lutar contra o fracasso escolar e pelo aumento do emprego.

Na mesma linha de considerações, Dourado (2006, p. 53) diz que “estão em curso políticas de aligeiramento na formação docente, formação entendida como municiamento prático, centrado na aquisição de habilidades e competências, constituindo expressão do *como fazer*;” ocorre também quanto aos espaços de formação, a diversificação e diferenciação, o que significa dissociar ensino e pesquisa; interpenetram-se a esfera privada e a pública em prejuízo desta, e mitifica-se a educação a distância, acrescenta Dourado.

A construção do consenso, afirma Gadotti (2006, p. 5), esquiva-se de discutir as diferenças de oportunidades de acesso ao ensino superior como “produção das questões macrossociais onde este fenômeno se radica.” Para esse autor, subjacente a toda discussão sobre as tecnologias da informação, está o questionamento: Para que serve o conhecimento? A quem serve o conhecimento? E ele responde ser importante a função social do conhecimento para que não se caia numa análise ingênua, pois alerta que conhecimento é também poder e “por isso é essencial debater sobre quais são as funções da escola no mundo concreto em que nos toca viver” e acrescenta ser necessário indagar sobre as demandas às quais se deve dar resposta completa e a respeito de que “conteúdos culturais - conceitos, teorias, valores, habilidades, atitudes, hábitos - são os que devem ser fomentados” e, finalmente, indaga quais classes e grupos sociais são os que devem participar neste grande debate, mas alerta que interessa envolver nesse questionamento sobretudo os “que acumulam mais perdas com a legislação em vigor, ou seja, as classes populares,” pois, para Gadotti

---

<sup>24</sup> Pode exemplificar a abertura indiscriminada de vagas nos cursos para um mercado restrito, o caso de Camaquã, em que nos cursos de Pedagogia EaD o número elevado de alunos não condiz com o das turmas de Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental das redes municipal e estadual e das escolas particulares. Verifica-se, também, não haver previsão para a realização concurso público para o magistério. A possibilidade de ascensão social via emprego para os diplomados, em vista da situação escolar no município, é problemática.

(Ibid., p. 6), é a elas que se destinam os professores que se estão formando sob a visão liberal-conservadora em que “para a escola pública, os professores seriam cada vez menos necessários - apenas repassadores de informações constantes nos *pacotes de ensino* a serem aplicados para as pessoas aprenderem a resolver seus problemas” enquanto “haveria a necessidade de professores para formá-los como governantes” para as elites.

Este capítulo, ao elencar alguns fatos comprovados em documentos e expor opiniões a respeito das razões de cunho sócio-político-econômico sobre as quais se estabelece a política educacional brasileira, serve de base ao próximo capítulo, denominado Panorama Atual da EaD no Brasil, em vista da citada política educacional ter propiciado a implantação de cursos na modalidade a distância em todos os níveis da educação nacional.

## 2 PANORAMA ATUAL DA EAD NO BRASIL

Neste capítulo, o estudo recai sobre as características da modalidade EaD, que lhe dão feição diferenciada, e as alegadas razões para sua implantação; apresento dados estatísticos de âmbito nacional e estadual, comprobatórios do crescimento exponencial da modalidade, seguidos de comentários; após apresento informações a respeito da implantação da Universidade Aberta do Brasil e procuro, na versão oficial dessa modalidade, encontrar alternativa aos cursos de caráter empresarial que primeiro despertaram minha atenção para a educação a distância; busco apoio na literatura a respeito da inserção social a que se propõe a EaD relativamente à formação de professores no ensino superior, movimentando-se as opiniões entre o apologismo e a análise realista interessada no aperfeiçoamento da modalidade.

### 2.1 OS ANTECEDENTES

“A educação a distância no mundo todo tem uma longa história de experimentações, sucessos e fracassos.” (NUNES, 2006, p. 75). Para o enfoque deste trabalho, surgem os primeiros passos desse modelo em 1904, mediado pela correspondência e em 1939 por meio da radiodifusão. Nos anos 70, um considerável avanço se apresenta através dos satélites, mas é a década de 90 que representa o grande salto da EaD: o advento da Internet constitui o seu marco num período em que se percebe a expansão da EaD para os cursos de graduação e pós-graduação. Constata-se que as experiências de educação que se iniciaram por correspondência via correios, chegam atualmente a utilizar várias mídias - desde o material impresso a simuladores *on-line* - com grande interação entre o aluno e o centro produtor, quer fazendo uso da inteligência artificial, quer da comunicação síncrona entre professores e alunos como informa o *site* da Universidade Virtual da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP-VIRTUAL).

Quanto às razões que presidiram a criação de cursos EaD, Batista diz:

Não podemos ignorar que, em diferentes contextos, a adoção do ensino a distância e de modalidades educacionais similares foi provocada por fortes pressões sociais. Em nosso país, a idéia da criação da Universidade Aberta do Brasil, em pleno período militar no início dos anos 70 esteve associada à oferta de vagas no ensino superior para conter a pressão das camadas médias da sociedade pelo acesso aos cursos superiores; desejosas de ascensão social, viram-se frustradas pelo limitado número de matrículas na rede de ensino superior. (2006, p. 7).

Em continuidade a sua análise, esse autor acrescenta que “o regime militar esvaziou essa tensão por meio da expansão do ensino privado; paradoxalmente, até mesmo os artífices das políticas do governo perceberam os riscos da degradação de padrões educacionais pela educação a distância apropriada por setores privados.” (Ibid., 2006, p. 8).

No Brasil a utilização da modalidade a distância começou ligada a cursos livres, de caráter profissionalizante, por correspondência, mas as várias experiências aqui realizadas ao longo do tempo não conseguiram a legitimidade necessária para se afirmarem como uma possibilidade pedagógica séria e viável, condição de que a EaD, hoje incluída na LDB<sup>25</sup> beneficiou-se, adquirindo a legitimidade e a visibilidade requeridas por diferentes segmentos das áreas educacional e empresarial. Com interesses distintos, educadores e empresários apressam-se a implantá-la, o que ocorreu, em muitos casos, anteriormente à regulamentação emanada da SEED, como já foi referido neste trabalho.

## 2.2 EAD: características da modalidade e razões da implantação

Para que as vantagens e limitações do ensino a distância possam ser analisadas, é necessário identificar suas principais características. Keegan (2006, p.38), lista as características para a EaD que elenco a seguir: planejamento, sistematização, plano, projeto, organização dirigida, entre outras, o que a diferencia da educação individual; utilização de meios técnicos de comunicação, usualmente impressos, para unir o professor ao aluno e transmitir os conteúdos educativos; disponibilidade de uma comunicação de mão dupla em que o estudante se beneficia de um diálogo e da possibilidade de iniciativas de dupla via; possibilidade de encontros ocasionais com propósitos didáticos e de socialização; participação de uma forma industrializada de educação a qual, se aceita, contém o germe de uma radical distinção dos outros modos de desenvolvimento da função educacional.

---

<sup>25</sup> No Brasil, as bases legais para a modalidade de educação a distância foram estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996), que foi regulamentada pelo Decreto n.º 5.622, publicado no D.O.U. de 20/12/05 ( revogou o Decreto n.º 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, e o Decreto n.º 2.561, de 27 de abril de 1998) com normatização definida na Portaria Ministerial n.º 4.361, de 2004 ( revogou a Portaria Ministerial n.º 301, de 07 de abril de 1998 ). Em 3 de abril de 2001, a Resolução n.º 1, do Conselho Nacional de Educação estabeleceu as normas para a pós graduação *lato e stricto sensu*.

A necessidade de implantação de EaD no Brasil liga-se às disparidades socioeconômicas e aos crônicos problemas educacionais do país. Na opinião de Luckesi (2001), muitos dos autores que a preconizam reconhecem a modalidade como portadora de um potencial capaz de atingir, de forma transversal e efetiva, os autênticos objetivos educacionais de uma sociedade democrática. A alta seletividade do ensino superior brasileiro e as dificuldades na ampliação significativa do número de vagas, aliadas à má distribuição de renda e às dimensões continentais do Brasil, explicam a implantação de inúmeros programas de EaD; esta, ao apresentar-se como estratégia inovadora de ensino, dispôs-se a representar uma alternativa de ampliação de oportunidades a indivíduos de diferentes níveis de escolaridade inclusive no ensino superior. Ao mesmo tempo, o processo de globalização<sup>26</sup> da economia impõe a inovação tecnológica. A união dos cursos com a tecnologia apresenta-se à população, sobretudo à de menor poder aquisitivo, como forma de ingresso no ensino superior com vistas à obtenção de condições mais dignas de vida, a que ascenderiam seus membros portadores de diploma.

Expande-se a área de atuação da EaD para além da formação inicial. Belloni (1999) considera que a melhor alternativa para manter atualizado o profissional é a educação continuada, que deve ser um direito de todos. Entende ser dever do Estado assegurar tal direito a fim de evitar a desqualificação profissional e a conseqüente exclusão social de parcelas sempre mais significativas da população.

A renovação do paradigma educacional impõe-se por ser recorrente na sociedade a opinião expressa por Silva; Carnielli (2006, p. 3) de que a formação acadêmica na universidade tende a ser uma formação incapaz de acompanhar a velocidade das mudanças tecnológicas, econômicas, culturais e do cotidiano, isto é, incapaz de ser uma formação baseada na adoção de recursos tecnológicos por meio de estratégias da comunicação e da informação, fatores determinantes para mudança de posturas historicamente cristalizadas, obsoletas.

---

<sup>26</sup> “Seguindo diretrizes de agências financeiras multilaterais, os projetos de educação a distância viabilizam as perspectivas da Organização Mundial do Comércio (OMC) de transformar o ensino e a saúde em objetos de investimentos privados. Sob essa perspectiva, o ensino a distância ao invés de universalizar o direito à educação contribui para internacionalizar o mercado educacional.” (BATISTA, 2006, p. 10).

A EaD no ensino superior, ao classificar de obsoleto o ensino tradicional, tem-se apresentado como uma *nova ordem* com o reconhecimento de que a nossa compreensão não alcança a rapidez e a multiplicidade de informações em que a realidade se constrói e se reconstrói, produzindo, em consequência, uma sensação de incompletude e de precarização relativamente a qualquer conhecimento.

Em relação ao descompasso da escola tradicional quanto às tecnologias, verifica-se na área da educação a ocorrência de uma assincronia, o que lhe agrava os desafios, pois, enquanto “a escola utiliza modos analíticos e seqüenciais, as novas gerações estão desenvolvendo percepções de modo sintético ou ‘gestaltianos’, mais autônomos e assistemáticos,” dirigidos à construção de um conhecimento mais ligado à experiência concreta (real ou virtual) na opinião de Belloni (2007, p. 15). Apresentando-se ligada às TICs, a EaD estaria em consonância com os interesses do aprendente, o que poderia confirmar-se através da procura por cursos nessa modalidade.

A seguir são fornecidos dados numéricos comprobatórios do quadro da EaD no país por estados da federação e por regiões com informações sobre o triênio 2004/2006, que julgo pertinentes ao estudo por revelarem, entre outros elementos, que a expansão dessa modalidade ocorre em regiões que não são as mais desfavorecidas em relação ao número de IES em funcionamento.

### 2.3 OS NÚMEROS DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL

Os dados estatísticos da EaD constantes do Anuário Brasileiro de Educação a Distância (ABRAEAD) revelam a expansão desta modalidade nas regiões do país. A seguir, transcrevo os quadros que radiografam a Educação a Distância, contidos no Anuário, interpretando os comentários de Burgardt (2007).

### EAD se ramifica nas regiões e apresenta crescimento expoente de alunos

Número de alunos em instituições autorizadas pelo Sistema de Ensino a ministrar EAD no Brasil 2004 - 2006							
Região	Estado	2004		2005		2006	
		Alunos	% do total	Alunos	% do total	Alunos	% do total
Centro-Oeste	Distrito Federal	17.143		42.783		124.329	
	Goiás	836		956		2.733	
	Mato Grosso	3.500		4.817		5.384	
	Mato Grosso do Sul	2.109		3.055		3.550	
	<b>Total Centro-Oeste</b>	<b>23.588</b>	<b>7,6%</b>	<b>51.611</b>	<b>10%</b>	<b>135.998</b>	<b>17,5%</b>
Nordeste	Alagoas	1.150		1.330		943	
	Bahia	500		3.300		31.231	
	Ceará	52.687		49.353		38.300	
	Maranhão	2.185		6.956		7.465	
	Paraíba					20	
	Pernambuco			360		3.116	
	Piauí					473	
	Rio Grande do Norte			1.625		3.434	
	Sergipe	830		1.404		4.836	
<b>Total Nordeste</b>	<b>57.982</b>	<b>18,7%</b>	<b>64.328</b>	<b>13%</b>	<b>89.818</b>	<b>11,5%</b>	
Norte	Amazonas					N.D.	
	Pará	2.144		973		10.097	
	Rondônia					N.D.	
	Roraima					654	
	Tocantins	9.500		21.640		10.154	
<b>Total Norte</b>	<b>11.644</b>	<b>3,7%</b>	<b>23.243</b>	<b>5%</b>	<b>50.905</b>	<b>6,5%</b>	
Sudeste	Espírito Santo	6.777		7.942		1.054	
	Minas Gerais	26.340		37.584		38.999	
	Rio de Janeiro	49.865		29.579		53.403	
	São Paulo	80.905		144.162		149.658	
	<b>Total Sudeste</b>	<b>163.887</b>	<b>53%</b>	<b>239.267</b>	<b>47%</b>	<b>243.114</b>	<b>31,2%</b>
Sul	Paraná	29.846		89.891		141.793	
	Rio Grande do Sul	2.618		7.249		60.642	
	Santa Catarina	20.392		28.615		56.188	
	<b>Total Sul</b>	<b>52.856</b>	<b>17%</b>	<b>125.755</b>		<b>258.623</b>	<b>33,2%</b>
	<b>Total Geral</b>		<b>309.957</b>		<b>504.204</b>		<b>778.458</b>

Quadro 1 – Raio-x da EaD no Brasil

A região Sudeste do Brasil foi a primeira a adotar a EaD e ramificá-la em suas diversas instituições de ensino, na opinião de Burgardt. Seja pela grande quantidade de instituições de Ensino Superior, seja pela enorme demanda de alunos presentes, a região dominou desde meados de 2001 quando houve seu primeiro *boom*, a expansão da EaD no Brasil. No ano de 2005, segundo dados do Anuário Brasileiro Estatístico de Educação a Distância (ABRAED), a região concentrava 50% dos alunos estudando nessa modalidade.

Verifica-se que a edição 2007 do Anuário da ABRAEAD “aponta uma mudança radical na capilarização da EaD no Brasil, colocando o Sul do país na primeira colocação entre as regiões que mais concentram alunos de EaD” e constata-se também que, juntamente com a região Centro-Oeste, é aquela que mais cresce em número de estudantes, verificando-se o seguinte: “apenas no ano de 2006, do total de 778.458 estudantes matriculados em cursos de Educação a Distância em instituições de ensino credenciadas, 258.623 estavam concentrados na região Sul, 243.114 na região Sudeste e 135.998 na Centro-Oeste.”

Percentualmente significa que o Sul detém 33% dos alunos de EaD contra 31% do Sudeste, assinalando ainda que esta região sofreu uma redução enquanto a Centro-Oeste, nos últimos três anos, passou de 7,6% para 17,5% do total de alunos matriculados em instituições credenciadas ao oferecimento de cursos de EaD no Brasil.

Na opinião de especialistas, ainda de acordo com a mesma fonte, tal mudança de cenário sobre Educação a Distância é muito positiva; primeiro porque a expande para outros estados com menor concentração de renda e também com um menor número de Instituições de Ensino Superior do que a região Sudeste e, em segundo lugar, porque revela uma melhor distribuição dos alunos matriculados em EaD no Brasil. Pode-se observar ainda um maior equilíbrio entre o número de alunos nas regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste que contam com 33%, 31% e 17,5%, respectivamente, do percentual de alunos em EaD, “quebrando” a liderança de São Paulo como ocorria em 2005.

Em termos de Rio Grande do Sul, a reportagem especial publicada no Caderno Educação do jornal Zero Hora expôs um quadro sobre a evolução do número de alunos de EaD, divulgados pelo Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta a Distância ABEEAD, relativo ao ano de 2007.

Referentemente ao estado do Rio Grande do Sul, em todos os níveis (graduação, pós-graduação, educação básica, técnica e EJA) no triênio 2004/2007 houve um crescimento de 213% no alunado, saltando dos 309.957 em 2004 para 972.458 alunos em 2007, segundo informações colhidas no jornal Zero Hora. Também informa a reportagem que nessa modalidade a graduação supera a pós-graduação em 2007, registrando-se 438 cursos para a primeira e 404 para a segunda. No total, no estado a modalidade EaD aumentou de 45 cursos para 71. O quadro divulgado mostra ainda a proporção gaúcha, comparativamente ao país, revelando uma escalada que inicia com 0,8% em 2004 e atinge 8,2% em 2007.

Os dados aqui registrados constam na Fig. 1 abaixo:



Fonte: Pires, 2008.

**Figura 1 – Quadro resumo da evolução do número de alunos de EaD no RS.**

A atual expansão da EaD<sup>27</sup> não só em todo o mundo, mas no Brasil, conforme se comprova nos dados estatísticos, tem como principais motivos, na opinião de Benakouche (2006, p. 5), basicamente: o aumento da demanda por formação ou qualificação, a multiplicação de meios técnicos capazes de garantir materialmente a efetivação desse tipo de educação e a emergência de uma cultura que “já não vê com muito estranhamento que se estabeleçam situações de interação, envolvendo pessoas situadas em contextos locais distintos.”

#### 2.4 ENFRENTANDO O PROBLEMA: a expansão da EaD

Os dados estatísticos sobre a educação brasileira, divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) e pela United Nations Educational Scientific and Cultural Organization (UNESCO, 2006), mostravam, à época de seu anúncio, que o Brasil tinha cerca de 16 milhões de analfabetos absolutos com mais de 14 anos de idade. No país, de cada 100 alunos matriculados na primeira série do ensino fundamental, somente 40 concluem

<sup>27</sup> A EaD é citada com freqüência como solução aos problemas de carência, permitindo a inclusão de mais pessoas no sistema educacional superior sem a necessidade de ampliar ou criar campi universitários; assim, uma parcela da população brasileira vem sendo atendida supletivamente por essa modalidade

o ensino médio. Mais da metade das crianças de 4 a 6 anos estão fora da escola, assim como uma, em cada cinco pessoas entre 10 e 17 anos. Na educação infantil o déficit chega a 14,6 milhões de vagas; somente 36,5% das crianças de até seis anos freqüentam creche ou escola. Esses dados demonstram a situação de atraso do país no campo educacional<sup>28</sup>.

O problema educacional do país, porém, não se limita à educação básica; ele também ocorre no ensino superior, causado pelo insuficiente número de vagas oferecidas nas universidades mantidas pelo poder público. Na tentativa de minimizá-lo, foram criados programas governamentais de financiamento parcial ou total como FIES (Financiamento Estudantil) e PROUNI (Programa Universidade para Todos)<sup>29</sup>, implantados com vistas ao favorecimento das camadas sociais que historicamente não têm acesso ao ensino superior e tais programas visam igualmente à melhoria das estatísticas relativas a compromissos internacionais do país.

Com os programas de financiamento,<sup>30</sup> os números da evasão e da inadimplência que neles ocorrem mostram que tais programas se constituem problemas e não soluções em muitos casos. Desse modo a criação da Universidade Aberta passa a ser promessa de consolidação da EaD no país como tentativa de reversão do quadro educacional que apresenta, entre outros, os dados seguintes divulgados em 2006 pelo ABAED, demonstrando que, no Brasil<sup>31</sup>, “apenas 30% dos municípios dispõem de Ensino Superior; sobram nada menos que 3.941 cidades onde não há faculdades ou universidades.” A esse dado apõe que “a

---

<sup>28</sup> O Grupo de Trabalho de Política Educacional do Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior-GTPE/ANDES-SN assevera que o “grande impedimento à melhoria da educação brasileira – em todos os níveis – é a sistemática insuficiência de investimento nessa área.” Com base nos números divulgados pelo governo, o GTPE fez uma análise do financiamento da educação e concluiu que o investimento no setor chega a apenas 4% do Produto Interno Bruto (PIB), dos quais apenas 20%, em 2002, foram destinados à educação superior.

<sup>29</sup> O Programa Universidade para Todos (PROUNI) atenderá 105.953 alunos distribuídos em 1.416 IES no 1º. Semestre de 2008 de acordo com o *Globo.com* (G1) de 4-12-2007.

<sup>30</sup> Os programas de financiamento dos cursos têm-se mostrado insuficientes para a manutenção do aluno no ensino superior principalmente em cursos que demandam a aquisição de instrumental específico como os da área da saúde, ou aquisição de bibliografia especializada.

<sup>31</sup> Na Argentina, esse percentual é de 47% e no Chile é de 20,6%. O Plano Nacional de Educação de 2001 apontou como meta estender o atendimento na graduação superior a 30% dos jovens entre 18 e 24 anos até o ano de 2011. Nesse contexto surge a UAB como uma das alternativas para a expansão da educação universitária e a consolidação do ensino a distância no país.

maior parte das 2.300 IES (Instituições de Ensino Superior) está situada apenas nas grandes capitais e no litoral,” acrescentando que “entre a população com 18 a 24 anos, só 10,9% estão matriculados no ensino superior.”

A atuação do MEC evoluiu em busca da universalização da oferta de cursos EaD, podendo-se identificar duas fases na atuação do Ministério na área da educação a distância. A primeira, compreendendo o período 1996-2001 e a segunda, de 2003 a 2006. Na primeira fase o Ministério atua como agente normatizador e regulador em relação à EaD com a edição de Leis, Decretos e Portarias e apóia o desenvolvimento da modalidade com linhas de financiamento para a investigação em metodologias, tecnologias e qualificação de docentes para essa modalidade. A segunda fase assinala a mudança de perfil do MEC, que passa a atuar como agente de implementação de programas públicos de EaD, criando linhas de financiamento em apoio às universidades públicas federais para oferta de EaD, ação que resulta na criação do projeto Universidade Aberta do Brasil (UAB)<sup>32</sup>.

Entre as finalidades do Sistema UAB para atender as carências no ensino superior, destacam-se: a ampliação do acesso à educação superior pública; a redução das desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do país, o estabelecimento de um amplo sistema nacional de educação superior a distância, o fomento do desenvolvimento institucional para essa modalidade e a pesquisa em metodologias inovadoras de ensino superior, apoiadas em tecnologias de informação e comunicação.

A Universidade Aberta do Brasil (UAB), na opinião do presidente da Associação Brasileira de Educação Distância – ABED - Fredric Litto (2007), representa, por seu impacto em potencial a toda a sociedade brasileira, o início de um novo capítulo na história da EaD no país ao estender o acesso ao ensino superior a milhares de brasileiros que, por algum motivo, precisam de uma solução alternativa aos meios convencionais de estudar. Construída em forma de um consórcio de instituições nacionais de ensino superior, a UAB usará tanto as

---

<sup>32</sup> O MEC criou em outubro de 2005 a UAB - a Universidade Aberta do Brasil. Não é uma universidade tradicional, mas um sistema nacional de ensino superior a distância que conta com a participação de instituições públicas de educação superior e em parceria com estados e municípios. O principal objetivo da UAB é oferecer formação inicial de professores em efetivo exercício da educação básica pública que ainda não têm graduação, o que significa atender a demanda de milhares de professores, formar novos docentes e propiciar formação continuada a quase dois milhões de profissionais. Também a UAB está focando todas as licenciaturas e alguns cursos de graduação para atender regiões carentes, pretendendo atingir rapidamente cem mil alunos no ensino superior. (BRASIL, 2007).

tecnologias de cursos por correspondência (muito apropriadas para as pessoas que ainda não têm acesso às novas tecnologias da informação e comunicação) quanto a *web* como divulga o portal da SEED/MEC.

De acordo com Mota; Cassiano; Chaves Filho (2006), a SEED contabilizou quatrocentos e nove municípios proponentes à inclusão na UAB, totalizando quatrocentos e quatorze projetos de pólos de apoio presencial em todas as vinte e sete unidades da federação. No que se refere aos projetos de cursos superiores apresentados, os autores acima citados destacam que foram contabilizados trinta e sete universidades federais e onze Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets) proponentes, “com forte concentração de propostas para oferta de cursos de licenciatura.” A partir da apresentação dessas propostas, foi anunciado oficialmente em trinta de junho de 2006 o oferecimento de noventa mil vagas no ensino superior público federal em 2007 pela UAB, que pretende atingir a marca de 562 pólos ao final de 2008 de acordo com notícia publicada no portal do MEC. Esse número representa um aumento de 93% em relação a 2007; ao atingi-lo, o governo terá alcançado 67% da meta de 830 pólos até 2010.

## 2.5 EAD ENTRE A EUFORIA E A REALIDADE

Hélio Chaves Filho, diretor de políticas públicas para a EaD e UAB, em Belém-PA<sup>33</sup>, apresentou o papel da educação a distância na inclusão social e na melhoria da qualidade de ensino a partir da formação inicial e continuada de professores. “Em um país com imensos desafios educacionais como o nosso, todas as possibilidades têm que ser exploradas, principalmente a educação a distância, que pode contribuir para a interiorização do ensino superior”, disse ele.

O diretor da Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED), João Roberto Moreira, na *homepage* da Associação, elogia a iniciativa do MEC de regulamentação da EaD, mas diz esperar que a nova avaliação deixe mais claros os critérios para credenciamento de novos cursos. De acordo com ele, o governo hoje é mais rígido com instituições particulares do que com as públicas que pretendem oferecer educação a distância. Em sua opinião, “dentro

---

<sup>33</sup> Em palestra realizada no Seminário Novas Tecnologias e a Educação na Sociedade do Conhecimento, 10 e 11 set. 2007. Belém-PA.

de cinco anos não haverá mais cursos inteiramente presenciais; todos terão elementos a distância.”

Enquanto os empresários consideram a legislação *rígida*, percebe-se que ela comporta a existência de cursos de variada orientação. Morán (2007), numa análise da situação de cursos EaD - de que é avaliador - afirma que algumas organizações e cursos oferecerão tecnologias avançadas dentro de uma visão conservadora (só visando ao lucro, multiplicando o número de alunos, mas reduzindo o de professores). Outras oferecerão cursos de qualidade, integrando tecnologias e propostas pedagógicas inovadoras com foco na aprendizagem e com um *mix* de uso de tecnologias, ora com momentos presenciais, ora com ensino *on line*, adaptação ao ritmo pessoal, interação grupal, diferentes formas de avaliação, que poderá também ser mais personalizada e a partir de níveis diferenciados de visão pedagógica.

A EaD poderia constituir-se oportunidade de resgate de direitos fundamentais a uma parcela da sociedade que se encontra fora do ensino na modalidade presencial; entretanto, embora alguns estudiosos - geralmente ligados a instituições que desenvolvem projetos responsáveis em EaD - estejam interessados em detectar os problemas apresentados nos cursos para solucioná-los, há os que se negam a examinar a situação da realidade circundante e passam a desconsiderar toda opinião não laudatória. Nota-se que a crítica migra da racionalidade à passionalidade, inclusive ao interpretar dados numéricos de que é representativa a matéria publicada na mídia nacional e reproduzida no estado do Rio Grande do Sul em reportagem do Jornal Zero Hora. A tônica da propaganda dos cursos EaD na região onde desenvolvi a pesquisa continua apelando aos *preços baixos* e às *facilidades de realização*, mas nos grandes canais de divulgação<sup>34</sup> a publicidade já referiu a superioridade intelectual<sup>35</sup> dos alunos de cursos nessa modalidade comparativamente aos dos cursos presenciais. A reportagem *Sob fogo cruzado*, cujo título é explicado pela autora,<sup>36</sup> pertence ao tipo de divulgação que originou essa idéia de superioridade.

---

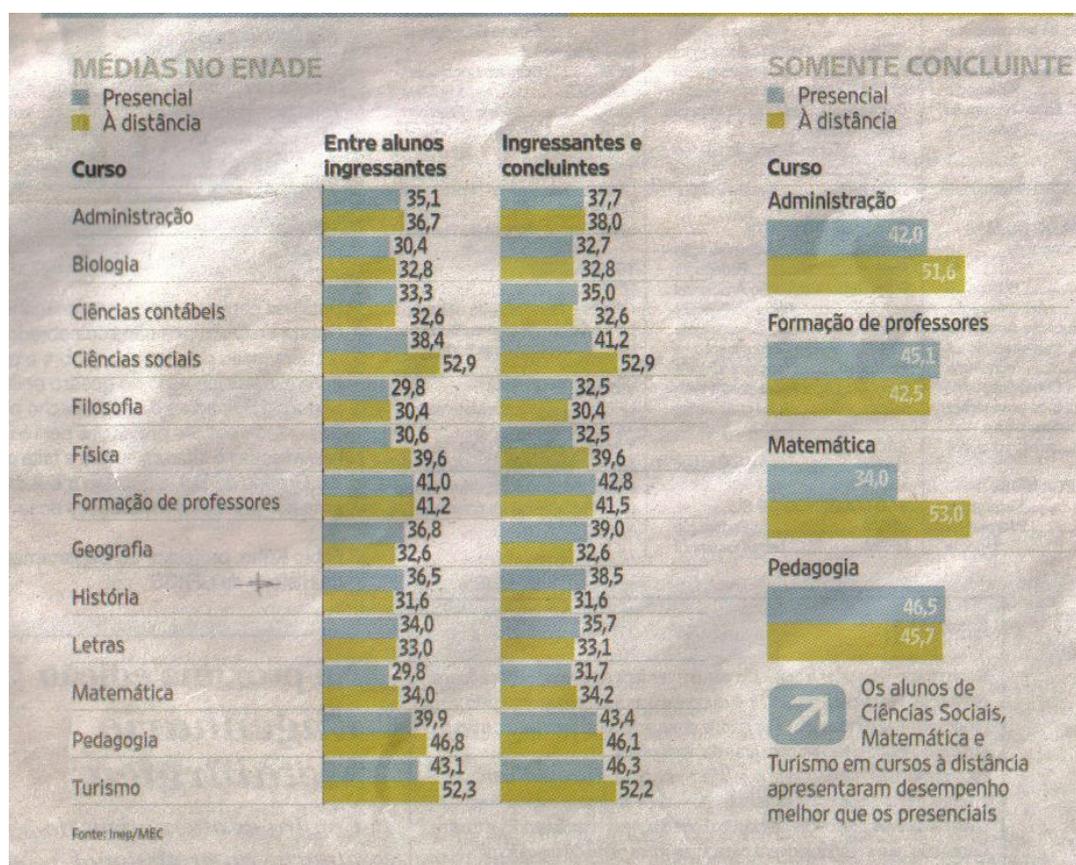
<sup>34</sup> Peças publicitárias inseridas na Revista Veja, por exemplo.

<sup>35</sup> Alguns aspectos não são explicados na matéria - como o significado da frase: [a prova] “também é respondida, e em sala de aula pelos alunos de EaD.” Pode-se entender que foi feita uma comparação dos resultados de uma prova aplicada aos alunos de cursos presenciais sob tensão em ambiente estranho às faculdades e em situação normal de sala de aula aos alunos da modalidade a distância. Não ficam descritas as circunstâncias da ocorrência., o que permite essa leitura.

<sup>36</sup> A jornalista que assina a matéria explica o título, dizendo que, apesar dos bons resultados no Enade, “as aulas por computador ainda estão sob fogo cruzado” e cita (erroneamente) como presidente do INEP, Dilvo Ristoff,

Há uma *chamada* na reportagem que diz: *Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) compara médias de estudantes* e um subtítulo: *Desempenho de alunos à (sic) distância é melhor* A matéria jornalística<sup>37</sup> esclarece que os dados não incluem o Estado do Rio Grande do Sul e que os concluintes em número suficiente para a pesquisa pertencem apenas a quatro cursos: Administração, Formação de Professores (Normal Superior), Matemática e Pedagogia, mas Eduardo Bielschowsky, titular da SEED/MEC, afirma que a modalidade está “transformando o aluno em alguém mais comprometido e autônomo” embora não explicita em que fundamenta sua conclusão.

A seguir apresento, escaneados, os dados divulgados na reportagem conforme Fig. 2:



Fonte: PIRES, 2008.

**Figura 2 - Quadro comparativo de médias do Enade em cursos presenciais e a distância**

que é o diretor de Avaliação e Estatísticas do Ensino Superior para quem “persiste o preconceito no país, e o argumento é de que a modalidade vai piorar a qualidade do ensino superior”, mas diz: “Os dados do Enade mostram que esse temor é injustificado.”

<sup>37</sup> A matéria denominava-se reportagem e não, informe publicitário embora houvesse publicidade de uma universidade ligada à EaD na mesma página. (PIRES, 2008).

Há no quadro acima duas categorias de dados a examinar: uma, em que, presumidamente, se podem conferir médias de ingressantes e de concluintes por encontrarem-se lado a lado, sem separação e com valores numéricos compatíveis e outra com dados *somente de concluintes*. Tanto nessa reportagem como na da Folha de São Paulo de que ela é cópia, os quadros não foram explicitados. Partindo de uma leitura possível, observa-se na análise dos dados que o aluno ingressa em curso EaD com média quase idêntica à do aluno do curso presencial, o que é positivo. Os dados demonstram ao final do processo - conforme pode ser constatado no quadro quanto ao conjunto dos cursos, mas detendo-me no de Pedagogia - que os alunos dos cursos presenciais apresentaram um ganho de 4,1, passando de 39,9 para 43,4 enquanto os alunos de EaD, que ingressaram com uma média de 46,8, apresentariam média 46,1 como concluintes, em decréscimo, computando-se uma diferença de 4,8 pontos na média entre os dois cursos em favor dos cursos presenciais.

Essa constatação não é exclusiva da Pedagogia e o texto não esclarece os dados numéricos apresentados. O fato da superioridade que ficaria registrada, ainda segundo essa interpretação, se referiria somente aos alunos ingressantes, pois em todos os cursos presenciais pesquisados a média dos concluintes, isto é, o fator que revelaria o crescimento do aluno, é sempre superior à dos ingressantes com exceção do curso de História em que se igualariam.

Há um segundo grupo de dados, especialmente separado dos outros dois já comentados, referente *somente aos concluintes*, que apresenta resultados sensivelmente superiores à EaD na comparação com os cursos presenciais, chegando a 19% a diferença da EaD sobre a modalidade presencial no curso de Matemática. Esses dados, porém, apresentados de forma absoluta, sem divulgar a que universo se referem, inclusive não quantificando o número de desistentes dos cursos, podem induzir a conclusões apressadas como a exaltação da superioridade da EaD, que foi manchete na mídia brasileira, servindo a muitos cursos que passaram a incorporá-la em sua publicidade. Quanto à “melhoria do desempenho,” o texto não a explicita: poderia significar que melhoraram os índices de EaD, comparativamente a dados anteriores dela mesma, ou significar que a comparação ocorre com o desempenho de alunos de cursos presenciais.

Parece, porém, que qualquer tentativa de interpretação desses dados é meramente retórica pelo fato de, havendo número suficiente de alunos para a pesquisa em apenas quatro

cursos, a tabela apresentar uma relação com treze cursos. As questões aqui levantadas quanto à interpretação dos dados da reportagem encontram respaldo em matéria de Evandro Eboli (2008), em *Globo.com*, sob o título *Censo da Educação Superior: matrículas em educação a distância crescem 315%*, onde divulga, relativamente aos dados do Censo de 2006 que, para o presidente do INEP, Reynaldo Fernandes, os números mostram ser preciso dar atenção ao ensino a distância, que teve mau desempenho no Enade: “Não dá mais para se tratar ensino a distância como algo residual. O Enade já havia mostrado que o desempenho desses alunos é o pior.”

Se, por um lado, constatam-se situações como a acima descrita, por outro lado, é necessário verificar como se comportam, o que dizem, pessoas que visualizam a EaD como uma modalidade que tem potencialidades, mas ainda se encontra em processo experimental, pois nela há, ainda, muitas questões à espera de uma resposta.

O conhecimento da modalidade de educação a distância e as alternativas para torná-la uma opção viável passam pela pesquisa e posterior mudança de rumo onde se faça necessário. Análise elaborada pelo Laboratório de Ensino a Distância – Universidade Federal de Santa Catarina (LED/UFSC), disponível no portal da Instituição, relata que a história da educação a distância tanto no Brasil como em termos mundiais ainda não pode ser considerada um sucesso, razão pela qual seus termos vêm sendo questionados. Afirma que grande parte das vezes “o modelo pedagógico foi apenas adaptado do formato analógico, que é o livro, para o modelo digital, que é a Internet.” embora a publicidade dos cursos se faça ressaltando a modernidade e em oposição às características do ensino presencial O conteúdo, além da aprendizagem, muitas vezes apresenta-se de certa forma fragmentado, e as avaliações foram sendo realizadas no modelo tradicional, baseado na repetição de um conteúdo previamente disponibilizado por um especialista, conforme o LED/UFSC.

Estar a EaD em fase de transição é uma constatação que Morán (2007, p. 4) faz ao verificar que muitas organizações estão limitando-se a transpor para o virtual adaptações do ensino presencial, utilizando-se de aula expositiva (multiplicada ou disponibilizada). Há predomínio de interação virtual fria (formulários, rotinas, provas, e-mail) e alguma interação *on line* (pessoas conectadas ao mesmo tempo em lugares diferentes).Entretanto esse autor diz que “já é perceptível que os cursos menos comerciais transitam dos modelos predominantemente individuais para os grupais na educação a distância”, acrescenta que

esses grupos estão evoluindo das mídias unidirecionais como o jornal, a televisão e o rádio para as mais interativas e registra que mesmo os meios de comunicação tradicionais buscam novas formas de interação, pois da comunicação *off line* dirigem-se para um *mix* de comunicação *off e on line* em tempo real.

Pela pesquisa que realizou, tendo por espaço a América Latina, Cavalcanti (2007) chega à conclusão de que a EaD ainda não é o agente de democratização do ensino como se predizia em seu advento. Especialmente em países da América Latina a EaD, mediada pelas novas tecnologias, ainda não está disponível para as massas, pois sua implantação esbarra em políticas educacionais burocratizadas, necessidade de investimentos pesados por parte das instituições e governo e, principalmente, na resistência cultural por parte de alunos e meio acadêmico. Para essa pesquisadora, diferentemente das previsões feitas por teóricos no início dos anos 1990, a EaD, agregada aos aspectos positivos da globalização, ainda não despontou como solução para os problemas da inclusão digital e democratização educacional na América Latina.

Neste capítulo, voltado a apresentar uma visão panorâmica da EaD no Brasil, em que sobressaem os dados numéricos comprobatórios da opção pela modalidade, tive a intenção de delinear o cenário em que se inscreve o Curso objeto do estudo. Descrito esse cenário, cabe-me desenvolver o tema Autonomia, cuja possibilidade de construção/desenvolvimento no Curso centralizará a pesquisa.

### **3 A CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA PELO APRENDENTE EM EAD**

Neste capítulo, a partir da retomada do conceito legal da EaD, conferido pelo MEC, abaixo comentado em função dos elementos que o compõem, discorrerei sobre a formação do conceito de autonomia, o papel da educação na construção dela, suas dimensões e as relações entre autonomia e interação/interatividade. Em continuidade, tratarei das tecnologias da comunicação e da informação através das quais devem ocorrer as mediações no processo de aprendizagem na modalidade em foco e, por último, descreverei as concepções pedagógicas adotadas em cursos EaD e sua adequação ao processo de aprendizagem autônomo.

#### **3.1 PRELIMINARES**

Retomo, por necessário, o conceito legal conferido à EaD pelo Ministério da Educação no Art. 1º do Decreto 5.622 de 19-12-2005 (que revogou o Art.1º do Decreto 2494/98), assim redigido:

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

O teor desse artigo 1º pode ser comparado com a definição de Otto Peters (1973), retomada por Nunes que diz:

Educação/Ensino a Distância (Fernunterricht) é um método racional de partilhar conhecimento, habilidades e atitudes, através da aplicação da divisão do trabalho e de 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. (2006, p. 3).

O conceito adotado pelo MEC mantém similitude com o criado há vinte e cinco anos por Peters, e esse entendimento sobre a modalidade transparece em Garcia Aretio, que conceitua EaD como:

Um sistema tecnológico de comunicação bidirecional que, por ser massivo, substitui a interação pessoal na sala de aula entre professor e aluno como meio preferencial de ensino, pela ação sistemática e conjunta de diversos recursos didáticos e o apoio de uma organização e tutoria que propiciam uma aprendizagem independente e flexível dos alunos. (2007, p.14).

Sob outro enfoque, ao caracterizar a EaD como modalidade educacional em que a mediação didático-pedagógica entre professor e aluno ocorre pelo uso das TICs, o teor desse artigo legal “desloca a interação do plano sociológico – que é uma ação recíproca face a face – para o plano técnico, mediada por algum recurso tecnológico”, conforme Borges (2006, p. 106) e, na prática, a mediatização técnica consiste na “substituição do professor e do grupo por materiais pedagógicos e suportes,” acrescentando que, em linhas gerais, a EaD pode ser caracterizada como modalidade de ensino baseada no controle por regras técnicas em detrimento das normas sociais, visando ao alcance de objetivos relacionados à eficiência, “relegando a segundo plano a interação pessoal.”

Borges (Ibid., p. 107) destaca como definidoras da EaD a utilização de materiais padronizados, a produção centralizada, a maior autonomia (responsabilização) do aprendente, a descontinuidade espacial aluno/professor, as questões do tempo, e a (pretensa) flexibilização de currículos, avaliações e horários.

Integra a conceituação oficial a referência a tempo e espaço, dimensões que devem ser conceituadas de acordo com algum parâmetro. Para Rosa Neto (2007, p. 45), “tempo para nossa sociedade é o tempo cronológico (Cronos), marcado, útil, contado, medido, seqüencial, que se contrapõe com outro tipo de tempo, também dos gregos chamado Kairós - tempo de eventos, de acontecimentos de caráter singular e únicos.” E Silva (2008, p. 75) esclarece que kairós subverte a ordem de cronos, criando uma dimensão em que “a existência não se mede por dias, mas pela qualidade que imprimimos à nossa vida,” afirmando ainda que, para tratar de espaço e tempo, é preciso primeiramente entender de qual espaço e qual tempo se trata. Utiliza para conceituar *tempo* a mesma diferença entre *cronos* e *kairós*, acima transcrita e, relativamente a *espaço*, diz que significa em EaD o lugar da presença do professor e do aluno; assim, relacionando essas duas dimensões, o tempo pode ser síncrono e/ou assíncrono em relação à presença física de ambos. Representa estarem fisicamente no mesmo espaço e tempo (tempos síncronos) ou em espaço e tempo diferentes (tempos assíncronos) tanto professores quanto alunos.

O desenvolvimento da mediação didático-pedagógica e das interações por ela propiciadas assume importância quando as atividades educativas acontecem em lugares ou tempos diversos, pois “a construção da autonomia do sujeito depende das interações e mediações no processo de aprendizagem” (SILVA, 2008, p. 17). Para essa autora, novas

atitudes são cobradas do aluno da EaD com a finalidade de superar o isolamento causado pela alteração da presencialidade escolar, substituí-la por outras formas de comunicação e “integrar-se a novas formas de mediação e interação com os conteúdos a serem aprendidos,” o que vai exigir do aprendente mais autonomia.

Sobressaem na já extensa bibliografia sobre EaD em autores citados ao longo deste trabalho, a necessidade de desenvolvimento da auto-aprendizagem, a mediação de recursos didáticos, os suportes de informação e o uso de mídias diversas. Essa prevalência da operacionalidade<sup>38</sup> transparece nas modernas formas de comunicação eletrônica que passam a disseminar mudanças radicais no paradigma educacional do mundo inteiro<sup>39</sup>.

### 3.2 A AUTONOMIA: a formação de um conceito

No novo cenário da educação, abandonando a sala de aula tradicional, cujo modelo de ensino de massa e compartimentalizado remonta à Era Industrial (MARTINS et al., 2006, p. 2), surge com muita ênfase a Educação a Distância (EaD) que pretende não somente transferir conhecimentos, mas, através de trabalho independente e flexível, tornar o aluno “capaz de autogerir seu aprendizado, respeitando sua autonomia em relação a tempo, estilo, ritmo e método de aprendizagem, tornando-o consciente de suas capacidades e possibilidades para sua formação,” isto é, intelectualmente autônomo.

É pela centralidade da autonomia intelectual nessa modalidade de aprendizagem que nela concentrarei este trabalho. Estabelecido *a priori* o objeto do estudo, tornou-se necessária para o encaminhamento da pesquisa a formação de um quadro de referência para dar sustentação à análise do Curso de Pedagogia EaD. Para tanto, elegi fundamentalmente Freire por sua convicção humanista e pelo fato de muitos teóricos da EaD apropriarem-se de seus princípios quanto à situação de ensino-aprendizagem em que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”

---

<sup>38</sup> Sobre o assunto, Porto (2003, p.106) esclarece “[...] gostaríamos de observar que as relações sociopedagógicas que destacam o processo de transformação dos sujeitos escolares num mundo permeado por mídias tecnológicas e comunicacionais, só terão sentido se propiciarem aos sujeitos escolares uma reflexão mais ampla da realidade, conduzindo-os à autonomia e ao bem estar.”

<sup>39</sup> Ao dissolver conceitos básicos e reduzir problemas educacionais à lógica minimalista, os projetos de educação a distância consagram a prevalência da operacionalidade técnica sobre o método pedagógico. (BATISTA, 2006).

(2004, p. 47). Desse modo, é em sua obra, em especial na *Pedagogia da Autonomia*, que continuarei destacando elementos pertinentes a este trabalho. É preciso, porém, acrescentar que Freire se refere nesse mesmo texto à necessidade de apreensão do saber – constantemente testemunhado e vivido – por professores e alunos nas suas razões de ser: ontológica, política, ética, epistemológica, pedagógica, verificando-se que o pensamento pedagógico de Freire, revelado em suas obras, exige uma série de comprometimentos da escola, professores e alunos para ser adotado na sua integralidade.

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

Ao falar em autonomia é indispensável dispor de um alicerce filosófico para sustentar esse princípio, pois a questão tem sido o cerne de discussões de muitos pensadores, como comprova Schneewind na obra *A invenção da autonomia*. A palavra autonomia é de origem grega, composta pelo adjetivo pronominal *autos*, que significa “ele mesmo”, “por si mesmo”, e pelo substantivo *nomos*, com o sentido de “compartilha”, “instituição”, “lei”, “normas”, “convenção” ou “uso.” Etimologicamente, o conceito de autonomia significa “a condição de uma pessoa ou de uma coletividade autônoma, quer dizer, que determina ela mesma a lei à qual se submete.” (LALANDE, 1996, p.115).

Para Carvalho (2007), a idéia hoje comum nas ciências sociais de que a realidade é uma construção social é uma idéia autonomista, e o ideal iluminista de só admitir como verdade aquilo que é justificado pela razão autônoma – o racionalismo – é uma construção autonomista. Assim, todo sistema que não admite a existência de leis absolutas “fora” da consciência do sujeito é um sistema autonomista<sup>40</sup>.

---

<sup>40</sup> O conceito de autonomia modifica-se em função dos períodos históricos e suas características. Desse modo, podemos ver que, se a Idade Média representou um período de heteronomia, e o racionalismo renascentista propôs uma autonomia, “a atual pós-modernidade é a autonomia levada ao extremo: não há verdade absoluta, e cada um *constrói* a verdade como quer.” (CARVALHO, 2007, p. 3).

A autonomia é compreendida no âmbito da Filosofia Moral, de acordo com Lima (2000), como uma capacidade humana que envolve a produção de juízos surgidos de informações obtidas no meio sociocultural e político. O conceito de autonomia no passado tinha idéia de liberdade e igualdade <sup>41</sup>e até hoje é visto desta maneira, na opinião de Dworkin (2006).

Na busca de entendimento da complexidade do conceito de autonomia, Schneewind (2005) descreve um pormenorizado painel sobre a história da Ética, que recobre os séculos XVI a XVIII, procurando demonstrar a dificuldade em encontrar uma base filosófica coerente para o ideal de autogoverno moral e tem Kant como ponto central de seus estudos porque a concepção desse filósofo sobre a moralidade como autonomia proporciona a esta um ponto de partida para o entendimento filosófico contemporâneo.

Schneewind esclarece que, nos séculos XVII e XVIII, as concepções de moralidade como obediência passam a ser cada vez mais contestadas pelas concepções da moralidade como autogoverno (Ibid., p. 29), de tal modo que a nova perspectiva que emergiu no final do século XVIII concentrou-se na crença de que “todos os indivíduos normais são igualmente capazes de viver juntos uma moralidade de autogoverno.”

### 3.3 AUTONOMIA<sup>42</sup>: o papel da educação

O processo de construção da autonomia do sujeito, para Silva (2008, p. 22), “passa por etapas do desenvolvimento que podem ser observadas desde muito cedo” e continuam desenvolvendo-se ao longo da sua existência nos diferentes posicionamentos que precisa assumir. Nesse processo a educação é fundamental, pois, “permitindo o acesso ao conhecimento, tem um papel bem importante a desempenhar no cumprimento dessa tarefa

---

<sup>41</sup> Entende-se por liberdade e igualdade, o fato de o indivíduo autônomo dispor da liberdade de escolha, portanto sem submissão a outros e, por essa razão, situar-se num patamar de igualdade com outros indivíduos também autônomos.

<sup>42</sup> Quanto à autonomia permanecem algumas imprecisões que devem ser explicitadas. Litwin (2001, p. 14) esclarece que “autodidata é o estudante que seleciona os conteúdos e não conta com uma proposta pedagógica e didática para o estudo.” Outra é a situação do aprendente na modalidade a distância: apesar de permitir-se uma organização autônoma em relação à escolha do espaço e do tempo para o estudo, não significa que não haja proposta didática, seleção de conteúdos, orientação de prosseguimento de estudos e propostas de atividades.

universal: ajudar a compreender o mundo e o outro, a fim de que cada um compreenda melhor a si mesmo.” (DELORS, 1998, p. 50).

Cabe à educação auxiliar na formação humana das pessoas, isto é, espera-se que “um indivíduo que tem oportunidade de receber informações necessárias para estabelecer a consciência, tem o poder de analisar melhor a si e ao seu mundo e, assim, poder escolher o que é mais favorável para a sua vida”; essa condição não se constituiria numa vivência egoísta, mas capacitaria esse indivíduo a contribuir no processo de uma sociedade mais democrática. “O aprendizado que conduza à consciência crítica poderá influenciá-lo em todas as situações, por toda sua vida e por este motivo, a valorização da educação criticadora deve se dar desde cedo.” (SILVA; NAKAMURA; LOUZADA, 2006, p. 21). O processo de desenvolvimento da autonomia tanto a individual como a social<sup>43</sup> é influenciado pela personalidade, o caráter, os valores do indivíduo.

Sobre a educação para a autonomia, Velardi afirma que:

Será, provavelmente, aquela que define como função social do ensino a formação integral das pessoas como cidadãos/ cidadãs ativos da sociedade, o que implica uma ampliação das capacidades a desenvolver (não exclusivamente as acadêmicas) e a correspondente consideração de conteúdos de aprendizagem, não só os tradicionais conteúdos conceituais, mas, também, os procedimentais e atitudinais. (2007, p. 55).

Co-operar, operar em comum, através das ações interindividuais, da participação, das trocas em equilíbrio só existe onde uma escala de valores estabelecida pelos parceiros impeça relações de coação, de egocentrismo, pois para Piaget<sup>44</sup> (1973) a relação de coação, como seu nome indica, é uma relação assimétrica na qual um dos pólos impõe ao outro suas formas de pensar, seus critérios, suas verdades. São relações de regras prontas, contraditórias em relação ao desenvolvimento intelectual das pessoas submetidas à coação, que se instala ao impedir-se a ocorrência da reciprocidade e reforçar-se o egocentrismo. Em termos de moralidade, a

---

<sup>43</sup> A autonomia refere-se, por um lado, ao nível de desenvolvimento psicológico, implicando uma dimensão pessoal e, por outro lado, a uma dimensão social, coletiva. A autonomia pressupõe uma relação do indivíduo com os outros (PCNs 1ª. a 4ª. Séries, 1997). De acordo com Hernandez (2006), na última década o tema autonomia, abordado no quadro das relações sobre ética, cidadania e desenvolvimento da moralidade, vem sendo intensamente tematizado nos Parâmetros Curriculares Nacionais, documento da política educacional vigente e em publicações ligadas a temas dessa área.

<sup>44</sup> Jean Piaget (1886-1980). Especialista em psicologia evolutiva e epistemologia genética, filósofo e educador.

coação leva somente ao respeito unilateral donde deriva a heteronomia moral. Por isso, Piaget enfatiza que o desenvolvimento moral e o intelectual somente podem ocorrer num processo cooperativo, em que cada parceiro seja capaz de entender o ponto de vista alheio, descentrando-se do seu próprio, isto é, em relações interindividuais harmoniosas.

A necessidade de relações harmoniosas entre os atores da aprendizagem é reforçada no método educacional freireano, em que a pedagogia é concretizada na forma de trabalho educativo, no estímulo à discussão, ao diálogo crítico e criticizador. O método criado por Paulo Freire (2001) baseia-se na relação dialógica entre alunos e professores, pois é através do diálogo que se dá a verdadeira comunicação com interlocutores ativos e semelhantes; comunicação que é uma relação social igualitária, dialogal, produtora de conhecimento. Para ele, a perspectiva educacional que pode ser coerente com a busca da autonomia é aquela que atribui ao educador a função de instaurar a “rigoriedade metódica com que devem [os alunos] se ‘aproximar’ dos objetos cognoscíveis” (2004, p. 26); essa aproximação favorece a *superação* e não a *ruptura* e acontece quando a *curiosidade ingênua* se criticiza, tornando-se *curiosidade epistemológica* (Ibid., p. 31). Compreende-se com isto que a educação assume um caráter de não-submissão e então, por extensão, formadora do senso crítico. Aprender criticamente é, em suma, formar a autonomia.

Considerando-se que o sujeito tome decisões numa ação autônoma, essa ação se refletirá na sociedade numa perspectiva mais democrática desde que esse sujeito alie ao conhecimento a possibilidade de conseguir expor seus ideais através das ferramentas como a linguagem, as ações, ou o próprio conhecimento, mas é necessário que, primeiramente, ele se conheça e tome consciência disso, isto é, tenha consciência crítica sobre os aspectos que influenciam a sua vida, buscando meios para exercer o controle sobre os determinantes do seu viver. (BYDLOWSKI et al., 2004).

Sen<sup>45</sup> (2000) compartilha esta idéia de capacitação para o reconhecimento das necessidades e tomadas de decisões, afirmando que a educação para a autonomia fornece às pessoas subsídios para refletirem sobre tudo que fazem e, assim, poderem qualificar-se, o que terá impacto sobre toda a sociedade. De acordo com Freire (2004, p. 86), o fundamental é que

---

<sup>45</sup> Amartya Kumar Sen, economista indiano (1933-). Prêmio Nobel de Economia de 1998, seus trabalhos teóricos contribuem para uma nova compreensão dos conceitos sobre miséria, fome, pobreza e bem-estar social.

“professor e alunos saibam que a postura deles [...] é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada enquanto fala, ou enquanto ouve.” Assim, assumindo sua inquietude, ouvindo, perguntando, investigando e moldando sua personalidade criticamente, auxiliará todas as escolhas de sua vida.

Autonomia, autoformação, aprendizagem aberta, aprender a aprender, auto-regulação, autopoiesis, dentre outras, são terminologias diferentes que remetem a concepções e práticas diferenciadas, mas de acordo com Preti (2006, p. 3), “têm em comum a intenção de situar o aprendiz na condição de sujeito, autor e condutor de seu processo de formação, apropriação, reelaboração e construção do conhecimento” e buscam tanto superar os determinantes externos (empirismo) quanto os internos (apriorismo), dirigindo-se a uma visão relacional e interacionista (dialética). Para Carvalho (2006), por sua vez, falar em autonomia é situar-se num *telos* ético-político, pois a autonomia é um pressuposto para a constituição das modernas democracias e aposta-se, através dela, na possibilidade de discussão de diferentes pontos de vista e, sobretudo, na capacidade de cada um para tomar decisões a partir de razões que as justifiquem.

É na capacidade de cada um tomar decisões, no caso dos alunos, que se localiza o problema. Para Freire (2003, p. 97), eles não sabem responsabilizar-se pela própria formação, pois acostumaram-se a obedecer ordens; por isso, “não aprenderam como organizar sua própria leitura da realidade e dos livros, entendendo o que lêem criticamente.”

Na nova feição que assume a sociedade, diz-se que ela exige, mais do que nunca, um indivíduo competitivo em um mercado em constante mutação. Com essa argumentação, a EaD ganha espaço, haja vista ser a modalidade de ensino-aprendizagem indicada para reduzir as distâncias e os isolamentos geográficos, psicossociológicos, econômicos e culturais de modo a possibilitar a todos não só o acesso à informação, mas a possibilidade de permanente atualização.

Tenho encontrado a constatação de imprecisões no trato de questões fundamentais da EaD em muitos dos autores que figuram na bibliografia deste trabalho como se verifica, por exemplo, em Preti e Belloni.

Para o primeiro, os textos sobre EaD apresentam, entre os conceitos fundamentais de sua filosofia, a qualidade do estudante autônomo, independente, mas Preti (2005, p. 121) alerta para as “confusões e equívocos conceituais na utilização do termo autonomia, hoje usado no processo ensino-aprendizagem”, pois autonomia tanto se reveste do sentido de autonomização<sup>46</sup> ou, com mais frequência, de autodidatismo<sup>47</sup>, numa formulação do *faça você mesmo*, característica da fase pós-fordista. E Belloni (1999, p. 41) explicita que “o conceito de aprendente autônomo ou independente, capaz de autogerir seus estudos é ainda embrionário, do mesmo modo que o estudante autônomo é ainda exceção no universo de nossas universidades<sup>48</sup>.”

Ao reconhecer, na época em que escreveu a obra, que o estudante autônomo era uma raridade no ensino superior brasileiro, Belloni (1999, p. 41) torna pública uma situação ainda percebida hoje no cotidiano acadêmico; entretanto a EaD enfatiza como característica a autonomia na escolha de espaços e tempos para o estudo por ter uma matrícula constituída de trabalhadores adultos (LITWIN, 2001). Esse adulto como sujeito abstrato da educação convencional é o outro invisível, imaginado em diferentes locais e em diferentes distâncias. No ensino a distância o enfoque está no *como* e não no *por quê* ou *o quê* estudar, mas a autonomia não é neutra: “não está desvinculada da conexão com as pessoas com as quais se trabalha, nem tampouco é um padrão fixo de atuação” (CONTRERAS, 2002, p. 199), isto é, a autonomia é permeada de concepções, ideologias, visões de mundo e *o como fazer* também é carregado de propósitos, concepções e valores.

Em razão desses propósitos, concepções e valores, Contreras (Ibid., p. 36) identifica a existência de três dimensões da autonomia: A primeira é baseada no espírito da racionalidade tecnológica do ensino, “na qual o docente vê sua função reduzida ao cumprimento de prescrições extremamente determinadas, perdendo de vista o conjunto e o controle de seu

---

<sup>46</sup> No sentido de prática ou propostas-projetos que, uma vez instituídas, se tornassem capazes de garantir, por si mesmas, processos e resultados, não com vistas ao sujeito, mas em função do próprio projeto, perdendo de vista a finalidade daquela ação e do projeto; no sentido de alienação, pela perda do discurso do sujeito, dominado pelo discurso do outro. (PRETI, 2005, p. 121).

<sup>47</sup> Autodidatismo ou *autodidatismo assistido* refere-se ao aprendente que seleciona os conteúdos e não conta com uma proposta pedagógica e didática para o estudo.

<sup>48</sup> Valho-me das palavras de Belloni, pois sua formulação, transcorrida quase uma década, mantém-se atual ao ser corroborada por Preti em data mais recente.

trabalho.” Nessa condição lhe é exigido o desenvolvimento de habilidades de acordo com o processo de racionalização - como a aprendizagem de técnicas - o que favorece a rotina do trabalho, impede a reflexão e facilita o isolamento dos colegas, que já não têm tempo para o relato de experiências profissionais por estarem submetidos às estruturas em que têm racionalizado seu trabalho. Dessa forma, tornam-se esses professores cada vez mais dependentes de definições elaboradas por outras pessoas, revelando-se a “perda da autonomia dos professores na realização de seu trabalho profissional” (Ibid., p. 38) por estarem atrelados ao desenvolvimento de técnicas e não à crítica de sua ação.

A segunda dimensão retrata a autonomia no contexto da prática de ensino. Contreras (Ibid., p. 193) considera-a uma aprendizagem permanente, um atributo pessoal e social que autoriza o professor a tomar decisões que se sustentam no reconhecimento de outras capacidades. A autonomia do professor se constrói, desse modo, na dialética entre as convicções pedagógicas e as possibilidades de realizá-las, de transformá-las nos eixos do curso e da relação com o ensino.

A terceira dimensão considera a autonomia do professor-aluno de curso EaD como intelectual crítico, o que vai exigir dele um posicionamento teórico e a problematização das parcialidades em relação à experiência de outros. Para Contreras, a autonomia é um processo permanente que envolve a compreensão e transformação das diferenças entre a prática cotidiana e as aspirações sociais e educativas de um ensino voltado aos altos valores humanísticos da igualdade e democracia. (Ibid., p. 137).

Aspiração semelhante à de Contreras se encontra em Piaget,<sup>49</sup> para quem ser autônomo significa estar apto a cooperativamente construir o sistema de regras morais e

---

<sup>49</sup> Jean Piaget caracterizava autonomia como “a capacidade de coordenação de diferentes perspectivas sociais com o pressuposto do respeito recíproco,” de acordo com estudo de Kesselring (2006, p. 179). Para Piaget, o processo de desenvolvimento da autoconsciência ocorre paralelamente à constituição do princípio da autonomia. No início há um estado de anomia: a inteligência está calcada em atividades motoras, centradas no próprio indivíduo, numa relação egocêntrica de si para si mesmo. É a consciência centrada no eu. Nessa fase a criança joga consigo mesma e não precisa compartilhar com o outro; é o indivíduo da não- consciência. À medida que se desenvolve e suas ações se tornam mais complexas, o indivíduo apercebe-se da existência do outro e passa a reconhecer a necessidade de regras, de hierarquia, de autoridade. Nessa fase, ele centra o controle no outro. O eixo de suas relações desloca-se no sentido da heteronomia, de si para o outro, o adulto, em quem a criança reconhece a verdade e o poder da decisão, isto é, a autoridade; é no outro que se localiza a consciência enquanto na autonomia as leis e as regras são opções que o sujeito faz na sua convivência social através da auto-determinação.

operatórias necessárias à manutenção de relações permeadas pelo respeito mútuo. Esse autor, em sua obra *Epistemologia Genética* discute a questão da autonomia e do desenvolvimento dessa característica humana. Para ele, a autonomia não está relacionada com isolamento (capacidade de aprender sozinho e respeito ao ritmo próprio), e entende que o aparecimento do pensamento autônomo e lógico-operatório é paralelo ao surgimento da capacidade de estabelecer relações cooperativas, pois, quando os agrupamentos operatórios surgem, a criança, através da articulação das intuições, torna-se cada vez mais apta a agir cooperativamente.

### 3.4 AS RELAÇÕES ENTRE AUTONOMIA E INTERATIVIDADE

Ao tratar do papel da educação na construção da autonomia, reiteram alguns dos autores já citados que ela não se constitui em vivência egoísta, mas se desenvolve através de ações interindividuais, de participação, de trocas em equilíbrio, isto é, sem coação. Para Silva (2007, p. 17), “a construção da autonomia do sujeito depende das interações e mediações no processo de aprendizagem.”. Dessa ação cooperativa resulta o estabelecimento de relações entre autonomia e interatividade que passarei a explicar.

Há autores que demonstram uma percepção do ensino a distância diferente da defendida por Contreras (2002), ao entenderem que a EaD se baseia no princípio de que “qualquer pessoa é capaz de aprender por si só (auto-aprendizagem) desde que tenha acesso a materiais de instrução de alta qualidade pedagógica e suficientemente compreensíveis e atrativos.” (GUIMARÃES, 2007, p. 29). Parte da dificuldade em situar as nuances de palavras e expressões referentes à autonomia, como a auto-aprendizagem, pode estar ligada ao fato de ser um tema relativamente novo no campo da educação, ainda muito presa à presença da intersubjetividade pessoal entre professores e alunos. Na EaD o sucesso do aluno depende, na maioria das vezes, da sua motivação e das condições de estudo. (BELLONI, 1999, p. 48). Na auto-aprendizagem há o envolvimento do aluno com o texto (constituído por módulos impressos e vídeos) no contexto escolar e com o objetivo de aplicação nas atividades em sala de aula. (GUTIÉRREZ; PRIETO, 2007).

Esse envolvimento do aprendente com o texto no contexto escolar pressupõe a existência de inter-relacionamento com pessoas; por essa razão, a interação<sup>50</sup> torna-se elemento importante que não pode ser negligenciado sob pena de a educação transformar-se em algo impessoal, frio, dependente das tecnologias em uso. É por essa razão que é necessário investir em relações de reciprocidade para construir o conhecimento, como advoga Freire (2004), que destacou o papel fundamental da interação e da dialógica na aprendizagem.

Surge, em decorrência da necessidade de interação, uma questão polêmica entre os estudiosos e práticos da educação a distância quanto ao nível de participação do professor no processo de auto-formação do aluno. No entendimento de alguns, essa participação deve ocorrer apenas em resposta à solicitação do aluno a fim de que lhe seja assegurada autonomia para encontrar, por si próprio, os caminhos para vencer as dificuldades. Outros defendem a necessidade de uma intervenção sistemática do professor para auxiliá-lo nessa caminhada. Ross Paul (2007, p. 51), ao defender essa posição, diz enfaticamente: “A noção do aluno adulto auto-realizado perpetuada em boa parte da literatura sobre educação continuada e de adultos é mais um mito do que realidade, e as instituições de educação a distância têm a considerável responsabilidade de ajudar seus alunos envolvidos nesse tipo de educação.”

Atualmente em EaD tem prevalecido essa última posição, motivada especialmente pelas possibilidades interativas e de interação oferecidas pelas novas tecnologias da informação e comunicação.

Essa possibilidade de interação dialógica real é importante, na opinião de Carvalho; Matta (2007, p. 10) para que o homem não seja determinado pelo suporte dos computadores em rede e, portanto, pelo avanço tecnológico. Admitida a condição de dependência do homem ao avanço da tecnologia, um grupo de pessoas que não esteja em rede, que não tenha nascido “imerso em uma comunidade digital, não teria as qualidades humanas necessárias para esta

---

<sup>50</sup> O conceito de interatividade deve ter surgido no final da década de 70 ou início da década de 80 no contexto das novas tecnologias da informação. O conceito interação vem da física, é incorporado pela psicologia social e transmuta-se, no campo da informática, em interatividade. Há autores que não fazem distinção entre interação e interatividade; outros classificam interação com referência a relações humanas, e interatividade como relação homem- máquina. Interação é ação recíproca entre dois ou mais atores em que ocorre intersubjetividade, encontro de dois sujeitos e pode ser direta ou indiretamente mediatizada por algum veículo técnico de comunicação. Interatividade é potencialidade, é uma técnica oferecida por determinado meio (CD-ROMs de consulta, hipertextos ou jogos); é a atividade humana de agir sobre a máquina e de receber em troca uma realimentação. (SILVA, 2007).

interatividade potencializada.” Significa dizer que o “incremento da interatividade e colaboração crescentes não seria consequência das necessidades humanas, das condições objetivas e demandas sociometabólicas<sup>51</sup> de nosso tempo”, mas seriam “uma determinação da invenção de novas máquinas e de suas virtualidades”, que gerariam um novo homem extremamente interativo, embora tal interatividade ocorresse apenas através da rede e dos computadores.

Na opinião de Carvalho; Matta (Ibid., p. 11), essa perspectiva desqualifica a maioria dos seres humanos da atualidade para assumirem-se como sujeitos de sua história e das transformações do presente, retirando-lhes a possibilidade de refletirem sobre “o modo pelo qual a sociedade capitalista em crise está gerando demanda por colaboração e soluções comunitárias em todas as instâncias num modelo linear de interatividade.”

Lévy (1999) explica que as interatividades podem ser dos tipos: um/todos, um/um e todos/todos, em que as duas primeiras são as interatividades do tipo tradicional, realizadas pelos seres humanos anteriormente ao advento da cibercultura e da rede, pois, a partir destas, torna-se presente a interatividade todos/todos que permite aos sujeitos trocar, negociar e intercambiar diferentes experiências ao mesmo tempo; o enfoque é mantido na lógica da transmissão e não na partilha e compartilhamento das práxis sociais, como demandaria uma visão vygostskyana. Sob a ótica *levyana* percebe-se ter havido uma evolução que Carvalho; Matta (2007, p. 9) assim explicam: as emissões e recepções pontuais e claramente lineares, próprias dos dois primeiros tipos de interatividade citados acima, foram substituídas por “transmissões e receptores plurais e intertemporais,” visto estarem todos trocando informação ao mesmo tempo, o que denota “que se está utilizando uma interpretação mecânica e objetivista.” Admitir a pluralidade e até a simultaneidade das transmissões, não enriquece, porém, a interatividade que permanece reduzindo as práticas sociais somente à prática comunicativa, considerando que “interatividade é uma troca de emissões e recepções, mesmo que as percebendo complexas, assíncronas, atemporais, plurais e até hipertextuais,” completam Carvalho; Matta (Ibid., p. 10).

---

<sup>51</sup> Deduzo do texto de Mézaros (2007) que sociometabolismo, o substantivo donde se origina sociometabólico, designa o tripé sobre o qual o capital se sustenta: capital, trabalho e Estado. Nele, o capital, que se reproduz pelo trabalho, é legitimado pelo Estado.

A questão não é tecnológica, mas comunicacional. A respeito da utilização das tecnologias na interação interpessoal, Morán (2007, p. 4) diz que “a tecnologia entra como um apoio, mas o essencial é estabelecer relações de parceria na aprendizagem” e acrescenta que “formas de educar com estrutura autoritária não resolvem as questões fundamentais”, ao explicar que se aprende muito mais em uma “relação baseada na confiança, em que alunos e professores possam se expressar” e ainda que “criar e gerenciar esse ambiente é muito mais importante que definir tecnologias.” (Ibid., p. 6). Reconhece esse autor, embora trabalhe com tecnologias, que o foco está na interação humana, presencial ou virtual. E diz preocupar-se com a dificuldade que têm as pessoas em estabelecer relações participativas porque “todos nós carregamos estruturas tremendamente autoritárias, sendo submissos ou dominadores e reproduzimos isso na escola; a cultura da imposição, do controle, é talvez a barreira mais difícil de derrubar no processo pedagógico.” (Ibid., p. 6).

Uma forma possível de fazer frente à cultura da imposição poderia ser a promoção da *interação humana* de forma colaborativa entre alunos e professores. Na EaD continua sendo tarefa do professor “ajudar na aprendizagem de conteúdos e ser um elo para uma compreensão maior da vida”, afirma Morán (2007, p. 7). Quando se fala de ensino, diz ele, foca-se a aprendizagem de alguns conteúdos, mas “a educação é um processo muito mais integral (sic), que ocupa as pessoas pela vida toda e não somente na escola” e reconhece que o professor tem esses dois papéis: ajudar na aprendizagem de conteúdos e ser um elo para uma compreensão maior da vida o que “não depende da tecnologia, mas da atitude profunda do educador e do educando, de ambos quererem aprender.” Esclarece ainda Morán (2007a) que a tecnologia pode ser útil para integrar o que se observa no dia-a-dia e disso fazer objeto de reflexão através da qual se estabelece uma ponte para trazer os conteúdos de forma mais ágil e devolvê-los de novo ao cotidiano, possibilitando a interação entre aluno/ aluno e aluno/professor.

Relativamente à preparação dos professores, Freire alerta para a necessidade de que adquiram outros saberes da realidade concreta, de saberes técnicos em diferentes áreas como a da comunicação para “desocultar verdades escondidas”, para “desmistificar a farsa ideológica” (2004, p. 138), saberes que favoreçam “as interações e a dialógica na aprendizagem” de modo efetivo; para consegui-lo “necessitam desenvolver estratégias específicas a partir da percepção crítica de uma mudança paradigmática desta época, nosso tempo.” (CARVALHO; MATTA, 2007, p. 8). Essa mudança manifesta-se, por exemplo, com

a transição da tela de TV para a tela de computador, ou com a emergência de uma nova cultura das comunicações, entendida como cibercultura. Carvalho; Matta (Ibid., p. 9) esclarecem que a interatividade<sup>52</sup> de que tratam para a EaD não é a abordada na maior parte da literatura atual mecânica e linear ainda que procurando a demonstração de não-linearidade de categorias como hipertexto, hipermídias e outras<sup>53</sup>. Esclarecem que a interatividade no Campo da Comunicação é “um conjunto de relações complexas de emissão e recepção de mensagens”, mas eles, na perspectiva em que tratam a interatividade, consideram as características técnicas do meio digital para afirmarem que “a tecnologia digital criou as condições para esta interatividade reflexiva”, pois permite um maior número de interações e uma maior riqueza e variedade delas, “possibilitando a imersão, navegação, exploração e conversação presentes nos suportes de comunicação em rede.” Comparando os suportes de comunicação em rede - TV e computador – Carvalho; Matta (Ibid., p. 10) esclarecem que, enquanto a tela da TV é um plano de irradiação com as duas dimensões, altura e largura, a tela do computador permite imersão, pois além de altura e largura tem profundidade, que permite ao usuário interagir e não meramente assistir. Permite adentrar, operar, agregar, modificar, compartilhar e co-criar. Com a pedagogia da transmissão, os professores estão no mesmo paradigma da TV. Eles são *transmissores iluminados*, que editam e distribuem os conteúdos de aprendizagem para os alunos *receptores sem luz*. Estes, por sua vez, migram da tela da TV para a tela do computador, conectado à internet, em busca de interatividade que, desse modo, aproxima-se do conceito de construção do conhecimento em que os alunos, professores ou outros, como sujeitos envolvidos em uma determinada construção social, ficam sempre imersos em uma realidade concreta e na criação de soluções que validem suas demandas

---

<sup>52</sup> Um sistema *interativo* deveria dar total autonomia ao espectador enquanto os sistemas *reativos* trabalhariam com uma gama pré-determinada de escolhas. Há assim, *interatividade mútua* (criativa, aberta, em que todos os agentes possam experimentar uma evolução histórica de si na relação, e da relação propriamente dita), verdadeiras trocas, e há a *interação reativa*. A primeira deveria abarcar a possibilidade de resposta autônoma, criativa e não-prevista da audiência. Dessa forma se poderia chegar a um novo estágio onde as figuras dos pólos emissor e receptor seriam substituídas pela “idéia mais estimulante” de agentes intercomunicadores, pois os envolvidos na relação interativa são agentes, isto é, ativos enquanto se comunicam, o que pressupõe troca, comunhão, com possibilidade de verdadeiro diálogo, não restrito a uma pequena gama de possibilidades reativas planejadas *a priori*. A relação reativa seria, pois, por demasiado determinística, de pouca liberdade criativa, um tipo fraco de interação, pelas limitações que impõe à relação, segundo Primo (2007, p. 68).

<sup>53</sup> O hipertexto é um sistema de escrita e leitura não linear aplicado à informática, principalmente à multimídia e às *home pages* na World Wide Web. Nele, as informações estão organizadas de forma não hierarquizada e espalhadas em uma rede com inúmeras conexões (os *links* ou *hyperlinks*) sobre o que vê e quando a informação será visível. O termo *hipermídia* designa um tipo de escritura complexa, na qual diferentes blocos de informações estão interconectados.

sociometabólicas, quer na modalidade a distância, quer na presencial, seja entre seres humanos em tarefas primitivas, seja em um ambiente em rede, internet, utilizando Messenger - MSN, “cada sujeito envolvido é parceiro e partilha a construção de todo processo, da concretude de seu contexto e ambiente mediador por completo.” (Ibid., p. 5).

A interatividade assim compreendida desfilia-se do campo da comunicação e se constitui intersecção entre “as práticas sociais de sujeitos engajados na resolução e compartilhamento de construção de conhecimento e de prática de vida comum” (Ibid., p. 8) numa amplitude que, além de poder ser aplicada em rede e na realização de qualquer comunidade de aprendizagem, pode também ser aplicada em qualquer comunidade de prática que exista em meio digital ou presencial. O compartilhamento da própria vida e experiência acaba por gerar o sujeito coletivo concreto a partir da concretude do compartilhamento da realidade.

### 3.5 AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO E A EDUCAÇÃO

O conceito oficial da EaD refere-se à utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação na mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem; por essa razão, as TICs assumem importância nessa modalidade de educação e são descritas, entre outros por Belloni (1999) e Morán (2006).

O campo educacional é passível de cobranças da sociedade principalmente quanto ao que se constitua modernidade no uso das tecnologias,<sup>54</sup> estabelecidas de novos valores, conceitos, saberes e relações que estão gestando uma nova razão, entendida em princípio como incompatível com o atual sistema educacional fechado e linear, alvo de crítica interna e externamente a ele. Na tendência atual, que remete a uma situação de ensino e aprendizagem mediada pelas TICs, para ocupar o espaço das palavras que se desgastaram pelo uso e perderam a capacidade de produzir significados, surgem, conforme Preti (2006), as que, pelo poder explicativo e simbólico, parecem mais de acordo com as novas categorias de análise e sustentação teórico-metodológica: mediação pedagógica, interação e interatividade, conhecimento compartilhado, educar pela pesquisa, autoformação, professor coletivo, pesquisa

---

<sup>54</sup> A presença das TICs tem-se revestido de sentidos múltiplos que evoluem da ultrapassagem das velhas tecnologias (quadro de giz e material impresso) à resposta para os vários problemas educacionais e até mesmo para questões econômicas. (BARRETO, 2006a).

colaborativa, formação em rede e outras. A simples menção deste *novo* vocabulário aponta para a confirmação de que não se refere à escola tal como se apresenta tradicionalmente, mas a experiências novas.

As novas experiências promovem um novo desenho educacional configurado na EaD. Benakouche (2006, p. 3) reconhece não terem sido, certamente, as novas mídias que criaram essa modalidade, haja vista que ela já conta com uma longa história desde o ensino por correspondência, passando pelo uso do rádio e da televisão, em que diferentes gerações de tecnologias têm sido colocadas à disposição da educação embora tenha sido o ensino a distância então praticado, entendido comumente como um ensino supletivo para circunstâncias emergenciais.

A apropriação dos avanços científicos do conhecimento humano, que possam contribuir para a qualidade da escola desejável, deve ser um dos eixos básicos de um programa de formação de professores, mas inovar não é criar do nada, diz Freire (2004, p. 57), pois acredita que a tecnologia não surge da superposição do novo sobre velho, mas o novo nasce do velho, trazendo desse modo elementos dele; parte-se de uma estrutura anterior para alcançar outra sucessivamente. É necessário ao professor analisar sua prática para pensar uma educação que se modernize sem abdicar ao sonho de fazer a escola de qualidade para uma cidadania crítica.

A EaD apresenta-se, na opinião de Carvalho; Mata (2007), como uma conseqüência das tecnologias que promovem um acelerado avanço em todas as áreas do conhecimento. O que vale, porém, ser enfatizado com relação a essas inovações é que elas estão criando, ou banalizando novas formas de contatos sociais em que a presença física deixa de ser uma condição necessária, constituindo-se esse fato a grande novidade. A cada dia torna-se mais evidente a emergência do que Lévy (1999, p. 17 ) chama de cibercultura, isto é, “um conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem paralelamente ao crescimento do ciberespaço,” este último por sua vez definido por ele como “o espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial de computadores e memórias informáticas.”

Há uma valorização das TICs pelas possibilidades que abrem nos setores de informação e de comunicação, mas Adorno (2006, p. 92) alerta que “a substituição moral do

supereu por autoridades externas, descompromissadas e permutáveis, pela ação da indústria cultural hegemônica, pode criar heteronomia” que seria representada por “uma dependência de preceitos, de normas, que escapam à racionalidade do indivíduo.” Identifico raciocínio semelhante a esse em Gutierrez (2007, p. 6) para quem as tecnologias educacionais informatizadas e a EaD, ao serem tratadas como “fenômenos externos e não como partes integrantes e indissociáveis do fenômeno educativo” criam condições para subordinar a “educação e seus rumos à tecnologia.” E Belloni (2007a, p. 124), ao tratar das TICs, assevera que a educação a distância deixa de ser apenas uma modalidade de educação para tornar-se “sinônimo de uma nova fatia do mercado, muito rentável, para a indústria da comunicação e o setor privado;” ela diz ainda que

Considerar o ensino a distância como solução para carências educacionais e/ou rejeitá-lo por qualidade insuficiente é colocar mal a questão, porque disfarça as questões mais importantes para a compreensão do fenômeno: seu caráter econômico, que determina muitas práticas, e suas características técnicas, que apontam para aquela ‘convergência de paradigmas’, isto é, para a mediatização técnica dos processos educacionais, como, aliás é sempre bom lembrar, já ocorreu com os processos de comunicação.<sup>55</sup> (2007a, p. 8).

Neste início do século 21 quando, nas palavras de Belloni (Ibid., p. 2), o futuro já chegou, verificam-se “novos modos de socialização e mediações inéditas” que decorrem de artefatos técnicos muito sofisticados, capazes de subverter tanto as formas quanto as instituições de socialização já formadas, pois, por autodidaxia, as crianças aprendem com máquinas “inteligentes e interativas [...] os conteúdos, formas e normas que a instituição escolar, despreparada, mal equipada e desprestigiada<sup>56</sup> nem sempre aprova e raramente desenvolve.” Em continuidade à análise, a autora reafirma o valor das mídias eletrônicas no processo de socialização, deplora a falta de atendimento às demandas pela escola (em especial a pública), critica a academia por entrincheirar-se em concepções idealistas - negligenciando

---

<sup>55</sup> Belloni (2007a, p. 125) revela que o Projeto Saci (educação a distância, via televisão) pretendia experimentar as possibilidades do satélite de comunicação americano, sendo a educação mero pretexto e diz que a mesma reflexão pode ser feita hoje sobre a videoconferência que, “não encontrando a aceitação prevista pelos fabricantes entre as empresas, foi transposta para a EaD.”

<sup>56</sup> Na opinião de Batista, não podemos perder de vista o hiato entre condições de ensino nas escolas de elite e as existentes na quase totalidade da rede pública de ensino fundamental e médio. “Se não houver investimentos que minimizem essas disparidades, condenaremos crianças e adolescentes a conviver com a pobreza e o fracasso educacional.” Porém, pouco adianta fazer a propaganda da modernização educacional de “uma educação sem substância e promover a modernização tecnológica num sistema educacional sem substrato, que reproduz relações assimétricas,” as formas e as instituições sociais envolvidas nessa preparação, que a sociologia chama “processo de socialização.” (2006, p. 5).

os recursos técnicos ao considerá-los meramente instrumentais - e, quanto ao setor privado, revela que as escolas atendem aos apelos do mercado e entregam-se à inovação tecnológica “sem muita reflexão crítica e bem pouca criatividade” razão pela qual formam o consumidor deslumbrado e não, como seria desejável, o usuário competente e criativo.

Uso de tecnologias não é um conceito estranho à educação, pois cada época contou com um tipo de recursos técnicos que foram utilizados na pedagogia, como descreve Belloni:

Pedagogia e tecnologia (entendidas como processos sociais) sempre andaram de mãos dadas: o processo de socialização das novas gerações inclui necessária e logicamente a preparação dos jovens indivíduos para o uso dos meios técnicos disponíveis na sociedade, seja o arado seja o computador. O que diferencia uma sociedade de outra e diferentes momentos históricos são as finalidades. (2007a, p. 2).

Havendo essa relação pedagogia/tecnologia, assinalada por Belloni, tem-se de admitir que não seja recente a discussão sobre o uso das tecnologias na educação, assunto que julgo pertinente abordar quando elas evoluem de um papel complementar, de recurso, para o de “mediadoras didático-pedagógicas nos processos de ensino e aprendizagem” da EaD, vale dizer, na auto-aprendizagem, na autonomia intelectual. E para que não se adote apenas uma atitude ingênua diante das TICs, convém recorrer à avaliação que Freire delas faz. Em Educação e Mudança, diz Alencar (2006, p. 15), tratando da necessidade de superação de um ultrapassado dualismo tecnologia/ humanismo Freire afirma que “um humanismo sério não contradiz a ciência nem o avanço da tecnologia” e acrescenta que “o risco aí seria o de promovê-los, então, a quase fazedores de nós mesmos” (1984, p. 58)<sup>57</sup> e em Pedagogia da Indignação (2000, p. 2) diz: “o exercício de pensar o tempo, de pensar a técnica, de pensar o conhecimento enquanto se conhece, de pensar o quê das coisas, o para quê, o como, o em favor de quê, de quem e contra quem são exigências fundamentais de uma educação democrática à altura dos desafios do nosso tempo.” Freire reconhece que a tecnologia tem possibilitado diversos benefícios que estão à disposição das pessoas; é impossível ignorar sua existência nas áreas da saúde, da comunicação, dos transportes, da arte, enfim, de todas as áreas que concorrem para o desenvolvimento humano e acrescenta: “para mim, a questão que se coloca é a serviço de quem as máquinas e a tecnologia avançada estão sendo postas em uso

---

<sup>57</sup> O próprio autor utilizou-se dos meios tecnológicos disponíveis (áudio, vídeo, rádio, tv e outros) para difundir suas idéias e utopias. (Gadotti, 2000, p. 263).

[...] para mim, os computadores são um negócio extraordinário. O problema é saber a serviço de quem eles entram na escola<sup>58</sup>.” (1984, p. 1).

De acordo com Alencar (2006, p. 3), Freire delineou uma metodologia de uso e análise para as tecnologias que venham a ser incorporadas, sendo “o primeiro elemento o uso intencional, político delas, que, como aparato ideológico, deve ser desconstruído e revisado nas suas *entranhas*” sendo preciso identificar o que as fundamenta para combater, ou mesmo reverter seu uso para as causas que defende. O segundo elemento dessa metodologia é “a necessidade de compreendê-la e dominá-la” (1976, p. 129), pois é pelo entendimento do processo que a humanização ocorre, indo do deslocamento de uma concepção de meio como suporte para a idéia de mundo passível de transformação, possibilitando que se evite a *maquinização* ou animalização instintiva dos seres humanos. Explica Freire: “quando se diz ao educador como fazer tecnicamente uma mesa e não se discute as dimensões estéticas de como fazê-la, castra-se a capacidade de ele conhecer a curiosidade epistemológica.” (1994, p. 87). O terceiro elemento apontado por Freire em Educação e Mudança é “a necessária *redução sociológica*<sup>59</sup>” expressão que é explicada como *invasão cultural*, representada pelas “inovações tecnológicas impostas de cima para baixo, ou de fora para dentro.” (1976, p. 24). Por isso, há a necessidade de contextualização da tecnologia em “si própria, sua gênese e utilização”, desvelando os interesses e a ideologia implícita, “os benefícios e as limitações do uso”- com a finalidade de identificá-la com o contexto social, discutindo suas implicações na vida dos usuários e a melhor forma de incorporá-la em benefício daquele grupo, naquele contexto específico.

---

<sup>58</sup> Por outro lado, não se pode ignorar que as tecnologias também podem apresentar diversos perigos como Freire revela em várias de suas obras (1968; 1994) e constata-se ser Freire um crítico do dualismo entre a divinização e a demonização da tecnologia, pois não a vê como salvadora, nem como causadora de todos os males, sendo necessário evitar o que ele chamava “desvios míticos.”

<sup>59</sup> *Redução sociológica*, que, segundo propõe Ramos (1996, p. 68), “consiste em uma atitude metódica que busca definir os pressupostos referenciais e históricos dos objetos e fatos da realidade social” e ressalta que “à assimilação literal e passiva dos produtos científicos importados ter-se-á de opor assimilação crítica desses produtos.” Para tanto, ele propõe a expressão *redução sociológica* para designar “procedimentos metódicos que procuram tornar sistemática a assimilação crítica.”

E ainda Freire defende<sup>60</sup> que a atitude das pessoas deve ser “criticamente curiosa”, indagadora, crítica e vigilante com relação à tecnologia para uma possível *práxis* tecnológica “[...] não a divinizo, de um lado, nem a diabolizo, de outro” (2004, p. 87). A tecnologia pode ser usada para manipular e estar a serviço de uma concepção de mundo não-emancipadora, razão por que não se pode ser objeto de consumidores ávidos de pacotes tecnológicos.

Freire é, antes de tudo, um humanista e o homem de quem nos fala é o *homo politicus*; o ato educativo não pode transformar o homem em objeto, pois isso se contrapõe a sua vocação natural de ser. Não é possível, desse modo, separar educação e política como duas coisas independentes, uma vez que ambas estão intimamente ligadas. Para Freire (2004, p. 110): “A educação não vira política pela decisão deste ou daquele educador. Ela é política.” Por esse traço inerente à condição humana, a politicidade da tecnologia tem de ser um elemento importante na concepção de educação, que não é neutra, é intencional; não se produz, nem acontece separada de uma visão de mundo, de homem e de sociedade que a fundamentem. Não excluindo, assim, o viés político das tecnologias, verifica-se que, em países periféricos, impelidos a importar os malefícios do desenvolvimento sem a contrapartida dos benefícios do avanço sociopolítico (BELLONI, 2001, p. 118), “imersos em seus problemas históricos, o avanço tecnológico tende a agravar as desigualdades sociais”, devendo-se considerar que as transformações na estrutura produtiva das sociedades capitalistas atuais, impulsionadas pelo avanço técnico, criaram novos contextos culturais que levam a “transformarem os modos de aprender das novas gerações, bem como suas representações *sobre*, e suas relações *com*, a instituição escolar.” (Ibid., p.120).

Belloni (2007, p. 5) entende que o “fenômeno educacional a distância é parte de um processo de inovação educacional mais amplo - a integração das novas TICs nos processos educacionais.” Por essa razão, a autora alerta para a necessidade de que tais técnicas se constituam meios e não fins educacionais e possam ser utilizadas tanto como ferramentas pedagógicas quanto como objeto de estudo complexo e multifacetado.

---

<sup>60</sup> Freire revela quanto à tecnologia, a preocupação de que por vezes “tem estado somente a serviço da produção capitalista” para gerar sociedades consumistas e afirma a urgência em que se assuma o controle sobre a tecnologia para pô-la a serviço do ser humano; acrescenta que a dimensão ética deve ser ressaltada para que a tecnologia não esteja prioritariamente ligada ao lucro das empresas que a geram ou produzem. (1994, p. 133).

A tecnologia “faz parte do natural desenvolvimento dos seres humanos ” (Freire, 1968, p. 98), e é elemento para a afirmação de uma sociedade (1993, p. 53); “o avanço da ciência e da tecnologia não é tarefa de demônios, mas sim a expressão da criatividade humana” (1984, p. 1), são fragmentos da obra de Freire, listados por Alencar (2006, p. 4), demonstrativos de que o autor da Pedagogia da Autonomia entendia a tecnologia como “a expressão natural do processo criador em que seres humanos se engajam no momento em que forjam seu primeiro instrumento com que melhor transformam o mundo.” Ainda sobre a tecnologia, a partir de uma visão histórica, Feenberg (2007), autor de *Crítica à Teoria da Tecnologia*, afirma que em si, a tecnologia não é boa nem má<sup>61</sup>, conceito também formulado por Freire (1968, p. 98) para quem a adjetivação decorre de sua ligação aos mais diversos interesses, entre os quais avulta o que tem gerado cultura e pessoas *massificadas*, que aderem ao consumismo que o mercado impõe.

Nas palavras de Freire: “Tenho a impressão de que uma correta perspectiva pedagógica seria aquela que, jamais negando a necessidade da ciência e da tecnologia, nunca, porém, resvasse para uma posição de mitificação da ciência.” Para ele, uma correta prática educativa desmitifica a ciência já na pré-escola (1984, p. 59). Esse pensador insiste em que a tecnologia deve estar a serviço dos interesses dos oprimidos, auxiliando-os na promoção de mudança social e política com vistas promoção da cidadania.

Embora Freire nunca tenha usado a expressão *inclusão digital*, afirma Alencar (2006, p. 5), valorizava a necessidade de ampliar o acesso aos computadores e aos recursos tecnológicos. Em *Política e Educação* (1993), elabora uma crítica às sociedades altamente tecnologizadas, que priorizam a inserção de terminais de informações ao saneamento de problemas sociais (miséria, violência, desemprego, entre tantos). O que poderia ser interpretado como negativa à inclusão digital é, na verdade, a oposição a certo tipo de inclusão digital que só serve a interesses do mercado; o desejo de Freire era que a tecnologia estivesse a serviço de uma educação de qualidade, ao saciamento das necessidades humanas

---

<sup>61</sup> “A tecnologia em si não é nem boa, nem má, é a maneira como ela é utilizada que determina seu valor.” Este tipo de declaração ignora a natureza do instrumento tecnológico e cai naquilo que Feenberg (2002) chamou de visão instrumental que consiste em pensar a tecnologia em termos de meios, isto é, como simples possibilidade de eficácia a ser ativada a cada momento por decisões livres e sempre novas do homem, mas para ele, essa é uma noção errada porque o que caracteriza a tecnologia é os meios serem os fins em si mesmos. O que realmente conta é o funcionamento dos meios e não o produto.

básicas. “Hoje certas concepções de inclusão digital, muitas pautadas até em seu pensamento (de Freire) defendem que é possível promover inclusão social por meio de um projeto/programa de inclusão digital,” estranha Alencar (2006, p. 10). E completa: “É possível ampliar o espaço dialógico e de trocas, horizonte que agora é global. Isso faz uma grande diferença.”

Analisando o uso de TICs na educação, Benakouche (2006, p. 18) afirma que “a instrumentação eletrônica não é, em si, educativa ou formativa.” É facilmente informativa, atraente, dinâmica, mas seu “impacto educativo, como regra, provém da ambiência humana implicada no processo formativo, não dela mesma.” Desse modo, os controles – indispensáveis - cabem ao Estado e aos próprios usuários da modalidade, os clientes dos serviços contratados.

Depreendo - das palavras de Benakouche acima transcritas - que as TICs se constituem recursos complementares ao processo formativo e a EaD, segundo o conceito legal, refere sua utilização na “mediação didático-pedagógica nos processos ensino e aprendizagem.” Como a modalidade a distância supõe a auto-aprendizagem, condição já demonstrada neste capítulo, as metodologias desenvolvidas nos cursos ou mais precisamente, as concepções de aprendizagem que norteiam as ações educativas, incluem-se no conjunto das condições oferecidas pelo Curso relativamente à construção/desenvolvimento da autonomia no aprendente. Por essa razão, algumas concepções de aprendizagem são apresentadas a seguir em 3.6.

### 3.6 CONCEPÇÕES DE APRENDIZAGEM PARA A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Tendo preparado o quadro de referências sobre a autonomia, a interação/interatividade e as tecnologias da informação e da comunicação, passo a descrever, ainda que sucintamente, algumas concepções de aprendizagem normalmente relacionadas à educação a distância para possibilitar a análise do Curso quanto à efetividade das ações que nele são implementadas com vistas à construção da autonomia do aprendente.

A Educação a distância não possui uma concepção de ensino-aprendizagem própria, mas é comum ligarem-na a teorias fundadas em pesquisas com crianças em experiências presenciais. Conforme Laaser (2007) a EaD tem adotado teorias de ensino-aprendizagem que

não são novas e que não podem ser oficialmente chamadas de teorias de aprendizagem para a educação a distância; entretanto, pela centralidade da construção da autonomia, elemento básico para essa modalidade, torna-se imperioso adotar uma linha pedagógica capaz de promover a auto-aprendizagem.

Apesar de já haver decorrido uma década desde a implantação de cursos EaD no Brasil, permanecem muitas imprecisões a respeito da metodologia que atenda as especificidades dessa modalidade. como constatam autores já referidos neste trabalho

Há da parte de alguns autores a interpretação de que EaD pudesse ser, por si, uma metodologia. Preti (2005, p. 124), porém, analisa a EaD como modalidade, não metodologia, pois embasa-se em “teorias, concepções e metodologias que dão também sustentação à educação presencial,” então, apresenta-se como alternativa, como possibilidade e um dos “traços fortes, distintivos e centrais dessa modalidade é a capacidade de organizar-se para melhor viabilizar ao aprendiz a construção de sua autoformação, de sua autonomia.”

Para atingir os objetivos a que a EaD se propõe na formação de um aprendente autônomo e adequar-se ao que definem os REFERENCIAIS DE QUALIDADE PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA, emanados da SEED/MEC (BRASIL, 2007, p. 9) “*deve essa modalidade apoiar-se em uma filosofia de aprendizagem que proporcione aos estudantes a condição de interagir, de desenvolver projetos compartilhados, de reconhecer e respeitar diferentes culturas e de construir o conhecimento.*” Este, no mesmo documento é o que “*cada indivíduo constrói - individual e grupalmente - como produto do processamento, da interpretação, da compreensão da informação;*” é, portanto, o significado que se atribui à realidade e como ele é contextualizado.

Os Referenciais acima citados estabelecem distinção entre conhecimento e informação. Diferentes concepções de educação emergem da distinção entre informação e conhecimento, o que leva a atribuir significados diversos aos conceitos de ensino e aprendizagem. Um significado para o conceito de ensino pode ser o literal, definido pela origem etimológica da palavra. Ensinar tem sua origem no latim *ensignare*, que significa “colocar signos”; portanto, pode ser compreendido como o ato de “depositar informação” no aprendiz – é a educação bancária, descrita por Paulo Freire. Segundo essa concepção, o professor *ensina* quando passa a informação para o aluno, e este *aprende* quando memoriza e reproduz fielmente essa

informação. *Aprender*, nesse sentido, está diretamente vinculado à memorização e reprodução da informação. Outra interpretação para o conceito de aprender diz respeito a *construir conhecimento*, em que o aprendiz deve processar a informação, interagindo com o mundo dos objetos e das pessoas. Em virtude dessa interação com o mundo, o aprendiz descobre-se frente a problemas e situações que devem *ser resolvidos*, necessitando buscar determinadas informações. A aplicação da informação exige seu processamento e interpretação, o que implica a atribuição de significados a fim de que a informação passe a ter sentido para aquele aprendiz. Desse modo, aprender significa apropriar-se da informação a partir de conhecimentos que o aprendiz já possui e que estão sendo continuamente construídos. Educar deixa de ser o ato de transmitir informação e passa a ser o de criar ambientes nos quais o aprendiz possa interagir com uma variedade de situações e problemas, recebendo a orientação e o estímulo necessários para sua interpretação de modo a *construir novos conhecimentos*<sup>62</sup>.

O processo educativo, desse modo, volta-se à construção ou à transmissão do conhecimento, definindo a linha metodológica a ser seguida. Wissmann (2007) traduz um quadro de referências elaborado por Viera (2006) que transcrevo a seguir com a finalidade de estabelecer a diferença entre a pedagogia da autonomia e a pedagogia oposta a essa, que a autora denomina pedagogia da dependência.

---

<sup>62</sup> Os elementos constantes nos Referenciais de Qualidade para EaD, encontram-se transcritos em itálico.

	<b>Pedagogia da Dependência</b>	<b>Pedagogia da autonomia</b>
<b>Supõe</b>	Aprendiz como consumidor do conhecimento; professor como uma autoridade em termos sociais, científicos e pedagógicos; professor como um transmissor do conhecimento; conhecimento como uma disciplina estática.	Aprendiz como um consumidor crítico e produtor criativo do conhecimento; professor como um facilitador da aprendizagem, um par na negociação pedagógica; conhecimento como construto dinâmico do conhecer.
<b>Objetivo</b>	Desenvolver a competência acadêmica do aprendiz (foco na dimensão cognitiva da aquisição do conhecimento).	Desenvolver competências acadêmicas e de aprendizagem, pelo estabelecimento de uma relação estreita entre o aprendiz, o conteúdo e o processo de aprendizagem; desenvolver a habilidade de administrar a aprendizagem; trocar a escola (fechada) pela vida.
<b>Característica</b>	Foco na transmissão do conteúdo, atmosfera de aprendizagem potencialmente autoritária e formal; professor tem o controle sobre as decisões pedagógicas; tarefas com o objetivo de desenvolver a competência acadêmica; tarefas e discurso dependentes do aprendiz; baixa motivação do aprendiz; foco na competição e no individualismo; avaliação normativa; avaliação externa.	Foco no aprendiz (teorias subjetivas, orientação na aprendizagem, hábitos de estudo, conhecimento prévio.) e no processo de aprendizagem; atmosfera de aprendizagem potencialmente democrática e informal; regras e decisões pedagógicas são negociadas; atividades experimentais e reflexivas com o objetivo de desenvolver a competência acadêmica e de aprendizagem; construção colaborativa do conhecimento; avaliação formativa (auto-avaliação); avaliação interna.

#### **Quadro 2 - Elementos diferenciadores da Pedagogia da Autonomia**

O quadro acima mostra serem essencialmente distintas, na ótica de Viera (2006) as proposições metodológicas de uma pedagogia da autonomia – intencionalmente direcionada ao objetivo específico (autonomia), pela rejeição consciente da dependência do aprendiz e outra, a pedagogia da dependência, que, embora não tenha a autonomia, nem a dependência como objetivo explícito, favorece a sobrevivência desta última. As abordagens - autonomia ou dependência - decorrem das características, objetivos e pressupostos que as embasam. Little (2007) conceitua a autonomia pela negação: assim, ela não é aprendizagem sem o professor; não é aprendiz com o professor redundante em classe; não é específica do ensinar; não é descrição simples de um comportamento e não é um estágio alcançado por alguns aprendentes. As abordagens da dependência e da autonomia exigem uma postura diferenciada do professor, alerta Wissmann (2007, p. 6); entretanto ele poderá defrontar-se com situações nas quais suas convicções pessoais irão contra fatores situacionais, sendo necessário não perder de vista o objetivo principal, refletindo continuamente sobre a própria prática docente na “busca pelo equilíbrio destas forças contraditórias coexistentes no universo da educação.”

Estabelecidas as diferenças e em face dos objetivos e das características próprias, deve a EaD mapear as bases filosófico-metodológicas sobre as quais se desenvolverá o processo educacional, pois essa modalidade não pode constituir-se na simples transposição do fazer pedagógico da educação presencial para a virtual, diferenciando-se apenas quanto ao uso intensivo das tecnologias. Para assumir seu papel, precisa reconhecer-se autônoma, central, não periférica ou marginal. Entre outros aspectos, precisa modelar-se conforme as características que lhe são inerentes.

Relativamente à assunção de identidade própria por parte da EaD, Bittencourt (2006, p. 8) afirma existirem muitas semelhanças e diferenças entre essa modalidade e o ensino presencial, pois o “modelo pedagógico que a maioria dos cursos EaD adota é baseado nas estruturas de currículo e de ensino do sistema convencional”, assinalando que a diferença mais marcante é a mediação da comunicação entre professor e aluno por meio da inovação no uso dos meios e recursos tecnológicos.

A necessária construção da autonomia está, pelo exposto, ligada a princípios metodológicos específicos; assim pelas características da EaD, dentre o espectro de teorias à disposição, devem ser buscadas as que favoreçam o desenvolvimento da autonomia intelectual do aprendiz, pois essa modalidade não pode partir do pressuposto de que, ao lidar com adolescentes e adultos, a capacidade de autoformação já se encontra neles instalada, mas deve ser construída, amparada nas contribuições das teorias da aprendizagem.

Sobre as teorias da aprendizagem, Carvalho (2006, p. 5) esclarece que a EaD, ao assumir como concepções de educação os pressupostos construtivistas e/ou sócio-construtivistas, compromete-se com a perspectiva que não é só epistemológica, mas também ontológica e ético-política. E questiona: “Afinal, a quem interessa a construção da autonomia?” e acrescenta: “Se a autonomia é aprendida, e no mundo contemporâneo ainda viceja a heteronomia, não se deve utilizar as diferentes ferramentas tecnológicas da educação a distância a partir do pressuposto de que a autonomia já está instalada nos alunos.” Ao mesmo tempo, deve-se cuidar de aspectos importantes relacionados às contribuições das teorias compatíveis com a autoformação num programa típico de EaD.

Entre essas teorias, destacam-se as contribuições de teóricos construtivistas freqüentemente citados em EaD - que valorizam o processo de interação - e oferecem

argumentos para superar visões simplistas sobre aprendizagem, quer considerando-a como propulsora de mudança de comportamento do aprendente, quer situando-a na dependência única da motivação e da auto-iniciativa do aluno. O processo essencialmente ativo de construção do conhecimento ocorre devido à interação do sujeito com o que ele conhece; significa, desse modo, que não se pode partir do princípio de que o aprendizado seja assegurado pela simples motivação ou disposição para aprender, pois como afirmam Franco et al.:

Tanto a disposição do sujeito como a forma como o conhecimento aparece para ele (exposição, videoconferência, apostila, objeto de aprendizagem) são fatores a serem considerados, mas há outras questões, pois o conhecimento também não é fruto somente da justaposição do que o sujeito traz com o que é apresentado a ele. É sempre uma construção nova, uma nova interpretação que o sujeito faz a partir do que trouxe consigo, da significação (lógica e intuitiva) que o sujeito deu à realidade com a qual se defronta. (2007, p. 5).

Julgo ser necessário delinear as teorias de aprendizagem geralmente apresentadas, visto permanecer uma indefinição metodológica em cursos EaD. O referencial teórico que orienta esta análise revela a convicção de que toda a prática educacional se faz baseada em pressupostos de natureza filosófica e pedagógica e que a relação ensino-aprendizagem não é neutra. Interessa-me o processo de formação do professor, pois dele resultará uma concepção de mundo, de homem, de educação, que balizará a prática atual ou futura do docente.

As teorias de ensino-aprendizagem costumam ser classificadas em três grandes correntes: as teorias comportamentalistas, as teorias cognitivistas aprioristas e as teorias construtivistas, que fundamentam a prática pedagógica tanto no ensino presencial quanto na EaD.

### **3.6.1 Conceção comportamentalista**

Reitero o fato de a “mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem” a cargo das TICs ainda não ter produzido uma metodologia própria, como se depreende das falas já citadas de alguns autores. Por essa razão, descrevo sucintamente concepções de aprendizagem com a finalidade de identificar qual delas orienta o processo educativo no Curso de Pedagogia EaD.

A concepção comportamentalista - que teve grande repercussão no Brasil na década de 60 também chamada de ambientalista, empirista, mecanicista - está fundamentada em diversas teorias, mas são as contribuições da teoria do comportamento (behaviorismo) de Skinner e seus colaboradores que elencaram os principais avanços nesta concepção cujos pressupostos são: o homem é um produto do meio; é um ser flexível, moldável; o aluno é uma *tábula-rasa*, que nada sabe e precisa ser “moldado” pelo professor, o detentor do saber que deve ser “transmitido” através de uma prática pedagógica tecnicista, conservadora, diretiva; as dificuldades de aprendizagem são atribuídas ao universo social e não ao processo de ensino-aprendizagem.

Esta concepção ressalta o processo de *como ensinar e como aprender*. A tecnologia educacional é o meio através do qual o conhecimento é comunicado e a aprendizagem é facilitada; a eficiência instrumental é apoiada em diferentes propostas pedagógicas como o enfoque sistêmico, o microensino, o tele-ensino, a instrução programada, ocupando o professor e o aluno posições secundárias neste processo, conforme Sperb (2007).

Pode-se constatar que esta concepção de aprendizagem se adequa à tendência liberal da educação, que norteou os modelos de escola tradicional e tecnicista, escolas que atenderam ao modelo fordista de produção perfeitamente por muitos anos. Essa concepção de aprendizagem pode estar na base da metodologia da modalidade em estudo.

### **3.6.2 Concepção apriorista**

A principal concepção oponente dos behavioristas no terreno da aprendizagem é a psicologia de campo-*gestalt*. Conforme Knowles; Holton, Swanson (2006), esta concepção é classificada pela maioria dos teóricos como teoria de campo, ou seja, aquela que pressupõe que a aprendizagem ocorre por meio de um campo de forças e estímulos que envolvem o indivíduo. Também chamada de concepção inatista e idealista baseia-se nas teorias cognivistas/Gestalts. Alguns dos pressupostos e implicações pedagógicas que caracterizam esta concepção de aprendizagem são: a pré-existência da consciência humana, significando que as ocorrências após o nascimento não são essenciais para o desenvolvimento mental, pois a capacidade cognitiva é definida geneticamente; as qualidades e capacidades básicas do indivíduo já estão prontas, são dons, e a aprendizagem é fruto da percepção do indivíduo de

um todo global. “[...] a aprendizagem é o desenvolvimento de *insights*<sup>63</sup>.” (COTRIM, 1982, p. 311). Como a inteligência é inata, tanto o sucesso quanto o fracasso dependem exclusivamente do talento do aluno, que é o centro do processo sem ser o sujeito dele; apesar disso, é o responsável pelos resultados obtidos; o professor, por sua vez, é o animador, que dará ênfase à forma em detrimento do conteúdo. Resulta desta concepção que a aprendizagem ocorre dentro do paradigma de que o conhecimento já é inerente à criança, sendo necessário que estímulos externos o despertem.

A exemplo da concepção comportamentalista, também a apriorista aparece ligada à EaD pelo fato de responsabilizar o aluno pelo seu sucesso ou fracasso e considerar o professor um animador mais voltado à forma que ao conteúdo, isto é, à valorização da prática sobre a teoria.

Gomes (2006) julga interessante constatar-se que tanto a concepção comportamentalista quanto a apriorista, foram contestadas. A primeira, por considerar o ambiente o único responsável pelo desenvolvimento mental do indivíduo; a outra, por ser o sujeito o único responsável pelo próprio desenvolvimento.

### **3.6.3 Concepção construtivista/sociointeracionista**

O conceito de aprendizagem construtivista, de acordo com Carvalho; Struchiner (2007) apresenta três dimensões prioritárias para a aprendizagem centrada nos alunos: Interatividade, Cooperação e Autonomia.

A concepção construtivista defendida por Palangana (2006) afirma que a aprendizagem ocorre na interação do sujeito com seu ambiente. O processo do conhecimento implica a relação entre o sujeito e o objeto, que modifica tanto o primeiro quanto o segundo ao estabelecerem relações recíprocas e nesta dinâmica não há privilégio para nenhum dos dois pólos, mas a interação que se estabelece entre ambos. O construtivismo é uma postura filosófica que parte do princípio de que o desenvolvimento da inteligência é determinado pelas ações mútuas entre o indivíduo e o meio. Essa concepção teórica defende o princípio de

---

<sup>63</sup> *Insights*, palavra inglesa que significa discernimento, compreensão, penetração no entendimento de um assunto.

que o homem não nasce inteligente, mas também não é passivo sob a influência do meio. O indivíduo responde aos estímulos externos, agindo sobre eles para construir e organizar o meio.

Na teoria sócio-construtivista, Piaget afirma que o indivíduo, graças à razão por ele construída, tem capacidade para opor-se à autoridade - qualquer que seja a natureza dela - desde que ele tenha a oportunidade de vivenciar relações sociais de cooperação, levando-o “[...] a sair de seu egocentrismo para colaborar entre si e submeter-se às regras comuns.” (PIAGET; HELLER, 2007, p. 16), esclarecendo que a autonomia não se desenvolve no isolamento, mas na capacidade de estabelecimento de convívio cooperativo que pressupõe a construção de regras morais e operatórias capazes de permitir relações mutuamente respeitadas. Desse modo, a autonomia precisa ser construída pelo indivíduo - como integrante do coletivo- através da cooperação.

Resumindo-se: para Piaget a autonomia liga-se às relações cooperativas, construídas através de reciprocidade e de igualdade entre os parceiros que, em busca de objetivos comuns, elaboram um conjunto de regras pelas quais vivenciam situações de mútuo respeito. Conforme Gomes (2006), a partir de tais premissas, pode-se verificar o modo como os recursos usuais em EaD possibilitam a construção de autonomia do aprendente através do desenvolvimento de relações de cooperação com a utilização de recursos da informação e da comunicação em especial a telemática<sup>64</sup>. A Internet é citada por favorecer, na opinião de Brum; Mendes (2007, p. 5), “o desenvolvimento de ambientes virtuais de aprendizagem que dão suporte a diversos cursos de educação a distância”, permitindo algum grau de interação - e de interlocução - entre os participantes dessa modalidade.

A construção do conhecimento num ambiente virtual, a sala de aula *on-line*, ocorre, se guiada por uma opção metodológica embasada na participação ativa e em construções cognitivas pelos aprendentes, através dos relacionamentos e da interação, isto é, em momentos de socialização do aprendizado, dos diálogos, das discussões, do embate teoria/prática, da formulação de problemas e do esforço na solução deles. Nessa formulação o

---

<sup>64</sup> A palavra telemática origina-se de TELE entendida como comunicação e do elemento - MÁTICA que é uma seção da palavra informática. Assim, telemática trata da manipulação e utilização da informação através do uso combinado de computador e meios de telecomunicação.

aluno é o sujeito construtor de seu conhecimento, o aprendente ativo, o que leva ao deslocamento da relação pedagógica que migra do professor para o processo de troca, de interlocução, que deve ocorrer na relação professor-aluno, cabendo àquele a função de mediador, auxiliando o aprendente tanto na busca de informações quanto na análise das experiências vividas e na exploração dos dados disponíveis nas diversas mídias. Desse modo, professor e aluno buscam novos tipos de interações e exploram as múltiplas possibilidades de mútua colaboração para que a construção do conhecimento se efetive individual e socialmente.

Não é tarefa simples implantar comunidades virtuais de aprendizagem, pois há condições que devem presidir à instalação dessas comunidades e que são, de acordo com Brum; Mendes (2007, p. 7), objetivos comuns a todos os seus membros: centralização dos resultados a alcançar, igualdade de direitos e de participação, definição em comum de normas, valores e tarefas, trabalhos em equipe, professores como orientadores-animadores, aprendizagem colaborativa, criação ativa dos conhecimentos e significados condizentes com o tema de interesse comunitário numa permanente interação.

Outra concepção<sup>65</sup> de aprendizagem também apropriada à EaD é a Concepção Histórico-Social do desenvolvimento humano, que é processo dialético e histórico, pois permite compreender os processos de interação existentes entre pensamento e atividade humana. Essa concepção tem Vygotsky<sup>66</sup> entre seus principais representantes. Para ele, o indivíduo apresenta-se de modo muito pessoal em cada situação de interação com o mundo social em função das interpretações e ressignificações que já elaborou sobre o mundo; quanto às funções psicológicas, referem-se a processos voluntários, ações conscientemente controladas, intencionais. Na opinião de Oliveira (1993), Vygotsky tinha como objetivo trabalhar com o meio cultural e com as relações entre indivíduos no desenvolvimento do ser humano, trabalhando a idéia de reconstrução, de reelaboração dos significados que lhe são

---

<sup>65</sup> Lev S. Vygotsky, professor e pesquisador foi contemporâneo de Piaget. Professor, dedicou-se aos campos da pedagogia e psicologia. Construiu sua teoria, tendo por base o desenvolvimento do indivíduo como resultado de um processo sócio-histórico, enfatizando o papel da linguagem e da aprendizagem nesse desenvolvimento numa teoria considerada histórico-social.

<sup>66</sup> As informações sobre a Concepção Histórico-Social foram colhidas também em Bolzan (2007), Martins (2005), Zacharias (2008).

transmitidos pelo grupo cultural. Ressaltam, portanto, como fatores importantes no desenvolvimento humano a interação social e a capacidade lingüística.

Zacharias (2008, p. 18) explica o desenvolvimento cognitivo como “produzido pelo processo de internalização da interação social com materiais fornecidos pela cultura, sendo que o processo se constrói de fora para dentro.” Para Vygotsky, diz ainda Zacharias, a atividade do sujeito refere-se ao domínio dos instrumentos de mediação, inclusive sua transformação por uma atividade mental, pois ao sujeito não basta ser ativo, mas interativo, “porque forma conhecimentos e se constitui a partir de relações intra e interpessoais.” Assim, é “na troca com outros sujeitos e consigo próprio que se vão internalizando conhecimentos, papéis e funções sociais, o que permite a formação de conhecimentos e da própria consciência,” interpreta Zacharias (Ibid., p. 20), que acrescenta: “Trata-se de um processo em que se realizam *relações intra-pessoais* informais em que o aprendizado acontece num processo de imersão em um ambiente cultural por uma atuação intencional da escola.”

Na Concepção Histórico-Social o aluno é o sujeito da aprendizagem, mas é também o que aprende junto ao outro, pois está imerso em seu grupo social em relação a valores e linguagem, e o conhecimento vai-se construindo em comunidade de aprendizagem, fator fundamental ao desenvolvimento dos processos internos na interação com outras pessoas.

Descritas as concepções pedagógicas, pode-se concordar com Pereira (2007, p. 205) para a qual, na perspectiva da EaD, “indica-se o construtivismo como possibilidade para a estruturação de uma filosofia alternativa ao behaviorismo e ao cognitivismo rígido que sustentam as práticas pedagógicas correntes, mostrando a consonância daquela prática pedagógica aos princípios que regem a educação a distância.” Assim, com base na teoria piagetiana, essa autora propõe um modelo pedagógico assentado nas seguintes premissas: os conhecimentos são construídos pelo aprendiz por meio de sua ação e experiência do mundo, não sendo, portanto, passíveis de serem transmitidos; o aprendiz coloca-se no centro do processo, buscando, mediante sua atividade cognitiva, a criação de sentidos pela interação com os diversos componentes do seu meio ambiente, incluindo as informações disponíveis; o contexto da aprendizagem tem papel determinante nesse processo em que a inserção numa realidade cultural e contextualizada torna-se condição necessária à compreensão dos objetos e eventos.

À concepção construtivista aliam-se preceitos estabelecidos na teoria vigotskyana referentes ao construcionismo social, que concebe tanto o diálogo quanto a linguagem como fatores centrais para o desenvolvimento cognitivo que ocorre através da mediação. Afirmam Struchiner et al (2007, p. 8): “O diálogo e a interação passam a ser compromissos filosóficos num programa de EaD já que a educação a distância deve ater-se a um processo de interaprendizagem dos seus protagonistas, professor/tutor e alunos, e os alunos entre si, ensejando a circulação de saberes e o intercâmbio de experiências”.

Em alguns aspectos Piaget e Vygotsky divergem, na opinião de Gomes (2006), mas ambos acreditam nos pressupostos e implicações pedagógicos que são destacados a seguir: o *aprendiz* é um sujeito ativo, que transforma e é transformado pelo ambiente; a *aprendizagem* ocorre na interação sujeito/objeto do conhecimento; o *professor* é um facilitador, um mediador, aquele que cria um ambiente de aprendizagem que favoreça a troca, que estimule a curiosidade, que esteja sempre contextualizado; o *conhecimento* é construído, elaborado e reelaborado em conjunto, não é transmitido como algo pronto e acabado.

Em resumo, é possível dizer-se: as correntes citadas divergem quanto à relação entre meio ambiente e inteligência. O *empirismo* é uma concepção teórica que explica ser o desenvolvimento da inteligência determinado pelo meio ambiente e não pelo sujeito, isto é, o desenvolvimento intelectual submete-se às forças do meio; do exterior para o interior, os estímulos externos vão modelando a inteligência. Contrariamente, o *racionalismo* é uma concepção teórica que concebe ser o indivíduo quem determina o desenvolvimento intelectual, e não o meio. A inteligência já nasce pré-moldada com o indivíduo, sendo reorganizada pelas percepções da realidade, na medida em que o ser humano vai amadurecendo. Os estímulos externos não são considerados, mas as capacidades, que são inerentes ao indivíduo. O construtivismo é uma postura filosófica que parte do princípio de que o desenvolvimento da inteligência é determinado pelas ações mútuas entre o indivíduo e o meio. Essa concepção teórica defende que o homem não nasce inteligente, mas também não é passivo sob a influência do meio. O indivíduo responde aos estímulos externos, agindo sobre eles para construir e organizar o seu próprio conhecimento de maneira cada vez mais elaborada. Conforme Becker (2006, p. 2), "o Construtivismo não é uma prática ou um método; não é uma técnica de ensino nem uma forma de aprendizagem; não é um projeto escolar; é, sim, uma teoria que permite (re)interpretar todas essas coisas, jogando-nos para dentro do movimento da História – da Humanidade e do Universo”.

### 3.6.4 Andragogia: a arte de ensinar adultos <sup>67</sup>

A andragogia pode ser considerada uma concepção pedagógica adequada ao desenvolvimento da autonomia intelectual por tratar com o aluno adulto. As concepções pedagógicas anteriormente descritas foram formuladas em função do aprendente infantil em fase de desenvolvimento, mas a EaD, destinada a jovens e adultos, lida com um aluno apto a aprender que, teoricamente, teria imediata consciência dos conhecimentos de que necessita para seu desenvolvimento pessoal e profissional..

Andragogia (do grego: andros - adulto e gogos - educar) é um caminho educacional que busca compreender o adulto, significa “ensino para adultos.” Andragogia é, pois, a arte de ensinar os adultos. Sob o enfoque andragógico, o processo educativo procura desenvolver uma aprendizagem mais fácil, profunda, criativa.

Tratando-se de pessoas adultas, professor e alunos compartilham experiências que tornam de parceria, de soma de esforços as relações entre eles. A metodologia de ensino e aprendizagem na andragogia é fundamentada em eixos que articulam motivação com experiência dos aprendentes adultos sabedores do que querem e necessitam para sua vida no dia-a-dia, na resolução de problemas reais de sua vida pessoal e/ou profissional.

Assim, diferentemente da educação convencional, na andragogia não há uma adaptação do aluno ao currículo, mas “o programa, esboçado pelo professor em linhas genéricas, será discutido, aprofundado, reformulado e finalmente aprovado por todo o grupo de trabalho”. (NOGUCHI, 2007, p. 800).

Estabelecido o programa, segundo os interesses e as necessidades dos alunos, aprendizes-adultos a quem cabe a decisão sobre o que lhe é necessário aprender, compete ao professor “ tornar o ambiente propício, moderar as discussões, evitar desvios exagerados, mantendo presentes os objetivos traçados” (Ibid., p. 801), como facilitador da aprendizagem, valorizando o conhecimento, a bagagem de informações que o aluno já carrega. Nessa tarefa o

---

<sup>67</sup> Texto com consulta também em: Noguchi (2007), Bolzan (2007) e Gomes; Pezzi; Bácia (2007).

professor precisa auxiliar o aluno na compreensão do valor prático dos assuntos em estudo para a vida do aprendente, nas mudanças que poderá nela ocasionar.

O tutor andragógico raramente responde a perguntas; ao contrário, utiliza seus conhecimentos para produzir outras perguntas que induzam os alunos às respostas; nessas ocasiões estimulará o aluno a, sucessivamente, aproximar-se da resposta correta. A experiência de vida dos alunos é fator de que deve o professor tirar o máximo proveito, pois o compartilhamento de conceitos pode agregar contornos criativos e originais ao esforço de resolução dos problemas, quer os relativos à aprendizagem, quer os de relacionamento no grupo. Para Noguchi (Ibid., p. 801), o professor/tutor deverá ter “sensibilidade e sutileza de raciocínio suficientes para perceber o clima de cada grupo, quebrar as inibições, propor discussões e perguntas pontuais que produzam conflitos intelectuais a serem debatidos com mais vigor e paixão.”

Pelas características do aprendiz, o construtivismo encontra terreno fértil em um grupo andragógico, pois o método consiste na proposição de tarefas, acompanhadas das estratégias para alcançar os objetivos, devendo atuar os alunos segundo suas visões dos problemas e suas experiências anteriores a fim de construir soluções adequadas.

Em vista do alunado dos cursos de graduação em EaD ser formado preferentemente por adultos (como acontece no Curso de Pedagogia), a concepção de ensino-aprendizagem desenvolvida deveria apoiar-se na andragogia, cujos princípios básicos permitem elaborar processos mais efetivos para a aprendizagem desse público específico. Knowles; Holton; Swanson (2006) explicita para esta concepção alguns princípios que são: a necessidade de saber do estudante; seu autoconceito; sua experiência anterior e a prontidão, a orientação e a motivação para aprender. Além dos princípios da andragogia é necessário entender o modelo de curso adotado para que todas estas características possam ser consideradas de acordo com as necessidades dos envolvidos.

Entende-se que os princípios da andragogia e as teorias que sinalizam uma pedagogia voltada para o aluno estão trazendo maiores contribuições no trabalho com alunos adultos principalmente na educação a distância e estão mais adequadas ao tipo de indivíduo e sociedade atual, pois elas sugerem um indivíduo ativo e autônomo. Nesse entendimento de mudança, Knowles; Holton; Swanson (Ibid., p. 21) diz que "A teoria

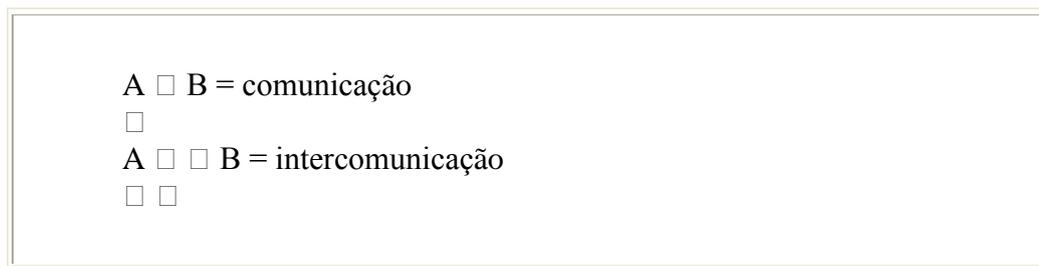
da aprendizagem de adultos apresenta um desafio para os conceitos estáticos da inteligência, para as limitações padronizadas da educação convencional.”

### 3.6.5 Concepção filosófica de Paulo Freire

A relação desta concepção filosófica com a autonomia do aprendiz ocorre em várias passagens significativas da obra de Freire como em: “uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade.” (2004, p. 107).

A Fig. 3, abaixo, esquematiza a teoria dialógica de Freire.

Esquema do Diálogo



**Figura 3 - Teoria Dialógica de Freire**

Fonte: Bolzan, (2007).

A “Teoria Dialógica” de Paulo Freire, de acordo com Bolzan (2007), concebe quatro características: colaboração, união, organização e síntese cultural. O interesse desse educador estava voltado à análise do contexto educacional; sua obra traz uma concepção do papel político que a educação pode vir a desempenhar na construção de uma outra sociedade mais solidária e menos desigual. A teoria freireana estabelece (Ibid., p. 21) “uma íntima relação com a prática pedagógica numa metodologia que considera o aluno como aquele que precisa descobrir-se como sujeito do processo histórico,” onde o *universo vocabular* e as *palavras geradoras* partem do sensível, do imediato, do dado, do empírico para o concreto, acrescentando que “ dialética presente no seu pensamento constrói uma metodologia que transita do empírico para o abstrato e do particular para o contextualizado”.

Para Freire, ter autonomia significa ser autor da própria fala, do seu próprio agir, ter autoridade. É através da ação democrática do educador, fundamentada na certeza de sua importância e das liberdades dos alunos na vivência de um clima de disciplina que se desenvolve o princípio da autonomia/dialogicidade. Disciplina que, para o educador progressista, existe não no silêncio obsequioso, mas na inquietude, na dúvida indagadora e na esperança que a liberdade desperta. (2004).

Em linhas gerais, a metodologia freireana está resumida no sumário da obra<sup>68</sup> e tem como ponto de partida a declaração de que não há docência sem discência: as duas se explicam e seus sujeitos não se reduzem à condição de objeto um do outro. A teoria e a prática relacionam-se com o conhecimento e os interesses do aprendente, dando ao saber um papel emancipador, pois forma-lhe a consciência sem humilhá-lo. O respeito dialético é fundamental para permitir a evolução da consciência ingênua para a consciência crítica. O método é questionador e a pergunta feita pelo aprendente a ele retorna em forma de nova pergunta, pois a pessoa só chega ao conhecimento daquilo que é significativo para ela.

A educação humanista que Freire preconiza é prática da liberdade e opõe-se à educação bancária - conceito que formula como metáfora ao ato de o professor “depositar” os conteúdos nos educandos, estes na condição de recipientes vazios, dóceis ao recebimento dos depósitos; nesse sentido, o saber é ato de doação do professor.

O discurso educacional freireano é de caráter construtivista, pois pauta-se na consideração e utilização dos conhecimentos prévios e cotidianos das pessoas como base à construção/produção de um novo conhecimento socialmente necessário para a libertação do indivíduo e construção de sua autonomia.

Sob esse aspecto, a EaD não se fundamentará no contato solitário do aprendiz com o material educativo para o desenvolvimento da aprendizagem, mas em ambientes mediatizados na relação dialógica, “[...] em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade” e exercitará sua afetividade na relação aluno-professor, aluno-aluno, aluno-meio, utilizando diversos recursos de TICs em

---

<sup>68</sup> Pedagogia da Autonomia- Saberes necessários à prática educativa- que na edição de 2005 já vendera mais de 650.000 exemplares.

convivência interativa, pois importa “é que professor e alunos se assumam *epistemologicamente curiosos*.” (2004, p. 86).

Freire considera toda teoria pedagógica subjacente a um conceito de homem e de mundo, não havendo educação neutra. Há no homem a vocação ontológica: é um ser da práxis, operador e transformador do mundo. Freire diz “É por isso, que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador.” (Ibid., p. 33).

Considerando-se a autonomia como capacidade que tem o sujeito de decidir-se, de tomar nas mãos o próprio destino, entende-se, numa visão crítica, que a construção dela visa à transformação social pela liberdade de pensar e agir para tornar-se autor de seu próprio mundo, construtor da própria história. Em outras palavras, a construção de uma autonomia no educando e no educador vai-se consolidando à medida que ambos vão vivenciando a sua relação dialógica, pois “a liberdade amadurece no confronto com outras liberdades”, tornando-se ética e co-responsável na auto-aprendizagem fundamentada na autonomia. (Ibid., p.105).

Nesse método o aprender provoca a alegria resultante da aprendizagem, pois “ensinar e aprender não podem dar-se fora da boniteza e da alegria.” (Ibid., p. 142). Refere-se ainda à simplicidade da ação do professor, à tolerância - que não se confunde com omissão - na preocupação quanto à construção de uma nova sociedade. Essa concepção humanística apresenta como um de seus princípios o reconhecimento de que ensinar é criar as possibilidades para a própria produção/construção do conhecimento pelo aprendente e saber que é pela consciência do inacabamento, pois “onde há vida há inacabamento.” (Ibid., p. 50), que homens e mulheres precisam reinventar-se sempre e reconhecer que é o conhecimento que dá o sentido das coisas, uma vez que “sem rigorosidade metódica não há pensar certo.” (Ibid., p. 49). Este conceito de educação valoriza o processo, a produção dos trabalhos dos alunos e não somente as suas notas.

O método pedagógico preconizado por Freire tem entre suas características a simplicidade, a flexibilidade e a dinamicidade. De acordo com Carvalho; Mata (2007, p. 5), basicamente, refere-se à estruturação dos processos de ensino-aprendizagem em harmonia com o contexto em que vivem os alunos, provocando não só a identificação com o objeto do

estudo (conteúdos presentes no seu dia-a-dia), mas o exercício do questionamento e a problematização da realidade dos alunos. O método freireano interliga a instrumentalização para a apropriação do conhecimento, aliada a “um posicionamento progressivamente crítico e questionador”. O papel fundamental do professor “é falar com clareza sobre o objeto, é incitar o aluno, a fim de que ele, com os materiais que ofereço, produza a compreensão do objeto, em lugar de recebê-la, na íntegra, de mim” (2004, p. 118), porque a verdadeira comunicação entre o professor e o aluno só se estabelece quando o aluno se apropria da inteligência do conteúdo.

### 3.7 CONSIDERAÇÕES A RESPEITO DAS CONCEPÇÕES APRESENTADAS

Na EAD não há uma concepção de educação específica, sendo necessário investigar a que mais se adequaria a ela em termos de orientação de aprendizagem para alunos adultos, que é a maior demanda da EAD, e a formação do indivíduo como um todo para os dias atuais.

Analisando a Pedagogia da Autonomia, Morán (2007a) diz que Freire apresenta importante trabalho para a ampliação da idéia a respeito de autonomia, liberdade de escolhas e responsabilidade coerente com essas escolhas. É com a autonomia, fundada na responsabilidade, que a liberdade vai sendo construída e ocupa os espaços da dependência. É importante educar para a autonomia a fim de que cada um encontre o seu próprio ritmo de aprendizagem e, ao mesmo tempo, é importante educar para a cooperação, para aprender em grupo, para intercambiar idéias, participar de projetos, realizar pesquisas em conjunto.

Carvalho; Matta (2007) identificam pressupostos de interatividade tanto nas propostas de Freire quanto nas de uma EaD interativa e colaborativa que mantêm relação e podem ser estudadas a partir da teoria interacionista de Vygotsky.

Piaget interessava-se com a construção do conhecimento e pela forma como se organiza o desenvolvimento das estruturas mentais no indivíduo enquanto o interesse de Freire, de acordo com Mendes (2007, p. 23), ligava-se ao tipo de homem que “vem por aí”, quem é realmente o homem do seu tempo, considerando-se que a insatisfação e a auto-realização são aspectos importantes a considerar. O ensino, portanto, deve preparar o homem para a autonomia intelectual, para a compreensão da realidade, para a facilidade da

comunicação, para a oralidade e não para a cultura do silêncio, pois somente desse modo ele poderá afirmar-se como dono de si.

Os modelos pedagógicos, cujas linhas gerais foram apresentadas neste capítulo, refletem no cotidiano da sala de aula as diferentes concepções de aprendizagem e atuam constantemente na prática do professor, a quem cabe superar o empirismo e o apriorismo como condição fundamental para a prática pedagógica, conforme acentua Bolzan (2007). Neste sentido, é possível afirmar que a teoria dialógica de Freire é fundamental para a construção do professor numa concepção epistemológica.

Feita a digressão necessária, verifica-se que o desenvolvimento da autonomia no aprendente é matéria pacífica, qualquer que seja a ideologia subjacente ao processo ensino-aprendizagem: a maneira como e pela qual se procede para atingi-la é que suscita discussões.

Não é possível antagonizar ensino presencial e ensino a distância, pois muitas vezes não se delimitam com precisão as diferenças entre uma e outra dessas modalidades, como asseveram Becker; Marques (2007, p. 89), “a educação a distância deve ser pensada como a presencial quanto à epistemologia que fundamenta o trabalho pedagógico, compreendendo-se o ensino nos limites do entendimento do modo como se constrói o conhecimento”; dizem ainda esses autores que não se pode concordar com uma formação docente que concebe “um aluno passivo, apenas um incorporador das informações que lhe chegam de fora.” A formação que postulam pretende um professor que constrói, que age, que, diante de um programa de ensino, “elabora perguntas, critica conteúdos, questiona formas de abordagem, relaciona o conteúdo proposto com outros conteúdos e, estes, com os fenômenos observados no cotidiano, que constrói formas inéditas, sintetizando sua experiência e sua história individual” (Ibid., p. 90) e que desafia os alunos a aprenderem cooperativamente.

Na promoção da aprendizagem colaborativa dispõe a EaD de variadas ferramentas como: fóruns de discussão, chat, correio eletrônico, lista de discussão, videoconferências, entre outras, que teriam, em relação à aula tradicional, a vantagem de não possibilitar a coação,<sup>69</sup> mas a liberdade, considerada uma das condições para o desenvolvimento da

---

<sup>69</sup> Coação que poderia estar representada na presença física do professor determinando quem fala, como fala, o que fala, aprovando ou não as falas dos alunos.

autonomia. Brum; Mendes (2007, p. 7) dizem “que as tecnologias da informática e da comunicação, ao articularem-se, podem constituir-se instrumento humanizador na aproximação de pessoas cooperativamente, integradas a interesses comuns com o objetivo de autodesenvolvimento, ainda que distanciadas fisicamente.”

### 3.8 CONCEPÇÕES METODOLÓGICAS DESENVOLVIDAS NO CURSO

Corroborando a ausência de teorias mais condizentes com o novo desenho da educação, a diretora-adjunta-pedagógica do Instituto a que se liga o Curso<sup>70</sup> defende um *equilíbrio* entre os novos e os antigos métodos de ensino. Declarou ela, falando sobre o curso de Pedagogia: “A educação hoje se depara com uma nova criança, e isso exige uma nova linguagem dos professores. Mas, alguns métodos antigos de ensino não devem ser deixados de lado. Os antigos foram fundamentados em estudos e não podem ser esquecidos”

A declaração dada por essa professora não esclarece a linha metodológica norteadora do Curso, supondo-se aberto a uma multiplicidade de teorias, eclético, não coincidindo com a opinião de Wissmann (2007) que, em *Autonomia em EAD - uma construção coletiva* afirma que a visão cultivada sobre o que é educação influenciará a metodologia adotada, possibilitando (ou não) a ocorrência, através do processo educativo, da formação humana emancipatória e crítica.

Neste capítulo reservado à autonomia, procurei conceituá-la, recorrendo a vários autores na pretensão de montar um painel sobre essa característica importante ao aprendente em EaD. Após tratei de aspectos constantes da conceituação conferida pelo MEC à modalidade, bem como da possibilidade de construção/desenvolvimento da autonomia no aprendente; da mediação, interação e interatividade; do uso de tecnologias da informação e da comunicação, bem como de algumas concepções pedagógicas vigentes e sua adequação à formação de um sujeito intelectualmente autônomo. Por último, apresentei o embasamento metodológico do Curso na palavra de uma sua dirigente. Em razão da estreita relação entre esses assuntos, a separação deles em subtítulos serviu principalmente à organização espacial, pois alguns, por sua abrangência, a rigor não pertenceriam a um tópico específico.

---

<sup>70</sup> Reportagem de Zero Hora. (PIRES, 2008).

O material assim computado serviu ao embasamento da pesquisa, que visa a verificar se as condições apresentadas pelo Curso de Pedagogia em EaD, onde ela foi realizada, favorecem a construção/ desenvolvimento da autonomia do aprendente, e cujo registro pormenorizado constituirá o capítulo subsequente a este.

## 4 METODOLOGIA DE PESQUISA

Este capítulo destina-se ao registro pormenorizado e comentado da pesquisa realizada no Curso de Pedagogia EaD com o objetivo de identificar se as condições nele apresentadas favorecem a construção/desenvolvimento da autonomia intelectual do aprendente.

Para assegurar ao trabalho a necessária contextualização, este registro apóia-se em três eixos inseparáveis por serem inter-relacionados: as Práticas Pedagógicas do Curso – apresentadas em cópia fiel, mantendo-se eventuais incorreções gramaticais - para conferir autenticidade às opiniões de alunas e aos comentários que vou tecendo sobre o seu conteúdo, detalhando-o em função do problema da pesquisa, pois se constitui o marco para a apreciação das condições oferecidas por ele; concomitantemente, irei desvelando as orientações emanadas dos órgãos oficiais<sup>71</sup> nos Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância - SEED/MEC, no que lhe sejam pertinentes, usados como parâmetro para apreciar tanto o documento das Práticas quanto a situação do Curso na opinião de alunas e tutores, a que acrescentarei os dados colhidos no conjunto das ações levadas a efeito na pesquisa.

Desse modo, dada a impraticabilidade de dar consistência, coesão e coerência aos dados da pesquisa separados do documento que norteia o Curso e deste com o parâmetro de qualidade, necessário se torna apresentá-los concomitantemente. Nessa apresentação de múltiplos dados há sempre uma frase introdutória ao texto transcrito, situando-o num dos eixos citados acima e para sua identificação visual, a transcrição das Práticas é feita em primeiro lugar, em bloco, enquanto os excertos dos Referenciais que as seguem aparecem em *itálico*, apresentados como citação longa.

Na caracterização metodológica do estudo, descreverei: o objetivo, a abordagem, o local de realização, os sujeitos da pesquisa, os procedimentos desta, a caracterização dos sujeitos, a percepção que alunas e tutores desenvolveram acerca do Curso, das inter-relações, do nível de aprendizagem e da valorização da modalidade EaD. A apresentação dos dados

---

<sup>71</sup> As Práticas Pedagógicas do Curso, doravante serão apresentadas como Práticas e os Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância, como Referenciais. O Curso de Pedagogia - EaD continuará a ser identificado pela inicial maiúscula: Curso. Minha interferência ocorrerá através de comentários apoiados nas observações da dinâmica do Curso, nas opiniões registradas e no apoio em capítulos anteriores notadamente no que trata da construção da autonomia pelo aprendente de curso EaD.

estatísticos computados continuará acompanhada de elementos constantes dos documentos já citados, incorporando as opiniões colhidas entre alunas e tutores na validação dos aspectos em análise<sup>72</sup>.

Os elementos até aqui arrolados, acrescidos daqueles mais específicos que irei desenvolvendo neste Capítulo, me auxiliarão na constatação das condições apresentadas no Curso de Pedagogia onde a pesquisa foi realizada.

Como resultado das leituras feitas, das inúmeras anotações, do ir e voltar muitas vezes às fontes, das dúvidas que, em vez de se elucidarem, levavam a novos questionamentos, passei à verificação de um caso real à luz das teorias estudadas.

#### 4.1 CONTEXTO DA PESQUISA

Desenvolvi esta pesquisa motivada pela condição de docente em cursos de formação de professores para a educação básica (na modalidade presencial), regidos por uma legislação rigorosa e assistir à facilidade com que se implantavam inúmeros cursos de Pedagogia na modalidade EaD no município de Camaquã/RS.

Delineeii alguns pontos fundamentais para a composição da pesquisa, procedendo ao levantamento das várias concepções teóricas sobre a modalidade, da utilização das tecnologias da informação e da comunicação, de dados sobre alguns projetos e experiências realizadas em IFES - que estão desenvolvendo educação a distância no Brasil: para uma investigação mais acurada do ensino a distância.

Em primeiro lugar, programei caracterizar o Curso, criado por um instituto em 1999 na cidade de Curitiba, que está integrado a uma rede nacional de parcerias para o oferecimento de cursos EaD por contar com credenciamento para a oferta de Educação a Distância (EaD) em todo o território Nacional, nos termos de Resolução do Conselho Estadual de Educação (CEE-SP). Oferta cursos de formação, capacitação e especialização de professores e outros profissionais da área de educação. Atualmente oferta três cursos de

---

<sup>72</sup> Os dados relativos à pesquisa representam o tratamento estatístico das informações obtidas via questionário, enquanto o resultado das entrevistas aparece nas citações literais das alunas e do tutor.

formação e capacitação para professores: (I) Curso Normal a Distância – Magistério em Nível Médio; (II) Curso Normal Superior – Nível Superior, e (III) Cursos de Desenvolvimento Educacional – Extensão - como consta no material de divulgação.

A caracterização do Curso define-se por ser oferecido na modalidade de EaD, semipresencial, isto é, com atividades presenciais em encontro semanal e atividades a distância. Resulta da parceria entre uma empresa (a Instituição), a Universidade (certificadora) e a Escola (local dos encontros presenciais).

Segundo material de divulgação do Curso disponível no *Portal* da Instituição:

A empresa busca desenvolver sistemas e metodologias de ensino eficazes e ao mesmo tempo viáveis para a maioria da população brasileira, tanto em termos econômicos quanto de acesso e objetiva o desenvolvimento do cidadão através da sua formação e da construção de um modo de pensar crítico, consciente e construtivo. Dispõe de uma equipe docente, selecionada das melhores instituições de todo o País, que desenvolve o conteúdo pedagógico. Ao aluno que procura conhecimento, disponibiliza um conjunto pedagógico com o suporte de uma infra-estrutura física que se adapta às condições de horário e local definidos pelos próprios alunos. É a valorização da inteligência, da responsabilidade e da autonomia do aluno. (PORTAL, 2006).

Matéria institucional desse Curso anuncia que “as mudanças frenéticas das últimas décadas e resultantes do desenvolvimento tecnológico e da diversidade quase sem limite da informação influenciam diretamente os rumos dos processos educacionais” e acrescenta que, em decorrência desses fatos, “a utilização da tecnologia nas escolas exige uma adaptação desses profissionais.”

De acordo com essa matéria, o Curso oferece “além da formação tradicional, que reúne disciplinas das Ciências Humanas e matérias ligadas a (sic) educação infantil, é fundamental para o futuro pedagogo ter noções de informática.” Com uma metodologia de ensino atual, flexível e eficaz, “objetiva o desenvolvimento do cidadão através da sua formação e da construção de um modo de pensar crítico, consciente e construtivo.”

O Curso, que se iniciou em 2006, desenvolve-se através de videoaulas, conta com tutores para as seis turmas de 50 alunos cada uma e está instalado num POP- Pólo Operacional de Presencialidade. A estrutura física exigida para a implantação de turma EaD pela parceria do Curso consta de: sala com 45 classes para adultos, 1 televisor 29 polegadas e um DVD *player*.

Entendo quer que, para iniciar o desvelamento do Curso campo da pesquisa é necessário conhecer inicialmente os objetivos que se propõe a atingir.

Em divulgação da Instituição, consta como objetivo da Pedagogia: “O objetivo da Pedagogia é sistematizar os métodos relativos à educação, além de acompanhar as mudanças políticas, sociais e no comportamento da sociedade”.

O objetivo geral do Curso tem a seguinte redação:

O curso de Graduação em Pedagogia Magistério da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental<sup>73</sup> visa capacitar profissionais com habilidades técnico-científicas que possibilitam a atuação na referida área, atendendo aos princípios que norteiam a filosofia do ensino superior<sup>74</sup> e às exigências da sociedade em transformação.

Em vista da importância que adquire a formulação de um objetivo geral de curso, amplo por natureza, farei a tentativa de extrair dele as informações que não encontrei em outros documentos consultados a respeito.

A primeira informação refere-se à área específica de atuação em docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; entretanto, na relação das atividades que o graduado poderá exercer constam a já citada docência, restrita aos anos definidos, podendo ainda, segundo consta em matéria institucional do Curso, ”exercer funções de coordenador pedagógico, administrador, orientador e supervisor educacional em instituições escolares e não-escolares.”

Freire (2001, p. 67) afirma que: “Um dos resultados do novo pragmatismo do neoliberalismo está mais relacionado com o treinamento técnico-científico dos educadores por negar uma educação mais abrangente porque tal formação sempre exige uma compreensão crítica do papel de cada um no mundo.”

---

<sup>73</sup> Pesquisa na Internet (na página da Universidade parceira) sobre o Projeto Pedagógico do Curso abre uma página institucional onde consta sucintamente Pedagogia, videoaulas; material gráfico 1 encontro semanal, 36 meses de duração. A mesma Universidade dispôs no *site* o Projeto Pedagógico dos cursos de pós-graduação oferecidos na mesma modalidade.

<sup>74</sup> Não são explicitados nos documentos disponíveis os princípios filosóficos norteadores do Curso.

O Curso oferece a capacitação de *profissionais com habilidades técnico-científicas*; creio não serem essas, entendidas com exclusividade, as mais apropriadas, considerando-se a faixa etária dos alunos a que se destinarão esses professores, e a opinião de Freire: “Como prática humana, jamais pude entender a educação como uma experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos deveriam ser reprimidos por uma espécie de ditadura reacionista.” (2004, p. 145). Freire; Shor (1987, p. 86) diz, referindo-se ao educador libertador, que esse procurará “ser eficiente na formação de educandos científica e tecnicamente, mas tentará desvendar a ideologia envolvida nas próprias expectativas dos estudantes.”

As habilidades técnico-científicas, explicitadas no objetivo do Curso<sup>75</sup> apontam para a formação de educadores pragmáticos a respeito dos quais Freire diz que a ele não cabe “falar deles, os saberes necessários ao educador ‘pragmático’, neoliberal, mas denunciar sua atividade anti-humanista”, porque a prática educativa “é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência de hoje.” (2004, p. 143).

A educação, vista sob a ótica tecnicista, propicia o aparecimento de propostas de ensino de massa sustentadas pelas mais variadas organizações, independentemente de suas tradições e, eventualmente, sem qualquer compromisso com a educação crítica, transformadora e cidadã.

#### 4.2 CARACTERIZAÇÃO METODOLÓGICA DA INVESTIGAÇÃO

A investigação teve por objetivo analisar os elementos colhidos ao longo da trajetória realizada na pretensão de resolver o problema que propus sobre a questão da pesquisa:

As condições oferecidas pelo Curso de Pedagogia em EaD possibilitam a construção da autonomia intelectual ao aprendente?

No interesse de resolver a questão formulada, parti da assertiva de que a construção da autonomia do sujeito não ocorre no isolamento, mas depende das interações e mediações

---

<sup>75</sup> Projetos pedagógicos de outros cursos de Pedagogia disponíveis na Internet listam entre as habilidades a serem desenvolvidas as técnico-científicas, as ético-políticas e as sócio-educativas.

no processo de aprendizagem, e que a identificação da ocorrência da construção/desenvolvimento dessa autonomia está ligada ao desvelar das condições oferecidas pelo Curso em estudo.

A abordagem qualitativa da pesquisa deu-se em função de que essa “defende uma visão holística dos fenômenos, isto é, leva em conta todos os componentes de uma situação em suas intenções e influências recíprocas” (ANDRÉ, 1995, p. 17), buscando apoio para identificar a contribuição da EaD na construção da autonomia intelectual do aprendente, elucidando questões relativas ao tema, em função da complexidade inerente aos assuntos educacionais especialmente os referentes “a uma modalidade relativamente recente e cujos contornos ainda não se encontram, em muitos casos, delineados.” (BELLONI, 2007, p. 20).

Ao fundamentar a pesquisa,<sup>76</sup> busquei o embasamento necessário na revisão bibliográfica - para facilitar a compreensão dos dados obtidos na realidade - e no contexto do Curso por acreditar serem estes os que respondem às hipóteses formuladas, ultrapassando a mera organização de conceitos pré-estabelecidos teoricamente, uma vez que “relacionar as descobertas feitas durante o estudo com o que já existe na literatura é fundamental para que se possam tomar decisões mais seguras sobre as direções em que vale a pena concentrar o esforço e as atenções.” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 45).

A pesquisa teve por local o Pólo Regional da Instituição e Universidade mantenedoras do Curso, localizado na cidade de Camaquã.

Para sujeitos da pesquisa - na impossibilidade de mensurar os diversos cursos de Pedagogia EaD na cidade de sua realização - escolhi o que apresenta condições mais efetivas, que funciona com regularidade, seja pelas instituições parceiras, seja pela escola onde se realiza, seja pela opinião favorável que dele têm as alunas.

O Curso compõe-se de seis turmas que ingressaram em 2006; dentre elas, a diretora da escola onde está instalado o Pólo Operacional de Presencialidade (POP) designou duas para a

---

<sup>76</sup> Para obter os elementos necessários ao desenvolvimento desta pesquisa coletei informações nas seguintes fontes: pesquisa na internet; pesquisa em revistas especializadas em educação; pesquisa em revistas e em livros, teses, dissertações e relatórios de pesquisas já realizados sobre EaD como os de Brum; Mendes (2007), em que baseei os questionários, bem como reportagens divulgadas em jornais.

obtenção dos dados que informam a pesquisa. As duas turmas têm, cada uma 50 alunas; uma turma é orientada por um tutor e a outra, por uma tutora. Trata-se de um pólo e nele não há professor especialista. Por solicitação dos tutores e no interesse de interferir minimamente na rotina dos encontros, os instrumentos de pesquisa foram por eles aplicados às turmas. Retornaram, respondidos pelas discentes, trinta e um dos cem formulários - questionários - e os dois, aplicados aos tutores.

#### 4.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: descrição

Uma das formas utilizada para a coleta de dados foi a observação da dinâmica do Curso com a finalidade de participar da vida dos pesquisados, conhecer os sujeitos, as formas como agem, reagem e interagem, procurando adotar uma atitude de ver/escutar para apreender os espaços afetivo e cognitivo do grupo e assim capacitar-me a compreender as atitudes, os valores e os sentimentos de seus componentes, perceber como atuam e interagem, quais são os seus desejos e suas expectativas, como se organiza o espaço em que o grupo movimentase e vive a experiência acadêmica. Para entrar nessa relação com as turmas, procurei também interpretar os silêncios, os implícitos, os pressupostos, os pré-conceitos, elementos reveladores daquilo que não chega a ser expresso, mas se encontra latente. Para registrar as observações feitas, utilizei diário de pesquisa e gravador. No diário de pesquisa anotei as observações, pensamentos e reflexões ao longo do processo.

Outro instrumento que utilizei para a coleta de dados foi o questionário, aplicado aos sujeitos da pesquisa para conhecer suas características pessoais, as concepções que fundamentam suas ações, as interpretações e representações que elaboram a partir delas. Tabulados os dados do questionário, examinando o dito, mas especialmente o não-dito, verifiquei que questões fundamentais para este trabalho, como a que indagava sobre *aspectos relevantes para a aprendizagem e outros, que dificultaram o processo*, não tinham sido respondidas. Também nas questões do bloco referente a interações, a opção por *sim* ou *não* foi respondida, mas as questões abertas, que indagavam as razões dessa escolha, tiveram baixo índice de respostas; por isso, o planejamento das entrevistas semi-estruturadas, realizadas com as alunas como última etapa da coleta de dados, permitiu a reposição dessas questões. O questionário foi aplicado às alunas e aos tutores. No segmento alunas o instrumento é composto de questões de múltipla escolha e questões mistas, nas quais, feita a opção por uma das alternativas, deve o pesquisando justificá-la. A formulação das questões teve por objetivo

a obtenção de informações sobre aspectos referentes a dados pessoais pertinentes à pesquisa (idade, gênero, motivação para a escolha do curso). No item referente à Avaliação do Curso o questionário indagava quanto ao nível de aprendizagem possibilitado por ele, ao desenvolvimento da autonomia; às vantagens (ou desvantagens) da utilização da Internet. Quanto à interação: possibilidades (ou não) de interação com colegas e tutor; fortalecimento (ou não) das relações estabelecidas nos encontros presenciais; possibilidade (ou não) de criação de vínculo afetivo entre as pessoas envolvidas no curso; sensação causada pelo estudo no ambiente *on-line*; significação de *distância* e de *presença*, em função da experiência em EaD; avaliação do Curso relativamente ao nível de aprendizagem nele proporcionado.

O questionário respondido pelos tutores é formado por questões específicas, relacionadas ao trabalho de tutoria: preparação para atuar; utilização das TICs; encontros presenciais; atividades desenvolvidas nos procedimentos de avaliação dos aprendentes; dificuldades encontradas; expectativas suas e das alunas. Também analisei documentos, planos de disciplinas, polígrafos e CDs, material de estudo, *sites* da Instituição e da Universidade e os registros que pudessem evidenciar as concepções e as metodologias de trabalho utilizadas, as vinculações existentes (ou não) entre elas, as situações e/ou contextos em que são utilizadas. Com vistas à posterior análise das informações, registrei os dados coletados, descrevendo as situações, estabelecendo os vínculos entre elas (pontos de aproximação e discordâncias), procurando compreendê-las para desvelar os seus múltiplos significados.

Na coleta de dados complementares ao questionário utilizei o método da entrevista. Sua escolha já estava definida no Projeto de Pesquisa porque permite tratar de assuntos mais pessoais, admitindo correções, esclarecimentos, permitindo aprofundar as questões apresentadas e obter dados mais fidedignos na coleta.

Para a entrevista, as pesquisandas foram escolhidas em função de poderem dela participar em seu local de trabalho. Durante sua realização observei seus gestos, mudanças no tom de voz, evasivas, verificando como agem diante das situações que vivenciam ao estudar, as dificuldades que encontram, suas reações diante delas, bem como a expressão de sentimentos, avaliações e reflexões sobre sua vivência acadêmica. As entrevistas foram construídas com questões-chave, acrescidas de outras que se faziam necessárias no decorrer do processo, formuladas individualmente às entrevistadas.

Essas entrevistas aconteceram em forma de diálogo, em que uma questão previamente definida resultava na tomada de outros rumos, o que enriquecia a tarefa de conhecimento do Curso e seus agentes.

#### 4.4 TECENDO OS DADOS OBTIDOS

Fornecido o arcabouço, cabe-me continuar apresentando o resultado da pesquisa realizada junto às turmas de EaD já citadas. Os primeiros quesitos do questionário trataram da identificação da pesquisanda e os subseqüentes enfocaram o Curso, a aprendizagem e a interação das alunas.

Referentemente ao levantamento do perfil das discentes, verifica-se que residem no município, prioritariamente em sua sede; já atuavam no magistério, ou passaram a ser contratadas via Centro de Integração Empresa Escola-CIEE, após matricularem-se no Curso, condição que interfere no fator de organização de *tempo para o estudo*. As questões formuladas com vistas a traçar um perfil do corpo discente envolveram ainda os fatores *idade*, *gênero* e *motivação para a escolha do Curso*.

Quanto à faixa etária, constatei que o maior percentual localiza suas idades entre 21 e 25 anos e a média etária é e 28 anos.

<b>Faixa etária - Idade</b>	<b>Percentual - %</b>
21 a 25 anos	12%
26 a 30 anos	9%
31 a 35 anos	4%
36 a 40 anos	1%
41 a 45 anos	1%
Média de idade	28 anos

**Tabela 1 – Faixa etária – corpo discente**

O fator idade é importante, pois a possibilidade de desenvolver a autonomia no processo ensino-aprendizagem fica facilitada na EaD, como assinala Preti (2005, p. 5), pelo fato de o aprendiz em sua grande maioria ser adulto, autodiretivo, experiente e buscar na

aprendizagem orientação mais prática voltada às suas necessidades mais imediatas, condição encontrada no Curso, cuja média de idade das alunas é de 28 anos. Entretanto Contreras (2002, p. 137) entende que a autonomia do aprendente em EaD consiste na capacidade de auto-regular sua ação, decidir sobre sua participação em cursos, escolher os horários para estudo, mas também em orientar seu aprendizado pela análise crítica de suas práticas e dos resultados delas. A autonomia se faz, assim, de busca e de aprendizado contínuos, significando abertura à compreensão e à reconstrução da própria identidade profissional, das relações que o aprendente estabeleça entre a realização da prática profissional e o contexto social e político mais amplo em que se insere. Ao longo do desenvolvimento deste registro, terei condições de conferir o nível de alcance, pelas alunas, dessas condições listadas por Contreras.

*Clientela* de cursos é termo usual nos documentos que tratam da educação nos moldes empresariais. Quanto à caracterização de gênero, observei tratar-se a clientela de um ambiente feminino. A presença de mulheres na docência dos anos iniciais tem implicado a inclusão de uma série de demandas que ultrapassam a esfera escolar, situação que Teixeira (2007) denomina de *desintelectualização do trabalho docente* com o distanciamento da ação do professor de um trabalho intelectual, aproximando-se de um trabalho manual. Na opinião dessa autora, tanto os governos quanto a sociedade encorajam as professoras dessas séries a atuarem em ações paliativas a uma série de responsabilidades sociais para as crianças. Acresça-se a esses *estímulos*, diz a autora acima citada, o fato de muitas dessas docentes considerarem o envolvimento em tais ações como *estratégia de conquista de poder* nas organizações escolares e estarão criadas as condições para que os conceitos de feminilidade se sobreponham aos do profissionalismo, tornando a docência nos anos iniciais uma ação de gênero.

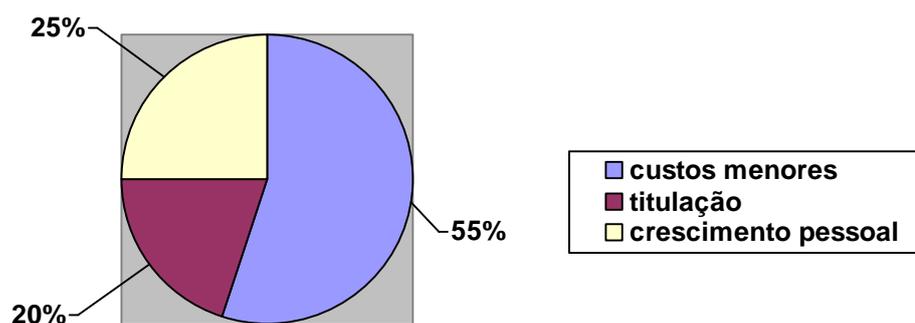
Considerarei importante conhecer a motivação que impelira as alunas à Pedagogia, pois Freire convida à reflexão sobre as razões pelas quais as pessoas procuram um curso e indaga: “Há perguntas a serem feitas insistentemente por todos nós que nos fazem ver a impossibilidade de *estudar por estudar* [...]. Em favor de que estudo? Em favor de quem? Contra que estudo? Contra quem estudo?” (2004, p. 77).

<b>Razões de natureza pessoal</b>	
Crescimento pessoal	8
Custos menores	17
Titulação	6
<b>Razões de natureza profissional</b>	
Promoção no trabalho	16
Aperfeiçoamento/qualificação pessoal	15
Outras	0
<b>Razões de natureza prática</b>	
Realização do trabalho em casa	6
Flexibilidade de tempo e ritmo	21
Sem outra opção	4

**Tabela 2 - Razões de escolha do curso**

Julguei importante classificar as razões da escolha em três naturezas: pessoal, profissional e prática para traçar um painel sobre os motivos que levaram as alunas à opção pelo Curso.

#### **Distribuição dos dados sobre as razões da escolha do Curso**

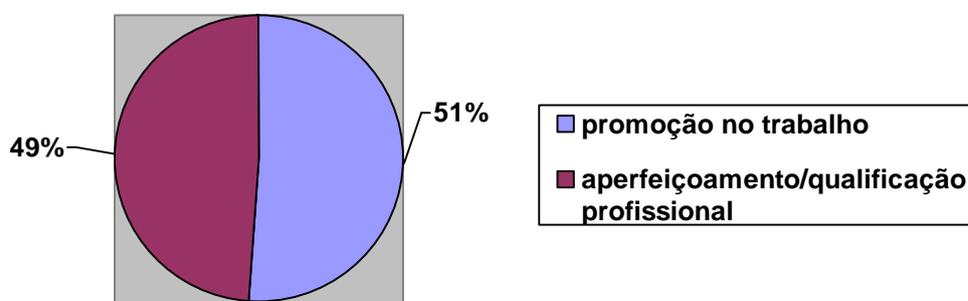


**Figura 4 - Razões de natureza pessoal**

É de notar-se que, relativamente às razões de ordem pessoal para a escolha do Curso, o fator *custos menores*, 55%, supera a soma de *crescimento pessoal* 25% com *busca por titulação* 20%.

As alunas que assinalaram no questionário a opção *crescimento pessoal* julgaram essa escolha auto-explicativa, mas na entrevista a explicitaram, por exemplo, deste modo: “A razão para estar no curso é a satisfação pessoal, porque eu não poderia fazê-lo se fosse um curso normal, com aulas diárias que também estaria acima do que posso pagar.”

Entre as razões de ordem profissional, havia três escolhas no questionário: para *promoção no trabalho*, para *aperfeiçoamento/qualificação profissional* e *não tinha outra opção*.



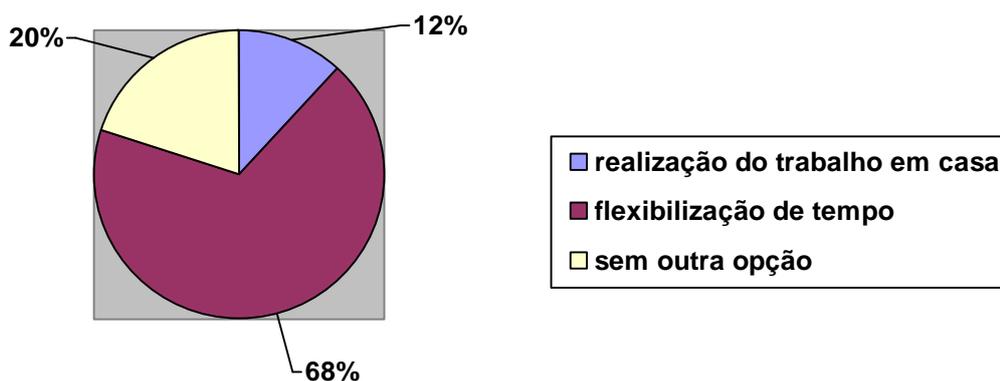
**Figura 5- Razões de natureza profissional**

A busca de qualificação profissional está relacionada à promoção no Quadro de Carreira do Magistério; assim, o fato de apresentarem índices de 51% e de 49% respectivamente é coerente; não houve pontuação na alternativa *outra opção*. A demanda para o aperfeiçoamento profissional é um fato, pois para Gonzalez (2005, p. 29 ), a EaD apresenta-se como alternativa “capaz de contribuir para este fim, para além dos limites de uma sala de aula convencional.” O aluno de curso EaD normalmente é um profissional adulto em busca de qualificação, de conhecimentos para aplicação imediata; por essa razão, os conteúdos tratados não devem estar descontextualizados da prática que exercem, sendo necessário avançar a partir das experiências dos alunos como orientam os princípios da Andragogia.

Na pesquisa sobre as razões de natureza prática para a escolha do Curso, foram apresentadas as opções: *realização do trabalho em casa*, *flexibilidade de tempo e ritmo* e *outra opção*.

A *clientela* adulta tem no *tempo* um fator determinante na opção por um curso EaD, como afirma Belloni (2007, p. 136): “é fundamental para a EaD a questão do tempo, principalmente em relação à dimensão econômica, definidora das condições de trabalho e de formação dos trabalhadores.” Critica essa autora a ausência de um tempo para a formação continuada, previsto especificamente para esse fim dentro da jornada de trabalho dos professores como, provavelmente, “a causa principal da baixa efetividade dos cursos a distância.” Opinião também emitida por Coscarelli (2007, p. 6) de que, apesar da agilidade da comunicação propiciada pela Internet e na contramão da opinião de muitos autores, “a EaD não é educação para quem não tem tempo” e esclarece que os cursos a distância não poupam tempo do professor e exigem tempo e dedicação também da parte do aluno

Em vista das opiniões como as de Belloni e Coscarelli relativas ao tempo, entre as perguntas da entrevista semi-estruturada figurava: *Como ocupo e organizo o tempo de estudo ao longo do dia/semana?* Transcrevo algumas respostas das alunas: “Durante a semana, estudo ao assistir às videoaulas em casa e realizando a(s) tarefa(s) solicitada(s); minha aula é aos sábados pela manhã” e “Ainda não consegui organizar-me” e ainda outra: “Não dá tempo pra nada, não me preparo” que considero, pela incidência, representativas do grupo pesquisado.



**Figura 6- Razões de natureza prática**

A alternativa referente à *flexibilização de tempo e ritmo*, assinalada por 68% das alunas foi a opção fundamental para a escolha do Curso quanto às razões de ordem prática, pois corresponde a mais do dobro das duas outras opções apresentadas, mas é muito significativa a pontuação de 20% para *não tinha outra opção*, e a baixa pontuação, 12%, para *poder fazer da minha casa os trabalhos*. Não surpreende, porém, que as alunas valorizem

a flexibilidade de tempo e ritmo que constitui um diferencial em cursos EaD. A dupla jornada da maioria poderia dificultar-lhes o estudo em lugar e tempo determinados, pois precisam racionalizar o tempo para conciliarem estudo e trabalho.

Durante a entrevista, a questão *tempo* foi comentada pelas alunas e algumas revelaram não dispor dele nem para a leitura dos polígrafos: “*Geralmente nem leio a matéria em casa*” e disseram ser muito difícil “arranjar um tempo.” Outras alunas afirmaram serem disciplinadas e cumprirem uma rotina de estudos que se impuseram: “*Sou disciplinada*”, “*Arranjei uma rotina, mas é muito difícil conciliar estudo e trabalho*” e “*Um curso com professor é melhor, se aprende mais*”, “*Sou organizada; tenho horário de estudo.*”

Comparando-se os dados predominantes quanto às razões que influenciaram a escolha do Curso, verifica-se que a de maior peso é de natureza prática, a *flexibilidade de tempo e de ritmo* que supera até a razão pessoal referente *aos custos menores*, enfatizada ao longo das entrevistas e em justificativas de outras perguntas; a opção *promoção no trabalho* concorre com essas em percentual ainda revelador de maioria, 51%. Esse resultado confirma a opinião de Belloni (2007, p. 136), de que é fundamental para a EaD a questão relativa à disponibilidade de tempo pelo aprendente.

Ainda analisando a questão *tempo*, Belloni (Ibid., p. 136), referindo-se à motivação para a aprendizagem nos cursos de Formação de Professores na modalidade EaD, questiona: “Onde uma professora de ensino fundamental que teve uma péssima formação inicial, ganha um salário mínimo e trabalha em condições miseráveis, irá buscar motivação para estudar a distância em suas horas livres?”

A validade da observação de Belloni configura-se nos dados abaixo:

Até R\$ 500,00	85%
De R\$ 501,00 a R\$ 1000,00	10%
Acima de R\$ 1001,00	2%
Não assalariadas	3%

**Tabela 3 - Faixa salarial**

Na opinião expressa pelas alunas, pode-se ter uma noção mais clara das razões que as motivaram ao estudo em curso na modalidade EaD:

*A motivação é pelo valor da mensalidade; não pela necessidade de diploma.*

*A motivação foi por ser a distância e o valor acessível.*

*A motivação para estar neste curso é a vontade de fazer o curso, e o fato de ser a distância permitiu conciliar a vida pessoal e profissional. Também o valor das prestações.*

A questão *tempo*, ou melhor, a falta dele descrita por Belloni (2007), somada às condições oferecidas no Curso quanto a recursos utilizados, vai compor um quadro de carências que poderá refletir-se em deficiência na formação dos professores.

Identificadas as alunas quanto à faixa etária, gênero, suas motivações e interesses, passo a descrever o Curso, reiterando que a cópia *ipsis litteris* do documento norteador das ações é apresentada em bloco compacto, isto é, sem o recuo do parágrafo, sempre antecedida por uma frase que a identifica.

Para simplificar a apresentação das Práticas Pedagógicas agrupei seu conteúdo em subtítulos: Bases filosófico-pedagógicas, Papel de professores, tutores e alunos, Método de EaD e Tecnologias da Informação e da Comunicação.

#### Bases filosófico-pedagógicas do Curso

A Prática Pedagógica exerce papel importante no processo de educar à distância, pois é ela quem viabiliza a construção do conhecimento não linear produzido por esta modalidade de ensino.

É importante ressaltar algumas considerações relacionadas à prática pedagógica para a aprendizagem via EAD:

Um curso à distância, preferencialmente é planejado, desenvolvido e avaliado por um grupo multidisciplinar. Devido à necessidade do domínio das tecnologias, aliada a prática docente, raramente um único profissional, desenvolverá um curso de EAD de qualidade trabalhando sozinho;

A escolha das tecnologias a ser empregada em cursos na modalidade à distância, deve ser guiada pela; (I) prática pedagógica adotada; (II) formação dos professores em EaD; (III) nível educativo do curso desenvolvido, e; (IV) acompanhamento e avaliação do processo educativo. Focalizando a atenção no professor, aquele que se propuser a ensinar em sistemas de EaD deve, segundo Wolcott (1995), refletir sobre dois aspectos fundamentais:

1. Contexto de ensino – a separação física e temporal é mediada pelos recursos tecnológicos de informação e de comunicação; o ambiente de aprendizagem assume nova configuração. O professor, para atuar efetivamente, precisa trabalhar com as potencialidades do meio e adaptá-lo à sua abordagem instrucional.

2. Práticas pedagógicas – Para Wolcott (1995), “o que constitui instrução efetiva varia com o contexto.” Os profissionais responsáveis pelas práticas pedagógicas devem ser cuidadosos em não reaplicarem métodos do ensino presencial em situações de EaD.

Há necessidade de serem exploradas estratégias alternativas de ensino, contextualizadas no ambiente de EaD. Os métodos de ensino devem, em geral, reduzir a distância interpessoal, promovendo a interação e garantindo a aprendizagem.

Para elaborar um curso na modalidade de EaD é necessário, como atividade central e preponderante para o sucesso do empreendimento, assumir a realização de um planejamento sério e cuidadoso do processo pedagógico a ser iniciado.

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

A Prática Pedagógica adotada está centrada na figura do tutor que acompanha todo o processo educativo dos alunos.

Embora as TICs e a Prática Pedagógica aplicada na EaD sejam peças fundamentais no processo de ensinar a distância, nem sempre os objetivos propostos são alcançados após sua implementação.

Usualmente, as TICs e as Práticas Pedagógicas tem como fim único, mediar o processo ensino aprendizagem.

Alguns elementos merecem ser destacados nessa transcrição das Práticas. Em documento que pretende nortear as ações educativas, o uso do advérbio *preferencialmente* parece não corresponder a uma linha pedagógica estabelecida, estranheza que aumenta quando o documento reconhece que *raramente um único profissional desenvolverá um curso de EaD de qualidade, trabalhando sozinho*. O uso do verbo no futuro do presente

*desenvolverá* é outro fator que reforça a ação de ser questão não-categorizada a exigência de um grupo multidisciplinar.

A concepção de EaD que pode resultar de *sistemas mais, ou menos diretivos* ou sistemas em que os conhecimentos sejam construídos processualmente por professores e alunos é definida no Projeto Pedagógico e deve estar esclarecida aos alunos. Os Referenciais de Qualidade para O Ensino Superior a Distância é o documento em que o MEC/SEED estabelece os princípios, diretrizes e critérios para as instituições que ofereçam cursos na modalidade EaD.

Sob o título *Concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem*, os Referenciais assim se manifestam a respeito do projeto político pedagógico dos cursos:

*O projeto político pedagógico deve ser elaborado a partir de princípios filosóficos e pedagógicos explicitados nos guias e manuais de orientação disponíveis ao longo do processo e exige administração, desenho, lógica, acompanhamento, avaliação, recursos técnicos, tecnológicos e pedagógicos condizentes com a modalidade do Curso. Esse projeto deve apresentar claramente sua opção epistemológica de educação, de currículo, de ensino, de aprendizagem, de perfil do estudante que deseja formar; com definição, a partir dessa opção, de como se desenvolverão os processos de produção do material didático, de tutoria, de comunicação e de avaliação, delineando princípios e diretrizes que alicerçarão o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. A opção epistemológica é que norteará também toda a proposta de organização do currículo e seu desenvolvimento. A organização em disciplina, módulo, tema, área, reflete a escolha feita pelos sujeitos envolvidos no projeto. A compreensão de avaliação, os instrumentos a serem utilizados, as concepções de tutor, de estudante, de professor, enfim, devem ter coerência com a opção teórico-metodológica definida no projeto pedagógico. (BRASIL, 2007, p. 12).*

Os Referenciais estabelecidos pelo MEC/SEED atualizam versões anteriores desse documento e oficializam proposições de alguns autores para dotar a EaD de uma identidade que a distinguisse e assegurasse um padrão de qualidade. Entre esses autores, cito Alonso (2005, p. 7), que assegura não dever ser pensada a EaD como uma modalidade dissociada de um projeto educativo, mas como uma forma de “organizar processos de formação, submetido a finalidades, fins, intenções, ou melhor, a um projeto de sociedade, logo, um projeto educacional.”

É ainda quanto ao planejamento de um curso EaD que os Referenciais explicitam:

*A Instituição de Ensino superior que oferece cursos a distância, além dos professores especialistas nas disciplinas ofertadas e parceiros no coletivo do trabalho pedagógico do curso, deve contar com as parcerias de profissionais das diferentes Tecnologias da Informação e Comunicação, conforme a proposta do curso, além de dispor de educadores capazes de: (a) estabelecer os fundamentos teóricos do projeto; (b) selecionar e preparar todo o conteúdo curricular articulado a procedimentos e atividades pedagógicas; identificar os objetivos referentes a competências cognitivas, habilidades e atitudes; (d) definir bibliografia, videografia, iconografia, audiografia, tanto básicas quanto complementares; (e) elaborar o material didático para programas a distância ; (f) apreciar de forma avaliativa, o material didático, antes e depois de ser impresso, videogravado, audiogravado, indicando correções e aperfeiçoamentos; (g) motivar, orientar, acompanhar e avaliar os alunos, auto avaliar-se continuamente como profissional participante do coletivo de um projeto de ensino superior a distância. (BRASIL, 2007, p. 18.)*

A análise do texto de uma proposta pedagógica, de acordo com Kramer (2007, p. 19), deve considerar que ela “é um caminho, não é um lugar: tem uma direção, um sentido, um para quê, tem objetivos.” Uma proposta pedagógica expressa sempre os valores que a constituem e precisa estar intimamente ligada à realidade a que se dirige, explicitando seus objetivos de pensar criticamente esta realidade, enfrentando seus mais agudos problemas. Uma proposta pedagógica deve ser construída com “a participação efetiva de todos os sujeitos - alunos, professores e profissionais não-docentes, famílias e sociedade.” Isso significa que a configuração da concepção de EaD deve expressar-se nos projetos político-pedagógicos que estabelecem as pessoas envolvidas, *os objetivos, as bases metodológicas definidoras do desenvolvimento dos processos de ensino/aprendizagem* e a visão sobre a avaliação.

A descontextualizada opinião de Wolcott<sup>77</sup> parece não dar sustentação à Proposta Pedagógica (aqui representada pelas Práticas Pedagógicas), que deve expressar os valores e explicitar objetivos; tem de apontar uma direção, *recomendar* que não se apliquem *métodos do ensino presencial* não é esclarecedor; também é vaga a alusão à redução da distância *interpessoal* e à *garantia de interação e da aprendizagem*, que não dispõem de um indicador teórico que as sustente.

O documento examinado refere a diferenciação das práticas pedagógicas em EaD com o uso de *estratégias alternativas*, que não são identificadas. Parece haver uma liberação na escolha dos métodos de ensino que devem, entretanto *prover a interação e garantir a*

---

<sup>77</sup> Roger Wolcott Sperry, (1913 - 1994). Fisiologista estadunidense nascido em Hartford, Connecticut, estudioso das funções dos hemisférios do cérebro; ganhador do prêmio Nobel.

*aprendizagem*. O texto apenas alerta para a necessidade de um planejamento sério e cuidadoso do processo pedagógico para o sucesso do empreendimento.

A prática pedagógica centra-se na figura do tutor, o que pode fornecer elementos para pensar-se sobre a possibilidade de construção/desenvolvimento da autonomia no aprendente. Há também a informação de que nem sempre os objetivos propostos são alcançados após implementação das TICs sem haver menção às medidas que então devam ser tomadas na reversão desse quadro.

Indagar sobre o conhecimento que as alunas tivessem a respeito do projeto pedagógico do Curso era uma das questões da entrevista. As alunas consultadas declararam não disporem de informações a esse respeito. Algumas limitaram-se a responder negativamente; outras, porém, oriundas do Curso Normal dispunham de elementos sobre o assunto e puderam examinar mais claramente a questão. Transcrevo a seguir respostas que exemplificam as opiniões colhidas:

*Não sei o que é um projeto pedagógico.*

*Não há clareza na concepção do curso.*

Não há identificação das características do Método nem sua descrição. A única informação sobre ele são as mídias utilizadas: as mídias são o método e também são o instrumento pelo qual a aprendizagem é avaliada, conforme se depreende do texto.

Entendo que a Proposta explicita os instrumentos, os recursos usados na mediação professor-aluno; nela cabe ao método reduzir a distância interpessoal, promovendo a interação e garantindo a aprendizagem. Esses são elementos importantes, mas complementares, devendo estar relacionados e a serviço de uma metodologia que dê sentido e rumo à mediação.

As Práticas apresentam informações sobre concessão de diplomas e a difusão do curso no bloco a seguir:

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

A difusão do curso acontece através da criação de empresas com sede nos estados da federação, nas quais a Instituição participa do capital social e da administração da sociedade, garantindo assim o padrão dos cursos oferecidos e a observação ao método de educação proposto.

O documento afirma textualmente que os diplomas são *concedidos* ao final do curso; normalmente diz-se que os diplomas são conferidos; os cursos têm cunho empresarial e a Instituição, ao participar do capital social e da administração, assegura o padrão dos cursos e a observância do método proposto. Não percebo nesse texto espaço para o aspecto pedagógico.

Em seqüência à apresentação do documento Práticas Pedagógicas, passo à transcrição dos elementos que arrolei sob o título: Papel de professores, tutores e alunos.

Quanto ao papel do professor, consta nas Práticas:

O papel do professor é de mediador em ambientes de ensino-aprendizagem, especialmente o virtual, uma vez que além de transmissor dos conteúdos é responsável pela prática pedagógica aplicada na EaD;

A tarefa principal do professor, nessa Proposta, é a de “transmissor de conteúdos”, pois a “responsabilidade pela prática pedagógica” ocorreria complementarmente à “transmissão”, opondo-se ao ideário de Freire (2004, p. 47) para quem “ensinar não é transferir conhecimento.” E sendo conteudístico também contradiz esse educador, que diz: “Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando” (Ibid., p. 33), pois “faz parte da tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos, mas ensinar a pensar certo” (Ibid., p. 27) e esclarece que “o ponto de vista do pensar certo não é transferido, mas co-participado” (Ibid., p. 37), a que se pode acrescentar: “Não posso, por outro lado, reduzir minha prática docente ao puro ensino daqueles conteúdos.” (Ibid., p. 103).

O professor *transmissor de conhecimento* revela as razões por que, na opinião de Lapa (2007, p. 8), a maioria dos cursos EaD “têm um enfoque bancário e pecam pela ênfase

no individualismo da construção de conhecimento, que não pode deixar de ser compreendido como um processo social”, pois são cursos que, ao oferecerem a flexibilidade de tempo e espaço, grande atrativo dos cursos *online*, “não valorizam a estrutura didática e pedagógica interativa, que além de minimizar o isolamento também contribui para práticas de aprendizagem colaborativa e em grupo,” acrescentando que tais cursos mantêm o indivíduo isolado de seu contexto em sua vida *offline* - de suas relações comunitárias de vizinhança - e em sua vida *online* - de suas relações no ambiente educativo do curso.

### Nas palavras de Freire

O educador que ‘castra’ a curiosidade do educando em nome da eficácia da memorização mecânica do ensino dos conteúdos, tolhe a liberdade do educando, a sua capacidade de aventurar-se. Não forma, domestica. Com a curiosidade domesticada, posso alcançar a memorização mecânica do perfil deste ou daquele objeto, mas não o aprendizado real ou o conhecimento cabal do objeto.” (2004, p. 85).

### Os Referenciais estabelecem relativamente ao professor de cursos EaD.

*Nessas condições, o professor deixa de ter a função de transmissor de conhecimentos, um mero repetidor de conceitos e informações, para adquirir um papel mais nobre: o de um organizador, um animador, um incentivador, um facilitador de aprendizagem. A ele cabe definir estratégias e propor atividades para que o aluno aprenda e, sobretudo, aprenda a aprender. Sempre atento à singularidade de cada estudante no processo de aprendizagem, compete-lhe acompanhá-lo continuamente, envolvendo-se como orientador, assessor, numa troca permanente de saberes, tornando-se, ao mesmo tempo, um guia, um pesquisador, um companheiro de jornada e um participante-aprendiz. Em vez de preocupar-se em “carregar” o aluno de informações, é importante, conforme argumenta Combs (1992), deter-se mais em ajudá-lo a saber que questões perguntar ou onde achar a informação e como estudá-la uma vez encontrada. O professor deve, sobretudo, tentar motivar o estudante a desenvolver o requisito de auto-disciplina para o aprendizado, buscando mover o centro de controle do professor para o aluno. (BRASIL, 2007, p. 18).*

O professor em EaD é identificado como o especialista responsável por uma série de funções, mas é interessante estar “sempre atento à singularidade de cada estudante no processo de aprendizagem”, cabendo-lhe “acompanhar continuamente” o aprendente, tarefa dificultada pelo gigantismo dos cursos<sup>78</sup>.

---

<sup>78</sup> O uso do substantivo gigantismo justifica-se no caso do Curso, em que a Instituição criou 20.000 vagas e, mais tarde, a Universidade, antes parceira daquela, criou o próprio curso com o oferecimento de 100.000 vagas em Pedagogia EaD.

Relativamente à sigla EaD, está em questão mais uma vez estabelecer se “E” significa educação ou ensino. Maroto (2007), esclarece que ensino expressa treinamento, instrução, transmissão de informações enquanto educação é estratégia básica de formação humana; resulta em aprender a aprender, criar, inovar, construir conhecimento como quer Freire na educação libertadora, pois para ele a autonomia, a dignidade e a identidade do educando têm de ser respeitadas, caso contrário, o ensino tornar-se-á “inautêntico, palavreado vazio e inoperante.” (2004, p. 62).

Tratando ainda da diferenciação entre ensino e educação, Morán (2007b, p. 2) diz que a ênfase é dada ao professor na expressão "ensino a distância" (como alguém que ensina a distância), mas acrescenta: “preferimos a palavra ‘educação’ que é mais abrangente, embora nenhuma das expressões seja perfeitamente adequada” em EaD.

A educação em que Freire acredita é prática da liberdade; desafia o educando a compreender a realidade que o cerca e preparar-se a novos desafios, condição que leva à educação problematizadora, reflexiva, provocada pela inserção crítica na realidade. Essa educação criticizadora que deve desenvolver-se desde cedo é proposta por Freire em seu método, em que a pedagogia se concretiza na forma de trabalho educativo, no estímulo à discussão, ao diálogo crítico e criticizador. Esse método se baseia na relação dialógica entre os atores da aprendizagem tanto alunos quanto professores, pois é através do diálogo que ocorre a verdadeira comunicação com interlocutores ativos e iguais e “a tarefa coerente do educador que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de inteligir, desafiar o educando com quem se comunica e a quem comunica, produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado,” pois “o pensar certo, por isso é dialógico, e não polêmico.” (2004, p. 38). Compartilhando desta idéia, Velardi (2007, p. 53) diz que, para Paulo Freire: “a função de instaurar o rigor do método, em função de despertar a curiosidade, aquela que estimula a busca constante do conhecimento.” Investir numa educação que desenvolva a criticidade das pessoas, afirma Freire na Pedagogia da Autonomia, é a melhor opção para que as pessoas possam exercer sua autonomia e, desta forma, decidam o que é melhor para si, analisando as situações com liberdade e direito de escolha.

Depreende-se que a educação problematizadora assume um caráter de não submissão e, por extensão, um caráter formativo do senso crítico. Desenvolver a autonomia é, dessa forma, aprender criticamente, isto é, a educação promotora da autonomia é a que propicia a

formação da totalidade do humano, pois envolve formação técnica, política, ética e estética e desenvolve a curiosidade, a criatividade e a criticidade, razão pela qual a educação precisa ser ativa, instigadora da imaginação, do ato de questionar e investigar.

Esclarece Freire:

Não há na diferença e na 'distância' entre a ingenuidade e a criticidade, entre o saber de pura experiência feito e o que resulta dos procedimentos metodicamente rigorosos, uma ruptura, mas uma superação. A superação, e não a ruptura se dá na medida em que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, pelo contrário, continuando a ser curiosidade, se critica. (2004, p. 31).

Indagadas sobre os procedimentos quanto à possibilidade de desenvolvimento da criticidade, visto o Curso propor “a construção de um modo de pensar crítico, consciente e construtivo,” as alunas responderam que não há espaço para questionamentos, para discussões, pois nos encontros semanais, após a apresentação das videoaulas geralmente não há debates sobre os assuntos nelas apresentados.

O documento Práticas Pedagógicas passa a definir o discente no item 3, transcrito a seguir:

Os alunos vivenciam a aprendizagem de maneira diferente em cursos realizados à distância, pois estão separados do lócus da instrução. Para aqueles alunos que não tem experiência prévia do uso das TIC's, sugere-se que seja ofertado um modulo introdutório sobre o tema, para familiarizar o aluno com as tecnologias que serão empregadas neste processo de ensino;

O cuidado em preparar previamente o aluno para o uso das TICs não tem funcionalidade neste Curso, pois nele as tecnologias utilizadas são CDs e televisor, que não demandam um treinamento prévio. Relativamente ao aspecto de proceder a essa espécie de nivelamento, o Tutor concorda que seja fundamental a preparação dos alunos sobre a metodologia do ensino a distância antes do início do Curso e justifica sua opinião, acrescentando: “*O processo de ensino-aprendizagem deve estar pautado em uma concepção de educação que prime pela interação, pelo diálogo e pela colaboração.*”

Em relação ao aluno, os Referenciais assim se expressam:

*O aluno é sempre o foco de um programa educacional e um dos pilares para garantir a qualidade de um curso a distância é a interação de professores e alunos, hoje facilitada pelo avanço das TICs. A interação é um componente fundamental no processo de construção do conhecimento. Um curso superior a distância precisa estar ancorado em um sistema de comunicação que permita ao aluno resolver, com rapidez, questões referentes ao material didático e seus conteúdos, bem como aspectos relativos à orientação de aprendizagem como um todo, articulando o aluno com docentes, colegas, coordenadores de curso e disciplinas e com os responsáveis pelo sistema de gerenciamento acadêmico e administrativo. (BRASIL, 2007, p. 11).*

O sistema de comunicação Curso/aluno é realizado pelo tutor, uma pessoa física com quem o discente tem contato direto, face a face<sup>79</sup>.

Tutor é o elo visível entre o Curso e as alunas que disseram ser ele quem define se o curso EaD é um bom curso ou não. O item seguinte das Práticas é reservado à tutoria.

As Práticas tratam da tutoria no material abaixo transcrito:

#### Tutoria no Método

O tutor é elemento fundamental na Instituição, uma vez que é ele quem acompanha os alunos durante todo o processo educativo.

A capacitação dos tutores é responsabilidade do Grupo Administrativo Pedagógico (GAP). O GAP é encarregado de fornecer assistência técnica, ao longo dos cursos, com relação a planejamento, implantação e execução do curso. Na assistência estão incluídos: (I) planejamento das atividades; (II) correção e avaliação dos trabalhos dos alunos; (III) proposição de cursos e/ou atividades de recuperação e de exercícios de apoio para os alunos que apresentarem problemas específicos em determinada área do conhecimento.

Os tutores participam integralmente das aulas, nos momentos semi-presenciais ministrados aos alunos.

Referindo-se ao apoio recebido da Universidade para o desempenho das funções, o tutor disse: *“No meu caso, a universidade dá respaldo para complementarmos o planejamento com atividades pertinentes ao interesse e à realidade da turma.”*

---

<sup>79</sup> Ao longo da apresentação da pesquisa em depoimentos das alunas a possibilidade de interação entre os atores do Curso ficará explicitada.

Pelo que pude constatar, a assistência técnica fornecida pelo GAP comporta a seguinte avaliação: relativamente ao item I, elabora os planos a serem desenvolvidos; quanto ao item II, na opinião das alunas, as ações citadas demandam um espaço grande de tempo: “*Os resultados das provas costumam a ser divulgados*” e quanto ao item III, “*Duas alunas que foram reprovadas no ano passado, até hoje não sabem quando será a recuperação.*”

No âmbito da tutoria, os Referenciais explicitam:

*O corpo de tutores desempenha papel de fundamental importância no processo educacional de cursos superiores a distância e compõem quadro, no interior das instituições. O tutor deve ser compreendido como um dos sujeitos que participa ativamente da prática pedagógica. Suas atividades desenvolvidas a distância e/ou presencialmente devem contribuir para o desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem e para o acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico. Um sistema de tutoria necessário ao estabelecimento de uma educação a distância de qualidade deve prever a atuação de profissionais que ofereçam tutoria a distância e tutoria presencial. A tutoria a distância atua a partir da instituição, mediando o processo. O tutor pode, por sua ação, encorajar a autonomia do aprendiz, desde que esclareça dúvidas, diagnostique concepções erradas, forneça explicações alternativas, auxilie individualmente os estudantes, relacionando materiais adequados para sanar as dificuldades encontradas, ajude o aprendiz a pensar criticamente e a desenvolver a habilidade para solucionar problemas, segundo Sá (2007) para capacitar-se a atuar desse modo são indispensáveis a um professor/tutor para ser bem sucedido: alto grau de extroversão, aptidão para aceitar novas idéias e diferentes opiniões, ousadia ao aventurar-se. (BRASIL, 2007, p. 21).*

A Instituição discrimina no documento em pauta as competências do Tutor a seguir transcritas:

As contribuições do tutor são coordenar as atividades coletivas dos alunos que estão sob sua orientação.

- Resolver ou encaminhar todas as dúvidas e questionamentos dos alunos;
- Sugerir e providenciar com as equipes competentes material complementar para garantir o melhor rendimento dos alunos;
- Acompanhar e avaliar a aprendizagem dos alunos, o que inclui *correção, verificação e organização dos estudos complementares*, para o caso de desempenho insatisfatório;
- Registrar o aproveitamento e o desempenho de cada aluno na ficha de acompanhamento do aluno e encaminhá-la a Instituição;
- Elaborar relatórios mensais e circunstanciais dos trabalhos;
- Participar como representante ou quando convocado, de processos de avaliação relativos ao desenvolvimento do curso.

Tem enfim, o serviço de tutor, o acompanhamento pedagógico de todos os alunos participantes de cursos ofertados pela Instituição na modalidade à distância.

Analisando as respostas das alunas, comprova-se que a ação principal dos tutores vem sendo cumprida conforme se confirma nas opiniões seguintes:

*Quando surge alguma dúvida falamos com a tutora e ela entra em contato com a Universidade e as dúvidas são esclarecidas no próximo encontro.*

*Não sinto falta de um professor porque o tutor é muito presente.*

*[O tutor] esclarece as dúvidas. Busca respostas no site.*

*O tutor dinamiza os encontros e aprofunda; vai além do previsto no material. Supre as dúvidas.*

*Tem tutoria a distância pelo 0800 tem um professor que responde às dúvidas.*

É o tutor o profissional a quem o aprendente reconhece como orientador do processo educativo, tendo gerado comentários como este de uma aluna:

*São várias turmas: numas os alunos aprendem mais, noutras, menos. Depende do interesse e do preparo do tutor. A minha turma teve sorte: o tutor é ótimo, a gente nem sente falta do professor.*

Pela importância das relações humanas para o sucesso da EaD, o projeto de curso deve prever vias efetivas de comunicação e diálogo entre todos os agentes do processo educacional, criando condições para diminuir a sensação de isolamento, apontada como uma das causas de perda de qualidade no processo educacional e uma dos principais responsáveis pela evasão nos cursos a distância.

Estágio

O Estágio Supervisionado do Curso segue o que está regulamentado no documento Diretrizes Básicas do Estágio Supervisionado da Universidade, que descreve a fundamentação legal e as

etapas que o compõem, e apresenta os modelos de instrumentos para as fases de observação e de prática docente. A operacionalização dessa etapa apresenta duas situações, conforme as alunas estejam exercendo docência ou não. As primeiras realizam uma semana de prática em cada turma de estágio (pré-escola e anos iniciais) e as que não atuam na docência estagiam durante três semanas. Todas as estagiárias realizam uma semana de observação em cada turma do estágio e nessa tarefa devem “acompanhar a aplicação de práticas pedagógicas, relacionando-as aos conhecimentos teóricos, desenvolvidos nas disciplinas do curso de formação.” Cabe às discentes “encontrarem” uma escola para nela realizar o estágio, tarefa que se tornou de difícil solução, dada a desproporção entre o número de turmas de pré-escola e o de estagiárias dos muitos cursos de EaD. Nos Referenciais, porém, consta como compromisso do curso: “prever os espaços para estágios supervisionados determinados pela legislação, oferecer a estrutura adequada aos professores responsáveis por esse exercício, inclusive considerando alunos fora da sede, garantindo momentos privilegiados de articulação teoria-prática.” (BRASIL, 2007, p. 7).

No item 4 das Práticas, a Instituição trata da metodologia desenvolvida no Curso.

#### Método de EAD da Instituição

Os cursos para formação e capacitação de professores, ofertados pelo método de Ead da Instituição são modulares e o currículo é desenvolvido em: (I) fase semipresencial, e; (II) fase à distância.

Os momentos semipresenciais<sup>80</sup> são realizados nas tele-salas. Nestes momentos, os alunos assistem as vídeo-aulas, recebem orientações e esclarecimentos dos tutores.

Também pertencem a esta dimensão, determinadas etapas do processo de avaliação e atividades coletivas com a participação de convidados e professores responsáveis.

O Aluno será valorizado pela participação nos trabalhos com o grande grupo, pela participação nos fóruns e pelos exercícios de avaliação propostos para cada uma das aulas.

Na fase à distância os alunos desenvolvem os conteúdos, através de material auto-instrucional de estudo individual (mídia impressa), fornecido sequencialmente pela Instituição.

---

<sup>80</sup> Causa estranheza a nomenclatura atribuída às fases de EaD no Curso. É costume designar o curso como *semipresencial* e as fases como *presencial* e *a distância*. Os *momentos* realizados nas tele-salas, envolvendo alunos não representam o *estar presente*, segundo a denominação que a Instituição atribui a essa fase.

Ao tratar da metodologia de ensino convém partir da conceituação de conhecimento, segundo os Referenciais:

*O conhecimento é o que cada sujeito constrói - individual e coletivamente como produto do processamento, da interpretação, da compreensão da informação. É, portanto, o significado que atribuímos à realidade e como o contextualizamos. Desse modo, é necessário “Indicar bibliografia e sites complementares, de maneira a incentivar o aprofundamento e complementação da aprendizagem.” (BRASIL, 2007, p. 9).*

Freire já advertia ser “o conhecimento atualmente produzido longe das salas de aula” por professores, especialistas, comissões oficiais, “mas não é criado e re-criado pelos estudantes e pelos professores nas salas de aula” e acrescentavam que “a ação, a reflexão crítica, a curiosidade, o questionamento exigente, a inquietação, a incerteza – todas essas virtudes - são indispensáveis ao sujeito cognoscente.”(FREIRE;SHOR,1987, p. 18)

O desenvolvimento do Curso através de módulos pode levar a uma fragmentação sobre a qual os Referenciais afirmam:

*Portanto, a superação da visão fragmentada do conhecimento e dos processos naturais e sociais enseja a estruturação curricular por meio da interdisciplinaridade e contextualização Assim, as possibilidades apresentadas pela interdisciplinaridade e contextualização, em termos de formação do sujeito social, com uma compreensão mais ampla de sua realidade. (BRASIL, 2007, p. 9).*

O curso organiza-se em encontros chamados semipresenciais de periodicidade semanal. A quase totalidade das alunas, 93%, registraram sentir-se integradas ao curso e destas, 81% consideraram “o encontro presencial fundamental para poderem estudar a distância tanto na parte teórica quanto na prática.”

A seguir, transcrevo algumas opiniões das alunas sobre os encontros presenciais:

*O encontro presencial é bom pela reunião, pelas colegas; tirar dúvidas com o tutor.*

*O encontro presencial é importante. Se isso não existisse é como se não estivesse fazendo o curso.*

*É importante o encontro presencial pelas videoaulas; é bem diversificado; os alunos trocam (sic) experiências.*

*Nos encontros presenciais alguns tutores se detêm no que está no livro; outros acrescentam alguma coisa.*

*Nos encontros presenciais as aulas são muito rápidas; os exercícios não são corrigidos (em consequência, não se faz).*

É nesta fase presencial que se pode desenvolver a dimensão afetiva da autonomia de que fala Preti (2006, p. 12): “Conhecer e tomar posição não deve ser algo seco e árido, mas requer paixão” e todo projeto educativo, para marcar diferença, precisa ser prazeroso. Preti (Ibid., p. 15) insiste na necessidade de entusiasmo para que o projeto ou curso se concretize, o processo de auto-aprendizagem ocorra em plenitude e “a pessoa se realize como ser humano.” Esta dimensão é importante por estar muito ligada à obtenção do sucesso na aprendizagem, desenvolvendo a confiança do aprendente em si mesmo, em sua capacidade de “aprender de maneira autônoma, sem depender passivamente do professor”, isto é, daquele que ensina a quem não sabe.

Quanto à possibilidade de desenvolver amizades no decorrer do Curso, a resposta geralmente foi: “*A gente não desenvolve amizades; não há condições. É tudo muito corrido*” e “*Não se desenvolvem amizades. No encontro presencial a gente vai a um lugar para receber o material: só isso.*”

Ainda referindo-se à fase presencial, encontra-se nas Práticas Pedagógicas:

Também pertencem a esta dimensão, determinadas etapas do processo de avaliação e atividades coletivas com a participação de convidados e professores responsáveis.

Ao tratar da Avaliação da aprendizagem, os Referenciais esclarecem:

*Na educação a distância, o modelo de avaliação da aprendizagem deve ajudar o estudante a desenvolver graus mais complexos de competências cognitivas, habilidades e atitudes, possibilitando-lhe alcançar os objetivos propostos. Para tanto, esta avaliação deve comportar um processo contínuo, para verificar constantemente o progresso dos estudantes e estimulá-los a serem ativos na construção do conhecimento. Desse modo, devem ser articulados mecanismos que promovam o permanente acompanhamento dos estudantes, no intuito de identificar eventuais dificuldades na aprendizagem e saná-las ainda durante o processo de ensino-aprendizagem. Também é oportuno destacar, no âmbito do referido decreto, que o planejamento dos momentos presenciais obrigatórios deve estar claramente*

*definido, assim como os estágios obrigatórios previstos em lei, defesa de trabalhos de conclusão de curso e atividades relacionadas a laboratório de ensino, quando for o caso. (2007, p. 16). Relativamente à Avaliação Institucional, destaco a avaliação sobre: sistema de orientação docente e à tutoria (capacidade de comunicação através de meios eficientes; de atendimento aos estudantes em momentos a distância e presenciais; orientação aos estudantes; avaliação do desempenho dos estudantes; avaliação de desempenho dos professores e tutores; avaliação dos pólos de apoio presencial. (BRASIL, 2007, p. 17).*

Na EAD a avaliação funciona como um estímulo ao aluno, à sua aprendizagem e ao seu sucesso, pois favorece a autoconfiança; assim, o aluno deve ser permanentemente informado sobre o seu progresso e receber *feedback* com sugestões. A avaliação não deve ficar restrita aos momentos formais, mas constituir-se um processo integrado à aprendizagem e funcionar como elemento motivador e incentivador dos estudos e não como um conjunto de provas e/ou trabalhos, realizados em datas pré-determinadas com a intenção de aprovar ou reprovar o aluno. Quando o material didático utilizado na EAD é elaborado de acordo com as características que lhe são próprias, “possibilita ao aluno uma avaliação constante de seu progresso e de suas dificuldades, dando-lhe ensejo de continuar e/ou indicativos da necessidade de buscar orientação complementar, seja do sistema de tutoria ou de outro sistema de apoio que esteja disponível.” (AZZI, 2007, p. 4).

No Curso, essa linha de trabalho não acontece; as alunas entrevistadas disseram não haver retorno dos resultados das avaliações. Transcrevo uma das opiniões a esse respeito:

*Demora para se saber os resultado das avaliações.*

Relatos de alunas mostraram o fato de discentes, presumidamente reprovadas em disciplinas do início do Curso em 2006 - que deveriam ter feito estudos de recuperação - e ainda não receberam informações sobre o modo como ela ocorrerá.

*As provas que se fez em setembro do ano passado, ainda não sabemos o resultado delas.*

Quanto ao recurso do *feedback*, houve também o relato das alunas de que nem sempre as solicitações enviadas aos professores através dos tutores têm retorno, ficando prejudicada a aprendizagem. Corrobora essas opiniões sobre a falta de *feedback* a informação do tutor

quanto à correção das atividades de fixação, declarando “*corrigir somente ao final, pois o que importa para o aluno é o conceito obtido e não as considerações do tutor.*”

Algumas opiniões das aprendentes sobre a avaliação são expostas a seguir:

*A avaliação não propicia revisão dos conteúdos. A prova é por módulos (10 questões de cada um) – exigência do MEC.*

*G1 de cada disciplina vem lacrada; é corrigida na sede da universidade.*

*G1 é feito a distância com pesquisa individual ou em grupo.*

*Exercícios em aula e os de casa para avaliação a gente aceita, mas é uma insatisfação do grupo que a elaboração da prova seja externa, que já venha pronta para ser aplicada aqui e em todo o país.*

*Quando tinha o site, o aluno acessava e ganhava pontos. Não tendo o site acho que, de certa forma, ele ajudava e dava pontos.*

*G2 é prova presencial, sem consulta; 30 questões sobre todo o módulo. O módulo dura 3 meses. A prova cobra o que é trabalhado em aula.*

*A prova faz associações teoria/prática e na aula isso não é trabalhado.*

*Na prova são dez questões por conteúdo, de acordo com o que foi desenvolvido.*

*A avaliação de G1, em grupo, se faz em casa. Os trabalhos para valer nota se faz em casa, respondendo as questões com consulta ao material.*

Em algumas descrições dos procedimentos de avaliação, fica demonstrado que algumas alunas não dominam a nomenclatura utilizada no Curso como se nota pela indefinição relativamente aos significados de G1 e G2.

Na opinião do tutor, a forma de avaliação dos alunos é considerada “adequada, contribuindo para a aprendizagem.”

Relaciono a descrição das práticas pedagógicas do Curso com a dimensão operacional proposta por Preti (2006, p. 13)<sup>81</sup> para a autonomia, dimensão centrada no uso de racionalidade “para que os objetivos propostos e os resultados esperados sejam alcançados e obtidos com recursos e a tempo disponíveis” e ainda a dimensão auto-avaliativa, “que deve ser permanente para favorecer o alcance dos objetivos.”

Sobre o item avaliação, esclarecem os Referenciais:

*Na educação a distância, o modelo de avaliação da aprendizagem do aluno deve considerar seu ritmo e ajudá-lo a desenvolver graus ascendentes de competências cognitivas, habilidades e atitudes, possibilitando-lhe alcançar os objetivos propostos, conforme indicado no item 1 deste documento. Mais que uma formalidade legal, a avaliação deve permitir ao aluno sentir-se seguro quanto aos resultados que vai alcançando no processo de ensino-aprendizagem. A avaliação do aluno feita pelo professor deve somar-se à auto-avaliação, que auxilia o estudante a tornar-se mais autônomo, responsável, crítico, capaz de desenvolver sua independência intelectual; detalhar nos materiais educacionais que competências cognitivas, habilidades e atitudes o aluno deverá alcançar ao fim de cada unidade, módulo, disciplina, oferecendo-lhe oportunidades sistemáticas de auto-avaliação. (BRASIL, 2007, p. 12).*

Embora os Referenciais considerem a validade da auto-avaliação, no Curso os procedimentos de avaliação estão assim descritos: “O Aluno será valorizado pela participação nos trabalhos com o grande grupo, pela participação nos fóruns e pelos exercícios de avaliação propostos para cada uma das aulas”. Como se constata, não há, no documento normativo, evidências de que ocorra auto-avaliação, fato corroborado pelas alunas. (Normalmente, diz-se que o aluno é *avaliado*; *valorizado*, poderia levar a diferente interpretação semântica).

Uma fase que constitui 80% da carga horária do Curso realiza-se na modalidade a distância e vem assim descrita nas Práticas:

---

<sup>81</sup> Pela complexidade do tema Autonomia, Preti (2006, p. 7) define-lhe dimensões para seu melhor entendimento. São elas: ontológica, afetiva, metodológica e técnico-instrumental e operacional.

Na fase à distância os alunos desenvolvem os conteúdos, através de material auto-instrucional de estudo individual (mídia impressa), fornecido sequencialmente pela Instituição.

O planejamento da disciplina, que analisei, apresenta como Plano de Tutoria o conteúdo previsto para cada encontro, seguido das atividades; nestas aparecem as presenciais, prevendo sempre debate sobre a temática da videoaula e trabalho em grande grupo. Quanto às atividades a distância, constituem-se invariavelmente de Fórum e Leitura do material impresso. As alunas assistem à aula por CD e lêem o material impresso. Às vezes, essas atividades básicas são complementadas por questionários. É comum aparecerem *dicas de estudo* e também questões denominadas *auto-estudo*. Sob a denominação *auto-avaliação* aparecem questões em que o aprendente deve identificar-se com o texto.

Os materiais didáticos assumem importância em cursos EaD, pois cabe-lhes possibilitar a interação professor/aluno e vêm discriminados no item seguinte das Práticas:

Os materiais didáticos de acordo com a sua proveniência e elaboração podem ser:

- a) livros didáticos adquiridos de editoras com experiência na produção de material didático;
- b) livros didáticos produzidos por autores contratados pela empresa, que detém os direitos autorais das referidas obras e se responsabiliza pela sua produção gráfica;
- c) fitas VHS ou CD-ROM, gravados com os conteúdos das aulas dos diferentes cursos.

Obs.: A mídia impressa é especialmente desenvolvida para os cursos ofertados e visa proporcionar sustentação teórica e complementação ao que o tutor diz em aula.

A concepção de material didático num curso EaD sob o enfoque dos Referenciais é a que segue:

*O Material Didático, tanto do ponto de vista da abordagem do conteúdo, quanto da forma, deve estar concebido de acordo com os princípios epistemológicos, metodológicos e políticos explicitados no projeto pedagógico, de modo a facilitar a construção do conhecimento e mediar a interlocução entre estudante e professor, devendo passar por rigoroso processo de avaliação prévia (pré-testagem), com o objetivo de identificar necessidades de ajustes, visando o seu aperfeiçoamento. Em consonância com o projeto pedagógico do curso, o material didático, deve desenvolver habilidades e competências específicas, recorrendo a um conjunto de mídias compatível com a proposta e com o contexto socioeconômico do público-alvo. (BRASIL, 2007, p. 13).*

Destaco alguns elementos do item material didático nos Referenciais:

*Um curso superior a distância não pode prescindir do apoio de um material didático especialmente concebido para facilitar a construção do conhecimento e mediar interlocução entre aluno e professor. O material didático em educação a distância cumpre diferentes papéis, apresentando conteúdos específicos e orientando o aluno na trajetória de cada disciplina e no curso como um todo. Ele precisa estar em consonância com o projeto pedagógico do curso, considerando as habilidades e competências específicas a serem desenvolvidas e recorrendo a um conjunto de mídias compatível com a proposta e com o contexto sócio-econômico do público alvo. A produção de material impresso para uso a distância, vídeos, programas televisivos e radiofônicos, teleconferências, CD-ROM, páginas WEB e outros atende a diferentes lógicas de concepção, produção, linguagem, estudo e controle de tempo. Independente da(s) mídias(s) escolhida(s), o material deve estar contextualizado e possibilitar o alcance dos objetivos desejados. Os materiais didáticos devem buscar integrar as diferentes mídias e explorar a convergência das tecnologias, sempre na perspectiva da construção do conhecimento e da possibilidade de interação entre os diversos atores. (BRASIL, 2007, p. 13).*

Há insistência nos Referenciais, como se nota acima, quanto à necessidade de o material atender a um conjunto de mídias que devem estar integradas. “Convergência das tecnologias”, pressupõe uma variedade de mídias para possibilitar a interação, mas no Curso as diversas mídias reduzem-se a polígrafos e DVDs, condição que a própria pró-reitora de EaD da Universidade considera vantajosa, pois “em qualquer canto tem um DVD.” E explicou o processo de feitura das videoaulas, dizendo que as aulas são gravadas num estúdio da própria instituição e nelas os professores explicam as matérias “como se o aluno estivesse na sua frente.” Os alunos recebem um DVD para cada disciplina, com livros didáticos e um CD com todo o conteúdo.

Reconhecendo que os cursos de EaD utilizam material auto-instrumental, Vieira (2006) na *home-page* da ABED, explica a diferença significativa entre *auto-instrução* e *instrução convencional*: enquanto para a primeira o material de aprendizado é especialmente projetado e produzido como fonte maior de aprendizado para o grupo de indivíduos definido como população-alvo, para a última o aprendizado baseia-se em um material preexistente que pode (ou não) ser utilizado por professores e por alunos. De acordo com Vieira (Ibid., p. 8) a auto-instrução depende de material especialmente escrito ou, pelo menos, especialmente selecionado e modificado, tendo-se em mente os objetivos particulares do curso. Também deverão ser estruturados de tal modo que os aprendizes possam fazer a maior parte de seu aprendizado - ou a totalidade dele - apenas a partir do material do curso. A *substituição* do professor por materiais instrutivos demandaria uma nova configuração do aprendente, diz Belloni (1999, p. 41), pois é provável que, tratando com clientes e não com alunos, o

aprendente seja uma abstração mental; o indivíduo abstrato da educação tradicional, imaginado em locais distantes.

Não identifico espaços que possibilitem a construção/desenvolvimento da autonomia intelectual nas aprendentes em vista da distribuição do tempo nos encontros presenciais não favorecer o estabelecimento do debate acadêmico, do material impresso ser autodiretivo, e da realização de trabalhos avaliativos ser feita em grupo e com pesquisa no material impresso do Curso.

De acordo com as Práticas Pedagógicas, é a seguinte a estrutura física para o funcionamento do Curso:

#### Estrutura

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

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

A infra-estrutura material, que se refere aos equipamentos, de acordo com os Referenciais compõe-se de:

*A infra-estrutura material compõe-se dos equipamentos de televisão, vídeocassetes, áudio-cassetes, fotografia, impressoras, linhas telefônicas, inclusive dedicadas para Internet e serviços 0800, fax, equipamentos para produção audiovisual e para videoconferência, computadores ligados em rede e/ou stand alone e outros, dependendo da proposta do curso. Deve-se atentar ao fato de que um curso a distância não exige a instituição de dispor de centros de documentação e informação ou midiatecas (que articulam bibliotecas, videotecas, audiotecas, hemerotecas e infotecas, etc.) para prover suporte a estudantes, tutores e professores. (BRASIL, 2007, p. 18).*

Os Referenciais assim descrevem as instalações físicas:

*a) infra-estrutura material que dá suporte tecnológico, científico e instrumental ao curso; b) infra-estrutura material dos pólos de apoio presencial; c) existência de biblioteca nos pólos, com um acervo mínimo para possibilitar acesso aos estudantes à bibliografia, além do material didático utilizado no curso; d) sistema de empréstimo de livros e periódicos ligado à sede da IES para possibilitar acesso à*

*bibliografia mais completa, além do disponibilizado no pólo. Deve-se atentar ao fato de que um curso a distância não exige a instituição de dispor de centros de documentação e informação ou midiatecas (que articulam bibliotecas, videotecas, audiotecas, hemerotecas e infotecas, etc.) para prover suporte a estudantes, tutores e professores. (BRASIL, 2007, p. 19).*

#### Infra-estrutura:

*As bibliotecas dos pólos devem possuir acervo atualizado, amplo e compatível com as disciplinas dos cursos ofertados. Seguindo a concepção de amplitude de meios de comunicação e informação da educação a distância, o material oferecido na biblioteca deve ser disponibilizado em diferentes mídias. É importante, também, que a biblioteca esteja informatizada, permitindo que sejam realizadas consultas on-line, solicitação virtual de empréstimos dos livros, entre outras atividades de pesquisa que facilitem o acesso ao conhecimento. Além disso, a biblioteca deve dispor em seu espaço interno de salas de estudos individuais e em grupo. (BRASIL, 2007, p. 27).*

#### Quanto à infra-estrutura de apoio, os Referenciais divulgam:

*O laboratório de informática, que pode ser composto de mais de uma unidade, desempenha papel primordial nos cursos a distância, e precisa estar equipado de forma que permita, com auxílio de um ambiente virtual de aprendizagem projetado para o curso, a interação do estudante com outros estudantes, docentes, coordenador de curso e com os responsáveis pelo sistema de gerenciamento acadêmico e administrativo do curso. Além de locus para a realização de tutorias presenciais, o laboratório deve ser de livre acesso para permitir que os estudantes possam consultar a Internet, realizar trabalhos, enfim ser um espaço de promoção de inclusão digital. Um laboratório de informática no pólo de apoio presencial deve possuir, minimamente, recursos de multimídia e computadores modernos, com leitoras de DVD e/ou CD, ligados em rede com acesso a Internet banda larga. Também ser estruturados em linguagem dialógica, de modo a promover autonomia do estudante desenvolvendo sua capacidade para aprender e controlar o próprio desenvolvimento. (BRASIL, 2007, p. 27).*

O Curso não segue os Referenciais quanto à infra-estrutura material, o mesmo ocorrendo com relação às instalações físicas. Igualmente, não dispõe dos meios de comunicação e informação listados como infra-estrutura. Inexiste, também no POP a infra-estrutura relativa à informática. A Escola onde ele se realiza dispõe de laboratório, mas sua utilização pela EaD depende do pagamento de taxa extra, o que inviabiliza seu uso (como informaram as alunas). Não havendo laboratório, ficam prejudicadas a promoção da “autonomia do estudante” e o desenvolvimento da sua “capacidade para aprender e controlar o próprio desenvolvimento” nos termos dos Referenciais.

Embora os Referenciais explicitem a responsabilidade da mantenedora com a instalação da infra-estrutura material e de apoio, não há no Curso biblioteca, livre acesso ao

laboratório de informática, recursos de multimídia, computadores modernos com leitoras de DVD e/ou CD, ligados em rede com acesso à Internet. Nele não se configura o “espaço de promoção da inclusão digital.”

No item transcrito a seguir, as Práticas tratam do papel das tecnologias da informação e da comunicação no Curso, pois, de acordo com esse documento, a separação física e temporal entre professores e alunos é mediada pelos recursos tecnológicos de informação e de comunicação, assumindo o ambiente de aprendizagem nova configuração.

Tecnologias da informação e da comunicação –TICs- no Curso:

As TICs são as tecnologias interativas, que surgem, para possibilitar a comunicação e a transferência de informação entre pessoas dispersas no espaço e no tempo. Essa interação pode ser síncrona ou assíncrona. As TIC's usualmente utilizadas para a EaD são: (I) videoconferência; (II) Internet; (III) ambiente virtual de aprendizagem colaborativa, e; (IV) mídias educativas.

Videoconferência

O sistema de videoconferência utilizado pela Instituição é o *multicasting*. O *multicasting* é um sistema onde o sinal audiovisual é originado e transmitido em tempo real para todos os locais conectados ao evento. A maior vantagem deste sistema está na total interatividade, que permite o diálogo entre os participantes, e entre professores e alunos.

As videoconferências acontecem quinzenalmente e visam complementar o aprendizado do aluno, abordando temas curriculares e extracurriculares.

Internet

Os modelos de EaD tendo a Internet como fio condutor são utilizados individualmente ou combinados com outras TIC's. Segundo Lucena e Fuks (2000), a utilização da Internet na EaD pode tomar várias formas, como:

*E-mail* – o conteúdo da aula e a comunicação com o tutor é feita através de *e-mail*.

Pode-se criar um endereço de grupo (*listserv*) para distribuição de informação e discussão entre os participantes. Qualquer questão enviada à lista é redistribuída automaticamente para todos que estejam cadastrados;

*Downloading* (transferência) - utilizando o protocolo de transferência de arquivos, onde os alunos baixam arquivos ou apostilas da Internet. O aluno estuda em casa, geralmente sozinho ou com tutoria assíncrona;

Tutoriais Interativos - o tutorial é um programa de instrução, que pode envolver leitura, conexão com outros sites, perguntas e testes. O aluno faz um cadastro, recebe um login e senha para acesso ao curso, e avança no conteúdo conforme sua disponibilidade e interesse.

*Internet Relay Chat* – é uma conferência em tempo real entre os alunos, comunicação síncrona. Por proporcionar interatividade é a forma mais próxima da educação presencial que a Internet pode chegar. (LUCENA; FUKS, 2000)

Ambiente Virtual de Aprendizagem Colaborativa, descritos nas Práticas:

O ambiente virtual propicia a interação síncrona e assíncrona entre alunos, professores e tutores.

O ambiente virtual é um software que oferece estruturas para a criação de uma universidade virtual, baseado na Internet. Dessa forma, pode ser acessado por usuários independentemente da sua localização geográfica, bastando para isso, um computador ligado a rede. Esse software permite a manutenção de cursos à distância e a administração das funções neles envolvidas, como criação de turmas, avaliações *on-line*, acompanhamento de alunos, consulta ao material didático disponibilizado pelos professores, entre outros.

No ambiente virtual o processo de ensino aprendizagem conta com ferramentas de comunicação próprias do mundo digital, como correio eletrônico, *chat*, *Frequently Asked Questions* (FAQ), fórum de discussão e quadro de avisos.

Os ambientes virtuais ganham força quando prometem que mesmo separados espacialmente, alunos e professores podem estar juntos temporalmente. São também chamados de redes colaborativas, por serem considerados ambientes cooperativos. A principal vantagem é a interação síncrona entre aluno e professor.

Mídias educativas

Entende-se como mídia educativa, o método de EaD que consiste em qualquer mídia digital ou impressa (cartas, apostilas, CD-ROM, fita de vídeo e outros) que possa chegar até o aluno pelo correio e conduzi-lo no processo ensino-aprendizagem.

Verificada a listagem das mídias, segundo o documento das Práticas, cabe recorrer aos Referenciais que assim se manifestam a respeito das TICs:

*O desenvolvimento da EaD em todo o mundo está associado à popularização e à democratização do acesso às tecnologias da informação e da comunicação. No entanto, o uso inovador da tecnologia aplicado à educação, e mais especificamente, à educação a distância deve estar apoiado em uma filosofia de aprendizagem que proporcione aos estudantes a oportunidade de interagir, de desenvolver projetos compartilhados, de reconhecer e respeitar diferenças culturais e de construir o conhecimento. (BRASIL, 2007, p. 8).*

O teor dos Referenciais não é atendido no desenvolvimento do Curso; não há, embora conste expressamente nas Práticas, *tecnologias interativas para possibilitar a comunicação e transferência de informação entre pessoas dispersas no tempo e no espaço*, e a própria Universidade, na palavra de sua pró-reitora de EaD, considera uma condição democratizadora limitar o ensino (não há menção à aprendizagem) às videoaulas, ignorando que é a mantenedora que cabe promover a inclusão digital, isto é, a democratização do acesso às TICs.

Embora façam parte das Práticas Pedagógicas, nenhum dos programas descritos acima, que têm como suporte a Internet, é usado no Curso<sup>82</sup>.

As Práticas assim descrevem as TIC's:

TIC s no método EaD do Curso:

Como foi visto anteriormente as TIC's são as tecnologias interativas, e têm por objetivo mediar a comunicação e a transferência de informação entre as pessoas em diferentes locais. As TIC's utilizadas para a EaD pela Instituição desenvolvem-se, de acordo com as Práticas, do seguinte modo:

O professor discute com um roteirista multimídia a construção de uma nova aula a ser gravada. A produção obtém os materiais solicitados pelo professor (entrevistas, depoimentos, conferências, filmes, artigos e outros). A aula é gravada em vídeo, orientada por um diretor de cena. A fita é editada e então são inseridas, se necessário, as matérias especiais, a computação gráfica e a arte final.

Os horários dos encontros nas tele-salas (momentos semipresenciais) são escolhidos pelos alunos.

A estrutura para a produção das videoaulas, abriga a equipe técnica; os equipamentos de geração de imagens; de computação gráfica; de edição; de transmissão e de distribuição.

---

<sup>82</sup> A pró-reitora de Ensino a Distância da Universidade explica os 77,2% das matrículas no RS nessa modalidade pela forma de ensino que “funciona num suporte tecnológico mais simples e barato: o DVD;” e afirma que “o método facilita mais o acesso às informações que as aulas por Internet. Muita gente não tem acesso à Internet. Esse processo é mais restritivo e elitista. Nosso modo é a verdadeira democratização do ensino”, sustenta a pró-reitora, destacando que 85% dos alunos aprendem através de videoaulas. (PIRES, 2008).

Relativamente a esse aspecto, os Referenciais descrevem o que segue:

*Para atender às exigências de qualidade nos processos pedagógicos devem ser oferecidas e contempladas, prioritariamente, as condições de telecomunicação (telefone, fax, correio eletrônico, videoconferência, fórum de debate pela Internet, ambientes virtuais de aprendizagem, etc.), promovendo uma interação que permita uma maior integração entre professores, tutores e estudantes. (BRASIL, 2007, p. 11).*

O Curso não atende à relação acima, embora no plano de disciplina conste o fórum como tarefa a distância.

Transcrevo algumas opiniões de alunas, manifestando-se sobre as condições apresentadas no Curso quanto ao uso das TICs:

*O encontro semanal é insuficiente. No início do curso tinha uma plataforma<sup>83</sup>, não é obrigatório. Agora está em reformulação há mais de um ano. Videoconferência também não tem.*

*O Curso é insuficiente quanto às tecnologias interativas. Anunciaram que teria videoconferência de quinze em quinze dias. Só teve uma no começo do curso e nunca mais teve.*

*Videoconferência só houve uma vez. Não tem tecnologias interativas porque videoaulas e CDs não têm nenhuma interatividade.*

*Não se consegue ouvir (não chamam a atenção). Normalmente não se discute o assunto das videoaulas; só se assiste.*

*As videoaulas são cansativas; é um professor só falando, sem usar recursos que chamem a atenção dos alunos.*

*As videoaulas não deveriam ocupar todo o tempo dos encontros presenciais, como acontece.*

---

<sup>83</sup> Define-se plataforma de EaD como um ambiente de acesso na web, composto das ferramentas necessárias para a transmissão de conhecimento, educação, capacitação ou treinamento

*Sem tempo para a discussão dos assuntos, a aula fica sem sentido; deveria haver mais trabalhos de pesquisa e em grupo.*

*Na verdade, o que se vê é um professor dando aula, sem quadro de giz e sem se poder fazer perguntas.*

Há um descompasso entre o que consta nas Práticas e a realidade vivida no Curso quanto ao uso das TICs. As alunas percebem essa desarmonia, constatam-na, mas aceitam com naturalidade a simplificação das mídias ao material impresso replicado em CDs.

O ambiente virtual descrito nas Práticas inexistente no Curso.

A respeito das condições oferecidas pelos cursos EaD para assegurar a interatividade, consta nos Referenciais:

*Para assegurar a comunicação/interatividade/tutoria professor/tutor/aluno, a instituição deverá descrever, de forma clara, a sua proposta para esta questão crucial, que deve estar em consonância com todo o projeto político e pedagógico do curso. A instituição deve: valer-se de modalidades comunicacionais sincrônicas como videoconferências, chats na Internet, fax, telefones, rádio para promover a interação em tempo real entre docentes e alunos. Deve também facilitar a interação entre alunos, sugerindo procedimentos e atividades, abrindo sites e espaços que incentivem a comunicação entre colegas de curso. (BRASIL, 2007, p. 24).*

Identifico, entre as ferramentas citadas para favorecerem a comunicação síncrona, apenas o telefone 0800 no Curso, não acessado pelas alunas, mas pelo tutor presencial.

A utilização das TICs, que permeiam os diversos setores da sociedade, não poderia estar alijada da educação. Com relação a esse assunto, Freire (2004, p. 33) diz que uma das formas de pensar errado, “altamente negativa e perigosa” é “divinizar ou diabolizar a tecnologia ou a ciência.” Desse modo, as tecnologias da informação e da comunicação como recurso estarão a serviço de uma metodologia *reprodutora* ou *emancipadora*. Ainda sobre o uso das TICs, Freire (Ibid., p. 130) é categórico: “O progresso científico e tecnológico que não responde fundamentalmente aos interesses humanos, às necessidades de nossa existência, perdem, para mim, sua significação.”

Considero se essa fala de Freire poderia relacionar-se ao fato de a utilização dos recursos tecnológicos conferirem uma nova função ao professor - como ocorre no uso do *data-show* - em que ele se transforma em animador de espetáculos audiovisuais, “o que ilustra a ‘coisificação’ do docente, reduzido à condição de ‘prestador de serviços’ ou a ‘um recurso’ para o aluno,” nas palavras de Belloni. (1999, p. 82).

A ligação existente entre a EaD e as tecnologias da informação e da comunicação, a idéia de modernidade geralmente associada a essa modalidade de ensino e a evolução das TICs propiciaram a classificação de *gerações de EaD* de acordo com as tecnologias utilizadas nas diferentes fases.

Pereira (2007, p. 8) refere-se aos modelos de EaD vinculados ao desenvolvimento das tecnologias de produção, distribuição e comunicação a que denomina gerações - as três primeiras, explica Pereira, definidas por Nipper (1989) e as duas últimas incluídas por Taylor (2001) como desdobramento da terceira geração em função do rápido desenvolvimento das TICs e seu uso em novos modelos de aprendizagem.

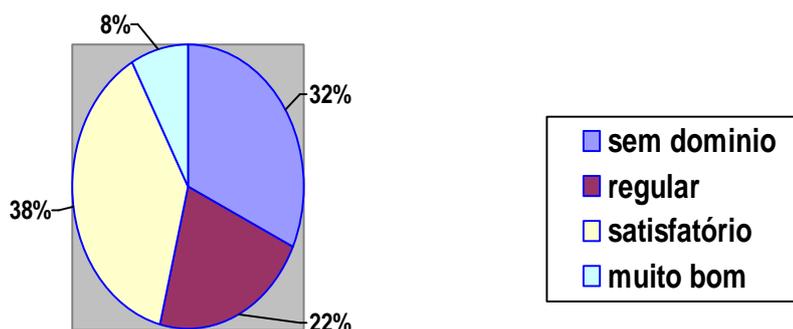
Com base no texto de Pereira (2007, p. 9) e de Rodrigues (2007) apresento o quadro-resumo a seguir:

GERAÇÃO	EAD - MODELOS	TECNOLOGIA DA DISTRIBUIÇÃO
1ª geração	Por correspondência (até 1970)	Material escrito e impresso distribuído pelo correio.
2ª geração	Multimídia	Material impresso agregado a diferentes meios audiovisuais, difundidos pelos MCS-rádio e televisão; programas de ensino por computador e introdução do vídeo interativo.
3ª geração	Aprendizagem por conferência	Aplicação das novas tecnologias da comunicação e da informação audioteleconferência; videoconferência, comunicação audiográfica, TV/rádio e audioconferência.
4ª geração	Aprendizagem flexível	Multimídia interativa <i>on line</i> baseada no acesso aos recursos <i>www</i> , comunicação mediada por computador.
5ª geração	Aprendizagem flexível inteligente	Interativa <i>on-line</i> internet recursos <i>www</i> , computador, usando sistema de respostas automáticas; acesso ao portal do <i>campus</i> para processos e recursos.

**Quadro 3- Gerações de EaD quanto às tecnologias utilizadas**

Encontro dificuldade em classificar o Curso numa dessas gerações; a proposta atualmente adotada utiliza material impresso, videoaulas e CDs; assim, não atinge a segunda geração, pois não se vale de programas de ensino por computador, nem da introdução do vídeo interativo, que seriam o limiar das TICs.

Preliminarmente procurei inteirar-me da documentação referente ao Curso a fim de selecionar as questões a serem aplicadas a alunas e tutores. Por essa razão inseri no questionário perguntas relativas à Internet (desempenho e comparação com outros recursos tecnológicos) como consta deste registro.



**Figura 7– Desempenho na internet anterior ao curso**

Na aparência, o predomínio das respostas em *satisfatório* não esclarece muito sobre o desempenho porque esse adjetivo tem um conceito elástico. Ao observar que o valor mais próximo corresponde a *não ter nenhum domínio*, a maioria das alunas estaria inabilitada para o Curso; ocorre, porém, que essa ferramenta não é nele exigida. O aluno a usará, se quiser, para o estudo e consulta. Contrariamente ao que preceituam os Referenciais, não há laboratório disponível para o aluno.

Fator	Índices		
	Sim	Não	*NR
Vantagem da Internet sobre outras mídias	20	10	1
Percentual	64%	33%	3%
*NR – Não Respondeu			

**Tabela 4 – Valorização do uso de internet em relação a outras mídias para a aprendizagem**

O Curso tem como suporte videoaulas e materiais impressos distribuídos em formato de apostilas. Como a Internet não o integra, não há a utilização de ambiente de aprendizagem *on-line*, pois não oferece ferramentas síncronas ou assíncronas em que o aluno pudesse discutir com o professor os conteúdos, elucidar suas dúvidas, oferecer sugestões e avaliar permanentemente o Curso. Por essa razão, mesmo o percentual de 64% dos alunos que reconhecem a vantagem dessa mídia relativamente a outras, não fazem uso dela, fato revelado na maioria das respostas como as transcritas a seguir:

*Não utilizo Internet. Não tenho.*

*Moro no interior e não tenho Internet. Não uso esse recurso.*

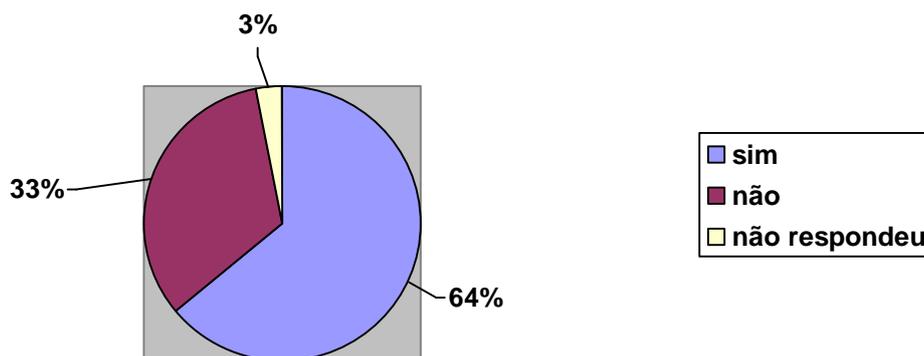
*O curso não oferece e não tenho em casa, assim não posso utilizar a Internet, embora saiba que é um bom recurso para o estudo.*

*Internet é boa para pesquisar.*

Reitero as declarações prestadas pela pró-reitora de EaD da universidade co-responsável pelo Curso em entrevista a Zero Hora<sup>84</sup> quando afirmou:

A liderança da instituição nessa área está na forma de ensino que funciona em um suporte tecnológico mais simples e barato: o DVD, pois o método facilita mais o acesso às informações que a Internet; muita gente não tem acesso à Internet. Esse processo é mais restritivo e elitista. Nosso modo é a verdadeira democratização do ensino, 85% do total de nossos alunos aprende pelas videoaulas. Tem muito local sem banda larga ainda. Em qualquer canto existe um DVD.

Insisto em que esse enfoque da universidade confronta os Referenciais, pois o ônus relativo ao oferecimento da ferramenta Internet cabe à mantenedora e não ao usuário-aprendiz, a quem deve ser propiciada pelo curso a condição de inclusão digital.



**Figura 8- Vantagem da Internet em relação a outras mídias**

<sup>84</sup> Zero Hora- Reportagem Especial. (PIRES, 2008).

Na EaD, é importante que os materiais sejam preparados por equipes multidisciplinares que incorporem nos instrumentos pedagógicos as técnicas mais adaptadas para a auto-instrução. (NUNES, 2006).

Quanto ao Curso, desenvolve-se especialmente com o apoio de material impresso<sup>85</sup>. Em Sociologia da Educação, por exemplo, tratando dos “primeiros grandes sociólogos” o polígrafo dedica um parágrafo para Comte e igual espaço para Marx, Weber e Durkheim e as *Atividades* sugeridas solicitam que, “em discussão com o grupo, as alunas tentem apontar as diferenças entre Durkheim, Marx e Weber quanto à função e o papel da Educação na sociedade capitalista.” Normalmente há questões sobre os textos nas Atividades em que os aprendentes devem relacioná-los com situações da escola. E algumas vezes há “dicas de leitura” com indicação de livros para “aprofundamento dos temas.” Um texto com noções sobre padrões sociais de comportamento apresenta como sugestão a leitura de *Vigiar e punir, de Foucault*<sup>86</sup> para “reflexão sobre o valor que a sociedade atribui aos comportamentos de seus membros e os recursos que utiliza na contenção dos desvios.” Já nas últimas lições desse polígrafo, ao tratar do *Ofício de professor e seu papel na sociedade*, aparece uma indagação ao leitor: “Vamos retomar nossos amigos lá do início do curso? Como eles vêem a Educação, o processo educativo e a tarefa do professor?” A seguir, são identificados *esses amigos*, aparecendo informações sobre o pensamento de Durkheim, Marx, Weber.

O Curso apóia-se em programas inflexíveis que desconsideram a realidade dos alunos, pois desenvolvem-se como *pacotes*, explicitando-se sua finalidade empresarial, ou seja, são massificados. Neles o professor, a quem cabe sistematizar o curso, é invisível porque visualizado apenas nos CDs enquanto os tutores são os transpositores do conteúdo. Constatado que a orientação atual do Curso é pertencer à corrente diretiva.

Belloni (1999, p. 40) critica: “Não são poucas as pesquisas que alertam a respeito da predominância da aprendizagem passiva entre os alunos de tais programas, os quais

---

<sup>85</sup> De acordo com a opinião de Guadagnin et al. (2007), em EaD a docência é entendida como transmissão rápida de conhecimentos consignados em manuais de fácil leitura para os estudantes e, de preferência, ricos em ilustrações e com duplicata em CDs.

<sup>86</sup> Sobre a sugestão para a leitura de Foucault há um aviso de que o leitor “talvez ache a leitura um pouco difícil.”

absorvem, ao invés de elaborar, os conteúdos aprendidos e se sentem desestimulados a continuar os estudos” e Zuin (2006, p. 946) diz que, “quando se reflete a respeito da aplicação do programa de EAD no Brasil, retorna a questão sobre o tipo de aprendizagem que pode ocorrer entre os agentes educacionais formados a distância.”

Os elaboradores dos Referenciais não ignoram que o material impresso é predominante em EaD e recomendam que “*devem ser estruturados em linguagem dialógica, de modo a promover autonomia do estudante, desenvolvendo sua capacidade para aprender e controlar próprio desenvolvimento.*” (BRASIL, 2007, p. 15).

Os polígrafos adotados no Curso seguem essas recomendações. O material impresso que manuseei apresenta boa qualidade gráfica, tipos gráficos que permitem a leitura mesmo em espaços com pouca iluminação (segundo comentário de uma aluna), boa encadernação e aparência. Quanto ao conteúdo, apresenta textos curtos, de sintaxe simples, vocabulário acessível, tom coloquial, por exemplo: “Vamos esclarecer uma coisa:” ou “Você já pensou como seria a sociedade se...?”

Na condução de seu processo de ensino-aprendizagem, o aprendente faz o curso, seguindo passo a passo as orientações fornecidas pelo material didático sem necessariamente haver interação. Pela realidade experienciada no Curso, trata-se de auto-instrução diretiva, sendo lícito deduzir que a sua Proposta centra-se no ensino, dissociado da aprendizagem e não há margem para a construção da autonomia pelo aluno que deve limitar-se a seguir as instruções do material. Essa prática desconsidera validar a interação, que havia sido referida em item já transcrito das Práticas Pedagógicas; para buscá-la, seria necessário procurar ampliar as possibilidades de escolha dos estudantes, oferecendo-lhes visões alternativas sobre o mesmo problema e materiais complementares que auxiliassem o aprendiz na formação de um pensamento crítico e analítico.

Verifico que a metodologia freireana não se coaduna com um processo de auto-instrução diretiva, pois, para esse educador, “pensar certo - e saber que ensinar não é transferir conhecimento - é uma postura exigente, difícil, às vezes penosa, que temos de assumir diante dos outros e *com os outros*, em face do mundo e dos fatos, ante nós mesmos” (Freire, 2004, p. 49) e acrescenta: “A capacidade de aprender, não apenas para nos adaptar, mas sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a, fala de nossa educabilidade a um nível

distinto do nível do adestramento dos outros animais ou do cultivo de plantas” (Ibid., p. 69); explica, então: “Por isso, somos os únicos em quem aprender é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a lição dada” (Ibid., p. 69); podendo-se concluir com: “[...] não posso reduzir minha prática docente ao puro ensino daqueles conteúdos.” (Ibid., p. 103).

A possibilidade de auto-aprendizagem e a mediação de recursos didáticos estão intimamente ligados. Para Trindade (2006, p. 10), os materiais didáticos devem ter uma estruturação que permita ao aprendiz “fazer a maior parte de seu aprendizado, senão todo, apenas a partir do material do curso”, porque esse material “deve conter todas funções que um professor desempenharia em uma situação convencional,” ou seja, “guiar, motivar, interessar, expor, explicar, provocar, lembrar, fazer perguntas, discutir respostas alternativas, elogiar o progresso do aluno, proporcionar o reforço apropriado ou ajuda enriquecedora, e assim por diante.”

Opinião oposta é a revelada por Wissmann (2007, p. 6); quanto à utilização dos recursos pedagógicos, diz essa autora: “a idéia de que cursos a distância podem sustentar-se através de materiais auto-explicativos é, no mínimo, uma ingenuidade” e esclarece que essa visão simplista poderá redundar em “sérias conseqüências pedagógicas e de viabilização dos cursos e do próprio processo de ensino-aprendizagem.”

No Curso há poucas condições para o desenvolvimento de uma aprendizagem efetiva; a falta de tempo e de fontes de pesquisa para enriquecimento intelectual são agravadas pela avaliação formal restrita ao material das aulas.

A opinião de Wissmann quanto às conseqüências pedagógicas da condução dos cursos EaD é semelhante à que levou o Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras a instituir as premissas necessárias à graduação em EaD para assegurar que as propostas pedagógicas seguirão o mesmo rigor em busca de qualidade que as outras modalidades de ensino desenvolvidas pelas instituições. São elas: ampliação das possibilidades de acesso ao conhecimento e aos bens culturais; flexibilização no acompanhamento e estruturação dos processos de estudo; organização precisa e planejamento detalhado de cada etapa do processo; *interação no processo de estudo e busca de maior autonomia dos estudantes na produção dos conhecimentos.*

FATORES	ÍNDICE	PERCENTUAL
<b>Aproveitamento</b>		
É experiência rica com grande aproveitamento	22	71%
Não é uma boa experiência; pouco aproveitamento	2	7%
É experiência satisfatória	7	22%
<b>Integração</b>		
Sinto-me Integrado ao curso	29	93%
Sinto-me desintegrado; somente mais um aluno entre os outros	2	7%
<b>Encontro presencial</b>		
Fundamental à aprendizagem	25	81%
Dispensável; não colabora com a aprendizagem	6	19%

**Tabela 5 – Fatores relativos à experiência do aluno no curso**

Relativamente à experiência vivenciada pelo aprendente no Curso a distância, 71% responderam estar sendo uma experiência rica, com grande aproveitamento, 22% assinalaram a opção *experiência satisfatória*, e 7% optaram por considerar que *Não é uma boa experiência; pouco aproveitamento*

Quanto à integração, a quase totalidade (93%) consideraram-se *integradas ao Curso* situação que pode estar facilitada pela circunstância de muitas serem colegas na escola onde trabalham, ou pertencerem à rede municipal de ensino. Ao opinarem sobre os encontros presenciais, 81% *consideram-no fundamental à aprendizagem* enquanto 19% declaram *ser dispensável, não colabora com a aprendizagem*. Durante as entrevistas, a razão alegada na avaliação negativa dos encontros presenciais é a dos problemas técnicos apresentados pelas videoaulas quanto à visualização (pela falta de espaço) e a má qualidade do som. ou os pedagógicos, resultantes de não haver discussão sobre as videoaulas.

Entre o percentual que considera fundamental o encontro presencial, há opiniões como as seguintes:

*É bem satisfatório, pois enriqueceu minha vivência educacional.*

*É bom pelo encontro com as colegas e para receber o material.*

O percentual mais elevado, 97%, referente ao sentimento de integração ao grupo pode ser analisado na dimensão afetiva (PRETI, 2006), importante por estar muito ligada à obtenção do sucesso na aprendizagem e por desenvolver a confiança do aprendente em si mesmo, em sua capacidade de aprender de maneira autônoma.

Quanto à possibilidade de desenvolver amizades no decorrer do Curso, a resposta geralmente foi:

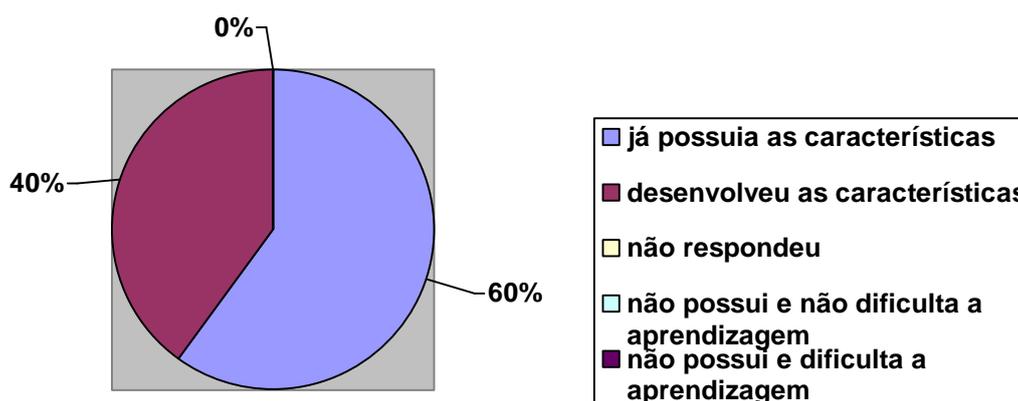
*A gente não desenvolve amizades; não há condições. É tudo muito corrido.*

Sentir-se integrado ao Curso pode ser um fator importante ao sucesso dos estudos; é o aluno sentir-se “parte de” principalmente na modalidade EaD,

Essa modalidade centrada na aprendizagem está intimamente ligada ao desenvolvimento de características indispensáveis ao aprendente como a autonomia. A questão seguinte revela a percepção que as alunas demonstram relativamente ao desenvolvimento da autodeterminação, automotivação e autonomia intelectual.

<b>Fatores</b>	<b>Índice</b>
Já possuía as características, o que facilita os estudos	18
Hoje considera possuir essas características o que tem favorecido a aprendizagem	12
Não possui essas características, mas isso não dificulta a aprendizagem	0
Não possui as características e isso dificulta a aprendizagem	0
Não respondeu	1

**Tabela 6 – Construção da autodeterminação, automotivação, autonomia intelectual**



**Figura 9 – Desenvolvimento da autodeterminação, automotivação e autonomia intelectual**

Em relação às características consideradas necessárias ao alunado de curso EaD, verifica-se que as alunas se avaliam muito positivamente, pois 60% afirmam que já possuíam as características da autodeterminação, automotivação e autonomia anteriormente ao ingresso no Curso e essa condição facilita seus estudos, enquanto as restantes não as possuíam inicialmente, mas consideram tê-las desenvolvido ao longo do processo. Nenhuma das pesquisadas respondeu que *não possuía as características e isso dificulta a aprendizagem* e nem que *não possui as características, o que não dificulta a aprendizagem*.

Pela média de idade das alunas e o fato de muitas já atuarem como professoras, o percentual para *já possuía as características, o que facilita o estudo* não causa estranheza. Quanto à opção por: *Desenvolveu essas características; a aprendizagem é facilitada* demonstra a autonomia em processo de construção.

É de indagar-se quanto à noção que algumas alunas têm sobre autonomia intelectual ao confrontarem-se esses resultados com outras informações coletadas, em que afirmam não se terem organizado em relação ao tempo para as tarefas, nem para a leitura dos textos dos polígrafos. Assalta-me a dúvida quanto à efetividade dessa auto-avaliação, a que acrescento a apreciação do tutor que, de algum modo, contradiz os índices favoráveis apontados na pesquisa quanto à construção da autonomia. Disse o tutor: “A dificuldade maior é acompanhar e até mesmo conscientizar as alunas de que devem buscar outras fontes teóricas para enriquecer sua bagagem de conhecimentos. Nem sempre isso acontece, ou é percebido nas falas de todas as alunas.”

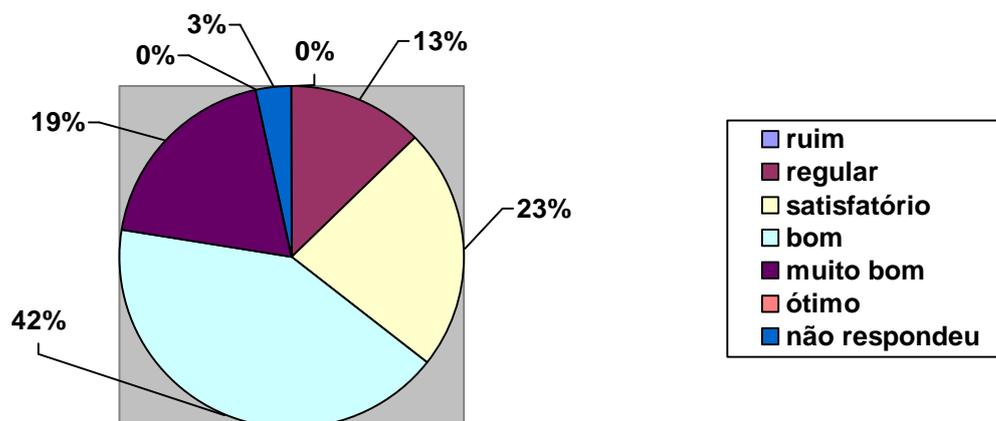
Na dimensão técnico-instrucional formulada por Preti (2006, p. 13), as indagações acerca da possibilidade de desenvolver o processo de *aprender a aprender* centram-se no *como* desenvolver a autonomia, de que modo dar suporte ao aprendiz nesse processo. Auxiliado por procedimentos metodológicos de leitura, o aprendiz poderá “exercitar a apropriação do texto, a relação texto/contexto e sua aplicabilidade” a fim de tornar-se leitor/autor e capacitar-se, de modo autônomo, a refletir sobre os conteúdos em estudo e sobre sua prática.

No Curso a realização desta dimensão conta com o material impresso; não tenho elementos para opinar sobre as condições das alunas como leitoras/autoras, pois o dado de que disponho é quanto ao questionário; nele, 68% dos quesitos que demandavam a elaboração de um texto não foram respondidos. Sobre o assunto, convém lembrar a opinião do tutor sobre a falta de leitura das alunas e o próprio depoimento de muitas delas sobre esse fato.

Integradas ao Curso e tendo construído sua autonomia intelectual, como admitem as alunas consultadas, têm então condições para avaliar o nível que aprendizagem proporcionado por ele, conforme apresento a seguir.

<b>Classificação</b>	<b>Índice</b>	<b>Percentual</b>
1 a 2 – Ruim	0	0 %
3 a 4 – Regular	4	13 %
5 a 6 – Satisfatório	7	23 %
7 a 8 – Bom	13	42 %
9 - Muito Bom	6	19 %
10 - Ótimo	0	0 %
Não respondeu	1	3 %

**Tabela 7 – Avaliação do nível de aprendizagem proporcionado pelo curso numa escala de 1 a 10**



**Figura 10 – Avaliação do nível de aprendizagem**

Quanto à avaliação do nível de aprendizagem proporcionado pelo Curso, as alunas consideraram-no bastante positivo, pois numa escala de 1 a 10, o maior percentual situou-se entre as notas 7 e 8, atribuindo-lhe conceito *bom*; os valores atribuídos a *satisfatório*, de 5 a 6, e *muito bom*, nota 9, somados, se igualam ao conceito *bom*; 4 alunas atribuíram conceito *regular*, de 3 a 4; e uma *não respondeu* a este quesito. Nenhuma aluna considerou a aprendizagem proporcionada no Curso como *ruim*.

Essa avaliação estava formulada como questão fechada em que a resposta ocorre por opção entre as alternativas dadas. Após essa, havia uma questão aberta, complementar, que daria consistência à avaliação do nível de aprendizagem proporcionado pelo Curso. A questão solicitava às alunas: *Ao longo do curso, entre as muitas disciplinas cursadas, faça um esforço de memória e identifique elementos que considera importantes na sua formação, bem como aqueles que a dificultaram.* Em geral, as questões que demandavam a feitura de texto foram ignoradas; em relação a esta, 94% das alunas não a responderam. Houve apenas duas respostas. A primeira registrou: “Psicologia do desenvolvimento” lacônica e não correspondente ao que a questão solicitava. A outra complementação dizia: “A base teórica é boa, o que facilita a aprendizagem. A falta de um professor para explicar a disciplina pessoalmente, dificulta a aprendizagem.” Observo que, sem responder ao que fora solicitado, a aluna apresenta uma posição dúbia porque diz que a base teórica “*facilita a aprendizagem, mas a falta de professor a dificulta.*” Mais uma vez, revela-se - não só por esta resposta, mas em função das entrevistas, que, neste Curso, a EaD ainda não conseguiu desvencilhar-se do modelo das aulas presenciais, pois a base teórica é o material impresso autodiretivo; se ele

facilita a aprendizagem, não há razão para lamentar a ausência do professor, redundante, no caso. Pode-se inferir que a autonomia intelectual não está de todo construída no grupo alvo da pesquisa.

Na entrevista, referindo-se ao nível de aprendizagem no Curso, uma das alunas declarou *Não posso falar mal; afinal é o meu curso...*, mas a entonação reticente e outras declarações truncadas disseram o que ela afirmava não dizer. Outra aluna disse: *Não dá para dizer que se aprende no Curso. Só se a gente conhecia a matéria de outro curso já feito antes e ainda outras alunas disseram que: Só acompanha o curso quem fez Normal; quem não fez tem muitas dificuldades.*

Algumas alunas expuseram opiniões favoráveis ao Curso: referiam-se à comodidade, às facilidades e, reiteradamente, ao custo, mas não ao nível da aprendizagem por ele propiciado.

Uma questão ligada à anterior, sobre a valorização do Curso é apresentada a seguir:

FATORES	INDICE	%	ÍNDICE	%
	SIM	%	NÃO	%
Faria outro curso EaD	23	74	6	18.6
Faria curso de especialização EaD	21	67	7	22.3

**Tabela 8- Fatores relativos à valorização do curso**

Registro que o primeiro quesito não foi respondido por 7.4% e o segundo, por 10.7% das pesquisandas. Na opinião das alunas, o Curso tem atendido a suas expectativas, pois podemos comparar o percentual de 71% que consideram ser *“uma experiência rica, com grande aproveitamento”*, aos 74% de alunas que fariam outro curso na mesma modalidade e aos 67% que se disporem a cursar especialização no mesmo modelo.

Comprovam essa aceitação do modelo EaD as seguintes opiniões das alunas:

*Faria outro curso em EsD porque é de acordo com minha vocação e perspectiva de vida.*

*Faria pós em EaD para melhor entender o educando, seus hábitos, gostos e também entraria na Psicopedagogia.*

*Faria outro curso em EaD pelo custo menor e disponibilidade de horário.*

*Faria porque curso EaD é mais cômodo.*

Também os quesitos referentes à valoração do Curso apresentavam questões abertas para justificar a resposta dada. Na resposta fechada, normalmente as alunas que assinalaram *sim*, não julgaram importante justificar a opção, contrariamente às que assinalaram *não*, que complementaram sua opinião. Dentre essas últimas, transcrevo:

*Não há um total aproveitamento no Curso porque os temas são muito livres.*

*Não faria um outro curso a distância porque considero este muito fraco.*

*Não faria outro curso em EaD; sinto-me infeliz nele.*

*Não faria: é muito melhor as aulas com os próprios professores, onde paramos e tiramos as nossas dúvidas na hora.*

FATORES	ÍNDICE
1. Oferece as mesmas possibilidades de aprendizagem	13
2. Facilita os estudos, sem oferecer a mesma aprendizagem	14
3. Supera a aprendizagem de cursos presenciais	2
4. Não soube/não respondeu	2

**Tabela 9 - Comparação entre cursos presenciais realizados e o curso atual**

## Dados comparativos cursos presenciais / cursos EAD

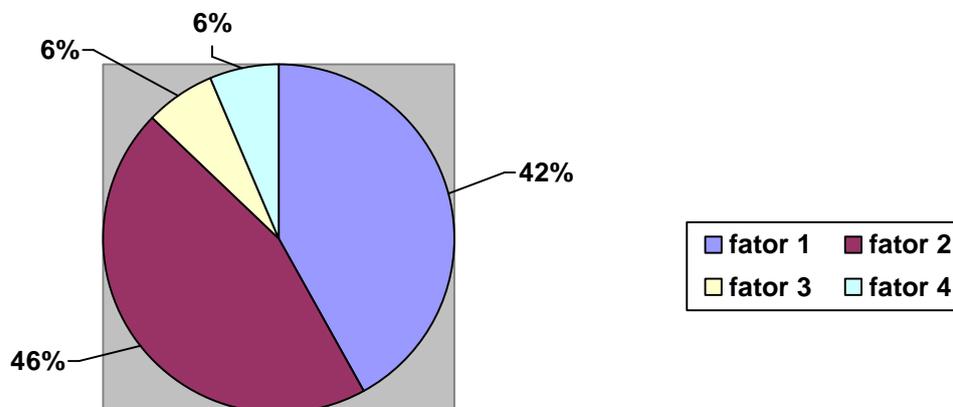


Figura 11– Distribuição dos dados dos fatores 1 a 4

A soma de *supera a aprendizagem de cursos presenciais* com os que *não responderam* corresponde a um terço da pontuação obtida pelos índices 1 e 2 que se encontram quase com o mesmo percentual, mas, pela primeira vez nas tabelas da pesquisa, a pontuação do curso EAD manteve-se abaixo dos cursos presenciais ainda que apenas por um ponto percentual.

O quesito 3.3 solicitava a identificação, por parte das pesquisandas, tanto dos fatores importantes no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem quanto dos que, ao contrário, tivessem dificultado esse processo. A exemplo de outros quesitos, esse não obteve respostas. O cruzamento dos dados desta questão com os da Tabela 9, conferiria elementos para a interpretação comparativa entre as modalidades EaD e presencial na avaliação das alunas relativamente à aprendizagem.

O último bloco de perguntas do questionário foi reservado à coleta de informações sobre interação. Essas, com exceção das questões relativas ao ambiente *on-line* e à conceituação de *distância*, apresentavam como alternativas as escolhas sim ou não, que deveriam ser complementadas com uma justificativa. Como ocorrera em questões anteriores, também nas deste bloco o quesito *por quê?* foi ignorado. Através das questões apresentadas no questionário, indaguei a respeito da interação, apresentando as seguintes questões: *Você considera fundamental para sua aprendizagem que o Curso possibilite as condições*

*necessárias à ocorrência de interação com o professor especialista, o tutor e os colegas?* em que 96.7% responderam afirmativamente e uma aluna não respondeu a questão. Não houve pontuação para a resposta *não*.

Outra indagação foi a respeito do fortalecimento das relações estabelecidas nos encontros presenciais ao longo do Curso em que 93,5% responderam afirmativamente e 6,5% responderam negativamente.

A indagação a seguir tratava da percepção que as alunas têm sobre interação/distância/afetividade e indagava: *Você considera que o ambiente criado no curso oferece possibilidade de interagir a distância, com isso propiciando a ocorrência de um vínculo afetivo entre seus atores?* Esse quesito apresentou os seguintes percentuais: 74,2% responderam afirmativamente e 19,3, negativamente, havendo ainda 6,5% que não o responderam.

Preparadas as questões do questionário segundo os documentos que descrevem o Curso, inseri uma questão que presumia o uso do ambiente *on-line*, assim formulada: *Qual a sensação que lhe causa o estudo em ambiente on-line que caracteriza o Curso?* Esse quesito comportava as alternativas que pontuaram percentualmente os valores a seguir: 29% responderam *sentir-se num ambiente isolado, solitário*; 45,1%, declararam *sentir-me como se estivessem em grupo* e 19,4% admitiram experimentar *dificuldade de adaptação ao novo ambiente*. Causa estranheza o resultado desta pergunta, pelo fato de o Curso não utilizar o recurso do ambiente *on-line* e as alunas já terem confirmado não serem dele usuárias.

Encontrando-se o Curso em seu penúltimo semestre, as alunas já têm uma noção clara a respeito do significado da palavra *distância*, característica da modalidade; por essa razão estariam aptas a responder a questão assim formulada: *Após a experiência vivenciada neste Curso, distância significa...* Essa pergunta apresentava duas alternativas, a primeira era: *Continua significando afastamento pessoal*, que obteve um percentual de 19,4% e a outra, *Não significa maior afastamento entre as pessoas, apesar de separadas no espaço físico*, assinalada por 80,6% das pesquisadas.

Identificada a noção desenvolvida pelas alunas para a palavra *distância*, tornava-se necessário conceituar o *estar presente*; por isso a última pergunta do questionário foi: *Qual o*

*significado de estar presente?* em que a alternativa *O contato face a face entre as pessoas*, obteve 16.1% de respostas, enquanto 83,9% optaram pela alternativa *A possibilidade de se comunicar, de trocar, de interagir, de sentir-se “integrante de.”*

De posse, então dos dados fornecidos pelas alunas e tutores, foi possível formar-lhes o perfil que passo a registrar.

#### 4.5 PERFIL DAS ALUNAS DO CURSO

Encerrado o tratamento estatístico dos questionários aplicados às alunas e tutores, é possível traçar-lhes o perfil com base nas respostas dadas a esse instrumento.

Discentes pertencem ao gênero feminino, são adultas jovens (idade média de 28 anos), consideram ter desempenho satisfatório na Internet (38%), valorizam o uso desta, relativamente a outras mídias para a aprendizagem (64%) embora esta ferramenta não seja utilizada no Curso e geralmente não tenham acesso a ela.

Na opinião das alunas a EaD é uma experiência rica que propicia grande aproveitamento (71%), sentem-se integradas ao Curso (93%), e julgam o encontro presencial fundamental à teoria e à prática (81%). As alunas valorizam a modalidade (74%) e fariam outro curso no modelo do atual (67%), pois consideram de bom nível a aprendizagem proporcionada pelo Curso (48%) e que este tem proporcionado as mesmas possibilidades de aprendizagem que os cursos presenciais (46%). Relativamente à construção da autodeterminação, automotivação e autonomia, consideram que já as possuíam anteriormente ao Curso o que lhes facilitou os estudos (60%).

Quanto à interação, consideram a possibilidade de interagir com o professor especialista, tutores e colegas fundamental para a aprendizagem (96,7%), crêem que as relações estabelecidas nos encontros presenciais fortaleceram-se ao longo do Curso (93,5%), concordam que as possibilidades de interagir a distância através do ambiente criado pelo Curso permitem a ocorrência de um vínculo afetivo entre as pessoas nele envolvidas (74,2%) e revelam sentirem-se como se estivessem estudando em grupo quando estão no ambiente *on-line* do Curso (45,1%) embora esse ambiente inexista.

Relativamente à conceituação de *distância*, confirmam que, apesar do espaço físico que separa as pessoas, não significa maior afastamento entre elas (80,6%) e o *estar presente* é a possibilidade de se comunicar, de trocar, de interagir, de *sentir-se integrante de* (83,9%).

Um perfil traçado a partir das entrevistas mostraria algumas discrepâncias comparativamente ao dos questionários em vista das carências que o Curso apresenta sob vários aspectos como em relação: à dinâmica do Curso, principalmente quanto à qualidade técnica das videoaulas e à falta de debate sobre os assuntos nelas expostos; à falta de respostas às questões solicitadas sobre os conteúdos; à impontualidade na divulgação dos resultados dos trabalhos de avaliação; à inexistência de *feedback*; à carência de recursos para pesquisa; à falta de biblioteca e laboratório; à inexistência de ambiente on-line; ao isolamento em relação ao professor especialista; à falta de previsão quanto à realização do estágio e ao descumprimento das condições de oferecimento do Curso.

#### 4.6 PERFIL DO TUTOR

Com vistas a traçar um perfil dos tutores, recorrerei ao registro por eles feito no questionário.

Quanto à preparação do tutor:

Não tinham experiência anterior em tutoria de alunos em cursos EaD. Consideram importante a orientação pedagógica sobre o modo de trabalho com o material didático, que justificam com o argumento de que esses estabelecem uma efetiva mediação entre os alunos e o conhecimento.

Consideram fundamental que o acompanhamento do tutor ocorra durante todo o processo de discussão sobre os materiais e execução do programa da disciplina. para garantir a qualidade da aprendizagem. Relativamente ao preparo dos alunos para o estudo a distância, consideram igualmente importante que haja uma preparação anterior ao inicio das atividades sobre a metodologia a ser nele desenvolvida a fim de entrosar o alunado à modalidade do Curso.

Acreditam que o processo de ensino deva ser orientado por uma concepção de educação que tenha por pressupostos a interação, o diálogo e a colaboração e que haja diretrizes pedagógicas claras, que fundamentem a prática do tutor para dar coesão à aprendizagem por meio da EaD. Ao opinarem especificamente sobre os procedimentos de avaliação dos alunos, consideram-nos adequados por contribuírem para a aprendizagem dos discentes.

O tutor destaca que o acompanhamento e a conscientização dos alunos para a busca de outras fontes teóricas para enriquecerem suas bagagens de conhecimento são as principais dificuldades inerentes à sua prática.

Os tutores consideram fundamental a apropriação das tecnologias da informação e da comunicação na ação educativa a distância porque é através delas que conseguem estabelecer uma relação direta com a Universidade, podendo sanar dúvidas e coletar informações para serem utilizadas em sua prática como tutor.

Acreditam que o tutor deva estar pautado por subsídios teórico-metodológicos para embasar sua prática e, por conseqüência, contribuir para o avanço do aluno.

Quanto às TICs e às aulas semipresenciais:

Os tutores avaliam que o *site* do Curso oferece poucas possibilidades para os alunos interagirem, o que é agravado pela dinâmica do curso, voltada às videoaulas; quanto às aulas semipresenciais (sic), consideram-nas muito padronizadas e opinam que deveria haver mais diversificação quanto à forma de exposição das sínteses e das atividades e haver disponibilidade de tempo para o debate. Consideram os exercícios didáticos relevantes para a aprendizagem dos alunos e crêem que as atividades de fixação favorecem a reflexão sobre os temas tratados; quanto à correção dessas atividades, afirmam que importa para os alunos é o conceito obtido e não as considerações do professor, razão pela qual o professor deve corrigi-las somente ao final.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inquietação que me movera ao estudo - originada nas muitas conversas com ex-alunas, com colegas que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental e com supervisoras pedagógicas das escolas - impulsionou-me a desenvolver uma atitude analítica relativamente às condições oferecidas por um Curso de Pedagogia na modalidade EaD para ensejar a construção da autonomia intelectual através de suas interconexões. São as considerações a esse respeito, amparadas nos resultados da pesquisa, que passo a relatar.

A educação encontra-se numa fase de profundas mudanças, exigindo que os processos de ensino-aprendizagem se reorganizem, incluindo atividade a distância, flexibilidade curricular, possibilidade de cursos *on-line* sem restrições de espaços ou tempos, entre outras que delas derivem como o uso das TICs. A respeito dessa reorganização, Morán<sup>87</sup> (2007c, p. 3) diz que: “Se predominar a concepção administrativa sobre a pedagógica, poderemos criar com tecnologias novas processos velhos ampliados,” opinião que ele explica em função de uma certa apropriação das tecnologias avançadas, servindo à multiplicação de processos conservadores, centrados nos conteúdos transmitidos (ou tornados disponíveis), “pela substituição do professor pelo ‘tutor’ (mais barato) e pelo enxugamento de custos e maximização de lucros.” A prevalência da concepção administrativa, visando ao “enxugamento dos custos e a maximização dos lucros,” pode ser deduzida das declarações da pró-reitora da EaD da Universidade<sup>88</sup> a que se vincula o Curso. Esta pró-reitora atribuiu ao baixo custo das mensalidades, devido ao uso exclusivo de material impresso e CDs sem o apoio da Internet, o número elevado de alunos da IES na educação a distância,

A tônica da publicidade do Curso e também o motivo alegado por 55% das alunas para justificar sua opção por ele foi a alternativa *custos menores*. Morán (2007c, p. 4), porém, assegura que “um bom curso, presencial ou a distância, sempre será caro, porque envolve

---

<sup>87</sup> Considerando-se que a intenção era verificar as condições que o Curso apresenta para a construção/desenvolvimento da autonomia no aprendente, recorri, para dispor de um parâmetro que me auxiliasse a cotejar os dados obtidos na pesquisa, ao artigo de Morán (2007c), avaliador do MEC para cursos EaD, intitulado *O que é um bom curso a distância?*

<sup>88</sup> Em declarações prestadas ao Jornal Zero Hora (PIRES, 2008).

qualidade pedagógica e tecnológica, que não se improvisam e têm um alto custo direto ou indireto.”

Ainda evidenciando as características de um bom curso de educação a distância, Morán (Ibid., p. 5) enfatiza a necessidade de que tenha um planejamento bem elaborado, mas sem rigidez excessiva. “Nem planejamento fechado, nem criatividade desorganizada, que vira só improvisação” e, falando sobre os ambientes de bons cursos, diz que devem ser “ricos de aprendizagem,” com “uma boa infra-estrutura física: salas, tecnologias, bibliotecas,” pois a aprendizagem não se faz só na sala de aula, mas “nos inúmeros espaços de encontro, de pesquisa e produção que as grandes instituições propiciam aos seus professores e alunos.”

No Curso de Pedagogia em EaD o planejamento é único, fechado, de uso em todo o território nacional e as atividades presenciais desenvolvem-se numa única sala, munida de um televisor 29 polegadas e um DVD *player*, que não é exceção em cursos da modalidade, pois Morán (2007c, p. 6) reconhece que em EaD “um dos grandes problemas é o ambiente, ainda reduzido a um lugar onde se procuram textos, conteúdo.”

Em educação a distância não se pode só “passar uma aula pela TV ou disponibilizá-la num *site* na Internet e dar alguns exercícios”, acrescenta Morán, no documento já citado. No Curso aqui analisado os alunos contam com um ambiente presencial em que as atividades são desenvolvidas através de videoaulas que “passam uma aula” expositiva, utilizando a expressão usada por Morán.

Um bom curso deve “possibilitar uma boa interação entre os seus participantes com a criação de vínculos, de fomento de ações de intercâmbio”, pois “uma interação efetiva precisa de monitores capacitados, com um número equilibrado de alunos”, acentua Morán (Ibid., p. 8). No Curso em foco, os dados da pesquisa apontam para a existência de fatores inibidores do processo de interação, que não é privilegiado entre os vários atores do processo ensino-aprendizagem. Desse modo, não ocorre a interação entre o professor-especialista e o aluno; a videoaula é atividade assíncrona e no Curso não há o apoio das tecnologias digitais necessárias à mediação entre a instituição formadora e a sua comunidade embora, na descrição das suas Práticas Pedagógicas, conste a existência de um Ambiente Virtual de Aprendizagem Colaborativa, citando as ferramentas: e-mail, chat, FAQ, fórum de discussão e quadro de avisos, que prometem a alunos e professores estarem juntos temporalmente, o

ambiente do Curso não disponibiliza essas ferramentas interativas de comunicação a distância.

Como o Curso não utiliza a Internet em nome da democratização do saber (nas palavras de uma dirigente), não há o ambiente virtual que poderia ser propício à construção da autonomia intelectual no aprendente. Os dados colhidos na pesquisa demonstram não haver condições de desencadear uma relação de cooperação, pois inexistem os mecanismos de comunicação que favoreceriam a interação entre os sujeitos. A ferramenta 0800 que permitiria uma relação síncrona com o tutor a distância não é acionada pelas alunas que solicitam ao tutor presencial fazer a consulta, intermediando-a. Aliás, de acordo com Preti (2006, p. 5) no texto *Apoio ao aprendiz: o orientador acadêmico*, numa concepção de educação dialógica, construtivista, libertária e transformadora, “falar em ‘tutor’ (‘protetor do menor’) é considerar o sujeito da educação um sujeito passivo, dependente do outro que o tutora, o protege, que decide o que fazer, quando e como.” No Curso em análise essa denominação adquire uma conotação negativa, pois remete as alunas a uma situação de *minoridade*, representada pela falta de maturidade e autonomia.

Há indicações de um bom relacionamento social das alunas com os tutores presenciais que não se constitui interação, pois eles têm uma atuação de *elo* entre alunas e especialistas (reforçando, de certo modo a dependência delas). Cabe, então, a partir do conceito da simetria invertida<sup>89</sup> questionar a condição que ostentam esses tutores, eles mesmos não detentores de autonomia, para agirem como estimuladores da construção dessa característica pelas aprendentes. Preti (2006, p. 6) prefere a denominação de *orientadora*, cuja função deve ser: “orientar, provocar o questionamento reconstrutivo, estimular no aprendente sua capacidade de estudo independente, de autoformação e auto-organização (autopoiésis) e sobretudo de respeito e de reconhecimento do outro como ele é, de seus ritmos, seus desejos e projeto de vida.”

---

<sup>89</sup> Simetria invertida refere-se ao fato de a formação do professor ser simetricamente invertida à sua atuação profissional no sentido de que é vivendo o papel do aluno que ele aprende a ser professor. Por essa razão, o processo de formação de professores deve oportunizar a maior gama de situações similares às que deverão vivenciar na docência, além de promover a reflexão constante sobre as situações vividas, isto é, a metaconsciência do aprender-ensinar-aprender.

A dinâmica do Curso estabelece uma hierarquia entre os que detêm o conhecimento (o professor-especialista), os que fazem a intermediação entre esse profissional e os alunos, e estes, que precisam receber as informações; não há evidências de que haja sucesso numa intervenção dos tutores quanto à proposição de ações desafiadoras à busca de solução dos problemas (as próprias *leituras enriquecedoras* que o tutor indica não são feitas pelas alunas, como foi informado por elas e por ele).

A respeito da possibilidade de construção da autonomia intelectual pelas aprendentes, constatei dados contraditórios na comparação entre a questão específica do questionário que indagava sobre a construção da autodeterminação, automotivação, e autonomia intelectual - Tabela 6 - em que 60% das alunas julgaram possuir essa característica anteriormente ao Curso e 40%, que a haviam nele desenvolvido. Verifiquei que esses dados contrastavam com as respostas a outros quesitos e com as informações colhidas nas entrevistas semi-estruturadas. Procurei indícios dessa construção entre as características denotadoras da relação conteúdo das aulas/realidade, nos relatos das possíveis mudanças operadas pelo estudo em seus conceitos e na sua prática docente, bem como na procura de outras fontes para enriquecer o material dos polígrafos, na apropriação reflexiva dos conhecimentos e na contribuição pessoal ao debate, demonstrando a capacidade de crítica argumentativa. As entrevistas demonstraram que as alunas têm dificuldades de várias ordens em realizar as tarefas propostas - embora essas se constituam em reprodução do material impresso - e afirmam valorizar a realização de debates, mas estes são de ocorrência rara, segundo elas.

As tarefas realizadas na fase a distância são reducionistas. Quando é solicitada resposta, ela deve acontecer “num pequeno texto.” A relação com a realidade escolar ocorre em algumas atividades dessa fase, mas na afirmação das alunas as questões são um fim em si mesmas, pois não são tratadas em aula ainda que resolvidas em casa o que levou algumas alunas a dizerem que, por essa razão, não são realizadas. Sem esse retorno, não se propicia *feedback*, que é especialmente importante em contextos de aprendizagem em que os participantes sentem-se responsáveis pelas suas conquistas, pois ele representa a informação obtida pelo indivíduo, provinda da própria tarefa ou de outras pessoas sobre a consequência de sua ação e tende a aumentar, ou diminuir a motivação intrínseca para persistir numa atividade. Quando positivo, o reforço verbal e o *feedback* fortalecem os sentimentos de competência, influenciando positivamente a motivação intrínseca e o engajamento em atividades semelhantes que ocorram posteriormente. O enriquecimento do material dos

polígrafos com leituras sugeridas como “*leia os livros de Pierre Bourdieu editados no Brasil*”, não ocorre por “falta de tempo” e pela inexistência de biblioteca e laboratório de informática no Curso.

As ações acontecem individualmente; as atividades, em geral, não suscitam ações cooperativas que, de acordo com as teorias pedagógicas descritas no Capítulo 3, a concepção construtivista sócio-interacionista, a histórico-social do desenvolvimento humano, a andragógica e a concepção dialógica de Freire, poderiam possibilitar o desenvolvimento da autonomia através de práticas educativas capazes de gerar uma cultura de mútua responsabilidade (cooperação, reciprocidade, inter-relações respeitadas), ou seja, de desencadear a interação dos sujeitos pela aquisição do conhecimento numa ação coletiva. Em outras palavras: a interação constante reforça significativamente a aquisição de conhecimentos na medida que o aprendiz é também estimulado pelas interações sociais. Não percebi a existência de grupos permanentes de estudo formados pelas alunas. Há, de acordo com relatos, momentos de cooperação para a realização de trabalhos em grupo com vistas à avaliação do Grau 1(G1), que corresponde à primeira das duas avaliações formais realizadas no Curso em cada módulo que o compõe.

As carências identificadas no modelo do Curso, relativas aos elementos que propiciariam a interação, repercutem na formação e desenvolvimento da criatividade e da criticidade<sup>90</sup>. Para Moraes<sup>91</sup> (2008, p. 6), o progresso da tecnologia e a globalização das atitudes e práticas “[...] promovem uma educação comprometida com sujeitos que nem estão interessados, nem são capazes de estabelecer uma referência fundamental com a alteridade do outro, com a crítica e com a transcendência.” Mais adiante a autora diz que algumas supostas tentativas de desenvolver autonomia do sujeito na verdade não se ligam a um projeto de emancipação, pois essa concepção de autonomia, ligada a projetos funcionalistas do modelo “desenvolvendo habilidades”, “alcançando alvos” e outros semelhantes reduzem o sujeito a

---

<sup>90</sup> Pode ser demonstrativo da inexistência dessa formação o fato de as alunas aceitarem que não se cumpram as condições divulgadas pelo Curso, bem como sintam-se responsáveis pelo gerenciamento de assuntos da órbita administrativa (fatos referentes ao estágio e ao aumento das mensalidades, por exemplo), situação em que se pode evocar Freire quando fala na “[...]inculcação nos dominados da responsabilidade por sua situação.” (FREIRE, 2004, p. 83).

<sup>91</sup> Moraes (2008) interpreta as idéias de Gur Ze’ev, Masschelein e Blake expressas em *Reflexo, reflexão e contra-educação*. (2002).

um produtor/consumidor, indivíduo essencial na ordem capitalista. Acrescenta a autora que “a retórica do ‘crítico’ ou do ‘inovador’ desorienta muitos e é consumida sob o nome de ‘reflexão’, mas Moraes (Ibid., p. 7) alerta que “não se trata de *reflexão*, mas de *reflexo*.” Essa crítica a autora estende aos programas de educação virtual, que usam o rótulo de “crítico e inovador”, mas “visam apenas aos interesses do mercado”, e sofrem “a influência do que Freire denomina educação bancária,” em que a ênfase se encontra “na acumulação do capital e na alienação do ser humano” e não na “transcendência do eu e do Outro.”

Os dados coletados, principalmente os obtidos das *falas* das alunas através da observação da dinâmica do Curso e das entrevistas semiestruturadas, permitem-me concluir que, de modo geral, as condições apresentadas pelo Curso não favorecem a construção da autonomia, preparando as discentes para a aprendizagem sem a presença do professor que lhes oriente essa ação.

Através dos dados obtidos, a pesquisa coaduna-se com a opinião de educadores, entre os quais Belloni (1999), Juçara Vieira (2008), vice-presidente da Internacional da Educação, Mônica Gardelli (2008), da PUC-SP, Ivany Pino (2007), presidente do CEDES, João Vianney, diretor da UNISUL-VIRTUAL, que consideram não ser o modelo de EaD adequado à formação inicial, fato coincidente com a opinião de algumas das alunas para as quais o Curso é certificador, serve para assegurar a obtenção de um diploma.

O Curso assume uma condição especial: não é um curso reprodutor da educação presencial, pois não dispõe dos recursos do diálogo, do *feedback* contínuo, das interações produzidas naquele e também não conta com o diferencial modernizante da EaD, que é a utilização das avançadas tecnologias. O desenvolvimento de um curso a distância nesses moldes acaba empobrecendo as potencialidades da EaD e das tecnologias de informação e comunicação, que poderiam concorrer para a construção da autonomia intelectual com a qual os alunos se capacitariam a aprender sem a interveniência direta de um mentor, o que consistiria condição de sucesso para a aprendizagem nessa modalidade de aprendizagem..

Tenho consciência de que a pesquisa tratou de apenas um recorte da complexa estrutura dos cursos EaD, mas sei também que esse recorte refere-se a um universo de 120.000 vagas oferecidas pelas entidades mantenedoras e que seria interessante investigar-se o mesmo problema em outros cursos. A exposição das condições ofertadas, em que a prática não condiz

com a formulação do Curso, que certifica pessoas para atuarem na base educacional do país, isto é, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, é agravada pelo fato de muitas alunas não terem conhecimentos anteriores na área pedagógica.

Na extensa bibliografia consultada, pude deduzir que a modalidade ainda não conquistou a confiança de que necessitaria; entre outras razões porque, ao mesmo tempo que apresenta crescimento exponencial de alunos, estes participam de cursos gerados em escala industrial, sujeitos aos problemas daí decorrentes.

É provável que a desconfiança que ainda acompanha os cursos EaD, a respeito dos quais diz Rosa (2008, p. 3), “sem fiscalização e com regulamentação frágil, a qualidade do ensino e as condições de trabalho ficam à margem das estatísticas de um segmento mercadologicamente promissor para empresários nem sempre comprometidos com a qualidade da Educação”, esteja relacionada ao período inicial da sua implantação e que tem persistido desde então.

Nesse sentido, as instituições escolares voltadas à EaD têm necessidade de se apresentarem como um espaço educacional e não um local distribuidor de “pacotes” de saber-produto a clientes consumidores.

Cecília Farias (2008), diretora do Sinpro-RS/ Sindicato dos Professores das Escolas Particulares do Rio Grande do Sul, avalia que o risco de aumentar apenas formalmente os índices de escolaridade é enorme já que a grande maioria de matrículas de EaD é em instituições privadas totalmente desconhecidas, que se instalam em precárias condições de infra-estrutura e sem os recursos humanos necessários, constituindo-se dispensadores de diplomas sem desenvolverem as competências que o mercado exige dos diplomados, e que cursos a distância, desqualificados, não conseguem oferecer.

Quanto a constatações de irregularidades em cursos EaD como as denunciadas ao MEC pelo Sinpro e outras instituições ligadas à educação no Rio Grande do Sul, a SEED/MEC reformulou em 2007 os Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância com o propósito de ser “um referencial norteador para subsidiar atos legais do poder público no que se referem aos processos específicos de regulação, supervisão e avaliação da modalidade citada”, documento que, na opinião de Carlos Eduardo Bielschowsky (2008),

titular da SEED, é importante para apontar diretrizes de padrão de qualidade que vão garantir a qualificação do corpo docente juntamente com a avaliação da Educação Superior através do SINAES. Alerta, porém, Rosa (2008, p. 5), que “esse processo de avaliação vem se arrastando, pois, iniciado em 2004, ainda não conseguiu concluir sequer a primeira etapa, que é a visita às instituições” e entende que, no caso da EaD, “a situação é ainda mais complexa, porque há muita dificuldade de avaliar os pólos, que estão espalhados pelo Brasil inteiro e abrem e fecham rapidamente.”

Pode haver a intenção de dotar essa modalidade de controles de qualidade na revisão que a SEED/MEC tem levado a efeito na legislação da EaD, mas ressenete-se ainda da morosidade na efetivação das medidas propostas pela própria Secretaria.

Dotar a EaD dos mesmos mecanismos de avaliação pelos quais os cursos presenciais são avaliados poderá contribuir para qualificar os cursos; a *aproximação* dela à educação presencial também fica comprovada com outra medida importante no âmbito da SEED/MEC ao re-conceituar a modalidade a distância através do Decreto 5.622/2005. Nessa reescritura as substituições feitas transcendem o âmbito semântico; assim, tem-se a substituição de ensino, por educação, auto-aprendizagem, por ensino e aprendizagem, além de explicitar a figura do estudante e “recuperar” a do professor, inexistente no conceito expresso no Decreto 2.494/98.

Apesar de permanecerem em EaD situações que não contribuem para a valorização da modalidade, há relatos de programas que vêm sendo desenvolvidos e que têm apresentado resultados satisfatórios nas universidades que implantaram LEDs - por confiarem nas potencialidades dessa modalidade e no papel que ela pode representar em termos de democratização da educação - e onde atuam professores, a exemplo de autores como Belloni, Preti e Morán (nas obras citadas ao longo deste trabalho), entre outros, que, detectando os problemas surgidos na modalidade, apontam alternativas para solucioná-los e promover uma educação de qualidade.

Não poderia encerrar este trabalho sem recorrer a Freire (2004, p. 77), que afirma: “Não sou apenas objeto da *História*, mas seu sujeito igualmente. No mundo da História, da cultura, da política, *constato*, não para me adaptar, mas para *mudar*.” Constatando-se a realidade de cursos EaD, é preciso refletir a respeito dela e reconhecer-lhe uma condição

muito forte para promover o resgate de cidadania, pois se apresenta como possibilidade de democratização com a extensão do ensino superior também aos moradores de lugares distantes dos centros urbanos, que de outra forma ficariam dele alijados. Ao mesmo tempo, porém, não se pode ignorar que essa modalidade ainda se apresenta como reedição de antigas práticas pedagógicas superadas.

Superando-se os modismos, quer os que atribuem à EaD caráter messiânico, quer os que a condenam liminarmente, é imperioso manter os compromissos ético-políticos do ato de educar; por isso, os que reconhecemos a necessidade de manutenção desses compromissos não queremos que, a exemplo dos cursos por correspondência (aos quais muitos da atual EaD têm por modelo), a educação a distância se transforme num curso pobre para os pobres.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, T. W. Erziehung nach Auschwitz. In: ZUIN, A. A. S. Educação a distância ou educação distante? O programa Universidade Aberta do Brasil. O tutor e o professor virtual. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96 Especial p. 935-954 out. 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 12 dez. 2006.

ALENCAR, A. F. de. **O pensamento de Paulo Freire sobre a tecnologia: traçando novas perspectivas**. Disponível em:  
<<http://www.paulofreire.org.br/pdf/comunicacoesorais/0%20PENSAMENTO%20PAULO%20FREIRE>>. Acesso em: 20 out. 2006.

ALONSO, K. M. **A avaliação e a avaliação na educação a distância**: algumas notas para reflexão. In: PRETI, O. (Org.) Educação a Distância-Sobre discursos e práticas. Brasília: NEAD/LIBER/FACINTER, 2005. 171 p.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus, 1995. 130 p.

ARCE, A. Compre o Kit Neoliberal para a Educação Infantil e Ganhe Grátis os Dez Passos para se Tornar um Professor Reflexivo. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 74, v. 22 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.php?script=sci>>. Acesso em: 21 ago. 2006.

ARRIGHI, G. **A ilusão do desenvolvimento**. Petrópolis: Vozes, 1998.

AZZI, S. **Avaliação de desempenho do aluno em EaD**. Disponível em:  
<<http://www.tvebrasil.com.br/SALTO/boletins2002;ead/eadtxt5a.htm>>. Acesso em: 25 jun. 2007.

BARRETO, R. G. Multimídia e formação de professores: uma questão de leitura? **Revista Nexos**, São Paulo, n. 7, p. 87-101, jul./dez. 2000. Disponível em:  
<[http://www.scielo.br/php?script=sci\\_arttext&pid=S1517](http://www.scielo.br/php?script=sci_arttext&pid=S1517)>. Acesso em: 10 mar. 2007.

\_\_\_\_\_. Tecnologias na Formação de Professores: o discurso do MEC, **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 29, n.2, jul./dez. 2003. Disponível em:  
<<http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n2.pdf> > Acesso em: 12 set. 2006.

\_\_\_\_\_. Tecnologia e Educação: Trabalho e formação Docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1181-1201, set./dez. 2004. Disponível em:  
<<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 12 set. 2006a.

\_\_\_\_\_. As tecnologias da informação e da comunicação na formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.31, vol. 11, jan./abr. 2006. Disponível em:  
<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782006000100004](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782006000100004)>. Acesso em: 12 out. 2006b.

BATISTA, W. B. Educação a distância e as novas clivagens educacionais. **Revista PUCVIVA**, n. 24, jul./set. 2005. Disponível em:  
<[http://www.apropucsp.org.br/jornal/651\\_107.htm](http://www.apropucsp.org.br/jornal/651_107.htm)>. Acesso em: 20 set. 2006.

BECKER, F. O que é construtivismo? **Revista de Educação AEC**, Brasília, v. 21, n. 83, p. 7-15, abr./jun. 1992. Disponível em:  
<<http://www.anhembi.br/forumpermanente/files/o-que-e-construtivismo-becker.pdf>>. Acesso em: 26 out. 2006.

BECKER, F.; MARQUES, T. B. I. Ensino ou aprendizagem a distância. **Educar**, Curitiba, n. 19, p. 85-98, 2002. Disponível em:  
<[calvados.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/viewFile/2083/1735](http://calvados.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/viewFile/2083/1735)>. Acesso em: 14 mar. 2007.

BELLONI, M. L. **Educação a distância**. Campinas: Autores Associados, 1999. 115 p.

\_\_\_\_\_. Ensaio sobre a educação a distância no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 18, v. 232002. Disponível em:  
<<http://www.scielo.br/pdf/es/v.2.398.pdf>>. Acesso em: 22 mar. 2007a.

\_\_\_\_\_. **O que é mídia educação**. Campinas: Autores Associados, 2001. 100 p.

\_\_\_\_\_. Técnica e formação de professores: rumo a uma pedagogia pós-moderna? **Educação & Sociedade**, n. 65, vol.19, p. 143-162, dez. 1998. ISSN 0101-7330. Disponível em:  
<[http://www.seed.pr.gov.br/portals/portal/usp/segundo\\_trimestre/textos/hemeroteca/eds/vol19n65/eds\\_debates19n65](http://www.seed.pr.gov.br/portals/portal/usp/segundo_trimestre/textos/hemeroteca/eds/vol19n65/eds_debates19n65)>. Acesso em: 22 mar. 2007.

BENAKOUCHE, T. Educação a distância (EAD): uma solução ou um problema? **Educação & Sociedade**. Petrópolis, 2000. Disponível em:  
<<http://www.pascal.iseg.uti.pt/socius/publicações/wp/wp005.pdf>>. Acesso em: 12 mar. 2006.

BIELSCHOWSKY, C. E. EaD cresce com pouco controle de qualidade. **Jornal ExtraClasse SINPRO**, n. 120, ano 12, dez. 2007. Disponível em: <[www.sinpro-rs.org.br/extraclasse/dez07/educaçã02.asp](http://www.sinpro-rs.org.br/extraclasse/dez07/educaçã02.asp)>. Acesso em: 12 jan. 2008.

BITTENCOURT, D. F. **A construção de um modelo de curso *lato sensu* via Internet**. PPG-EP/UFSC. Florianópolis, 1999. Disponível em:  
<<http://www.eps.ufsc.br/disserta99/denia/index.html>>. Acesso em: 22 nov. 2006.

BOLZAN, R. de F. F. de A. **O conhecimento tecnológico e o paradigma educacional**. Florianópolis, 1998. Dissertação de Mestrado. 180 p. Disponível em:  
<<http://www.eps.ufsc.br/dissertação98/regina/index.htm>>. Acesso em: 18 ago. 2007.

BORGES, R. M. R. Educação a distância ou a favor da distância? Inter-ação. **Revista da Faculdade de Educação**. UFG, v. 27, n. 2, p. 1-54 jul./dez. 2002. Disponível em:  
<<http://www.revistas.ufg.br/index.php/interacao/article/viewFile/1556/1522>>. Acesso em: 28 ago. 2006.

BRASIL. MEC. **Referenciais para a formação de professores**. Brasília: MEC, 1999.

\_\_\_\_\_. MEC/SEED. **Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância**. Brasília, 2007. Disponível em:

<<http://www.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>>. Acesso em: 25 nov. 2007.

BRUM, S. M.; MENDES, T. S. **Construções da autonomia intelectual de alunos de Curso Normal Superior na forma EaD: um enfoque piagetiano.** Disponível em: <[http://ici.ufba.br/twiki/pub/GEC/TrabalhoAno2005/construcao\\_da\\_autonomia\\_intelectual.pdf](http://ici.ufba.br/twiki/pub/GEC/TrabalhoAno2005/construcao_da_autonomia_intelectual.pdf)>. Acesso em: 23 mar. 2007.

BURGARDT, L. **Raio X da EAD no Brasil: EAD se ramifica nas regiões e apresenta crescimento expoente de alunos.** Universia, 2007. Disponível em: <<http://www.universia.com.br/materia/materiajsp?materia=13823>>. Acesso em: 13 ago. 2007.

BYDLOWSKI, C. R.; WESTPHAL, M. F.; PEREIRA, I. M. T. B. Promoção da saúde: Porque sim e porque ainda não! **Saúde e Sociedade.** Disponível em <[www.apsp.org.br/saudesociedade/XIII\\_1/promocao\\_da\\_saude.htm](http://www.apsp.org.br/saudesociedade/XIII_1/promocao_da_saude.htm)>. Acesso em: 15 abr. 2004.

CARVALHO, A. M. Educação a Distância: esboço para uma análise ético-política. **Revista PUCVIVA**, n. 24, jul./set. 2005. Disponível em: <[http://www.apropucsp.org.br/jornal/651\\_107.htm](http://www.apropucsp.org.br/jornal/651_107.htm)>. Acesso em: 14 fev. 2006.

CARVALHO, G. **Educação teonômica, Reflexões para uma filosofia cristã da educação.** AECEP- Associação das Escolas Cristãs de Educação por Princípios, 2001. Disponível em: <<http://www.aecip.org.br/artigos/artigos-detalhes.asp?id=7>>. Acesso em: 23 mar. 2007.

CARVALHO, M. A. P.; STRUCHINER, M. **Um ambiente construtivista de aprendizagem a distância: estudo da interatividade, da cooperação e da autonomia em um curso de gestão de RH.** Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT16-3134-Int.pdf>>. Acesso: 20 nov. 2007.

CARVALHO, V.; MATTA, A. E. **Paulo Freire e a EAD: campo de múltiplas relações.** Pesquisa e Avaliação. UnB, maio 2007. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2007/tc/542007104611A.M.pdf>>. Acesso em: 24 jul. 2007.

CAVALCANTI, C. C. **O impacto da globalização e cursos a distância na América Latina: possibilidades e riscos** Universidade Santo Amaro/SP. Relatório de Investigação Científica, 2007. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2007/tc/572007103928AM.pdf>>. Acesso em: 23 ago. 2007.

CONTRERAS, J. **Autonomia do professor.** Trad. Sandra T. Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002. 296 p.

COSCARELLI, C. V. Educação a Distância Mitos e Verdades. EAD: mitos e verdades. **Revista Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, jan./fev. 2002. Disponível em: <<http://bbs.metalink.com.br/~lcoscarelli/EADmitosverdades.doc>>. Acesso em: 10 mar. 2007.

COTRIM, G. V. **Fundamentos da educação: história e filosofia da educação.** São Paulo: Saraiva, 1982. 333 p.

CUNHA, M. I. Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. **Revista Brasileira de Educação**, Universidade do Rio dos Sinos/PPGE v. 11, n. 32, maio/ago. 2006. Disponível em: <[www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n32/a05v11n32.pdf](http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n32/a05v11n32.pdf)>. Acesso em: 12 out. 2006.

DELORS, J. (Pres. Comissão). Educação um tesouro a descobrir. **Relatório para a UNESCO** da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI. 3. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC: UNESCO, 1998.

DOURADO, L. F.; PARO, V. H. Políticas públicas & educação básica. In: GISI, Maria Lourdes; PERETTI, Clélia; STEIDEL, Rejane. **Políticas Educacionais: implicações para a formação de professores**. GT. Política de Educação Superior, n. 11. 2002. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/26/posteres/marialourdesgisi.rtf>>. Acesso em: 23 mar. 2006.

DWORKIN, G. The and practice of autonomy. In: SILVA, A. P. da; NAKAMURA, A. L. L.; LOUZADA, J. C; VELARDI, M. **Autonomia e Educação Física: uma perspectiva à luz do ideário da saúde**. (2005) Disponível em: <<http://servicos.capes.gov.br/arquivos/avaliacao/estudos/dados1/2005>>. Acesso em: 11 fev. 2006.

EBOLI, E. Censo da Educação Superior: matrículas em educação a distância crescem 315% **O Globo – Educação**. Disponível em: <[globo.com/educacao/mat/2007/12/19/327680327.asp](http://globo.com/educacao/mat/2007/12/19/327680327.asp)>. Acesso em: 15 jan. 2008.

FARIAS, C. EaD cresce com pouco controle de qualidade. **Jornal ExtraClasse**, ano 12, n. 120, dez. 2007. Disponível em: <[www.sinpro-rs.org.br/extraclasse/dez\\_2007/educacao2.asp](http://www.sinpro-rs.org.br/extraclasse/dez_2007/educacao2.asp)>. Acesso em: 12 jan. 2008.

FEENBERG, A. Transforming Technology. In.: NOVAES, H. T. **Fetiche da Tecnologia e a Visão Crítica da Ciência e Tecnologia: Lições Preliminares**. Departamento de Política Científica e Tecnológica – Unicamp – 2004. Disponível em: <[www.itcp.unicamp.br/itcp/arq156.pdf](http://www.itcp.unicamp.br/itcp/arq156.pdf)>. Acesso em: 26 mar. 2007.

FONSECA, M. O. Banco Mundial como referência para a justiça social no terceiro mundo: evidências do caso brasileiro. **Revista da Faculdade de Educação**. São Paulo, v. 24, n.1. jan./jun. 1998. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielophp?pid=S0102\\_2555119980001000048&script=sciarttext&tlng=en](http://www.scielo.br/scielophp?pid=S0102_2555119980001000048&script=sciarttext&tlng=en)>. Acesso em: 12 mar. 2006.

FRANCO, S. et al. **Aprendizagem na educação a distância. Novas tecnologias na educação**, Porto Alegre, v. 4, n. 2. dez. 2006. Disponível em: <<http://www.cinted.ufrgs.br/renotedez2006/artigosrenote/25158.pdf>> Acesso em: 12 fev. 2007.

FREIRE, A. M. A. (Org.). **Pedagogia dos Sonhos Possíveis**/Paulo Freire. São Paulo: UNESP, 2001.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler** (em três artigos que se completam). Prefácio de Antonio Joaquim Severino. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 2003. 96 p.

\_\_\_\_\_. **A máquina está a serviço de quem?** Revista BITS, p. 6, maio 1984.

\_\_\_\_\_. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2004. 146 p.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994. 245 p.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

\_\_\_\_\_. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'água, 1993. 127 p.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e Ousadia: o cotidiano do professor**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, H. C. L. de. Formação de Professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, ago. 2002. Disponível em: <[www.anped.org.br](http://www.anped.org.br)>. Acesso em: 10 out. 2005.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educação básica no Brasil na década de 1990: Subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003. Disponível em: <[www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a05v24n82.pdf](http://www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a05v24n82.pdf)>. Acesso em: 23 mar. 2006.

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artmed, 2000. 128 p.

\_\_\_\_\_. **Futuro do professor**. Disponível em: <<http://www.simprosp.org.br>>. Acesso em: 24 mar. 2006.

GAJARDO, M. **Reformas Educacionais na América Latina: Balanço de uma Década**. PREAL, n.15, jul. 2000. Disponível em: <[www.inep.gov.br/.../lista.asp?cod=38095&Assunto=AMÃ%RICA+LATINA&Doc=M&P=0&nl=1000](http://www.inep.gov.br/.../lista.asp?cod=38095&Assunto=AMÃ%RICA+LATINA&Doc=M&P=0&nl=1000)>. Acesso em: 14 jul. 2006.

GARCIA ARETIO, L. Educacion a Distancia Hoy. In: PRETI, O. **Educação a distância: uma prática educativa mediadora e mediatizada**. Cuiabá, UFMT, 1996. Disponível em: <<http://www.nead.ufmt.br/pesquisa/pdf/5.pdf>>. Acesso em: 12 mar. 2006.

GARDELLI, M. A. **EaD e a formação inicial de professores.** III Congresso de EaD dos países de Língua Portuguesa. 2008. Disponível em: <[wnews.uol.com.br/site/noticias/materia.php?id\\_secao=1&id\\_conteudo=10626](http://wnews.uol.com.br/site/noticias/materia.php?id_secao=1&id_conteudo=10626)>. Acesso em: 12 maio 2008.

GOMES, R. de C. G. **Educação a Distância:** Uma alternativa para a formação de professores e demais profissionais na sociedade do conhecimento. Florianópolis, 2000. Dissertação de Mestrado PPGEP-UFSC. Disponível em: <<http://teses.eps.ufsc.br/defesa/pdf.4930.pdf>>. Acesso em: 24 maio 2006.

GOMES, R.; PEZZI, S.; BÁRCIA, R. M. **Tecnologia e andragogia:** aliadas na educação a distância. 2001. Disponível em: <<http://www.abed.org/congresso2001/trabalhos-salas.htm>>. Acesso em: 23 mar. 2007.

GONZALEZ, M. **Fundamentos da tutoria em educação a distância.** São Paulo: Avercamp, 2005.

GORZ, O. O imaterial: conhecimento, valor e capital. In: ROSSI, V. L. Mudanças com Máscaras de Inovação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, out. 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br/revista/rev92.htm>>. Acesso em: 17 mar. 2006.

GRAMIGNA, M. R. Gestão por Competência: uma opção para tornar as empresas mais competitivas. In: **Dois Pontos: Teoria & Prática em Gestão Educacional.** Belo Horizonte: Fundação Pitágoras, v. 5, n. 40, jan./ fev. p. 53-54 1999. Disponível em: <[http://www.rhplus.com.br/biblioteca/gestao\\_conhecimento\\_competencias/gestporcompet.doc](http://www.rhplus.com.br/biblioteca/gestao_conhecimento_competencias/gestporcompet.doc)>. Acesso em: 22 mar. 2005.

GUADAGNIN, L. A. et al. **Plataformas tecnológicas e visão estratégica na educação e aprendizagem a distância, mediada por computador:** espaço para o caos e a complexidade ou império do determinismo? Porto Alegre, PPGIE-UFRGS. 2002. Disponível em: <<http://www.viars.net/pessoais/luisguadagnin/artigo caos.htm>>. Acesso em: 24 mar. 2007.

GUIMARÃES, P. V. A contribuição do consórcio inter-universitário na educação continuada e a distância-Brasilead-ara o desenvolvimento da educação nacional. **Em Aberto.** Brasília, ano 16, n, 70, abr./jun. 1996. Disponível em: <<http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1049/951>>. Acesso em: 23 mar. 2007.

GUTIERREZ, S. **Mapeando caminhos da autoria e autonomia:** a inserção cooperam em comunidades de pesquisadores. Porto Alegre, UFRGS, 2004. Dissertação de Mestrado-PPG em Educação Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 233 p. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/tramse/pead/textos/gutierrez1.pdf>>. Acesso em: 12 mar. 2007.

GUTIERREZ, F.; PRIETO, D. A mediação pedagógica: educação a distância alternativa. In.: COUTO, M. E. S. A Educação a Distância (EAD): Características e estruturação de um Curso de Formação Continuada de Professores. **Revista E-Curriculum**, v. 2, n. 3, dez. 2006. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/ecurriculum>>. Acesso em: 12 mar. 2007.

HERNANDES, M. L. Q. G. **A professora em constituição nas relações de trabalho: uma aproximação do conceito de autonomia**. 2004. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29>>. Acesso em: 30 mar. 2006.

HIRTT, N. Les Nouveaux maîtres de l'école: l'enseignement européen sous la coupe des marchés. In: MAUÉS, O. Reformas Internacionais da Educação e Formação de Professores. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 118 p. 89-118, mar. 2003. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S0100-15742003000100005&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0100-15742003000100005&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 23 abr. 2005.

\_\_\_\_\_. Avons-nous besoin de travailleurs compétents ou de citoyens critiques? a propos de l'approche par les compétences. In: MAUÉS, O. Reformas Internacionais da Educação e Formação de Professores. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 118 p. 89-118, mar. 2003. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S0100-15742003000100005&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0100-15742003000100005&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 23 abr. 2005a.

KEEGAN, D. Foundations of distance education. In: NUNES, I. **Pequena introdução à Educação a Distância**. EAD, n.1, jun. 1992. Brasília: INED. Disponível em: <<http://www.rau-tu.unicamp.br/nourau/ead/document/?view=3>>. Acesso em: 02 set. 2006.

KENSKI, V. M. Comunidades de aprendizagem em direção a uma nova sociabilidade em educação. **Revista da Educação e Informática**, São Paulo, n. 15, dez. 2001. Disponível em: <<http://www.clubedoprofessor.com.br/diariodebordo/Texto3b.html>>. Acesso em: 28 abr. 2007.

KESSELRING, T. Jean Piaget. In: SOUZA, M. G. **A arte da sedução pedagógica na tutoria em educação a distância**. 2004. Disponível em: <<http://www.pontodeencontro.proinfo.mec.gov.br/artedaseducaonatutoriaemEAD.pdf>>. Acesso em: 12 set. 2006.

KNOWLES, M. HOLTON, E. SWANSON, R. The adult learner: the definitive classic in adult education and human resource development. In: GOMES, R. de C. G. **Educação a Distância: Uma alternativa para a formação de professores e demais profissionais na sociedade do conhecimento**. Florianópolis, 2000. Dissertação de Mestrado PPGEP-UFSC. Disponível em: <<http://teses.eps.ufsc.br/defesa/pdf.4930.pdf>>. Acesso em: 24 maio 2006.

KRAMER, S. Propostas pedagógicas ou curriculares. Subsídios para uma leitura crítica. **Educação & Sociedade**, ano 18, n. 60, dez. 1997. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v18n60/v18n60a1.pdf>>. Acesso em: 25 mar. 2007.

LAASER, W. Manual de Criação e Elaboração de Materiais para Educação a Distância. In: PINHO, D. de S.; RIBAS, E.; LAHM, R. A. **Ambiente virtual: uma proposta para construção de material didático**. Disponível em: <<http://www.cinted.ufrgs.br/ciclo9/artigos/5dDenise.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2007.

LALANDE, A. **Vocabulário técnico e crítico da filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

LAPA, A. B. Por uma abordagem da educação a distância que propicie uma formação crítica do sujeito. **Revista Educação e Comunicação**, n. 6. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT16-3580--Res.pdf>>. Acesso em: 12 abr. 2007.

LÉVY, P. **Cibercultura**. Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1999. p. 264.

LIMA, L. C. **Organização escolar e democracia radical**: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública. São Paulo: Cortez, 2000.

LITTLE, L. Learner autonomy: a theoretical construct and its practical application. In: WISSMANN, L. D. M. Autonomia em EAD uma construção coletiva. **Educação superior na modalidade a distância – construindo novas relações professor-aluno**. Série Textos Didáticos. Ijuí: Editora Unijuí, 2006. Disponível em: <<http://www.unijui.edu.br/~law/autonomia%20EaD%20p.d.f>>. Acesso em: 13 jan. 2007.

LITTO, F. **Novos aliados e o que temos a aprender com Sócrates**. SEED-MEC. Assessoria de Imprensa, abr. 2004. Disponível em: <<http://www.abraead.com.br/artigos-fredic.html>>. Acesso em: 18 mar. 2007.

LITWIN, E. (Org.). **Educação a distância**: temas para o debate de uma nova agenda educativa. Porto Alegre: Artmed, 2001.

LUCKESI, C. C. Democratização da Educação: ensino a distância como alternativa. In: **Educação a distância**: referências e trajetórias. Francisco José da Silveira Lobo Neto (Org.) Brasília: Plano Editora, 2001.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação. Abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. 99 p. (Coleção Temas básicos de educação e ensino).

MAROTO, M. L. M. Educação a distância: aspectos conceituais. In: WISSMANN, L. D. M. Autonomia em EAD uma construção coletiva. **Educação superior na modalidade a distância – construindo novas relações professor-aluno**. Série Textos Didáticos. Ijuí: Editora Unijuí, 2006. Disponível em: <<http://www.unijui.edu.br/~law/autonomia%20EaD%20p.d.f>>. Acesso em: 13 jan. 2007.

MARTINS, A. M. et al. **Um enfoque empreendedor para a educação a distância**. Florianópolis, LED/UFSC. XXII Encontro Nacional de Engenharia de Produção. Curitiba/PR, 23- 25 out. 2002. Disponível em: <[http://www.abepro.org.br/biblioteca/ENEGEP2002\\_TR113\\_0190.pdf](http://www.abepro.org.br/biblioteca/ENEGEP2002_TR113_0190.pdf)>. Acesso: 25 jul. 2006.

MARTINS, J. C. **Vygotsky e o papel das interações sociais na sala de aula**: reconhecer e desvendar o mundo. 1997. Disponível em: <[http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias\\_28\\_11-122.c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_28_11-122.c.pdf)>. Acesso em: 23 jun. 2005.

MENDES, S. F. **Uso de novas tecnologias no ensino de química**: estrutura, aplicação e avaliação. Florianópolis, 2002. Dissertação de Mestrado. Disponível em: <<http://teses.eps.ufsc.br/defesa/pdf/5858.pdf>>. Acesso em: 13 abr. 2007.

MÉSZAROS, I. Para além do capital. In: COELHO, M. I. de M.; CAMPOS, R. C. P. **Trabalho educativo e formação humana**: a relação definidora da proposta do mestrado em educação da Faculdade de Educação da UEMG. 2006. Disponível em: <<http://www.sitre.cefetmg.br/Arquivos%20CD%202006/Trabalho,%20educacao%20e%20formacao%20humana.pdf>>. Acesso em: 22 abr. 2007.

MOLON, S. I. Algumas questões epistemológicas e éticas da psicologia: a avaliação em discussão. **Psicologia & Sociedade**, v. 16, n.1, Porto Alegre, 2004. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=So102-71822004000100009](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So102-71822004000100009)>. Acesso em: 12 fev. 2008.

MORAES, R. de A. **Mídia, política e educação**: uma perspectiva freireana. Disponível em: <<http://br.geocities.com/aulavirtualedemocracia/midiapoliticaeducacao.htm>>. Acesso em: 20 fev. 2008

MORÁN, J. M. **A internet na educação**. Entrevista para o Portal Educacional. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/entrev.htm>>. Acesso em: 12 mar. 2007.

\_\_\_\_\_. **Avaliação do ensino superior a distância no Brasil**. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/prof/moran>>. Acesso em: 26 ago. 2006.

\_\_\_\_\_. **Novas tecnologias e o reencantamento do mundo**. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/tec.htm>>. Acessado em: 29 mar. 2007a.

\_\_\_\_\_. **O que é educação a distância**. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/dist.html> >. Acesso em: 13 fev. 2007b.

\_\_\_\_\_. **O que é um bom curso a distância?** Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/uber.htm>>. Acesso em: 30 mar. 2007c.

MOTA, R.; CASSIANO, W. S.; CHAVES F<sup>o</sup>., H. Universidade Aberta do Brasil: democratização do acesso ao ensino superior pela rede pública de educação à distância. In: **Desafios da educação à distância na formação de professores**. Brasília: Secretaria de Educação a Distância, 2006. p. 13-26.

NOGUCHI, J. C. Processo andragógico para os cursos de gestão do UNIPLAN. **Rev. do Centro Universitário Planalto do D. F. UNIPLAN**, v. 3, n. 4. Cesulbra Scientia , 2006. ISSN 1807-4855. Disponível em: <<http://www.uniplanf/edu.br/revista/vol3n4.pdf>>. Acesso em: 13 fev. 2007.

OLIVEIRA, E. M. de. Educação a distância: a velha e a nova escola. **Revista PUVVIVA**, n. 2, jul./set. 2005. Disponível em: <[http://www.apropucsp.org.br/jornal/651\\_107.htm](http://www.apropucsp.org.br/jornal/651_107.htm)>. Acesso em: 20 set. 2006.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento, um processo sóciohistórico. São Paulo: Scipione, 1993.

PALANGANA, I. C. Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vygotsky: a relevância do social. In: GOMES, R. de C. G. **Educação a Distância**: Uma alternativa para a formação

de professores e demais profissionais na sociedade do conhecimento. Florianópolis, 2000. Dissertação de Mestrado PPGEP-UFSC. Disponível em: <<http://teses.eps.ufsc.br/defesa/pdf.4930.pdf>>. Acesso em: 24 maio 2006.

PAUL, Ross. If student service are so important, then why are we cutting them back? In: PEREIRA, E. W. Educação a distância: concepção e desenvolvimento. **Revista da Faculdade de Educação**. UnB v. 9 p. 192-212. jul./dez. 2003. Disponível em: <<http://www.fe.unb.br/linhascriticas/~17/educacao-a-distancia.html>>. Acesso em: 23 jul. 2007.

PEREIRA, J. N. dos S. **Educação a distância no Brasil**. CECIERJ-Educação Pública, 2005. Disponível em: <<http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0096.html>>. Acesso em: 10 set. 2006.

PERRENOUD, P. **Construir as Competências desde a escola**. Trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artmed, 1999. 90 p.

PERRENOUD, P. Construire des compétences, est-ce tourner le dos aux savoirs? In: MAUÉS, O. Reformas Internacionais da Educação e Formação de Professores. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 118 p. 89-118, mar. 2003. Disponível em: <[www.unige.ch/fapse/SSEteachers/perrenoud/php-main.-2002](http://www.unige.ch/fapse/SSEteachers/perrenoud/php-main.-2002)>. Acesso em: 23 abr. 2005.

PIAGET, J. **Estudos sociológicos**. Trad. Reginaldo di Piero. Rio de Janeiro: Forense: 1973.

PIAGET, J.; HELLER J., La autonomia em la Escuela. In: BRUM, S. M.; MENDES, T. S. **Construções da autonomia intelectual de alunos de Curso Normal Superior na forma EaD: um enfoque piagetiano**. Disponível em: <[http://ici.ufba.br/twiki;pub/GEC/TrabalhoAno2005/construção\\_da\\_autonomia\\_intelectual.pdf](http://ici.ufba.br/twiki;pub/GEC/TrabalhoAno2005/construção_da_autonomia_intelectual.pdf)>. Acesso em: 23 mar. 2007.

PINO, I. R. **Implicações da educação a distância e formação de professores**. Disponível em: <[www.cedes.unicamp.br/apresentacao-Prof%20Ivany.ppt](http://www.cedes.unicamp.br/apresentacao-Prof%20Ivany.ppt)>. Acesso em: 13 mar. 2007.

PIRES, L. Na era do canudo digital. **Zero Hora**, Porto Alegre, n. 15.581, 24 abr. 2008. Caderno de Educação.

PORTAL. Disponível em: <<http://www.sigmafone.com.br/noticia-interna-php?dnocia=18>>. Acesso em: 23 nov. 2006.

PORTO, T. M. E. **Redes em construção meios de comunicação e prática pedagógica**. São Paulo: JM Editora, 2003.

PRADO, I. O MEC e a Reorganização Curricular. **São Paulo em perspectiva**, São Paulo, v. 14, n.1. Jan./mar. 2000. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/pesquisa/bbe-online/det.asp?cod=50428&type=P>>. Acesso em: 24 mar. 2005.

PREAL. **Obstáculos à Reforma Educativa no Brasil**. Rio de Janeiro. Documento n. 3, set. 1999. Boletim Informativo. Disponível em:

<[www.anped.org.br/reunioes/25/excedentes25/aparecidafatimasantost09.rtf](http://www.anped.org.br/reunioes/25/excedentes25/aparecidafatimasantost09.rtf)>. Acesso em: 18 set. 2005.

\_\_\_\_\_. Resumen Ejecutivo. **Boletim Informativo**. Santiago (Chile), n. 9, maio 2001. Disponível em:

<<http://www.inep.gov.br/PESQUISA/BBEONLINE/listaAnoResultado.asp?cod=m&ano=2002>>. Acesso em: 23 jun. 2005a.

\_\_\_\_\_. In: GAJARDO, M. **Reformas Educacionais na América Latina: Balanço de uma Década**. **PREAL**, n.15, jul. 2000. Disponível em:

[www.inep.gov.br/.../lista.asp?cod=38095&Assunto=AMÃ%oRICA+LATINA&Doc=M&P=0&nl=1000](http://www.inep.gov.br/.../lista.asp?cod=38095&Assunto=AMÃ%oRICA+LATINA&Doc=M&P=0&nl=1000). Acesso em: 14 abr. 2006.

PRETI, O. **Educação a distância na formação de professores**. Disponível em: <<http://www.tvebrasil.com/salto/boletins2002/ead/eadtxt4a.htm>>. Acesso em: 15 set. 2006.

\_\_\_\_\_. A formação do professor na modalidade a distância (DEZ) construindo metanarrativas e metáforas. In: PRETI, O. (Org.) **Educação a Distância-Sobre discursos e práticas**. Brasília: NEAD/LIBER/FACINTER, 2005. 171 p.

PRIMO, A. F. T. **Interação mútua e interação reativa: uma proposta de estudo**. XXI Congresso da Intercom, set. 1998. Disponível em: <[usr.ufrgs.br/~aprimo/pb/intera.htm](http://usr.ufrgs.br/~aprimo/pb/intera.htm)> Acesso em: 23 set. 2007.

RAMOS, G. **A redução sociológica**. 3. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 1996.

RAMOS, M. N. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001.

RODRIGUES, R. S. **Modelo de avaliação para cursos no ensino a distância**. Florianópolis: UFSC, 1998. Dissertação de mestrado. Disponível em: <<http://www.eps.ufsc.br/dissertação98/roser/indexhtm>>. Acesso em: 12 mar. 2007.

ROSA NETO, A. M. da. O cronos e o karos: uma perspectiva da temporalidade em educação. **Revista Educação e Movimento**, Curitiba v. 1 n. 1 p. 43-47, abr. 2002. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br:PESQUISA/BBE-ONLINE//det.asp?cod=540988type=P>>. Acesso em: 24 abr. 2007.

ROSA, S. EAD cresce com pouco controle de qualidade. **Jornal Extra-classe**, SINPRO-RS, ano 12, n.120, dez. 2007. Disponível em: <<http://www.SINPRO=RS.org.br/extraclasse/dez07/educação.20asp>>. Acesso em: 12 jan. 2008.

SANTOS, A. de F. **Entre a cooptação e a repressão: capital e trabalho nas reformas educacionais latino-americanas**. GT. Trabalho e Educação, n. 9, UFRJ, 2001. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/25/excedentes25/aparecidafatimasantost09.rtf>>. Acesso em: 10 out. 2006.

SCHNEEWIND, J. B. **A invenção da autonomia**. Uma história da filosofia moral moderna. Tradução: Magda França Lopes. São Leopoldo: Unisinos, 2005. (Coleção Idéias-2).

SCHEIBE, L. Formação de identidade do pedagogo no Brasil. In: **Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. In: DIAS, R. E. Competências: Um Conceito recontextualizado no currículo para a Formação de Professores no Brasil. Dissertação de Mestrado. DataGramaZero. Revista de Ciência da Informação, v. 4, n. 6, dez. 2003. Disponível em: <<http://www.curriculo-uerj.pro.br/docs/competencias.pdf>>; <<http://www.senac.br/BTS/273/boltec273a.htm> - 60k>. Acesso em: 28 nov. 2006.

SCHEIBE, L. **Inovação Institucional e Curricular na Formação dos Profissionais da Educação Pós LDB/96: Vicissitudes e Perspectivas**. Disponível em: <[www.unifra.br/utilitarios/arquivos/leda.doc](http://www.unifra.br/utilitarios/arquivos/leda.doc)>. Acesso em: 15 maio 2004.

SEN, A. A liberdade individual como um comprometimento social. In: \_\_\_\_\_. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SILVA, A. P. da; NAKAMURA, A. L. L.; LOUZADA, J. C; VELARDI, M. **Autonomia e Educação Física: uma perspectiva à luz do ideário da saúde**. (2005) Disponível em: <<http://servicos.capes.gov.br/arquivos/avaliacao/estudos/dados1/2005>>. Acesso em: 11 fev. 2006.

SILVA, C. N. N. da; CARNIELLI, B. L. Educação Superior no contexto da política de formação de professores. **Revista da UFG**, v. 7, n. 2, dez. 2005. Disponível em: <<http://wwwproec.ufg.br/revista-ufg/45anos/i-EAD.html>>. Acesso em: 20 mar. 2006.

SILVA, M. Indicadores de Interatividade para o professor presencial e on-line. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n.12, p. 93-109, maio/ago. 2004. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/index.php/DIALOGO?dd1=811&dd99=view>>. Acesso: 25 maio 2007.

SILVA, M. F. da. **A construção da autonomia no sujeito aprendiz na EAD**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Paraná. UFPR. 2007. Disponível em: <<dspace.c3sl.ufpr.br:8080/dspace/bitstream/1884/12015/1/Dissertação%20Marli.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2008.

SILVA, M. R. da. A formação dos professores reformada: a noção de competência e a produção do controle. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 195-210. Editora UFPR. Disponível em: <[ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/viewPDFInterstitial/2215/1858](http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/viewPDFInterstitial/2215/1858)>. Acesso em: 15 set. 2006.

SPERB, D. C. Problemas gerais de currículo. In: VENDRÚSCULO, D. M. S.; MANZOLLI, M. C. **Currículo na e da enfermagem: por onde começar e recomeçar?** Disponível em: <[www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid)>. Acesso em: 15 mar. 2007.

STRUCHINER, M. et al. Elementos fundamentais para o desenvolvimento de ambientes construtivistas de aprendizagem a distância. **Tecnologia Educacional**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 142, p. 3-11, jul./set., 1998. Disponível em: <[www.abed.org.br/congresso2000/texto06.doc](http://www.abed.org.br/congresso2000/texto06.doc)>. Acesso em: 23 out. 2007.

TEIXEIRA, A. B. M. **Influência da cultura organizacional na construção do perfil docente: usos e abusos da trabalho da professora**. Disponível em: <<http://www.ichs.br/conifes/anis/EDU/edu2105.htm>>. Acesso em: 13 dez. 2007.

TRINDADE, A. R. Distance education for Europe. In: VIEIRA, F. M. S. **Considerações Teórico Metodológicas para Elaboração e Realização de Cursos Virtuais**. Brasília, ABED. 2002. Disponível em:

<<http://www.abed.org.br/publique/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?UserActiveTemplate=4abed&inoid=179&sid=104>>. Acesso em: 25 maio 2006.

UNESCO. **Educação para o século XXI**. Disponível em:

<[www.planetaneews.com/.../L/60201/educacao-para-o-seculo-xxi--questoes-e-perspectivas--a-jacques-delors.html](http://www.planetaneews.com/.../L/60201/educacao-para-o-seculo-xxi--questoes-e-perspectivas--a-jacques-delors.html)>. Acesso em: 13 maio 2006.

VELARDI, M. **Pesquisa e ação em educação física para idosos**. Tese (Doutorado) Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, 2003.

Disponível em: <[libdigi.unicamp.br/document/?down=vtls000316181](http://libdigi.unicamp.br/document/?down=vtls000316181)>. Acesso em: 23 out. 2007.

VIANA, N. Sala de Aula Virtual e Relações de Poder. **Revista Espaço Acadêmico**, n. 41, out. 2004. ano IV. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br/041/41pc-viana.htm>>. Acesso em: 24 fev. 2005.

VIERA, F. Pedagogy for autonomy: explotatory answers to questions any teacher should ask. In: WISSMANN, L. D. M. Autonomia em EaD - uma construção coletiva. **EDUCAÇÃO superior na modalidade a distância – construindo novas relações professor-aluno**. Série Textos Didáticos. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

VIEIRA, F. M. S. **Considerações teórico- metodológicas para elaboração e realização de cursos virtuais**. Brasília, ABED. 2002. Disponível em:

<<http://www.abed.org.br/publique/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?UserActiveTemplate=4abed&inoid=179&sid=104>>. Acesso em: 25 maio 2006.

VIEIRA, J. Especialistas desaconselham educação a distância na formação inicial do professor. **Agência Brasil**, 2008. Disponível em:

<[www.agenciabrasil.gov.br/noticias/2008/04/17/materia.2008-04-17.1860284159/view](http://www.agenciabrasil.gov.br/noticias/2008/04/17/materia.2008-04-17.1860284159/view)>. Acesso em: 10 maio 2008.

WISSMANN, L. D. M. Autonomia em EaD - uma construção coletiva. **EDUCAÇÃO superior na modalidade a distância – construindo novas relações professor-aluno**. Série Textos Didáticos. Ijuí: Editora Unijuí, 2007.

ZACHARIAS, V. L. C. **Vygotski** (2000). Disponível em:

<<http://www.centroreferencial.co.br/vygotsky/html>>. Acesso em: 22 mar. 2008.