



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

**A CONCEPÇÃO DE AUTONOMIA EM EDUCAÇÃO A
DISTÂNCIA: PRINCÍPIOS E CONTRADIÇÕES**

TALITA TARDIVO RAINHA

MARINGÁ
2014



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

**A CONCEPÇÃO DE AUTONOMIA EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA:
PRINCÍPIOS E CONTRADIÇÕES**

Dissertação apresentada por TALITA TARDIVO RAINHA ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: EDUCAÇÃO.

Orientadora:

Prof^(a). DRA. MARIA LUISA FURLAN
COSTA

MARINGÁ

2014

TALITA TARDIVO RAINHA

**A CONCEPÇÃO DE AUTONOMIA EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA:
PRINCÍPIOS E CONTRADIÇÕES**

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Maria Luisa Furlan Costa (Orientadora) –
UEM

Profa. Dra. Gláucia da Silva Britto – UFPR

Profa. Dra. Sônia Cristina Vermelho – Unicesumar

Prof. Dr. Valdeni Soliani Franco – UEM

Sumário

INTRODUÇÃO	13
2. DEMANDAS PARA FORMAÇÃO DOS SUJEITOS NO SÉCULO XXI.....	19
2.1. Processo produtivo, técnica e suas implicações para a formação dos sujeitos	21
2.2. Neoliberalismo e políticas para a educação.....	33
2.3. A política para o ensino superior no Brasil nos anos de neoliberalismo.....	46
3. A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL: concepção, história e legislação .	52
3.1. Concepções de Educação a Distância.....	52
3.2 Processo histórico de implementação da EaD no Brasil	62
3.3 Aspectos legais da normatização da EaD no Brasil	68
4. AUTONOMIA E EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA.....	85
4.1 Considerações acerca do sistema UAB	85
4.2 Autonomia e educação.....	93
4.3. Concepção de autonomia em EaD.....	108
CONSIDERAÇÕES FINAIS	123
REFERÊNCIAS.....	129

"...a ideia de autonomia e da responsabilidade de cada um por sua vida podem facilmente tornar-se mistificações se as separarmos do contexto social e se as estabelecermos como respostas que se bastam a si mesmas" (CASTORIADIS, 2000, p.131).

AGRADECIMENTOS

Um querido colega não poderia ter dito com maior precisão: “Mais inconcluso do que a pesquisa realizada são os agradecimentos”. O limite das palavras e o pequeno espaço dedicado não são capazes de expressar o valor das pessoas que contribuíram nessa caminhada.

Essa trajetória foi uma daquelas coisas na vida que a gente só faz com a ajuda de muita gente especial. Os meus agradecimentos vão a estas pessoas que foram de inestimável valor para o meu processo de amadurecimento, respiração e conclusão dessa dissertação.

Na ordem dos fatos, agradeço primeiramente à minha irmã, Amanda Rainha, por ter acreditado nessa minha loucura de tentar um processo seletivo com um recém nascido no colo. Obrigada Bó, pelo apoio e dedicação nessa fase inicial!

À Beth Siqueira, que foi um ombro firme em um momento de grande fragilidade. À você agradeço pelo amparo emocional que me ajudou a tomar decisões e a seguir em frente.

Ao prof. Fabiano, pelos preciosos textos e pelas críticas que me acompanharão como um alerta pela vida acadêmica.

À professora Terezinha de Oliveira, pelos “olhos que amadurecem os frutos”, pela atenção, pela preciosa indicação de leitura e reflexões trazidas em sala de aula.

Às queridas professoras Elma Carvalho e Terezinha Galuch pelo inestimável desvendar da dimensão política que tanto me faltava. Agradeço muito pela base teórica que foi de grande valor para o desenvolvimento desse trabalho.

Ao professor Mário Azevedo, pelas experiências enriquecedoras e pelas discussões trazidas.

À minha orientadora, professora Maria Luisa Furlan Costa, por ter tido a coragem de me adotar no meio desse percurso. À ela devo a oportunidade de iniciar meus estudos sobre a EaD. Muito obrigada pela atenção e estímulo nessa caminhada!

À professora Maria Cristina Gomes Machado, ao professor Valdeni Soliani Franco e às professoras Gláucia da Silva Brito e Sônia Cristina Vermelho pelas contribuições trazidas na leitura deste trabalho.

À minha querida amiga à distância, Patrícia Lackchmi, que chegou já na fase final dessa dissertação, mas que foi muito importante para esse processo, porque afinal, às vezes o que a gente mais precisa nesse momento é de alguém que nos faça dar umas boas risadas, e você, dona Papagaia, é muito boa nisso!

Aos colegas de pós-graduação, em especial ao Mário Netto, acima citado, pela paciência em me ouvir e pelas preciosas conversas que me fortaleceram mostrando que a vida acadêmica pode ser uma oportunidade de crescimento e partilha.

À Rosane Gomes, que tão prontamente me ajudou nos difíceis momentos de entrega da qualificação e da finalização desse trabalho, o meu carinho e agradecimento. Também à Annie Rose e Simone Martins, por gentilmente terem me auxiliado com correções e sugestões que contribuíram para o texto final.

À Edna agradeço por cuidar com tanto carinho da nossa família e por ter me ajudado com as tarefas que uma mãe, esposa, mestrande e dona de casa muitas vezes não dá conta de fazer.

Aos meus pais, Rodolfo e Eliane, agradeço por terem tornado essa caminhada possível. À minha mãe agradeço por não ter medido esforços e ter se

desdobrado em todos os sentidos para nos ajudar. Além disso, agradeço pela força que herdei de você, o que foi sem dúvida essencial para os momentos de superação e disciplina essenciais para a conclusão dessa etapa.

E por fim, ao meu amado companheiro de todas as horas, Hugo, pela paciência, pelos sonhos compartilhados, pela alma tão terna e dedicada. Sua presença, apoio e incentivo são um tesouro para mim. Essa conquista eu divido com você, que acompanhou cada um dos meus passos, minhas dificuldades e conquistas nesse período.

À você e aos nossos filhos, Soham, Yam e Nam sou grata pela inspiração que são para os meus dias e pela alegria em compartilhar essa existência com seres tão especiais!

RAINHA, Talita Tardivo. **A CONCEPÇÃO DE AUTONOMIA EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: PRINCÍPIOS E CONTRADIÇÕES**. 2014. 140f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Maria Luisa Furlan Costa. Maringá, 2014.

RESUMO

Este trabalho traz discussões acerca do contexto da atual sociedade, seus mecanismos de poder e o desenvolvimento das tecnologias neste meio com o objetivo de situar as atuais discussões acerca da autonomia do aluno em Educação a Distância (EaD). Foi realizado um estudo sobre este contexto, o desenvolvimento da EaD no Brasil e a concepção de autonomia e sua relação com a educação. O objetivo principal é o de avançar no entendimento, nas possibilidades e limitações, que o conceito de autonomia em EaD apresenta, usando como referencial a teoria marxista. O conceito de autonomia em EaD trata-se de um modo de relacionamento complexo, com conteúdos e ferramentas interativas disponíveis sobretudo em Ambientes Virtuais de Aprendizagem. Como resultado dessa pesquisa, dois pontos são destacados. O primeiro deles conclui que o conceito de autonomia em EaD oferece e potencializa alguns perigos, principalmente aqueles que se relacionam aos mecanismos ideológicos da sociedade vigente pela perspectiva da crise do processo formativo baseada na teoria de Adorno. Além disso, a concepção de autonomia em EaD desenvolvida pelos teóricos internacionais não corresponde ao modelo de curso adotado em território nacional, em especial aos cursos desenvolvidos pelo sistema Universidade Aberta do Brasil, dada as determinações presentes na legislação da área que restringem as inovações pedagógicas nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem, o que seria essencial para a aplicação desta forma de interação nos cursos online.

Palavras-chave: Educação a Distância; Autonomia; Autonomia em EaD.

RAINHA, Talita Tardivo. **THE CONCEPT OF AUTONOMY IN THE DISTANCE EDUCATION: PRINCIPLES AND CONTRADICTIONS**. 2014. 140f. Dissertation (Master in Education)-State University of Maringá. Supervisor: Maria Luisa Furlan Costa. Maringá, 2014.

ABSTRACT

This study discusses the context of contemporary society, the mechanisms of power and the development of technologies in this environment in order to situate the current discussions of autonomy in Distance Education (DE). A study of the context, the development of Distance Education in Brazil and the concept of autonomy and its relationship to education was conducted. The aim is the analysis of the possibilities and limitations, the concept of autonomy in distance education presents, using as reference the Marxist theory. The concept of autonomy in DE is a way of complex relationship with content and interactive tools available especially in Virtual Learning Environments. As a result of this research, two points are highlighted. The first concludes that the concept of autonomy in Distance Education offers and enhances some hazards, particularly those that relate to the ideological mechanisms of current society from the perspective of the formation process based on the theory of Adorno. Moreover, the concept of autonomy in Distance Education developed by international theorists do not correspond to the course adopted in the country, especially the courses developed by the Brazilian Open University system (BOU-UAB), given the determinations present in the legislation restricting pedagogical innovations in Virtual Learning Environment, which would be essential for the application of this form of interaction in online courses.

Key Words: Distant Education; Autonomy; Autonomy in the Distance Education.

LISTA DE SIGLAS

- AAD (Aprendizagem Aberta e a Distância)
- ABED (Associação Brasileira de Educação a Distância)
- AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem)
- BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento)
- BM (Banco Mundial)
- Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior)
- CC-PARES (Conselho Consultivo do Programa de Aperfeiçoamento dos Processos de Regulação e Supervisão da Educação Superior)
- CCT (Câmaras Consultivas Temáticas)
- CONSED (Conselho Nacional de Secretários de Educação)
- CRUB (Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras)
- EaD (Educação a Distância)
- EAD (Educação Aberta a Distância)
- FIES (Fundo de Financiamento Estudantil)
- IES (Instituições de Ensino Superior)
- INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira)
- INPE (Instituto de Pesquisas Espaciais)
- IPAE (Instituto de Pesquisas Espaciais Avançadas)
- LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional)
- MC (Ministério das Comunicações)
- MEC (Ministério da Educação)
- NTICs (Novas Tecnologias de Informação e Comunicação)
- OEA (Organização dos Estados Americanos)
- ONU (Organização das Nações Unidas)
- PNE (Plano Nacional de Educação)
- PRELAC (Projeto Regional de Educação para a América Latina e Caribe)
- Proinfo (Programa Nacional de Informática na Educação)

- PROUNI (Programa Universidade para Todos)
- REUNI (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais)
- SACI (Sistema Avançado de Comunicações Interdisciplinares)
- SAPIEnS/MEC (Sistema de Acompanhamento de Processos das Instituições de Ensino Superior)
- SEED (Secretaria de Educação a Distância)
- SINAES (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior)
- SINEAD (Sistema Nacional de Educação a Distância)
- TICs (Tecnologias de Informação e Comunicação)
- UAB (Universidade Aberta do Brasil)
- UEM (Universidade Estadual de Maringá)
- UNED (Universidad Nacional de Educación a Distancia da Espanha)
- UNIME (União Nacional de Dirigentes Municipais de Ensino)

INTRODUÇÃO

A questão não é que os conceitos em educação a distância não foram definidos e explorados, nem que há unanimidade entre os estudiosos sobre seus significados. O que é necessário é mais discussão sobre e compreensão dos esforços de síntese para organizar o nosso conhecimento, bem como mais uso cuidadoso e atencioso dos termos (MOORE, 1991, p. 2, nossa tradução) ¹.

O desenvolvimento da Educação a Distância (EaD) no Brasil é um fato que vem sendo observado com o crescimento da oferta de cursos superiores a distância, sobretudo a partir de 1996. A implementação de políticas públicas neste setor e as transformações ocorridas na legislação educacional abriram campo para a consolidação da modalidade no cenário nacional. Com a implementação desses cursos, houve também o aumento na publicação de estudos e pesquisas que têm como temática central a modalidade a distância. Neste cenário, um assunto recorrente é o estilo de aprendizagem, mas particularmente a autonomia do educando que a esta modalidade é vinculada.

O conceito de autonomia tem sido construído, historicamente, no contexto de diferentes características culturais, econômicas e políticas que configuram as sociedades ao longo de seu percurso. A vinculação entre os objetivos do processo educacional e os ideais de autonomia aparecem como um elemento comum e recorrente nos mais variados discursos pedagógicos que marcaram o século XX, assim como as perspectivas educacionais para o século XXI.

Na EaD, inúmeras são as produções científicas atuais que revelam como pressuposto a ideia de que o aluno para ingressar seus estudos na modalidade precisa “ser autônomo”. Conforme afirma Peters (2009) as oportunidades

¹ Segue o original: “The point is not that the concepts of distance education have not been defined and explored, nor that there is unanimity among scholar about their meanings. What is needed is more discussion about and understanding of these efforts to organize our knowledge, as well as more careful and thoughtful use of terms” (MOORE, 1991, p.

2).

oferecidas pela internet criam um estado de espírito “quase eufórico”, o que acaba por direcionar tanto a atenção para a nova forma de aprendizado que tudo o mais passa para o segundo plano. Isso se revela nas publicações da modalidade a distância no Brasil, onde podemos notar uma apologia à modalidade ou uma espécie de condenações que carecem de maiores estudos e embasamento. A ideia de autonomia na EaD se insere neste contexto.

Ao iniciar minha experiência como tutora à distância na Universidade Estadual de Maringá (UEM), esta concepção, ainda que um tanto vagamente, fazia parte das minhas expectativas para a prática tutorial. Eu estava responsável por orientar o processo de escrita dos Trabalhos de Conclusão de Curso dos alunos do último ano de alguns cursos à distância. Esta orientação era um acompanhamento de forma livre, sem estrutura de prazos, de correções e sugestões a partir do que o aluno fosse apresentando. No entanto, depois de algumas orientações iniciais sobre a pesquisa, os alunos não me procuravam. Após reforçar como poderia começar os estudos e a urgência em se definir um tema e um roteiro para a pesquisa, a maioria ainda não me procurava. Então, com a permissão do coordenador, comecei a colocar prazos e a estabelecer metas.

O que se evidenciou foi que a maioria dos alunos não conseguia definir um tema do seu interesse, além de não apresentarem independência ou motivação suficiente para buscar materiais de leitura e pensar na pesquisa sem uma orientação bem direcionada.

Deste modo, a proposta inicial desta pesquisa nasceu com a perspectiva de se realizar um estudo de campo, sobre a autonomia em EaD na relação tutor-aluno. Mas, para isso, o primeiro passo seria realizar um estudo sobre a concepção de autonomia em EaD. Esse início dos estudos revelou que este conceito desenvolve-se com a aplicação das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTICs).

Nos anos 1970, teve início uma nova fase para a Educação a Distância. A ferramenta de comunicação utilizada na modalidade, passa da correspondência para a comunicação de massa por meios eletrônicos analógicos, como o rádio e a televisão. Como consequência, houveram importantes mudanças pedagógicas que proporcionaram diferentes maneiras de se pensar novas abordagens que

modificaram todo o cenário da Educação a Distância. As principais características desse momento são:

[...] considerável progresso na criação e no acesso à educação superior para grupos maiores de adultos, experimentação pedagógica, a aplicação cada vez maior de tecnologias educacionais, a introdução e a manutenção de aprendizado aberto e permanente e o início da educação superior em massa (PETERS, 2009, p. 32).

Esses avanços para a modalidade trouxeram reconhecimento e intenso financiamento pelos governos no exterior, o que criou e fortaleceu as universidades à distância autônomas que atendem a milhões de estudantes em todo o mundo. O impacto da crescente utilização da informatização e comunicação digital repercutiu em uma revolução pedagógica e em novos paradigmas sobre a aprendizagem.

O desenvolvimento da concepção de autonomia em EaD surge neste contexto, no qual se tem como perspectiva a aprendizagem *online* desenvolvida em Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs) abertos, centrados no alunos, interativos e flexíveis quanto ao currículo.

No entanto, ao realizar um estudo das produções científicas nacionais, observou-se que, além da concepção de autonomia em EaD ser utilizada em um cenário muito diverso da experiência internacional, muitas vezes o termo aparecia com diferentes conotações, no entanto, sem apresentar maiores definições e embasamento. Como exemplo, em alguns textos esta concepção se mistura a elementos de outras teorias como o “aprender a aprender”, ou se apresentam como forma de legitimar a Educação a Distância, sem corresponder à realidade do modelo de curso a que este discurso se relaciona.

Apesar de haver um consenso em torno do assunto, onde a maioria defende que “o aluno na EaD precisa ser autônomo”, pouco se questiona sobre a estrutura de curso adotado pelas universidades no país, particularmente as públicas, e por qual é o espaço que o aluno encontra para o desenvolvimento e exercício desta autonomia na prática. Além disso, outra característica muito peculiar à experiência nacional é o perfil do aluno brasileiro que muitas vezes não

corresponde ao perfil do “aluno adulto” das teorias da andragogia² que embasam algumas concepções de autonomia em EaD desenvolvida internacionalmente (BELONI, 2009).

Ante as dúvidas e muitos caminhos que essa pesquisa poderia ter tomado, delineou-se um estudo sobre o contexto social no qual esse discurso se insere, o desenvolvimento da EaD no Brasil e a concepção de autonomia e sua relação com a educação. O objetivo principal é o de avançar no entendimento, nas possibilidades e limitações, que o conceito de autonomia em EaD apresenta.

Deste modo, iniciou-se por apresentar as características do processo de desenvolvimento da sociedade vigente e suas implicações para a formação dos sujeitos, uma vez que seus mecanismos se estendem aos propósitos e compreensão de uma formação adaptada à essas conjunturas. Em seguida tratamos sobre o desenvolvimento da EaD no Brasil, as concepções, história e legislação que marcam a trajetória nacional, para por fim tratarmos dos contornos que o conceito de autonomia adquire na modalidade em questão.

Para tanto, o pressuposto teórico do qual se partiu é o método materialista de Marx, que ficou conhecido como materialismo histórico e dialético. Esse implica “no estudo da verdadeira vida econômica e social do homem e da influência do estilo real da vida do homem em seus pensamentos e sentimentos” (FROMM, 1983, p. 20.) Ele parte de homens reais, atuantes em suas relações com a sociedade em que vivem extraindo daí a compreensão dos mecanismos que estão implícitos neste processo vital. Nesse sentido, a maneira pela qual os indivíduos se organizam para “reproduzirem” suas vidas parte do que está dado, para daí elaborarem o seu modo de vida. Sendo assim, o que é produzido pelo homem é entendido como expressão deles, havendo uma coincidência entre homens, a maneira pela qual transformam o que está dado na natureza e o produto final de suas ações. Segundo Marx:

O modo pelo qual os homens produzem seus meios de vida depende, antes de tudo, da natureza dos meios de vida já encontrados e que têm de reproduzir. Não se deve considerar tal modo de produção de um único ponto de vista, a saber: a reprodução da existência física dos indivíduos. Trata-se, muito

² Teoria sobre a aprendizagem do adulto.

mais, de uma determinada forma de atividade dos indivíduos, determinada forma de manifestar suas vidas, determinado *modo de vida* dos mesmos. Tal como os indivíduos manifestam sua vida, assim são eles. O que eles são, portanto, coincide com a produção, tanto com o que produzem, como com o modo *como* produzem. O que os indivíduos são, portanto, depende das condições materiais de sua produção (MARX, 1987, p. 28).

Compreende-se que a realidade, como aquilo que apreendemos pelos sentidos é atividade humana, uma prática que age sobre o objeto posto, que se relaciona, que transforma e é transformada pela natureza. Por essa razão, o estudo do homem e da História em Marx parte do homem real e das condições nas quais este homem tem de viver. A maneira pela qual ele atua, se relacionando e produzindo sua existência, determinará seus pensamentos e desejos, que, por sua vez, implicará numa prática nesse sentido. Essa atividade é o movimento que liga homem à natureza. Ela é, segundo Fromm (1983, p. 21), “[...] o esforço do homem para regular seu metabolismo com a natureza”. Esta expressão de vida humana que constitui um elemento central na teoria de Marx é o trabalho.

As ideias que os homens produzem e as explicações que elaboram do mundo e de si mesmos estão ligadas à sua atividade material e à maneira pela qual se organizam para sobreviver em sociedade, na sua relação com outros homens. Portanto, não há separação entre trabalho e cultura.

Partindo dessa perspectiva, tem-se a compreensão de que a ideia de autonomia em EaD encontra-se intimamente relacionada ao contexto no qual ela emerge e o seu uso no cenário nacional revela peculiaridades próprias que se relacionam à conjuntura nacional, à estrutura e prática educacional por meio da EaD construída no bojo dessa experiência.

Nesse trabalho se apresenta uma exposição com o seguinte desenho:

- o desenvolvimento das tecnologias no bojo da sociedade capitalista e as demandas neoliberais que conferem um significado próprio para a formação dos sujeitos;
- o estudo sobre a consolidação e normatização para a EaD no Brasil, que definem em boa parte como este modelo se estrutura no país, e;
- o legado teórico no qual este conceito se desenvolve.

Para atingir o objetivo proposto, o trabalho está organizado em três capítulos que se encontram subdivididos em itens que tratam de questões correlatas ao objeto central de cada um.

No primeiro capítulo, procurou-se analisar as demandas educacionais no século XXI. Nele as tecnologias ganham um lugar central, enquanto ferramenta de forte impacto ideológico sobre a vida dos sujeitos. Sua aplicação e incorporação têm como base a lógica capitalista, que consolidam a nova estrutura de Estado. As políticas educacionais nos anos de neoliberalismos trazem aspectos formativos específicos e um direcionamento para as políticas nacionais na qual a EaD se insere.

Na sequência, foi tratado, de modo mais específico sobre a EaD e sua consolidação no Brasil. As concepções que a definem, bem como a trajetória histórica são apresentadas neste momento do trabalho. Posteriormente, a legislação para essa área foi priorizada, por estar presentes nela as especificações e normatizações responsáveis pelas principais características do modelo adotado em território nacional.

O terceiro capítulo está voltado para o estudo teórico sobre a autonomia e a autonomia em Ead. Inicialmente são considerados pontos relevantes sobre o modelo adotado pelo Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) como alicerce para se pensar na estrutura de curso oferecida e sua relação com a autonomia em EaD. Em seguida é traçado um percurso de desenvolvimento do conceito e as particularidades que esse adquire na modalidade a distância, sobretudo aquela que se desenvolve tendo como base as NTICs.

Esta pesquisa justifica-se, pois, conforme afirma Moore, “[...] não podemos esconder o fato de que há grandes confusões no campo da educação a distância”³ (MOORE, 1991, p. 2, tradução nossa). Assim, os elementos que compõem esta dissertação são considerados fundamentais para se levantar questões e problemáticas pertinentes ao desenvolvimento da modalidade no país como base para análise crítica do tema “autonomia em EaD”.

³ Segue o original: “We must not hide the fact that there is a great deal of confusion about terminology in the distance education field” (MOORE, 1991, p. 2).

2. DEMANDAS PARA FORMAÇÃO DOS SUJEITOS NO SÉCULO XXI

Neste capítulo, apresentamos uma discussão teórica sobre as demandas tecnológicas, sociais e políticas para o Ensino Superior tomando como ponto de partida o desenvolvimento tecnológico, o qual, por sua vez, desencadeou o processo de estruturação da vigente ordem social e passou a exigir uma formação específica que se tornou a base para os discursos e implementação de políticas educacionais. Nesse momento, três questões se destacam: o tratamento dado à tecnologia em sua aplicação ao sistema de produção; a nova estruturação do Estado, tendo como base o modelo econômico e a lógica capitalista que o justifica; e as consequentes demandas para a educação e suas implicações nas políticas para o Ensino Superior no Brasil.

Há diferentes meios pelos quais podemos compreender como ocorre a formação dos sujeitos. Para o estudo sobre autonomia do aluno em Educação a Distância nas instituições de Ensino Superior no Brasil, buscamos conhecer os complexos mecanismos que envolvem a formação educacional convencional, oferecida pelas instituições de ensino, e os processos históricos e as demandas que permeiam o ato educativo com o uso das tecnologias aplicadas à modalidade de ensino em questão. Para pensarmos em autonomia em Educação a Distância, são necessárias as indagações: o que é educação a distância? De que modo essa modalidade de ensino se consolida no cenário nacional? Se chegarmos inevitavelmente à aplicação de tecnologias de comunicação e informação como ferramentas fundamentais para viabilizar os cursos ofertados em nível superior, nos remetemos a uma questão, anterior a essas, que se refere ao uso das tecnologias.

Adorno e Horkheimer⁴ afirmam que as tecnologias se desenvolvem em nossa sociedade como fruto de uma racionalidade técnica baseada em mecanismos ideológicos de dominação. Nesse sentido, podemos considerar a sua relevância na sociedade atual, pois representam muito mais que uma somatória de ferramentas operacionais, e sim o que podemos entender como um

⁴ Esta teoria é desenvolvida por Adorno e Horkheimer na obra *Dialética do Esclarecimento* (1991).

modus vivendi, como um processo social que em grande medida age sobre as configurações do modo de organização e estruturas sociais, assim como na própria subjetividade dos indivíduos, como resultado de um processo formativo que permeia as mais íntimas instâncias da vida dos sujeitos (ZUIN, 2010).

Refletir sobre a relação entre a inserção das tecnologias na vida dos sujeitos e as implicações para a formação humana é fundamental para percebermos contrapontos aos discursos que tendem a naturalizar e justificar esse contexto. Diante da complexidade dessa problemática, atemo-nos a um breve retrospecto histórico sobre o desenvolvimento da forma de produção capitalista pós-Revolução Industrial. Com esse intento, analisamos importância da categoria trabalho, servida primordialmente pelas tecnologias. Objetivamos, assim, compreender em que medida a lógica do sistema produtivo gerou as relações daí decorrentes que implicaram na consolidação de valores e de demandas para o processo formativo dos sujeitos, os quais, por seu turno, identificam-se com a ideologia posta, legitimando-a e reproduzindo-a em sua maneira de viver, pensar e sentir.

Partimos da materialidade, e a compreensão que dela fazemos corresponde ao conceito definido por Marx (1983). O materialismo, tradicionalmente compreendida como corrente filosófica oposta ao idealismo, trata do entendimento de que o elemento que constitui fundamentalmente o universo é a matéria. Entretanto, na concepção materialista de Marx (1983), não se trata de um materialismo mecânico, que atribui todo e qualquer fenômeno à materialidade, excluindo, por exemplo, a História e seus processos da relação com aquilo que se encontra na realidade empírica.

O trabalho é o fundamento para a análise do modo como os homens organizam suas vidas. Nele, está implícito um complexo jogo de forças que se objetivam a partir de suas práticas, assim como se internalizam nos sujeitos por meio da formação que lhes presta regras, formas de conduta e até mesmo a percepção de si e da realidade que os cerca.

Na sequência, discorreremos sobre como as tecnologias se inseriram no trabalho, repercutindo na vida dos homens. Tomamos a primeira Revolução Industrial como referência, pois se trata de um momento que inaugurou transformações – profundas e radicais – nas formas de viver e trabalhar,

assentadas em relações sociais capitalistas dos homens entre si e na (com a) natureza. Grandes rupturas com as formas civilizatórias anteriores foram operadas para se desenvolverem diferentes modos de mediações entre indivíduos e sociedade com *bases tecnológicas* cada vez mais potentes, que transformaram o cotidiano no ambiente de trabalho e fora dele.

2.1. Processo produtivo, técnica e suas implicações para a formação dos sujeitos

Na manufatura, o trabalho toma as formas iniciais características do processo de produção capitalista. Inicia-se a inserção de máquinas no ambiente de trabalho para substituir a força humana em trabalhos pesados. Ocorre, assim, uma reorganização produtiva caracterizada pela divisão do trabalho. O que antes era trabalho de um artesão que tinha domínio sobre a matéria-prima e sobre o processo de produção vai, por meio da divisão do trabalho e da inserção de ferramentas ou maquinarias especializadas, perdendo a destreza para adquirir habilidades cada vez mais restritas dentro de um processo parcial e repetitivo (MARX, 1983). De acordo com Marx:

A mercadoria deixa de ser produto individual de um artífice independente que faz muitas coisas, para se transformar no produto social de um conjunto de artífices, cada um dos quais realiza, ininterruptamente, a mesma e única tarefa parcial (MARX, 1983, p. 393).

Nesse contexto, o trabalhador parcial não produz mercadoria. Os meios de produção se concentram nas mãos do capitalista, que torna a força de trabalho mutilada em força de trabalho coletivo. Isto implica na separação dos trabalhadores de seus meios de produção e na conversão desses meios em capital. E o que resultaria dessa organização produtiva? Os homens passam a ser meros órgãos do mecanismo de produção. Nele “[...] a estreiteza e as deficiências do trabalhador parcial tornam-se perfeições quando ele é parte integrante do trabalho coletivo” (MARX, 1983, p. 404). O sistema produtivo ganha com esse modo de organização em detrimento da formação do trabalhador, que passa a se objetivar em uma atividade especializada e restrita.

A divisão social do trabalho, que se caracterizaria por trabalhadores independentes que produzem diferentes mercadorias, é uma característica inerente aos mais diversos modos de organização social; já “[...] a divisão do trabalho na manufatura é uma criação específica do modo de produção capitalista” (MARX, 1983, p. 414). Se antes o trabalhador era incorporado em determinado processo da produção ajustado a ele, na produção mecanizada desaparece esse princípio subjetivo da divisão do trabalho para dar vez a um modo de organização inteiramente objetivo, ou seja, o trabalhador encontra um processo pronto, dado como condição material da produção à qual ele deve se adaptar (MARX, 1983). Assim, se antes o trabalhador subjugava a ferramenta e determinava o processo, agora é a máquina que subjugava o homem.

Após a primeira Revolução Industrial, com o crescente incentivo e valorização do conhecimento tecnocientífico, essa dominação e a desfragmentação sistemática das tarefas são intensificadas. O conhecimento foi canalizado para o aumento e melhoria do processo produtivo, instaurando-se, assim, o pragmatismo e utilitarismo. Nesse sentido, uma das respostas à crise capitalista conhecida como a “Grande Depressão”, ocorrida entre 1873 e 1895, foi a reorganização do trabalho com base em parâmetros científicos.

Ciência e técnica se integram para servirem ao modo de produção capitalista. Em decorrência disto, a produção cientificamente organizada repercutirá no sistema produtivo em três setores principais: a tecnologia incorporada aos instrumentos de trabalho, a organização do trabalho e o modo como o trabalho se realiza. No contexto da valorização desse conhecimento é que Taylor, na década de 1870, implantaria um novo método para o processo de produção baseado na utilização de técnicas. Essas técnicas, que visavam a uma reorganização do trabalho, foram revolucionárias. A consequência de sua implementação foi

[...] perturbar a organização do processo de trabalho, quebrar, apesar de sua forte resistência, o sindicalismo de operários qualificados no ofício, transformar profundamente a *composição técnica da classe operária* impondo-lhe todos os seus caracteres modernos, entre os quais dominam o operário-massa desqualificado e o operário de cadeia (CORIAT, 1988, p. 84).

O foco passa a ser a administração e não mais as habilidades do trabalhador. Deste modo, se antes era mister “tempo e experiência” (MARX, 1984, p. 452), ou seja, uma qualificação do sujeito para o desenvolvimento da produção, agora a desqualificação passa a ser objetivada, como forma de controle da resistência operária dentro e fora da fábrica. Devido à estreiteza do conhecimento necessário para se operar em semelhante processo produtivo, qualquer operário poderia substituir aquele que colocasse dificuldades ao bom funcionamento dessa engrenagem. Assim, um tipo de formação passa a se consolidar: aquela que corresponde ao sistema capitalista.

Conforme Coriat, o taylorismo se relaciona diretamente à expropriação do saber operário, pois “[...] tudo o que o maquinismo não realizou ainda em matéria de expropriação técnica dos operários, o taylorismo realiza-o através da organização do trabalho” (1988, p.103). Taylor apresenta uma expressão consciente, concentrada e sistemática dos interesses capitalistas; seu método favorece a dominação sobre o processo de trabalho, objetivando o desenvolvimento da acumulação de capital (CORIAT, 1988).

O próximo passo para o que seria a consolidação definitiva do modo de produção capitalista na vida dos sujeitos foi a aplicação do método desenvolvido por Henry Ford. Harvey (2003), ao comentar a percepção do fordismo de Gramsci, aponta que em seu desenvolvimento houve uma consciência de propósitos sem igual na história para criar um novo tipo de trabalhador e um novo tipo de homem. As novas técnicas de trabalho desenvolvidas pelo fordismo conduziram não apenas a produção em série, com linhas de montagem, esteiras e controle estrito do comportamento do trabalhador, mas extrapolou a instância da indústria para se efetivar como lógica de produção de hábitos, do pensar e do sentir a vida.

[...] o reconhecimento explícito de que produção de massa significava consumo de massa, um novo sistema de reprodução da força de trabalho, uma nova política de controle e gerência do trabalho, uma nova estética e uma nova psicologia, em suma, um novo tipo de sociedade democrática, racionalizada, modernista e populista. (HARVEY, 2003, p. 122).

O fordismo necessita também ganhar vida fora da fábrica e, para isto, é preciso que os operários conservem um estado físico e psicológico para não prejudicar a primazia da produção. O fordismo se estende, desse modo, da fábrica à casa do operário; há proibições, prescrições morais e regras de comportamento que devem ser seguidas em vista do bem-estar da produção racionalizada. Todas as "doenças" devem ser combatidas: o alcoolismo, a indolência, a resistência sindical. Simultaneamente, passa a haver um controle dos gastos dos funcionários, bem como de seu lazer e consumo, para que estes correspondam às necessidades e expectativas da corporação. Em suma, o fordismo atuou decididamente para a formação do homem que a indústria precisaria. Uma "economia de pensamentos" aliada à "redução ao mínimo dos movimentos" (FORD, 1966, p. 65), sintetizam o ideal de otimização da vida.

Essa ideia de racionalização do comportamento foi amplamente difundida pela propaganda que ganhou força nesse período. A concepção da existência de um mercado massificado, relativamente homogêneo, com características genéricas e necessidades similares a serem satisfeitas é fomentada pela produção em massa e a mídia de massa surgiu como responsável pela popularização dessas ideias. Assim, tornou-se propagada a ideia de "máquina, a redentora" (FORD, 1966, p. 383).

A indústria e a lógica de consumo são tidas como aliadas do sujeito, que por meio dos produtos poderiam desfrutar das benesses do menor esforço em suas atividades rotineiras, tanto no ambiente de trabalho quanto por meio das tecnologias incorporadas no ambiente doméstico. A esse respeito, encontramos argumentos de Ford:

Nossas moças tomarão conta da casa dum modo diferente do usado por suas mães. O mesmo se deu com suas mães em relação às suas avós - e tais mudanças são sempre para bem. O grande problema do lar, [...] hoje, é que há ainda nêle muito trabalho grosseiro e estafante. O número de horas de trabalho do homem decresceu, mas bem pouco foi feito para aliviar a diária estafa da dona de casa; ainda não houve para ela diminuição de horas de trabalho. [...] Já existe um bocado de máquinas na cozinha moderna. Temos o aspirador de pó, vários aparelhos elétricos, como as máquinas de lavar, as geladeiras, etc. Caros ainda, entretanto, e por isso de uso restrito. Cumpre-nos baratear estas máquinas, bem como criar tôdas as mais necessárias para aliviar o trabalho da dona de casa (FORD, 1966, p. 384).

Notemos o apelo humanista que podemos depreender desse discurso que vai sendo incorporado ao modo do sujeito relacionar-se com a tecnologia. Além das invenções aplicadas ao modo de produção e ao produto daí decorrente vão se incorporando novidades. Deste modo, as pessoas passam a lidar com a tecnologia no ambiente de trabalho, mas também fora dele como consumidores, e isso faz a tecnologia parte significativa de sua vida.

Além disso, o passado é colocado como algo a ser superado por meio dos avanços modernos. Há uma ideia implícita de evolução constante trazida pelos arautos da racionalização, da ciência e da técnica, que correspondem ao ideal iluminista de libertação do homem. Nesse sentido, nega-se a compreensão dos movimentos históricos e, em decorrência, das próprias contradições do presente. De acordo com a conhecida afirmação de Ford (1916), “História é charlatanice”. Isto significa pôr sobre o conhecimento acumulado pela humanidade e os próprios processos históricos um enfático descrédito para se enfatizar a possibilidade do fazer no presente.

A história é mais ou menos besteira. É tradição. Nós não queremos tradição. Queremos viver no presente, e a única história que vale a pena de um funileiro é a história que fazemos hoje (FORD, 1916, p. 2, tradução nossa).⁵

Esse apelo à “história que fazemos hoje” é desvincular sujeito e sociedade dos processos históricos que levaram a ser possível a condição de existir tal contexto, inclusive desvincular-se do curso histórico que permitiu tal afirmação.

Os moços têm uma tremenda vantagem sôbre os velhos pelo fato de possuírem a visão liberta do fundo das recordações. Trazem os olhos frescos e cérebro nôvo para os estudos das velhas tarefas. Não se sentem amarrados pelas cordas da tradição. Não se sentem escravos de insucessos anteriores. O que lhes concerne

⁵ No original: “History is more or less bunk. It's tradition. We don't want tradition. We want to live in the present, and the only history that is worth a tinker's damn is the history that we make today” (FORD. Chicago Tribune, 1916).

não é o que se fez no passado, mas o que há a fazer no futuro. E o futuro depende do como se comportarem eles em relação às tarefas e oportunidades que hoje têm diante de si (FORD, 1996, p. 400).

O fazer é assim enfatizado, e o pensar, nessa lógica, é o pensar para realizar. Deste modo, o reflexo no âmbito educacional passa a ser uma crescente valorização do conhecimento útil. As “falácias e insucessos do passado” devem ser evitadas, portanto, para que haja uma “economia de precioso tempo”, é preciso poupar os estudantes de incidir nos mesmos erros ocorridos no passado. É preciso moldar o sujeito útil à sociedade, que “se convence de que está predestinado a fazer algo”, para “estar de acordo com o destino e disposto a aceitar-lhe a imposição”, para que assim ele “siga para frente a toda velocidade” (FORD, 1996, p. 401). Podemos entender que a formação é pensada para o conformismo e para a adaptação do sujeito. Cada qual deve empenhar-se para realizar o que o dever lhe impõe, entendendo-se aqui como dever o bem e a prosperidade de todos, principalmente da indústria, responsável por trazer o bem para os sujeitos.

Na década de 1960, houve uma instabilidade social decorrente do fato de esse paradigma basear-se em grandes massas de trabalhadores não qualificados, submetidos a más condições de trabalho. Aliada a esse fator, houve o esgotamento do modelo de produção fordista que de certo modo se tornou “contraproducente” (CORIAT, 1988, p. 15). Assim, na segunda metade da década de 70, há um cenário muito diverso daquele que outrora fora propício ao seu desenvolvimento. Nesse período, a economia entrou em crise, decorrendo grande instabilidade nos mercados e modificações nas normas de concorrência. Nesse contexto, a limitação das técnicas até então vigentes de organização produtiva determinaram novos rumos para a implementação de tecnologia dentro das fábricas e no modo de pensar e operar o trabalho (CORIAT, 1988, p. 14).

Abrangemos, a seguir, o modo como se organiza o processo produtivo e suas implicações para a formação dos sujeitos. Destacamos que as décadas de 1970 e 1980 foram o anúncio de uma proposta que libertaria das tensões causadas pela rigidez desse processo produtivo. Como uma resposta à crise, entram em pauta os princípios de inovação e flexibilidade.

No essencial, a economia das Linhas Integradas Flexíveis se baseia na ponderação que pode ser obtida entre as exigências da *produtividade* e as exigências da *variabilidade*. [...] Chega-se assim, ao estabelecimento, numa mesma linha de produção, de segmentos alternativos - rígidos e flexíveis- segundo a exigência do mercado (CORIAT, 1988, p. 49).

A produção passa a ser flexível, os produtos passam a ser flexíveis, assim como o consumo. Uma nova lógica de mercado se consolida em confronto direto com a rigidez do fordismo. Essa nova forma de organização ficou conhecida como *acumulação flexível* e se caracteriza

[...] pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional (HARVEY, 2003, p. 140).

Uma vez que a produção passa do sistema de produção em larga escala para a produção enxuta e diversificada, há demanda constante de inovações para acompanhar as flutuações do mercado. Nesse sistema produtivo, foram eliminadas as camadas de burocracia da estrutura institucional, o que torna as instituições mais planas e flexíveis. As promoções e demissões baseiam-se em resultados das tarefas de trabalho que não eram claramente definidas, uma vez que a rede de trabalho redefinia constantemente sua estrutura (SENNET, 2007, p. 23). Dessa forma, o trabalhador precisa ser ágil, estar aberto a inovações a curto prazo, a assumir riscos e depender cada vez menos de leis ou procedimentos formais. No entanto, a tão aclamada “mudança”, as inovações e flexibilidade, significam, no âmbito subjetivo, “deriva”. Conforme Sennet (2007, p. 33), o que é singular na incerteza hoje é que ela existe sem qualquer desastre histórico iminente; ao contrário, está entremeada nas práticas cotidianas de um vigoroso capitalismo.

A formação “flexível” requerida é essencialmente a da constante adaptação. Cada sujeito é responsável pelo seu desempenho e por tornar-se força-produtiva adequada, muito embora a pressão e a profunda instabilidade gerem no sujeito um sentimento de desamparo. O processo de formação que no início do desenvolvimento da indústria objetivava especificamente uma conduta

do trabalhador dentro do processo produtivo passa, com as inovações feitas no modo de produção, a repercutir e influenciar fortemente as demais instâncias da vida do sujeito. Se, por um lado, houve transformação na forma de organização e realização do trabalho, por outro, os princípios de dominação da vida para que os sujeitos correspondam à manutenção e legitimação dos interesses da sociedade capitalista se mantêm.

Vale ressaltar que o controle outrora efetuado de modo rígido passa a ser mistificado por um forte apelo afetivo, emocional, ideológico, que busca estabelecer não apenas para o trabalho, mas para a vida social em geral, uma competência psicofísica e volitiva. Logo, há uma continuidade da lógica de acúmulo de capital nos moldes fordistas e de sua implicação na formação dos indivíduos. Nesse sentido, a ideologia se coloca de forma a naturalizar as contradições presentes no interior do processo de legitimação social. De acordo com Polantz (1977, p. 197), “[...] essa ideologia, oculta, como toda a ideologia, a si os seus próprios princípios”.

Quais seriam, então, esses princípios? Segundo Erich Fromm (1969) em seu visionário livro *A Revolução da Esperança: Por uma tecnologia humanizada*, há dois pilares orientadores da sociedade tecnológica que nos parecem atuais. De fato observamos que, ainda hoje, o pensamento e os esforços daqueles que estão inseridos nesse sistema são em grande medida direcionados conforme a lógica por ele apresentada.

O primeiro pilar está expresso na máxima: “[...] algo *deve* ser feito porque é tecnicamente *possível* fazê-lo” (FROMM, 1969, p. 48). Se há condições de produção tecnológica, não se deve abster-se de realizá-la, mesmo que custe o preço de necessidades insatisfeitas ou represente um poder capaz de dizimar populações. É a apologética marcha da ciência rumo ao progresso, que já demonstrou há tempos o seu engodo em relação ao desenvolvimento humano e que muitas vezes representa a justa negação dos valores que a tradição humanista desenvolveu.

Essa tradição dizia que algo deveria ser feito porque é necessário ao homem, ao seu crescimento, alegria e razão, porque é belo, bom ou verdadeiro. Uma vez aceito esse princípio de que algo deveria ser feito porque é tecnicamente viável, todos os outros

valores são destronados, e o desenvolvimento tecnológico passa a ser a base da Ética (FROOM, 1969, p. 49).

Froom (1969) defende que os valores morais e o fundamento para o comportamento seriam delegados à lógica que rege o desenvolvimento e a manutenção da engrenagem tecnológica na sociedade. Deste modo, o desenvolvimento humano e o seu bem são sobrepostos pela falsa necessidade dos avanços da técnica e de suas aplicações que parecem trazer em si uma promessa de realização humana que acaba por ficar insatisfeita.

O segundo pilar que orientaria esse sistema é o princípio da “eficiência e produção máximas”. Para um bom funcionamento dessa engrenagem social, esse princípio se torna uma exigência para que seus próprios mecanismos se perpetuem. A ênfase na quantidade e não na qualidade ou no significado desse aumento quantitativo demonstra a descentralização do homem enquanto fim do processo. “Quanto mais, melhor” é o slogan que direciona todos os esforços para a produção, não importando “de que” e “para quê”, fazendo da atividade que era um meio tornar-se o fim.

Segundo Froom (1969), esse princípio se instala em diferentes instâncias da vida humana quando a lógica de produção do quanto mais produzir-se, seja lá do que for, tanto melhor. A aceleração contínua e indeterminada da produção industrial passa a reger o louvor aos números e estatísticas em áreas como os esportes, o clima e até mesmo a educação.

O sistema educacional tem o mesmo critério; quanto maior o número de diplomas no curso superior, tanto melhor. O mesmo acontece nos esportes: todo novo recorde é encarado como progresso. Mesmo a atitude para com o tempo parece ser determinada pelo mesmo princípio. Salienta-se que este é “o dia mais quente desta década”, ou o mais frio, conforme o caso, e suponho que as pessoas são confortadas, na sua inconveniência, pelo sentimento orgulhosos de que são testemunhas da temperatura recorde. Poder-se-iam apresentar indefinidamente exemplos do conceito de que o constante aumento de quantidade constitui a meta de nossa vida; na verdade, é a isso que nos referimos como “progresso” (FROOM, 1969, p. 52).

Poderíamos acrescentar o consumo como parte desse princípio. Assim, eficiência, produção e consumo máximos completariam o ciclo de exploração de

mão de obra e de matéria-prima, ou seja, menor quantidade de recursos e da rápida efemerização que acompanham seus produtos. A utilização e seu rápido descarte fecha o círculo que movimenta essa economia e seus valores provenientes. Para se produzir mais, é necessário um consumidor que queira cada vez mais. A indústria não depende das necessidades dos consumidores, mas ao contrário, o consumidor ávido está sempre preparado e à disposição para vestir a moda do momento.

Assim, deste princípio de eficiência máxima, a individualidade mínima seria sua consequência. A formação para um tipo de subjetividade reduzida a seres que poderiam ser mais facilmente administrados e submetidos pelas regras deste sistema provocariam menores dificuldades (FROOM, 1969, p. 63).

Podemos notar uma incoerência do ponto de vista da formação dos sujeitos notada entre a relação do desenvolvimento tecnológico alcançado na sociedade moderna em contraposição ao atraso em que as pessoas se encontram em relação à própria civilização. O homem moderno permanece submetido a experiências restritas ao caráter afirmativo, por meio do consumo dos bens culturais, em uma busca incessante de satisfação que acaba por não se concretizar. Isto o torna refém de um conhecimento instrumentalizado que objetiva manter justamente o oposto dos ideais iluministas, um homem sujeito e desumanizado. Esse contrassenso entre o progresso humano que seria alcançado mediante o desenvolvimento da razão, conforme os ideários do Iluminismo, e a consolidação de um modo de racionalidade que não tem por fim a emancipação dos sujeitos é definido por Adorno como um estado de barbárie (ADORNO, 1995, p. 155).

Em *Mínima Moralía*, Adorno (2001) denuncia o embrutecimento da razão expressa nas mais simples quanto nas mais complexas condutas cotidianas das pessoas no mundo administrado. Tais condutas revelam a decadência das ações de homens e mulheres absorvidos na relação com todo o tipo de “parafernália” tecnificada. Nesse contexto, os produtos “culturais” não fazem parte de um mecanismo civilizatório no qual a autonomia do indivíduo é verdadeiramente incentivada. Apesar de possuírem elementos de cultura, estes são apropriados ideologicamente com a finalidade de servirem de veículo de uma dinâmica de

consumo. Essas relações sociais não afetam somente as condições da produção econômica e material, mas interagem no plano da “subjetividade”, no qual originam relações de dominação.

Nessa dinâmica, torna-se inevitável a crise do processo formativo e educacional, uma vez que a dissolução da formação como experiência formativa redundaria no império do que se encontra formado na dominação do existente. Segundo Adorno:

[...] a formação cultural agora se converte em uma semiformação socializada, na onipresença do espírito alienado, que, segundo sua gênese e seu sentido, não antecede à formação cultural, mas a sucede. Deste modo, tudo fica aprisionado nas malhas da socialização (ADORNO, 1995, p. 389).

O conceito de "semiformação" constitui a base social de uma estrutura de dominação. A Indústria Cultural⁶ preconiza uma espécie de formação reduzida à simplificação dos valores e costumes, privilegiando o aperfeiçoamento técnico em detrimento dos conteúdos, que são repetitivos e esvaziados de um significado emancipador. Essa pseudoformação repercute em uma relação estereotipada com a realidade. Por essa razão, apesar de sermos abastecidos por inumeráveis formas de bens aparentemente formativos, os conteúdos veiculados pela Indústria Cultural são adaptados a essa consciência privada da formação para a qual a transformação é uma possibilidade real (ADORNO, 2001).

Os bens culturais não são mais privilégios de uma classe. Contraditoriamente, apesar de esses serem agora de fácil acesso através da sua produção e distribuição massiva, o modo como esse conteúdo chega, e ainda mais, o modo pelo qual é apropriado pelos indivíduos representa apenas mais

⁶ Segundo o conceito de Indústria Cultural cunhado pelos filósofos Adorno e Horkheimer, nos moldes da Indústria Cultural todas as esferas da vida social são pautadas principalmente pelo lucro, transformando-se assim em mercadoria. Deste modo, sob o controle industrial e mercadológico, a cultura sofre um processo de perda da sua potencial característica de manifestação das massas populares. A cultura massificada expressa a cultura convertida, através da mídia e de outras formas de manipulação, em uma imposição autoritária feita por um sistema identificatório e imediatista (ADORNO; HORKEIMER, 1991).

uma forma de manifestação correspondente às mercadorias que se inserem como resultados desse sistema.

Zamora (2010) afirma que a pseudoformação não se trata da falta de formação por classes subalternas, mas sim de uma maneira dominante de consciência atual com uma lógica peculiar que se insere no modo dos sujeitos se relacionarem com a realidade que permeia todas as classes sociais.

Na pseudoformação a apropriação do 'capital cultural' serve para estar informado, para ter um determinado grau de formação, alguns títulos etc., quer dizer, uma posse que permite ter vantagens na luta competitiva, alcançar determinadas posições sociais, conquistar um nível econômico adequado, etc. (ZAMORA, 2010, p. 102, tradução nossa)⁷.

O conhecimento, nesse jogo, é artigo para se inserir em um mercado que, agora flexível e extremamente competitivo, exige do sujeito que se aperfeiçoe e que se adapte constantemente, investindo em treinamentos para se colocar como força produtiva qualificada nas esteiras de produção. Nesse sentido, Adorno (1995) entrevê que a suposta libertação da subjetividade pela automação flexível carrega em si algo de novo acrescido de algo de velho que se repete. Trata-se de uma reestruturação do sistema capitalista.

Desde a década de 1980 do século XX, podemos observar uma profunda transformação organizacional da sociedade baseada nas novas tecnologias e na ênfase da flexibilidade que tem permitido realizar com rapidez e eficiência os processos de desregulamentação, privatização e ruptura do modelo de contrato social entre capital e trabalho característico do capitalismo industrial (WERTHEIN, 2000, p. 71-77). Entretanto, não se trata de uma transformação para uma "sociedade anticapitalista", nem ao menos para uma "sociedade não capitalista". As instituições capitalistas são preservadas através do mercado onde sobrevivem os mecanismos de integração econômica como organizadores da atividade econômica mundial.

⁷ Segue o original: "En la pseudoformación, la apropiación del "capital cultural" sirve para estar informado, para tener un determinado grado de formación, unos títulos etc., es decir, una posesión que permite tener ventajas en la lucha competitiva, alcanzar determinadas posiciones sociales, lograr un nivel económico adecuado etc." (ZAMORA, 2010).

A “sociedade pós-industrial”, ou “sociedade da informação” carrega um conteúdo específico do novo paradigma técnico-econômico e de uma nova configuração da ideologia burguesa. Para Werthein:

A realidade que os conceitos das ciências sociais procuram expressar refere-se às transformações técnicas, organizacionais e administrativas que têm como “fator-chave” não mais os insumos baratos de energia – como na sociedade industrial – mas os insumos baratos de informação propiciados pelos avanços tecnológicos na microeletrônica e telecomunicações (WERTHEIN, 2000, p. 72).

As noções do que seja informação e dos discursos para educação daí decorrentes configuram-se como elementos políticos fundamentais para o movimento do capital em busca de novas áreas de exploração. Assim, tratamos a seguir das implicações políticas dessa forma de organização social, em que podemos observar a tônica dos debates sobre educação e políticas educacionais nas quais a adequação à “sociedade da informação” é o principal traço para o desenvolvimento, seja em nível local ou global neste alvorecer do século XXI.

2.2. Neoliberalismo e políticas para a educação

O desenvolvimento do sistema produtivo, o emprego das técnicas e das tecnologias que se desenvolvem em seu bojo e suas implicações na formação humana se relacionam de peculiar forma no sistema capitalista. Esse modelo socioeconômico repercute em uma maneira de organização política comprometida com a legitimação da ideologia burguesa. Aliança que passa a constituir a principal força estruturadora do processo de acumulação de capital e de desenvolvimento social (PERRY, 1995).

Nesse contexto, o neoliberalismo nasce como uma reação teórica e política ao modelo de desenvolvimento centrado na intervenção do Estado, considerada o principal entrave do sistema capitalista de produção e apontada pelos neoliberais como limitação dos mecanismos de mercado por parte do Estado. Tal teoria denuncia essa limitação como uma ameaça letal à liberdade econômica e política.

Dale (2010) aponta, contudo, que o capitalismo não é capaz de providenciar suas condições de existência extraeconômicas com os próprios

recursos, e portanto, o Estado se torna peça fundamental para sua manutenção. Assim, seus problemas eram, provavelmente, tão mutuamente contraditórios quanto as tentativas para resolver as contradições inerentes a esse sistema (DALE, 2010, p. 1100). Os três problemas centrais a serem solucionados na aliança capitalismo e Estado seriam:

garantir uma infraestrutura para a acumulação contínua e o desenvolvimento econômico, tal como a disponibilização de uma mão de obra diversamente qualificada; assegurar um nível de ordem e coesão sociais; legitimar as desigualdades inerentes ao sistema (DALE, 2010, p. 1100).

Os laços e pactos com os interesses econômicos e as políticas aí investidas, com base na lógica e racionalidade burguesa, consolidam uma concepção de Estado que, como doutrina e práxis, não é um projeto unicamente governamental, mas vai além do econômico e do político, pretende ser uma diretiva para a vida pessoal e social, elaborado com bases em certos valores que influenciam as ações da sociedade. Nesse contexto, à medida que o Estado se isenta em intervir na lógica do mercado e reduz o seu papel em áreas como assistência à saúde e ensino público, sob os arautos da liberdade, os sujeitos são responsabilizados pelo próprio sucesso e insucesso num mundo onde se preconiza a liberdade de escolhas. Como aponta Harvey,

a rede de seguridade é reduzida ao mínimo indispensável em favor de um sistema que acentua a responsabilidade individual. Em geral se atribuem os fracassos pessoais a falhas individuais, e com demasiada freqüência a vítima é quem leva a culpa (HARVEY, 2012, p. 86).

No sistema neoliberal, essas estratégias são amplamente utilizadas e mascaradas por um discurso com forte apelo humanista. O Estado mínimo reflete em suas políticas sociais, ou na abstenção em desenvolvê-las, importantes mudanças estruturais na natureza da governança. As regras de acumulação do capital devem estar submetidas a toda forma de solidariedade social. Entretanto, em nome da suposta “sacrossanta liberdade individual do trabalhador isolado”,

sindicatos independentes e outros movimentos sociais devem ser “disciplinados” (HARVEY, 2012, p. 85).

Flexibilidade se torna o mantra dos mercados de trabalho. [...] Embora alguns trabalhadores individuais possam sem dúvida beneficiar-se com isso, as assimetrias em termos de acesso a informação e ao poder que surgem, às quais se associa a carência de livre e fácil mobilidade do trabalho (particularmente entre Estados), deixam o trabalhador em desvantagem. O capital pode apropriar-se da especialização flexível como maneira conveniente de buscar formas mais flexíveis de acumulação. Essas duas expressões – especialização flexível e acumulação flexível - têm conotações bem diferentes. O resultado geral se traduz em baixos salários, crescente insegurança no emprego e, em muitos casos, perdas de benefícios e de proteção ao trabalho (HARVEY, 2012, p. 86).

Nesse sentido, trabalho e educação desenvolvem uma íntima relação com o propósito de criar saídas e sustentação ideológica para os pilares do sistema econômico. Esses pilares estão intimamente relacionados com as demandas de uma formação humana específica, como podemos notar em cada um dos pontos relacionados por Dale (2010). Assim, a educação e formação dos homens nesse contexto ganha importância política e econômica estratégica para a manutenção do sistema.

Destarte, a demanda para a formação de sujeitos adaptados produz sérias incoerências nas políticas educacionais. O Banco Mundial e os organismos internacionais marcaram o movimento de reforma da educação no Brasil na década de 1990. Como outros países submetidos às orientações do movimento internacional de reforma da educação, isso se constitui em um registro de orientações para que as políticas empregadas dessem melhores condições para a readequação de seus sistemas educacionais. As metas, planos e relatórios expressaram desde então a finalidade de promover a erradicação do analfabetismo e a universalização do ensino fundamental, para que os países de economia periférica pudessem estar aptos a enfrentar os desafios de uma preconizada nova ordem econômica mundial.

Estudiosos das políticas educacionais, como Eneida Shiroma, alertam sobre a presença de representantes de Organismos Multilaterais nas principais conferências para educação da Organização dos Estados Americanos (OEA). Isto

sinalizaria para a “forte influência na definição dos acordos e interesses nos compromissos firmados pelos ministros de educação em tais reuniões” (SHIROMA, 2011, p. 16). Essas constatações confirmam a tese desenvolvida por Roger Dale (2001, p. 135) sobre a existência de uma ‘agenda globalmente estruturada para a educação’.

Um importante documento que tem influenciado discursos e práticas sobre a educação na contemporaneidade e que manifesta esses consensos é o “Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI”, conhecido como Relatório Jacques Delors. Esse documento oficial foi destinado a orientar a educação escolar; em seu bojo, consta uma concepção de mundo e de formação que influenciou as prioridades de investimento e as práticas políticas, bem como consolida elementos de discursos, presentes tanto no direcionamento das lutas sociais como nas propostas pedagógicas.

No referido documento, deparamo-nos logo de início com a descrição de um contexto sombrio. Trata-se de um mundo repleto de desafios e tensões, onde predomina um “sentimento de desencanto”.

Pode-se, pois, falar de desilusões do progresso, no plano econômico e social. O aumento do desemprego e dos fenômenos de exclusão social, nos países ricos, atesta-o. A persistência das desigualdades de desenvolvimento no mundo, confirma-o. É certo que a humanidade está mais consciente dos perigos que ameaçam o ambiente natural [...] (DELORS, 1998, p. 11).

Segue o comentário abrangendo a iminência de uma nova guerra, entre a tensão constante entre o global e o local, entre o universal e o singular, entre tradição e modernidade, entre as soluções a curto e a longo prazo, entre a indispensável competição e o cuidado com a igualdade de oportunidades, entre o extraordinário desenvolvimento dos conhecimentos e as capacidades de assimilação pelo homem, enfim, segundo o Relatório, essa é uma realidade permanente que se coloca ao indivíduo.

Ora, ante esse quadro assustador, em que poderia ser colocada a esperança de transformação do planeta? A resposta pertinente à questão encontra-se nas primeiras linhas do texto, logo no prefácio:

Ante os múltiplos desafios do futuro, a educação surge como um trunfo indispensável à humanidade na sua construção dos ideais da paz, da liberdade e da justiça social (DELORS, 1998, p. 11).

À educação, e mais especificamente, à educação escolar, é delegada a responsabilidade de formar o sujeito para a construção deste novo mundo. A tarefa de oferecer uma formação voltada para a cidadania que soluciona problemas sociais, assim como as dificuldades que se apresentam para os indivíduos que devem ser aptos a se adaptar à demanda do mercado, são pontos que podem ser observados nas atribuições da escola contemporânea. Esse lócus, que tinha como clássica missão transmitir o conhecimento e valores acumulados pela humanidade, passa a ser chamado a responder por um variado leque de atribuições, que vão da educação ambiental à educação para o trânsito, da educação sexual à educação fiscal, da capacidade de viver juntos à capacidade de aprender a aprender.

Além disso, uma certa ilusão racionalista segundo a qual a escola podia, por si só, prover a todas as necessidades educativas da vida humana, acabou por ser destruída pelas alterações da vida social e pelos progressos da ciência e da tecnologia e suas conseqüências sobre o trabalho e o meio em que vivem as pessoas. As necessidades de adaptação, de reciclagem, que se fizeram sentir no campo profissional das sociedades industriais invadiram, pouco a pouco, os outros países e as outras áreas de atividade. Contesta-se a pertinência dos sistemas educativos criados ao longo dos anos — tanto formais como informais — e a sua capacidade de adaptação é posta em dúvida. Estes sistemas, apesar do extraordinário desenvolvimento da escolarização mostram-se, por natureza, pouco flexíveis e estão à mercê do mínimo erro de antecipação, sobretudo quando se trata de preparar competências para o futuro (DELORS, 1998, p. 102).

Ante a limitação educativa da própria instituição de ensino, a escola também é chamada a se adaptar. Em documento mais recente, referenciado pela Conferência Nacional de Educação (Conae) em 2010, da mesma maneira enfatiza-se que as “competências para o futuro” não poderiam ser desenvolvidas conforme os parâmetros educacionais tradicionais.

Não há como educar para a autonomia, criatividade e autoconfiança, numa instituição moldada no conteudismo, na

memorização e na fragmentação do conhecimento (CONAE, 2010, p. 56).

Entretanto, se por um lado não se pode desenvolver “a autonomia, criatividade e autoconfiança” por meio de práticas pedagógicas dissociadas dos interesses dos educandos, por outro lado, conforme Zuim,

essa afirmação presente no documento não pode ser historicamente descontextualizada, sobretudo na atual sociedade, cuja convergência das forças produtivas, notadamente as tecnológicas, determina o modo como a fragmentação do conhecimento se nutre do contínuo arrefecimento da memorização (ZUIM, 2010, p. 970).

Portanto, o conceito de educação que nos documentos é ampliado requer maior atenção considerando o processo histórico em que essas afirmações estão inseridas.

Além da responsabilidade pela formação de sujeitos adaptados a esse panorama, há também a necessidade de capacitar o indivíduo para a aptidão de desenvolver a habilidade do que o documento denomina “educação ao longo de toda vida”. Esta se trataria de uma prontidão para a busca constante de aperfeiçoamento e adaptação ao mercado, indispensável para a competitividade na “economia do conhecimento”, e se aplicaria a todos os níveis de aprendizagem, em diferentes fases da vida.

Os quatro pilares da educação ao longo de toda a vida seriam: aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. Cada um desses pontos consistiria em uma habilidade, ou competência, necessária de ser desenvolvida ante a “exigência nova, capital, de autonomia dinâmica dos indivíduos numa sociedade em rápida transformação” (DELORS, 1998, p. 112).

Diante de tantas exigências formativas, qual seria o papel da educação nesse processo?

Cabe à educação a nobre tarefa de despertar em todos, segundo as tradições e convicções de cada um, respeitando inteiramente o pluralismo, esta elevação do pensamento e do espírito para o universal e para uma espécie de superação de si mesmo. Está em jogo — e aqui a Comissão teve o cuidado de ponderar bem os

termos utilizados — a sobrevivência da humanidade (DELORS, 1998, p. 15).

Nesse sentido, sobre o prenúncio da eminência de uma catástrofe, colocando-se como necessidade eminente para a sobrevivência da humanidade, é introduzido um ponto fundamental, enfaticamente presente em todo o Relatório. O sentido de formação que depreendemos em seu discurso é o sentido de uma formação para a cidadania. Logo, a formação que se espera na atualidade possui duas características: uma se volta para a cidadania e a outra para a competitividade no mercado de trabalho.

A citada “superação de si mesmo” trata de uma formação do cidadão, voltada para o bem público. Sobre a importância dessa faceta e de como poderia ser desenvolvida, consta que:

A educação formal deve, pois, reservar tempo e ocasiões suficientes em seus programas para iniciar os jovens em projetos de cooperação, logo desde a infância, no campo das atividades desportivas e culturais, evidentemente, mas também estimulando a sua participação em atividades sociais: renovação de bairros, ajuda aos mais desfavorecidos, ações humanitárias, serviços de solidariedade entre gerações, [...] a participação de professores e alunos em projetos comuns pode dar origem à aprendizagem de métodos de resolução de conflitos e constituir uma referência para a vida futura dos alunos (DELORS, 1998, p. 99).

Portanto, destacam-se os valores e atitudes como solidariedade, harmonia, convívio social, cooperação, diálogo, justiça e respeito mútuo. O sujeito deve desenvolver-se como parte “autodeterminada”, ou seja, o cidadão, uma vez que é “capaz de agir pela própria vontade e deliberação, [...] deve ser livre não só para escolher, mas também para agir” (CARVALHO, 2012, p. 26). A capacidade de autonomia é requerida no âmbito da aprendizagem e da iniciativa para tomada de decisão. No campo social, essa competência se refletiria em uma “cidadania ativa”, notadamente no modo de comprometimento para a resolução de problemas sociais, sem que para isto se dependa de serviços públicos, por exemplo.

Por outro lado, essa “cidadania ativa” desdobra-se em outro modo de manifestação pertinente à esfera individual no sentido de responsabilizar o

sujeito pelo desenvolvimento autônomo de suas próprias aptidões, cabendo-lhe responsabilizar-se pelo seu desempenho:

[...] a missão de fazer com que todos, sem exceção, façam frutificar os seus talentos e potencialidades criativas, o que implica, por parte de cada um, a capacidade de se responsabilizar pela realização do seu projeto pessoal (DELORS, 1998, p. 14).

Assim, no que se refere ao plano individual, a noção de ligação social através do senso de mútua dependência, tão enfatizada no Relatório de que apenas o desenvolvimento de valores humanos seria a esperança da humanidade, dá lugar ao sentido próprio da economia capitalista na era flexível, na qual o individualismo exacerbado, as duras regras de competição e o “cada um por si” revelam a dependência como condição vergonhosa. A esse respeito, Sennet alerta:

[...] o ataque à rígida hierarquia burocrática quer libertar estruturalmente as pessoas da dependência; o assumir riscos destina-se mais a estimular a auto-afirmação que a submissão ao que existe (SENNET, 2007, p. 166).

Desse modo, criam-se consensos nos quais ao mesmo tempo em que se destaca a importância do sujeito “descobrir o outro” e “aprender a viver junto”, consciente da dependência e do papel de cada um para a paz mundial, resultando em um comprometimento pelos “objetivos em comum”; e ainda atribui-se relevância ao fato de, como condição para sobreviver em uma sociedade globalizada, o cidadão, responsabilizado pela sua condição, deve empenhar-se em seu próprio projeto de vida, “aprendendo a fazer” e tornando-se competente. Assim, é dada a receita do “coquetel individual”:

[...] a exigência de uma competência que se apresenta como uma espécie de coquetel individual, combinando a qualificação, em sentido estrito, adquirida pela formação técnica e profissional, o comportamento social, a aptidão para o trabalho em equipe, a capacidade de iniciativa, o gosto pelo risco (SENNET, 2007, p. 94).

A desarmonia entre essas duas esferas, contudo, não passa sem uma proposta de conciliação que, unindo esses opostos, pretende conciliar essas divergentes posições através de afirmações que pretendem homogeneizar, aplainando essas diferentes dimensões da formação:

[...] fomos levados a retomar e a atualizar o conceito de educação ao longo de toda a vida, de modo a conciliar a competição que estimula, a cooperação que reforça e a solidariedade que une (SENNET, 2007, p. 13).

A formação que se prioriza não é aquela que objetiva um real desenvolvimento humano no sentido de emancipação. A formação priorizada pelo conteúdo do Relatório Delors é aquela que visa ao desenvolvimento de capacidades fundamentais para a adaptação a esta sociedade. Os valores e apelos à cidadania são colocados como forma de solução de conflitos criados no bojo deste sistema econômico e não como ferramentas para uma real compreensão e superação do que gera as dificuldades ali apontadas. Conforme Adorno (1995), não se trata de uma educação que visa a uma formação para a emancipação no sentido da reflexão acerca da contradição inerente a esse processo formativo e que possa criar possibilidade de resistência, mas sim de reificação para essa condição adaptada de existência.

Além dessas competências que consistiriam no “coquetel individual”, a instrumentalização das tecnologias são postas como condição para uma educação de qualidade (DELORS, p. 31). A organização do sistema educacional deve, no contexto dos discursos para a reforma da educação dos organismos internacionais, ser impreterivelmente modificada, sob o risco de se tornar obsoleta.

No Projeto Regional de Educação para a América Latina e Caribe (PRELAC), foram estabelecidos um conjunto de ações de apoio, monitoramento e avaliação para que sejam implantadas, até 2015, propostas realizadas no Marco da Ação de Educação para Todos, de Dakar, que aponta, ante as demandas vigentes, a necessidade de reorganização dos sistemas educacionais.

A aprendizagem ao longo da vida e a articulação entre educação e trabalho demandam a participação de uma maior diversidade de atores e instâncias para aumento da oferta de oportunidades. Isso afeta a organização do conjunto do sistema educacional e os rumos e a função da educação escolar. Também incide na institucionalização de redes, as quais supõem uma organização muito diferente daquelas existentes nos sistemas educacionais atuais, já que exigem uma estrutura aberta, uma grande autonomia, hierarquias não lineares, múltiplas conexões e limites flexíveis. Isso significa um grande desafio na reordenação dos sistemas educacionais (PRELAC, 2002, p. 22).

Nessa nova estrutura organizacional que é exigida, a tecnologia é apresentada como condição para uma educação de qualidade (DELORS, 1998, p. 31). Entretanto, algumas dificuldades poderiam surgir na utilização das tecnologias; como aponta o próprio Relatório Delors, no domínio da educação e da cultura o maior risco seria “a criação de novas rupturas e de novos desequilíbrios” em diversas sociedades, indicando ainda a grande ameaça:

Estes novos desequilíbrios podem aparecer entre as diversas sociedades, isto é, entre as que souberam adaptar-se às novas tecnologias e as que não o fizeram por falta de recursos financeiros ou de vontade política. Contudo, o mais grave não é, necessariamente, o aumento da diferença entre países desenvolvidos e países em desenvolvimento, na medida em que já existem iniciativas destinadas a dotar os países em desenvolvimento de infra-estruturas básicas (DELORS, 1998, p. 65).

Ainda que as tecnologias inseridas no ambiente escolar pudessem agravar as desigualdades sociais, criando maiores rupturas e problemas econômicos, esse “mais grave” não deve ser motivo de preocupação, uma vez que com o simples acesso ao aparato tecnológico as condições de inserção aos conteúdos e dinâmica de relacionamento do universo tecnológico estariam dadas. Todavia, algumas reflexões sobre essa concepção contribuem para compreendermos a problemática de forma mais ampla. Afirma Zuim que:

Certamente, apesar de ser determinante, o mero acesso ao uso da internet, por meio de uma maior quantidade de computadores disponíveis aos professores e alunos, não implica, por si só, a

garantia de que o acesso aos conteúdos informativos se converta verdadeiramente em formação educacional” (ZUIN, 2010, p. 968).

O simples contato com as tecnologias não corresponde necessariamente à apropriação aos conteúdos ofertados por meio dessa ferramenta, pois “[...] a real democratização do acesso às Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) implica políticas efetivas de acesso a bens culturais e de superação das desigualdades sociais” (ZUIN, 2010, p. 968).

Nesse âmbito, Dourado assinala que:

Os dados apontam que, em âmbito nacional, as mudanças tecnológicas aumentam as desvantagens e a exclusão de certos grupos, como as famílias de baixa renda, as populações rurais, as minorias, as pessoas da terceira idade, dentre outros. Por outro lado, essas desvantagens não são consequência dos avanços tecnológicos, mas do fato de que esses avanços se dão em meio à disparidades sociais, que desencadeiam uma desigual distribuição de tecnologias, trabalho, educação, renda e acesso às TICs (DOURADO, 2011, p. 162).

A revolução técnico-científica, aliada aos discursos neoliberais para educação, acaba por naturalizar e alargar os processos de exclusão social. Esses mecanismos resultam nas transformações sociais advindas da banalização do Estado-Nação em convergência utilitarista aos interesses do mercado e alterações substantivas nos processos de (des)sociabilidade capitalista (DOURADO, 2002, p. 237).

Nessa perspectiva, a concepção de democratização e inserção através do documento é problemática, assim como seus apelos à “adaptação de culturas e de modernização de mentalidades” (DELORS, 1998, p. 74). Notamos que a insistência nesses pontos tende a ressignificar conceitos e práticas mediante o apelo à necessidade de adaptação aos novos tempos. Essa tendência que prefigura todo o Relatório é observada no trecho:

Uma primeira conclusão parece se impor: os países em desenvolvimento não devem negligenciar nada que possa facilitar-lhes a indispensável entrada no universo da ciência e da tecnologia, com o que isto comporta em matéria de adaptação de culturas e de modernização de mentalidades. Considerados nesta perspectiva, os investimentos em matéria de educação e de

pesquisa constituem uma necessidade, e uma das preocupações prioritárias da comunidade internacional deve ser o risco de marginalização total dos excluídos do progresso, numa economia mundial em rápida transformação. Se não se fizer um grande esforço para afastar este risco, alguns países, incapazes de participar na competição tecnológica internacional, estarão prestes a constituir bolsas de miséria, de desespero e de violência impossíveis de reabsorver através da assistência e de ações humanitárias (DELORS, 1998, p. 74).

Diante desse quadro, em que se apresenta o risco da marginalidade, da miséria, do desespero e violência, recai sobre a educação a tarefa de oferecer os meios de inserção tecnológica, mas também de conduzir a relação com essas ferramentas de forma “crítica”. Sobre as demandas escolares daí decorrentes, segue o excerto:

É, sobretudo, no interior de cada uma das sociedades que as clivagens ameaçam ser mais profundas, entre os que dominam os novos meios de informação e os que não têm essa possibilidade: o perigo está em constituírem-se sociedades que progridem a várias velocidades, de acordo com o acesso de cada uma às novas tecnologias. É por isso que a Comissão considera que o aparecimento de sociedades da informação corresponde a um duplo desafio para a democracia e para a educação, e que estes dois aspectos estão estreitamente ligados. A responsabilidade dos sistemas educativos surge em primeiro plano: cabe-lhes fornecer, a todos, meios para dominar a proliferação de informações, de as seleccionar e hierarquizar, dando mostras de espírito crítico. São, ainda, responsáveis por preparar as pessoas para manterem a devida distância em relação à sociedade dos meios de comunicação e informação que tende a ser, apenas, uma sociedade do efêmero e do instantâneo (DELORS, 1998, p. 66).

O sistema educacional é responsabilizado, ante a predominante influência dos meios de comunicação e da mídia, pela hercúlea missão de orientar as pessoas e de sobrepô-las às desigualdades formativas, para que a relação com as tecnologias nesse contexto não venham a legitimar os próprios mecanismos que as envolvem. Contraditoriamente, o documento apregoa que se deve estar inserido e se adequar, mas também “manter distância” da “sociedade da informação”.

Essa responsabilização das instituições educacionais é expressa em apenas uma linha argumentativa, que menciona a necessidade e o incentivo à reflexão crítica por parte dos profissionais da educação, abordando a questão de

maneira periférica, não desenvolvendo elementos para uma reflexão real sobre as práticas educacionais no sentido crítico.

Não desconsideramos, todavia, que conforme consta no documento, o domínio das tecnologias permita “um enriquecimento contínuo dos saberes” (DELORS, 1998, p. 66). Esse domínio, em relação à tecnologia, exige um esforço formativo para além do que está posto, que seja uma percepção das contradições inerentes às inovações tecnológicas e da forma como são apresentadas nesse sistema social.

As tecnologias devem ser compreendidas como ferramentas produzidas e apropriadas socialmente, que incorporam e disseminam discursos sociais e políticos. Isto exige métodos de análise e crítica capazes de articular sua inserção na economia política e nas relações sociais em que são criadas, veiculadas e recebidas. Na acepção de Dourado,

pensar o papel das novas tecnologias, nesse contexto, implica romper com a mística que acentua o papel das tecnologias da informação e comunicação (TIC) como as protagonistas sociais, remetendo ao necessário desvelamento do Estado em sentido amplo, entendido como espaço de luta política e expressão da condensação de forças entre sociedade civil e política, e de sua materialização no campo das políticas engendradas e materializadas pelo Estado na sociedade. Ou seja, é fundamental romper com a naturalização de concepções e sistemas políticos como se fossem meras decorrências de inflexões de bases digitais ou resultantes da pretensa hegemonia assumida pelos recursos midiáticos. Ao mesmo tempo, implica não perder de vista a complexidade do cenário sociopolítico em que as TIC assumem papel significativo, como veículo formativo, tendo em vista que imagens, sons, narrativas fornecem símbolos, mitos e recursos que favorecem a constituição do senso comum desagregado e funcional (DOURADO, 2002, p. 238).

É justamente diante desse quadro que pretendemos situar o desenvolvimento da Educação a Distância no Brasil. Na sequência, tratamos das políticas públicas para educação desenvolvidas após a década de 1990, suas tendências e propostas para o Ensino Superior, que é o cenário onde se consolida o Sistema Universidade Aberta do Brasil.

2.3. A política para o ensino superior no Brasil nos anos de neoliberalismo

É desafiador compreender como a educação se insere em uma complexidade de conjunturas e interesses sociopolíticos reflexos de determinantes históricas mais amplas. Nesta seção, centramo-nos na relação do processo de reforma do Estado brasileiro e nas orientações dadas pelas organizações internacionais e suas implicações no campo das políticas públicas para educação, considerando que é nesse contexto que se consolida a EaD.

Nas décadas de 1990 e 2010, um conjunto de reformas constitutivas, decorrentes da reforma neoliberal da educação no Brasil, demonstrou absoluta ressonância com as políticas dos organismos internacionais para a educação nos países latino-americanos. Em relação às reformas no ensino superior nacional, tal influência é predominante nas definições das políticas e na reconfiguração político-pedagógica que apresentam como base teórica duas importantes noções da concepção hegemônica de educação e sociabilidade: “globalização econômica” e “sociedade da informação ou do conhecimento” (LIMA, 2011, p. 20).

O Banco Mundial (BM), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e agências da Organização das Nações Unidas (ONU) configuram-se como importantes interlocutores multilaterais da agenda brasileira. É notório o papel que esses organismos exercem no âmbito educacional na América Latina e, particularmente no Brasil, ao difundir, entre outras medidas, uma nova orientação para a articulação entre a racionalização do campo educativo acompanhada à lógica do campo econômico. O fundamento para essa relação se baseia em um reducionismo economicista presente nas proposições para a área educacional, cujo escopo se centra na visão unilateral de custos e benefícios.

Para Dourado, isto repercute

[...] na defesa da descentralização dos sistemas (ênfase no localismo, desarticulação de setores organizados...); no desenvolvimento de capacidades básicas de aprendizagens necessárias às exigências do trabalho flexível; na realocação dos recursos públicos para a educação básica; na ênfase à avaliação e à eficiência, induzindo as instituições à concorrência; na implementação de programas compensatórios (programas de saúde e nutrição, por exemplo), onde se fizerem necessários; na capacitação docente em programas paliativos de formação em serviço, dentre outras orientações (DOURADO, 2002, p. 239).

Segundo o autor, esses dados revelam o caráter utilitarista das concepções para educação. Nesse cenário, a tendência para a educação superior constatada a partir da década de 1990 também está associada aos novos desafios modernos. Para a Unesco, as Novas Tecnologias de Informação e Comunicação “fizeram com que as autoridades educativas tivessem que redefinir, do ponto de vista legal e pedagógico, o papel e a missão da Universidade para poder orientarem o desenvolvimento em função de novos enfoques e possibilidades” (HERMIDA, 2006).

As implicações dessas tendências internacionais se expressam na adaptação às regras do mercado mundial, que se mostra cada vez mais globalizado, em um currículo de educação superior que exija dos estudantes o domínio de novas tecnologias e de vários idiomas, o desenvolvimento da educação virtual, que passa a ser tendência predominante de educação no ensino superior, e transformação da cultura mundial através de informações globalizadas.

A universidade não fica de fora das novas demandas educacionais. As vertentes da visão neoliberal em educação superior também defendem que a lógica do modelo é de que a universidade deve responder a diversas necessidades que lhe são externas, assumindo cada vez mais o caráter de organização multifuncional, indispensável e utilitária (TRINDADE, 1998). Isso resultaria na crise da instituição, que restringe a universidade à formação de profissionais polivalentes para o mercado.

As recomendações do Banco Mundial para a educação superior contidas no documento 'La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia' (1995) são claras no sentido de privatizar esse nível de ensino, no estímulo à implementação de novas formas de regulação e gestão das instituições estatais, na aplicação de recursos públicos nas instituições privadas e na diversificação do ensino superior por meio do incremento à expansão do número de instituições não universitárias, entre outras medidas.

O enxugamento da máquina estatal e a privatização de bens e serviços são propostas tidas como um movimento de superação de “visões do passado de um Estado assistencialista e paternalista” de acordo com Cardoso (1995, p. 15). Nesse contexto, a saúde, a educação, a cultura e a pesquisa científica compõem

o setor de serviços não exclusivos do Estado que podem ser também oferecidos pelo setor privado e pelo setor público não estatal ('não governamental'). As alterações decorrentes dessa lógica para o campo educacional implica, por exemplo, na organização jurídica das instituições educativas, ao possibilitar, entre outros aspectos, novos processos de regulação e gestão e formatos de privatização na arena educacional.

O próprio Plano Nacional de Educação (PNE) nasce enquanto proposta nessas conjunturas. As diretrizes e metas para a "Década da Educação" (1996-2006) balizaram mudanças decisivas por meio da aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei n 9.394/96) e do PNE. Estas sinalizaram para a implementação de políticas educacionais para o país com diferentes perspectivas e concepções expressas nos embates e tramitação no andamento desses projetos. A esse respeito, Dourado pontua que:

A tramitação da LDB é, nesse contexto, expressão dos embates travados no âmbito do Estado e nos desdobramentos por ele assumidos no reordenamento das relações sociais e das mudanças tecnológicas sob a égide ideológica da globalização da economia. O texto da LDB, referência básica para a educação nacional, incorporou, ao longo de sua tramitação, vários dispositivos referentes à educação superior, objeto de projetos de lei e de decretos, de reforma constitucional, que reformavam por dentro a educação superior no Brasil, muitos deles frutos de embates desenvolvidos ao longo dos anos 80 (DOURADO, 2002, p. 241).

As orientações que marcam as reformas nacionais, à medida que entram em curso propostas e projetos que se configuram pela minimização do papel do Estado, a esfera pública e privada se interpenetram em detrimento da primeira (DOURADO, 2002, p. 234), o que resulta no grande aumento de oferta de cursos de ensino superior privado no país.

[...] as universidades públicas foram condenadas à estagnação na escala de atendimento das demandas sociais de formação profissional e de educação, especialmente no que se refere ao número de alunos, por medidas neoliberais de ajuste e de cortes orçamentários, orientadas por um longo receituário das instituições financeiras multilaterais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (BM) (COSTA, 2010, p. 21).

As políticas de ajuste econômico e de contenção de despesas que afetaram o crescimento das Instituições de Ensino Superior (IES) públicas ocasionaram um déficit educacional que provocou a ampliação da exclusão no sistema de ensino universitário de grande parcela da população trabalhadora. Segundo Dourado, além dos indicativos de políticas para a educação superior como expansão, não ampliação de recursos vinculados ao governo federal e avaliações para aferição de qualidade, no PNE há uma tendência à flexibilização e incentivo à privatização:

Destacam-se, ainda, no referido documento, a ausência de mecanismos concretos de financiamento para a efetivação das medidas, o que, certamente, resultará na concretização de novos formatos de privatização desse nível de ensino, respaldada pela interpenetração entre a esfera pública e a privada (DOURADO, 2002, p. 242-3).

A dinâmica de expansão do ensino superior no Brasil é marcada, desse modo, pelos avanços do setor privado. Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2008) revelam que a educação superior brasileira é uma das mais privadas do mundo, enquanto que na maioria das nações desenvolvidas os índices de participação do setor público superam 70%.

Costa (2010, p. 34) afirma que pode ser constatado um expressivo crescimento do setor privado na oferta de vagas no Ensino Superior, sobretudo em anos posteriores a 1996. No período de 1996 a 2007, esse aumento foi da ordem de 453,34%. Já no setor público, o aumento das vagas oferecidas não chegou a 50%. A disparidade percentual entre as vagas oferecidas pela rede pública e as ofertadas pelas instituições privadas é notada devido ao crescimento que se apresentou muito mais acentuados nas instituições privadas. Levando em conta o somatório das vagas oferecidas tanto pela rede pública quanto pelas instituições privadas, os dados apresentados pelo Plano Nacional de Educação (PNE) apontam que somente cerca de 11% da população brasileira entre 18 e 24 anos está matriculada no Ensino Superior. Esse índice é inferior a outros países da América Latina, como, por exemplo, a Bolívia (22%), a Colômbia (23%) e o Chile (24%).

Em relação aos padrões internacionais e em consonância com as metas do Plano Nacional de Educação, os indicadores apontam os enormes desafios para que o Brasil atinja os limites aceitáveis de inclusão mínima da população no ensino superior. Segundo essas orientações, deve-se garantir o acesso a esse nível de ensino a 30% da população da faixa etária entre 18 a 24 anos.

Portanto, ante esse cenário e a pressão daí decorrente, as instituições de Ensino Superior sofrem profundas transformações. A necessidade de expansão, crescimento e diversificação dos sistemas de educação superior, associada ao impacto social das novas tecnologias de informação e comunicação, deram espaço à emergência de novos cenários e modalidades de ensino.

Diante do quadro traçado para a expansão do ensino superior público brasileiro, de seu crescimento e das ações para a oficialização da educação no Brasil nesse nível, inicia-se um processo de formulação e consolidação de programas que visam à expansão e à interiorização do Ensino Superior na esfera pública. Assim, cinco programas foram instituídos pelo governo federal, considerados os pilares para a democratização do acesso à educação superior: a) o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI); b) o Programa Universidade para Todos (PROUNI); c) o Sistema Universidade Aberta do Brasil; d) o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES); e e) os Institutos Federais. A criação desses programas provocou um incremento do número de vagas públicas destinadas ao Ensino Superior.

Entretanto, além da dificuldade de insuficiência de vagas, a análise dos dados sobre matrícula e conclusão revelam que há um grave problema na formação e manutenção dos estudantes na educação superior devido à evasão, conforme indicado pelo Instituto Lobo [s. d.]. Portanto, ao pensarmos na democratização do Ensino Superior, a expansão e a interiorização do acesso ao Ensino Superior não bastam, uma vez que não asseguram a permanência e a conclusão dos estudos. Isto implica em criar oportunidades para que os milhares de jovens das camadas mais pobres da população, filhos da classe trabalhadora e estudantes das escolas públicas, tenham acesso à educação superior. Nesse sentido, Ristoff (2006) assinala que:

A democratização, para acontecer de fato, precisa de ações mais radicais – ações que afirmem os direitos dos historicamente excluídos, assegurando acesso e permanência a todos os que seriamente procuram a educação superior, desprivatizando e democratizando o *campus* público (RISTOFF, 2006, p. 45).

Entre os programas desenvolvidos pelo governo federal para o acesso à educação superior, destacamos a criação da Universidade Aberta do Brasil como projeto para constituição de uma instituição específica para a oferta de cursos a distância. Esse projeto faz parte das prioridades do Ministério da Educação desde o reconhecimento da EaD na legislação educacional vigente, mais especificamente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei no 9.394/96). A modalidade a distância utilizada para tal propósito adota um sistema que busca integrar as instituições de ensino superior públicas presenciais para a oferta de cursos.

Além da expansão e interiorização do ensino superior, a modalidade a distância é destacada como alternativa para a democratização do ensino nesse nível, uma vez que a flexibilização dos horários possibilitados pela estruturação dos cursos pode contribuir para que haja maior permanência dos estudantes comprometidos com o mercado de trabalho, por exemplo.

Analisamos em seguida a concepção de EaD, algumas de suas características e a sua trajetória no Brasil. Essa modalidade e a forma como se consolida no cenário nacional é objeto do nosso estudo no segundo capítulo.

3. A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL: concepção, história e legislação

Neste capítulo, discutimos conceitual e teoricamente a Educação a Distância, sobretudo no que se refere ao Ensino Superior. Tomamos como ponto de partida o conceito teórico do termo EaD, que manifesta as peculiaridades dessa modalidade e sua transformação ocorrida pela implementação das NTICs.

Na sequência, apresentamos o processo histórico do desenvolvimento da EaD em âmbito nacional, contextualizando e esclarecendo elementos relevantes para compreendermos o delinear e as características dos cursos ofertados nas IES públicas brasileiras. A experiência percorrida na trajetória nacional, aliada às demandas políticas, nortearam e estimularam a consolidação da modalidade a distância em uma perspectiva muito diversa da experiência de outros países.

Apresentamos o aspecto legal da normatização da modalidade a distância e das exigências para credenciamento e reconhecimento das instituições no último tópico, em que tratamos da legislação brasileira, sobretudo a partir da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n. 9394/96 (BRASIL, 1996). Ressaltamos que esta se constitui em um marco de grande relevância para o estudo da modalidade, uma vez que desencadeou o processo de reconhecimento da Educação a Distância no Brasil e passou a exigir uma definição de políticas e estratégias para sua implementação e consolidação no interior das Instituições de Ensino Superior do país.

3.1. Concepções de Educação a Distância

Quando falamos em EaD, a primeira confusão que pode surgir está relacionada à própria tradução da sigla. Há os que usam o termo ensino ou educação indiscriminadamente para se referir à modalidade e ainda os que se utilizam de todas as letras maiúsculas para designá-la.

O termo Educação ou Ensino a Distância está consensualmente manifestado na sigla EaD, o que difere da sigla EAD, que trata de abreviação para o modelo de Ensino ou Educação Abertos a Distância. Essa modalidade nasceu na Inglaterra, em 1969, com a *Open University*. Portanto, ao utilizar a sigla EAD, a referência utilizada é da proposta de educação ou ensino abertos, o que

em muito difere da estrutura dos cursos a distância que não primam por essa característica, como é o caso dos modelos nacionais (BELLONI, 2009).

A EAD se caracteriza essencialmente pela flexibilidade, por sistemas de comunicação abertos e por uma maior autonomia do estudante, o que possibilitaria o que se chama Aprendizagem Aberta e a Distância (AAD). Esse paradigma é fortemente influenciado pela demanda pós-fordista, no qual economia e fatores sociopolíticos impelem os sujeitos à constante adaptação exigida pelo mercado de trabalho. Flexibilização, descentralização e autonomia são eixos centrais desse enfoque que aparece pelo *slogan* de democratização e abertura da produção capitalista (BELLONI, 2009).

A EaD também caminha nesse sentido. Entretanto, os avanços em sua abertura e flexibilidade se dão com cautela na prática. No caso nacional, a modalidade passa por um processo de consolidação e maturação, onde são traçadas pontes constantes entre a proposta inovadora que a aplicação das tecnologias na educação propiciam e as formas tradicionais de ensino.

Em relação à generalização muitas vezes feita entre Educação a Distância e Ensino a Distância, cabe ressaltar que existe por trás dessas duas nomenclaturas perspectivas muito diversas que carregam uma diferença fundamental.

Ensinar deriva de *insignare*, do latim, que pode ser traduzido como marcar em uma direção. Já educar deriva da palavra latina *edere*, que significa ser autor de, criar. Na língua portuguesa, essa diferenciação continua acentuada, pois quando buscamos a definição de ensino, encontramos nos dicionários o sentido de transmissão de conhecimento, ao passo que, ao tratarmos de educação, o significado da palavra se refere ao aperfeiçoamento das faculdades humanas. Deste modo, o que diferencia essencialmente ambas as concepções está no dado de que o ensino trata-se de transmissão, o que poderia ser entendido como manifestação de uma metodologia instrucional. Poder-se-ia, portanto, ensinar sem educar (ROMANZINI, 2001).

Segundo Saraiva (1995):

[...] embora a educação implique comunicação de informações e conhecimentos, estímulo ao desenvolvimento de habilidades e atitudes, que constituem o que denominamos ensino, implica

também e necessariamente, processos de apropriação, por parte dos sujeitos, das informações e conhecimentos comunicados, das habilidades e atitudes estimuladas, apropriação denominada aprendizagem. Além disso, a educação implica em processos pessoais e sociais de relação entre o ensinado e aprendido e a realidade vivida, no contexto cultural situado, produzindo – pessoal e coletivamente – a existência social e individual (SARAIVA, 1995, p. 1).

Partindo dessa definição de Saraiva (1995), a educação encontra-se relacionada com a preocupação com a aprendizagem. A educação entendida como puro processo de transmissão e sem relação com a apropriação transformadora da realidade demonstra uma abordagem limitada de educação, a qual tem demonstrado a impossibilidade de êxito. Conforme a autora, “São estas visões reducionistas que levam à concepções também distorcidas da educação a distância, aceitando que projetos limitados à veiculação de informações [...] sejam denominados como educação a distância” (SARAIVA, 1995, p. 1).

No desenvolvimento da EaD, ocorreu inicialmente a sistematização do ensino para responder à demanda de treinamento em locais de difícil acesso e sua implementação acontecia sobretudo via correio. Um exemplo foi a aplicação do método para suprir a necessidade de treinamento de recrutas durante a Segunda Guerra Mundial (ALVES, 2011).

Muitas transformações ocorreram em diversos níveis da EaD. Atualmente, podemos dizer que a proposta desenvolvida em nível nacional e que servirá como ponto de partida para este estudo é a de Educação a Distância, porque as novas tecnologias e modos de aplicação permitem uma interação, não resultando em um método meramente instrutivo.

Mesmo quando as mensagens veiculadas refletem uma intenção e se concretizam em produtos (material impresso, vídeos, tce.) didaticamente apresentados, a educação a distância só se realiza quando um processo de utilização garante, mais do que recepção e até troca de mensagens, uma verdadeira comunicação bilateral nitidamente educativa. Uma proposta de educação a distância necessariamente ultrapassa o simples colocar à disposição do aluno distante materiais instrucionais, exigindo atendimento pedagógico, superados da distância, e que promova a essencial relação professor-aluno, por meio de estratégias institucionalmente garantidos (SARAIVA, 1995, p. 2).

Apresentamos alguns conceitos de Educação a Distância para melhor compreendermos as semelhanças e diferenças apontadas por especialistas da área. Entre as definições, há pontos em comum, porém cada autor ressalta e/ou enfatiza alguma característica em especial em sua conceituação.

Em Belloni (2009) e Bernardo [20--], encontramos menção a algumas definições que se tornaram relevantes na área. São elas:

- nas obras de Otto Peters, publicadas a partir de 1963, a Educação a Distância ficou conhecida sob a classificação teórica de educação industrial, refere-se ao método de transmissão de conhecimento relacionado à racionalização de técnicas baseadas nos princípios organizacionais de divisão do trabalho. Os recursos para a aplicação dessa metodologia seriam intensificados com o objetivo de reproduzir material de ensino em escala de acesso massiva. Isto tornaria possível instruir grande número de estudantes ao mesmo tempo e em diferentes locais;
- para Moore, em 1973, a comunicação diferenciada entre professor e aluno seria o foco de sua conceituação. Deste modo, Educação a Distância seria definida como o conjunto de métodos para disponibilização de conteúdos facilitados por dispositivos impressos, eletrônicos, entre outros, com a finalidade de mediatizar essa comunicação;
- o conceito de Holmberg, formulado em 1977, aponta para a diversidade das formas de estudo. A Educação a Distância seria a disponibilização de conteúdos planejados, organizados e realizados por uma relação tutorial de comunicação indireta. Assim, apesar de alunos e tutores não estarem presentes ao mesmo tempo e no mesmo lugar, a educação a distância traria a possibilidade de ocorrer em diversos níveis e sob diferentes modos de aprendizagem;
- a distância característica dessa modalidade de ensino entre professor e aluno é colocada por Copley e Kahl, em 1983, como eixo central em conceituação. A Educação a Distância seria aquela que se dá por

procedimentos que permitem que essa relação se desenvolva, estabelecendo um processo de ensino e aprendizagem;

- Rebel, em 1983, também aponta para a questão da comunicação, enfatizando que essa modalidade de educação se dá por um modo não contíguo de transmissão entre professor e conteúdos e aluno, o que deveria possibilitar uma maior liberdade para que o aprendente pudesse satisfazer suas necessidades;
- o conceito em Malcom, de 1988, de forma semelhante, afirma que a interação deve ocorrer predominantemente a distância. Nesse sentido, a forma de aprendizagem seria organizada com base nessa característica de distância física entre aquele que ensina e o aluno.

A definição de Peters Segundo Belloni (2009), é a que mais difere das conceituações elencadas, por trazer ao universo da Educação a Distância a reflexão elaborada a partir de pressupostos econômicos, das transformações no processo de produção industrial e sua aplicação como metodologia de ensino.

Para além da descrição de EaD, essa teoria busca compreender o universo nascente da aplicação de novas tecnologias no ensino como parte de um amplo contexto econômico. A organização e a divisão do trabalho que surgiram nas manufaturas e que se sofisticaram até sua mais evidente manifestação na produção taylorista/fordista, com a finalidade da produção em larga escala, são “justapostas” à aplicação metodológica possibilitada pelos recursos utilizados pela educação a distância, resultando em uma forma industrializada de ensino e aprendizagem (BELLONI, 2009).

Segundo Belloni, esses princípios resultariam em:

[...] divisão do trabalho de ensinar, com a mecanização e automação da metodologia de ensino e a dependência da efetividade do processo de ensino com relação às tarefas prévias de planejamento e organização dos sistemas [...] (BELLONI, 2009, p. 28).

Essa perspectiva de análise resultou em muitas objeções e divergências com outras concepções teóricas, como é o caso de Moore (2007) que, inspirado pelo behaviorismo, enfatiza as técnicas de comunicação professor-aluno para o desenvolvimento da aprendizagem.

Não discorremos aqui sobre as especificidades teóricas que fundamentam cada uma dessas conceituações, contudo, é importante observarmos a complexidade da questão e a não unanimidade em torno do assunto. De acordo com demandas específicas de cada momento, a educação ou o ensino a distância ganharam um enfoque, assim como cada cenário educacional marca a utilização dessa metodologia com suas próprias características.

Podemos ressaltar, por exemplo, o que está presente no conceito de EaD de Holmberg, para o qual a característica geral mais importante do estudo a distância seria a comunicação não direta, hoje não representa um fator determinante, devido às transformações ocorridas no âmbito da comunicação. As novas tecnologias, a Internet e a videoconferência inseriram a possibilidade do estudo a distância basear-se também na comunicação direta (HERMIDA e BONFIM, 2006). Isso quer dizer que, embora ocorra o distanciamento espacial, a comunicação pode se dar simultaneamente, por meio principalmente dos recursos disponíveis pela internet.

Segundo Maia e Mattar (2007), a compreensão de EaD é influenciada pela compreensão de distância. Esta deve ser compreendida basicamente como separação espacial (geográfica/local), embora não implique necessariamente distanciamento temporal e humano. Alunos e professores podem estar em locais diferentes participando sincronicamente de uma mesma atividade com fim pedagógico, como, por exemplo, em atividades mediadas por *chat*. Ou, ainda que acessem o ambiente virtual de aprendizagem em horários diferentes, a interação entre os participantes do processo pedagógico pode se dar intensamente por meio das tecnologias.

Nesse sentido, a compreensão de distância, relativa às possibilidades presentes no cenário nacional, se encontram presentes, por exemplo, na primeira definição de EaD na legislação brasileira. Quando a EaD começa a se estabelecer no território nacional, sua história e peculiaridades vão dando características próprias ao que começa a se delinear como prática educativa a

distância no Brasil. Após uma jornada de quase um século, em que os cursos nessa modalidade se caracterizavam pelo formato instrucional e pelo autodidatismo, o conceito legislativo da EaD é definido no Decreto n^o 2.494, de fevereiro de 1998, como

[...] uma forma de ensino que possibilita a auto-aprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação (BRASIL, 1998a).

Nessa definição, Educação a Distância se diferencia de outras formas educacionais pelo modo específico de relação com o conhecimento. A organização e a forma do conteúdo não presencial dão uma diferente característica à distância espacial e/ ou temporal, o que repercute na relação do aluno com as ferramentas de ensino. Os meios de comunicação fariam a mediação entre os envolvidos nesse processo. A questão da autoaprendizagem é destacada nessa definição, representando uma característica por muito tempo marcante quando se pensava em formas de aprendizado a distância.

Na década de 1990, se destacaram no Brasil os programas educativos veiculados por meio do rádio e da televisão. Importantes projetos entraram no ar com vistas a ampliar o acesso à educação da população. O caráter instrutivo era ainda muito presente pelo fato desses projetos não contarem ou possuírem, de forma muito limitada, de recursos interativos. Os alunos não dispunham de maneiras rápidas e eficientes para tirar dúvidas e trocar experiências com professores e colegas.

Alves e Nova (2003) ressaltam que com a difusão das tecnologias de comunicação em rede esse cenário começa a ser modificado. Por meio destas, tanto o acesso aos conteúdos e informações sistematicamente organizados quanto a interação entre os sujeitos educacionais ampliaram-se significativamente. Por conta disso, as autoras assinalam que “[...] todo esse processo torna necessário que amplie o conceito de EaD” (ALVES; NOVA, 2003, p. 3).

Deste modo, com as transformações ocorridas no âmbito social decorrentes da chamada “revolução digital”, assim como das discussões e

desenvolvimento da EaD por meio das Tecnologias de Informação e Comunicação, o Decreto nº 5.622 de 2005 entra em vigor, revogando, alterando e normatizando alguns pontos que não estavam presentes no Decreto nº 2.494 de 1998, ou que necessitavam de reformulação ante as novas tendências do cenário educacional.

No Decreto nº 5.622, Artigo 1º, a EaD se caracteriza como:

[...] modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares e tempos diversos (BRASIL, 2005).

Nessa definição, as TICs ganham ênfase, contudo o distanciamento espacial e a não sincronidade são elencados.

Segundo Tori (2010), a EaD é uma modalidade que possibilita eliminar distâncias. Por meio dos recursos disponíveis, principalmente da internet, é possível se empregar as tecnologias interativas na redução de distâncias em situações de ensino e aprendizagem. Esse enfoque da interação na conceituação de EaD é uma tendência marcante nas teorias de educação a distância mais recentes devido ao avanço dos novos meios de comunicação.

Na definição de Moran (2002), em que a distância também é apontada como pressuposto para a conceituação de EaD, a interação entendida como a possibilidade do “estar junto” se faz presente:

[...] a educação a distância pode ter ou não momentos presenciais, mas acontece fundamentalmente com professores e alunos separados fisicamente no espaço e ou no tempo, mas podendo estar juntos através de tecnologia de comunicação (MORAN, 2002).

As tecnologias, além de permitir o acesso a conteúdos sistematicamente organizados com a finalidade educativa, aproximam pessoas geograficamente distantes. Portanto, essa ferramenta vai se tornando característica central e define a modalidade a distância pelo ato educativo a partir da facilidade de comunicação

desenvolvida pelas novas tecnologias. Assim, as NTICs mudaram inclusive a forma de se pensar e fazer a educação a distância.

No livro *Educação a Distância Online*, Borba, Malheiros e Zulatto (2008) se referem a trabalhos que desde 1999 já colocavam a discussão sobre mídias, como a internet, que deveriam ser exploradas em suas novas possibilidades. Os autores se referem à proposta de cursos a distância de Borba e Penteado com forte ênfase na interação, por meio dos recursos de salas de bate-papo, correio eletrônico e correio usual. Desde 2000, esse modelo vem se aprimorando pela incorporação de outras interfaces como fórum e videoconferência, com o auxílio de celulares para emergências, sempre com o foco na comunicação entre os participantes.

Cabe esclarecer que, conforme o título do livro sugere, estes autores tratam de um modelo de organização de curso de EaD baseado nos recursos de mídia online. A especificidade da nomenclatura “EaD *online*”, segundo os autores:

[...] pode ser entendida como a modalidade de educação que acontece primordialmente mediada por interações via internet e tecnologias associadas. Cursos e disciplinas cuja interação aconteça utilizando interfaces como salas de bate-papo, videoconferências, fóruns, etc. se encaixam nessa modalidade (BORBA; MALHEIROS; ZULATTO, 2008, p. 15).

A Educação a Distância, pelo próprio modo como acontece, assume “contornos próprios” em cada contexto no qual é inserida. Por essa característica, em um país com dimensões continentais e marcantes diferenças regionais, como é o caso do Brasil, há grande disparidade de acesso e desenvolvimento tecnológico. Portanto, a EaD *online* não é o modelo de curso unânime no território nacional. Por exemplo, em algumas localidades, um curso que exigisse o acesso à internet seria inviável, ou pela dificuldade de disponibilização deste recurso, ou pelo choque com as ferramentas de ensino que não fazem parte do cotidiano dos alunos.

Ao refletirmos sobre a potencialidade da EaD as demandas tecnológicas contemporâneas, é provável que estes novos elementos e recursos estarão cada vez mais presentes, como tem se demonstrado, em todo território nacional e em desenvolvimento crescente para a maioria dos brasileiros. Talvez seja o caso,

conforme afirmam os autores anteriormente citados, que o acesso à informática e à internet se torne no futuro tão importante quanto garantir papel e livro para todas as crianças (BORBA; MALHEIROS; ZULATTO, 2008). Portanto, segundo Faria, “A EAD não é, por si só, inovadora, mas traz em sua constituição essa especificidade e, como tal, deve ser trabalhada” (FARIA, 2006, p. 25).

Na sociedade contemporânea, a exigência de competências voltadas ao uso das tecnologias tem se tornado preeminente. Para se estar inserido no mundo do trabalho, assim como no campo das relações sociais e informações “globais” é necessário a utilização dos aparatos tecnológicos que aproximam pessoas e informações para além das barreiras de tempo e espaço. Neste sentido, a Educação a Distância é uma modalidade que se sobrepõe a estas barreiras, para conectar e possibilitar interação e acessibilidade em diferentes espaços e tempos. Segundo Torres, neste contexto, a EaD trata-se de:

[...] forma sistematizada de educação que se utiliza de meios técnicos e tecnológicos de comunicação bidirecional ou multidirecional no propósito de promover a aprendizagem autônoma por meio da relação dialogal e colaborativa entre discentes e docentes equidistantes (TORRES, 2004, p. 60).

Essa definição torna-se significativa se observarmos que alguns elementos das definições de EaD permanecem, porém a modalidade ganha novas perspectivas com as tecnologias modernas. O fator do distanciamento espacial se mantém, no entanto, a interação ganha grande importância, pois nessa perspectiva, cabe a essa modalidade possibilitar a aprendizagem autônoma.

Ruhe e Zumbo (2013) sublinha que essa tendência se apresenta no modo como as tecnologias têm se desenvolvido e de suas possibilidades. Como exemplo, citam a mudança da *Web 1.0* para a *Web 2.0*. Na primeira delas, os alunos encontram informações na *web* e fazem *download* sem a possibilidade de alterar o *website*. Já na segunda, os usuários contribuem para o aumento de bancos de informação, editando e produzindo materiais, tornando-se também “desenvolvedores” do *website* por meio de uma variedade de mídias.

Passar da *Web 1.0* para a *Web 2.0* também nos leva do **Ambiente de Aprendizagem 1.0** para o **Ambiente de Aprendizagem 2.0**. As novas tecnologias de informação e

comunicação estão gerando uma mudança fundamental de uma **arquitetura da apresentação** para uma **arquitetura da participação** (RUHE, ZUMBO, 2013, p. 20, grifo dos autores).

A postura autônoma do aluno é, cada vez mais, tida como um importante requisito para a interação com o Ambiente Virtual de Aprendizagem de forma mais dinâmica e interativa.

Retomamos essa discussão ao analisar, na última seção desta dissertação, como essa concepção de autonomia aparece e ganha relevância nos discursos sobre EaD. Por ora, tecemos algumas considerações acerca do desenvolvimento da EaD no Brasil.

3.2 Processo histórico de implementação da EaD no Brasil

No Brasil, a utilização da EaD enquanto modalidade de ensino não é recente. Desde 1923, a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro já colocava no ar um plano sistemático de utilização educacional por meio da ráiodifusão, tendo como objetivo ampliar o acesso à educação (COSTA, 2008, p. 14). O rádio, a televisão e métodos por correspondência foram utilizados com sucesso em âmbito nacional como meio de alcançar uma difusão massiva de programas educativos.

Entre 1967 e 1974, por exemplo, o Projeto SACI (Sistema Avançado de Comunicações Interdisciplinares) foi concebido e operacionalizado, por iniciativa do INPE (Instituto de Pesquisas Espaciais), com o intuito de estabelecer um sistema nacional de teleducação com o uso de satélite. O projeto alocaria três canais de TV para fins educativos, os quais seriam transmitidos em 500 escolas de todo país e seriam voltados para as quatro séries do ensino primário. No projeto, consta também o desenvolvimento de material impresso e intensa atividade de treinamento para os professores. O SACI foi um grande exercício de análise e solução de problemas que mostraram-se úteis quando se elaborou, em 1991, um projeto-piloto para utilização do satélite no processo educacional brasileiro (SARAIVA, 1995).

No final da década de 1980 e início dos anos 1990, houve um grande avanço da EaD no Brasil. Em decorrência dos avanços da informatização e da difusão da língua estrangeira, iniciativas de propostas educativas de

autoaprendizagem ofereciam cursos por meio de instruções programadas para microcomputadores, vídeos e fitas K-7. A partir de 1993, algumas medidas concretas foram tomadas pelo governo brasileiro, por meio do Ministério da Educação e do Desporto e do Ministério das Comunicações, para a formulação de uma política nacional. De acordo com Saraiva (1995), destacam-se:

- Protocolo de Cooperação nº 003/93, assinado entre o Ministério da Educação e do Desporto (MEC) e o Ministério das Comunicações (MC), com participação do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e União Nacional de Dirigentes Municipais de Ensino (UNIME), com o objetivo de desenvolver um sistema nacional de EaD;
- Convênio nº 006/93 entre MEC, MC e Embratel, para garantir a viabilização da EaD;
- No Plano Decenal de Educação para Todos, a Educação a Distância é tomada como compromisso nacional para que se atinjam os objetivos, tratando sobre um Sistema Nacional de EaD, particularmente o programa “Um Salto para o Futuro”;
- Em 1994, foi criada uma Subsecretaria de EaD, no âmbito da Secretaria de Comunicação Social da Presidência da República, responsável pelo Programa Nacional de EaD;
- Por meio do Decreto nº 1.237/94, foi criado o Sistema Nacional de Educação a Distância (SINEAD) no âmbito do MEC.

Entre os projetos de maior destaque desse período está o Telecurso 2000, que entrou no ar em 1995. Sua proposta abrangia os ensinos fundamental e médio, e utilizava-se de material impresso distribuído por editoras licenciadas, com teleaulas transmitidas pelas emissoras da TV Globo e Canal Futura. Para receber seu certificado, o aluno deveria prestar exames nas secretarias de educação relativas ao seu estado, segundo calendário e local determinado. Apesar desse curso não ser credenciado oficialmente, seu material didático atendia ao currículo obrigatório definido pelo MEC e atingiu mais de quatro milhões de pessoas (SANCHEZ, 2005).

Também em 1995, o programa “Um Salto para o Futuro” passa a integrar a programação da “TV Escola”, destinando-se à atualização de professores da educação fundamental das escolas nacionais, por meio de material impresso, rádio, televisão e telefone. Sua estrutura abrangia momentos interativos, nos quais professores cursistas poderiam formular questões e apresentar experiências ao vivo, via telefone ou fax, as quais a equipe de professores-especialistas presentes nos estúdios da TVE-Rio de Janeiro respondiam ou comentavam seguidamente. Além disso, esse programa era permanentemente avaliado pela Fundação Roquette-Pinto e acompanhado pelo Ministério da Educação e do Desporto (SARAIVA, 1995).

Segundo Saraiva, a avaliação e repercussão desse projeto foi extremamente positiva:

Pode-se dizer que “Um Salto para o Futuro ”representa um momento importante da televisão educativa brasileira, pela abrangência nacional da utilização, pela concepção e formato do programa que permite a interatividade, pela ação integrada e coordenada de vários órgãos, além de se constituir em instrumento eficaz para o atingimento de uma das metas da política educacional brasileira – a educação continuada dos professores do ensino básico, com vista à permanente atualização, à melhoria da produtividade do sistema escolar e à garantia da qualidade da educação brasileira [...]

Além disto, “Um Salto para o Futuro”, por sua importância, abrangência e resultados é também marco, na história da educação a distância, no Brasil, por foi estimulador de mudança de mentalidade e de desenvolvimento de ações concretas, que abriram novas perspectivas para esta modalidade de ensino, em nosso país. (SARAIVA, 1995, p. 10).

A repercussão desse programa foi um marco na história da EaD nacional, pois estimulou mudanças de posicionamentos e ações concretas na direção do desenvolvimento dessa modalidade. Além disso, a crescente necessidade de investimento em novas metodologias de ensino motivou as instituições nacionais, que mobilizaram-se para aplicar novas tecnologias da comunicação e da informática em suas modalidades de ensino. Nesse período, coube também a decisiva influência do Instituto de Pesquisas Espaciais Avançadas (IPAE) sobre a importância da EaD no Brasil e no mundo.

Os encontros e congressos organizados por esse Instituto reuniram os mais importantes representantes da EaD brasileira, vinculados ao poder público e à iniciativa privada. Como resultado dessas experiências, o IPAE pôde ajudar as disposições normativas incorporadas à Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional (ALVES, 2009, p. 11).

É desse modo que a EaD vai se consolidando e convertendo-se em objeto formal de discussão, o que contribui para sua consolidação do ponto de vista legal em 1996, com a promulgação da LDB. Nesse ano, o Brasil conheceria uma nova LDB que abriu as portas para o desenvolvimento da EaD em níveis para além daquele de caráter emergencial e supletivo que vinha sendo utilizado até então.

Segue o artigo específico para Educação a Distância que consta nessa LDB:

Art. 80. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.

§ 1o. A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União.

§ 2o. A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diploma relativos a cursos de educação a distância.

§ 3o. As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para sua implementação, caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas.

§ 4o. A educação a distância gozará de tratamento diferenciado, que incluirá:

I - custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens;

II - concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas;

III - reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais (BRASIL, 1996).

As iniciativas nacionais que vinham se desenvolvendo basicamente para atender à urgente demanda por formação no ensino fundamental e médio passam a possibilitar um reconhecimento legal para a criação de cursos e programas de EaD pelas instituições de ensino com outros enfoques.

Após o período posterior à criação da LDB de 1996, uma ampla logística para a oferta dos cursos a distância começou a ser desenvolvida em escala nacional. O ensino foi marcado pela inserção de tecnologias digitais capazes de criar ambientes virtuais de aprendizagem, metodologias próprias foram desenvolvidas, a estrutura técnica e de recursos humanos para apoio a atividades de multimídia foram organizadas, assim como criou-se uma estratégia para gestão administrativa e pedagógica visando atender alunos *on-line* por meio de centrais remotas de monitoria e tutoria (VIDAL; MAIA, 2010).

De 1994 a 2009 grandes passos nesse sentido foram dados:

Importante destacar que nesses 15 anos o país conseguiu estabelecer a base legal que orienta esta modalidade de ensino, criou mecanismos para a certificação de instituições que trabalham com educação a distância, analisou propostas e emitiu autorização de cursos, estimulou o desenvolvimento de pesquisas que vieram a produzir modelos pedagógicos e tecnológicos que levaram a consolidação da EaD no país (VIDAL; MAIA, 2010, p. 16).

A Educação a Distância, antes centralizada em textos impressos, cede espaço para diferentes meios eletrônicos de comunicação como o fórum, chat, videoconferência, propiciando inesgotáveis formas de se pensar e experienciar a prática pedagógica. As concepções pedagógicas e a maneira pela qual se organizará o curso, por meio das diferentes opções que se abrem com essa proposta educativa, são de grande relevância para determinar como esta modalidade de ensino é colocada em prática no país.

A partir de 1994, o governo federal apresentou uma clara intenção de investir na Educação a Distância e nas novas tecnologias como forma de democratizar e elevar o padrão de qualidade da educação brasileira. Isto se daria não apenas por meio de programas de formação inicial, mas por uma formação continuada abrangendo todos os níveis e modalidades de ensino (COSTA, 2008, p. 19).

Com essa perspectiva, paralelamente ao processo de normatização da EaD, foi criada também, em 1996, a Secretaria de Educação a Distância (SEED) como órgão integrante da estrutura regimental do Ministério da Educação. A preocupação primordial era criar um órgão específico para coordenar e agregar

as ações, programas e projetos da EaD. Segundo Costa e Zanatta (2008), a missão da SEED seria:

[...] formular, fomentar e implementar políticas de universalização e democratização da educação e do conhecimento, por meio de programas de formação inicial e continuada a distância, e de infoinclusão para todos os níveis e modalidades de ensino (COSTA; ZANATTA, 2008, p. 39).

A oficialização da EaD e a criação da SEED foram, conjuntamente, duas grandes conquistas impulsionadas pela popularização da internet, pela possibilidade do trabalho em rede e pelas recentes reflexões no âmbito nacional sobre práticas e metodologias pedagógicas que permitissem que, com o auxílio de ferramentas interativas, houvesse melhor qualidade do processo de ensino-aprendizagem. Todos esses fatores, aliados à necessidade de se repensar o ensino superior nacional e de se criar diferenciais competitivos, marcaram o envolvimento de Instituições de Ensino Superior com essa nova modalidade de ensino (MAIA; MATTAR, 2007).

Entre as suas primeiras ações, nesse mesmo ano, estão a estreia do canal TV Escola e a apresentação do documento-base do “programa Informática na Educação”, na III Reunião Extraordinária do Conselho Nacional de Educação (CONSED). E após uma série de encontros realizados pelo País para discutir suas diretrizes iniciais, foi lançado oficialmente, em 1997, o Proinfo – Programa Nacional de Informática na Educação –, cujo objetivo é a instalação de laboratórios de computadores para as escolas públicas urbanas e rurais de ensino básico de todo o Brasil (MEC, 2014).

Outra importante ação desenvolvida pela SEED foi o Programa Inicial de Formação de Professores (Pró-licenciatura) que tinha como intuito democratizar o acesso ao Ensino Superior. A primeira fase do programa voltava-se somente para as instituições públicas, para que desenvolvessem um trabalho específico para a oferta de cursos superiores a distância. Os cursos a serem criados deveriam corresponder àqueles de licenciatura que respondessem à necessidade de formação de professores nas áreas em que naquele momento houvesse carência de profissionais ou de qualificação dos professores em exercício. Esse programa

resultou na abertura de 17.565 vagas em cursos superiores de modalidade a distância COSTA; ZANATTA, 2008).

A segunda fase do Pró-licenciatura foi também desenvolvida em parceria com as Instituições de Ensino Superior, públicas ou comunitárias, para qualificação de professores da rede pública de ensino que não possuíam a habilitação legalmente exigida para a função. Segundo Costa e Zanatta (2008), os resultados dessas duas fases do programa criaram os alicerces para a concretização do projeto Universidade Aberta do Brasil (UAB).

A seguir, percorremos o desenvolvimento da EaD no âmbito legal, por meio das leis, diretrizes e portarias que normatizaram o funcionamento dos cursos ofertados nessa modalidade. Objetivamos compreender as delimitações e especificações pertinentes à concepção de Educação a Distância e à organização dos cursos e programas nessa modalidade.

3.3 Aspectos legais da normatização da EaD no Brasil

A legislação em EaD no Brasil apresenta-se ainda em fase de construção. Muitas foram as transformações ocorridas nesse sentido, de acordo com as demandas, dificuldades e possibilidades que surgiam relativas à prática educativa nessa modalidade em nível nacional. Moran (2008, p. 2) afirma que “Legislar numa área tão mutável como a de EAD e em uma época de profundas mudanças se torna muito complicado”. Alguns aspectos importantes relacionados à normatização dessa modalidade no Brasil já foram apresentados, uma vez que não é possível dissociar de forma estrita a abordagem conceitual, histórica e legislativa do desenvolvimento, compreensão e aplicação da EaD no Brasil. Retomamos esse percurso pela perspectiva legal, ressaltando pontos mais pertinentes a essa área.

A EaD se tornou mais expressiva no Brasil sobretudo pela oferta de programas de teleducação a partir da década de 1970. A escolarização passa nesse período a ser também realizada por meio do rádio, da correspondência e da televisão. Essa demanda crescente, ainda que de forma supletiva, foi ordenada pela Lei nº 5.692/71 pela LDB, em que a EaD fica reconhecida como forma supletiva para educação de jovens e adultos (BRASIL, 1971).

Embora os programas na modalidade a distância fossem considerados fatores de educação, estes ainda eram discriminados como educação de menor qualidade. Talvez por esse fator, a legislação não favorecia o desenvolvimento de programas que atendessem à maior parcela dos brasileiros que se encontravam excluídos do ensino público (ZANATTA, 2008) e, particularmente, não possuía políticas específicas para a aplicação dessa modalidade no nível superior.

Na Lei nº 9.394/96, em seu Artigo 32, Parágrafo 4º, a Educação a Distância passa a ser considerada possibilidade de complementação da aprendizagem ou utilizada em situações emergenciais: “O ensino fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais” (BRASIL, 1996a).

No Artigo 80 dessa mesma lei, o Poder Público é colocado como incentivador do desenvolvimento e veiculação de programas na modalidade a distância em todos os níveis de ensino e de educação continuada (BRASIL, 1996a). Por meio desse artigo, ocorre uma abertura para o encaminhamento legal para que se desenvolvam os cursos e programas na modalidade a distância.

O Parágrafo 1º determina que o credenciamento⁸ das instituições que ofertarão cursos a distância efetivar-se-á por meio da União e que os cursos deverão ser organizados e abertos em regimes especiais. No caso dos cursos de graduação, tornam-se necessários a autorização⁹ do curso e o credenciamento da instituição

Para tanto, no mesmo ano em que entraria em vigor a LBD de 1996, ocorre a criação de um órgão específico para coordenar e agregar as ações, programas e projetos na modalidade a distância no MEC. Trata-se da Secretaria de Educação a Distância (SEED), criada por meio do Decreto nº 1.917.

8 O credenciamento se refere ao pedido da Instituição de Ensino Superior (IES) junto ao MEC para iniciar suas atividades. Portal do MEC: <<http://portal.mec.gov.br/index.php>>.

9 Segundo portal do MEC “Para iniciar a oferta de um curso de graduação, a IES depende de autorização do Ministério da Educação. A exceção são as universidades e centros universitários que, por terem autonomia, independem de autorização para funcionamento de curso superior. No entanto, essas instituições devem informar à secretaria competente os cursos abertos para fins de supervisão, avaliação e posterior reconhecimento”. Este trâmite é o mesmo para cursos presenciais e a distância (MEC, 2014).

Nesse sentido, um importante passo é dado. Esse órgão foi em grande medida responsável por coordenar e agregar as ações, os programas e projetos de EaD. Ele seria um responsável especial pela expansão da modalidade de Educação a Distância no Brasil (COSTA e ZANATTA, 2008).

Julgamos importante destacar que nas normatizações presentes na LDB e nos documentos específicos para a EaD que se seguem, há uma característica muito presente, que também se encontra nos documentos para educação superior em geral. Conforme afirma Dourado (2002):

A LDB reserva à educação superior um conjunto de princípios que indicam alterações para esse nível de ensino, balizado, de um lado, paradoxalmente, pelos processos ditos de descentralização e flexibilização presentes nessa legislação e, de outro lado, por novas formas de controle e padronização por meio de processos avaliativos standardizados (DOURADO, 2002, p. 242).

Posteriormente à LDB de 1996, o Artigo 80 é regulamentado pelo Decreto nº 2.494/98. Nele, são fixadas diretrizes gerais para a autorização e reconhecimento de cursos, bem como para o credenciamento de instituições.

Cabe recordar que, conforme vimos anteriormente, no Artigo 1º do Decreto de 1998, a EaD é caracterizada como “[...] forma de ensino que possibilita a auto-aprendizagem” (BRASIL, 1998a). Para tanto, os recursos didáticos devem ser sistematicamente organizados e mediados por meio de “suportes de informação” que se referem, no contexto atual, principalmente à utilização das TICs para o desenvolvimento das atividades pedagógicas .

Além disso, são definidas também as normas operativas dos programas em treze artigos, dos quais destacamos os seguintes:

Art. 2º Os cursos a distância que conferem certificado ou diploma de conclusão do ensino fundamental para jovens e adultos, do ensino médio, da educação profissional, e de graduação serão oferecidos por instituições públicas ou privadas especificamente credenciadas para esse fim, nos termos deste Decreto e conforme exigências pelo Ministro de Estado da Educação e do Desporto.

§ 1º A oferta de programas de mestrado e de doutorado na modalidade a distância será objeto de regulamentação específica.

§ 2º O Credenciamento de Instituição do sistema federal de ensino, a autorização e o reconhecimento de programas a distância de educação profissional e de graduação de qualquer sistema de ensino, deverão observar, além do que estabelece este Decreto, o que dispõem as normas contidas em legislação específica e as regulamentações a serem fixadas pelo Ministro de Educação e do Desporto.

§ 3º A autorização, o reconhecimento de cursos e o credenciamento de Instituições do sistema federal de ensino que ofereçam cursos de educação profissional a distância deverão observar, além do que estabelece este Decreto, o que dispõem as normas contidas em legislação específica.

§ 4º O credenciamento das Instituições e a autorização dos cursos serão limitados a cinco anos, podendo ser renovados após a avaliação.

§ 5º A avaliação de que trata o parágrafo anterior, obedecerá a procedimentos, critérios e indicadores de qualidade definidos em ato próprio, a ser expedido pelo Ministro de Estado da Educação e do Desporto.

§ 6º A falta de atendimento aos padrões de qualidade e a ocorrência de irregularidade de qualquer ordem serão objeto de diligências, sindicância, e, se for o caso, de processo administrativo que vise a apurá-los, sustentando-se, de imediato, a tramitação de pleitos de interesse da instituição, podendo ainda acarretar-lhe o descredenciamento (BRASIL, 1998a).

Há uma preocupação em se definir atribuições no que tange à autorização de cursos e ao credenciamento das instituições para a oferta de cursos na modalidade a distância, como evidencia o Artigo 2º.

Além do mais, essa regulamentação não sanciona a oferta de cursos na modalidade a distância em todos os setores educacionais. Programas de mestrado e doutorado não se encontram incluídos, enquanto que, o ensino fundamental para jovens e adultos, ensino médio, educação profissional e graduação, deverão atender aos padrões de qualidade estabelecidos pelo Ministério da Educação (ZANATTA, 2008, p. 26).

Os demais Artigos do Decreto nº 2.494/98 tratam de modo mais detalhado dos atos de credenciamento e das competências delegadas ao Ministério da Educação e do Desporto e aos demais sistemas de ensino. Por meio dos treze Artigos foram estabelecidas as penalidades para o não-atendimento dos padrões de qualidade e determinada a divulgação periódica da lista de instituições credenciadas e dos cursos autorizados pelo MEC.

Vale assinalar que em 27 de abril de 1998 foi publicado, no Diário Oficial da União, o Decreto nº 2.561/98 (BRASIL, 1998), que modificou a redação dos Artigos 11 e 12 do Decreto nº 2.494/9, e amplia a competência dos sistemas estaduais e municipais para promover o credenciamento de instituições interessadas na oferta de ensino profissional de nível técnico. O Decreto referido (Decreto n- 2.494) foi revogado em 2005 pelo Decreto nº 5.622.

Até o momento de sua revogação, em que o novo Decreto assume especificações mais detalhadas para o funcionamento da EaD, algumas normatizações foram publicadas com vistas a reformular alguns aspectos de acordo com as demandas que surgiam.

Elencamos esses aspectos de maneira sucinta e conforme a sequência das alterações. Para tanto, respaldamo-nos em Zanatta (2008):

- Portaria Ministerial de nº 301: criada em 1998, normatiza os procedimentos de credenciamento de instituições para oferta de graduação e educação profissional tecnológica na modalidade a distância. O procedimento estabelecido por essa Portaria inclui a realização de análise da Secretaria de Ensino Superior ou da Secretaria de Educação Média e Tecnológica do MEC conjuntamente com o parecer do Conselho Nacional de Educação.

- Portaria nº 2.253: criada em 2001, permite que as instituições de Ensino Superior do Sistema Federal introduzam na organização pedagógica curricular de seus cursos superiores presenciais a oferta de disciplinas que em seu todo ou em parte delas utilizassem o método não presencial até 20% do tempo previsto para integração do currículo. Esta portaria é revogada posteriormente pela Portaria nº 4.054.

- Resolução nº 01: criada em 2001, define normas para o funcionamento de cursos de graduação e especialização *lato sensu* na modalidade a distância. Importante destacarmos que no Artigo 11 desta resolução é estabelecido que os cursos de graduação à distância deverão incluir necessariamente provas e atividades presenciais.

- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação a Distância: criada em 2002 pelo Conselho Nacional de Educação, é instituída para a Educação de

Jovens e Adultos e para a Educação Básica no nível Médio (Parecer CNE/CEB nº 41/2002).

- Portaria nº 4.054: criada em 2004, revoga a Portaria nº 2.253. Esta normatiza os procedimentos para autorização de disciplinas na modalidade não presencial em cursos de graduação reconhecidos. Deste modo, as instituições de Ensino Superior, além das Federais, que possuam cursos superiores reconhecidos poderiam introduzir na organização pedagógica e curricular disciplinas na modalidade semipresenciais. Esta modalidade de ensino é caracterizada nesta Portaria como “quaisquer atividades didáticas, módulos ou unidades de ensino-aprendizagem centrados na autoaprendizagem e com a mediação de recursos didáticos organizados em diferentes suportes de informação que utilizem tecnologias de comunicação remota” (BRASIL, 2004). No entanto, reafirmou-se que as disciplinas organizadas nesta modalidade não poderiam ultrapassar os 20% da carga horária total do curso. Além disso, as avaliações devem ser presenciais e prever encontros presenciais e atividades de tutoria. Retomaremos o referido documento na próxima seção quando realizamos o estudo sobre a concepção de autonomia em EaD.

- Portaria nº 4.361: criada em 2004, revoga a Portaria nº 301. Esta inclui um novo processo de protocolo para credenciamento dos cursos solicitados pelas instituições. A partir desta Portaria, o MEC passa a adotar um sistema informatizado que permite a inserção de documentos, despachos e relatórios nos respectivos processos. Este sistema denominado Sistema de Acompanhamento de Processos das Instituições de Ensino Superior (SAPIEnS/MEC), possibilita também a interação para acompanhamento e controle no decorrer da tramitação dos processos.

- Decreto nº 5.622: criado em 2005, revoga o Decreto nº 2.494 de 1998. Passou a regulamentar os artigos 80 e 81 da Lei nº 9.394/96 nas questões de credenciamento e funcionamento dos cursos de graduação a distância.

Esse Decreto, por meio de trinta e sete artigos, visa regulamentar o credenciamento de instituições públicas e privadas para a oferta de cursos e programas, na modalidade a distância, para a educação básica de jovens e adultos, educação profissional técnica e educação superior. No caso do ensino

superior, abrange cinco níveis, sendo os cursos sequenciais, de graduação, de especialização, de mestrado e de doutorado (BRASIL, 2005).

Relacionando o Decreto nº 2.494/98 e o Decreto nº 5.622/05, podemos notar a tentativa de se regulamentar de forma mais concreta e detalhada a modalidade de Educação a Distância no Brasil. Os treze artigos do primeiro documento encontram-se expressos no novo Decreto, contudo, outros pontos não presentes na primeira versão normativa são elaborados de forma mais clara, sem deixar margem para muitas interpretações, além de responderem a um novo contexto e situações que foram se apresentando no decorrer da vigência do Decreto nº 2.494/98 agora revogado.

O Artigo 1º do Decreto em pauta, por exemplo, trata de caracterizar a EaD de modo a reeditar conceitualmente a concepção que estava por detrás da primeira definição onde o entendimento de que a educação a distância só se daria por meio de um autodidatismo estava muito presente. Atualizada, a definição dessa modalidade passa a se pautar sobretudo acentuando o papel mediador das TICs para o processo de ensino e aprendizagem, constando que professores e alunos encontram-se em lugares ou tempos diversos, o que não era demarcado no Decreto anterior. Todavia, desta vez não delimita a maneira pela qual o estudante será colocado a interagir com os conteúdos propostos:

Art.1º 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.

§ 1º A educação a distância organiza-se segundo metodologia, gestão e avaliação peculiares, para as quais deverá estar prevista a obrigatoriedade de momentos presenciais para:

I - avaliações de estudantes;

II - estágios obrigatórios, quando previstos na legislação pertinente;

III - defesa de trabalhos de conclusão de curso, quando previstos na legislação pertinente; e

IV - atividades relacionadas a laboratórios de ensino, quando for o caso (BRASIL, 2005).

A diferença conceitual deve-se à transformação na estrutura dos cursos ofertados a distância resultantes do desenvolvimento das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação. Os cursos que outrora eram realizados quase que completamente sem interatividade, passam, com a incorporação das TICs, a proporcionar uma nova dinâmica à EaD (ALVES; NOVA, 2003).

Apesar dos avanços que o Decreto nº 5.622 apresenta, logo de início na apresentação dessa nova definição de EaD, a obrigatoriedade de momentos presenciais no que tange às avaliações e, quando for o caso, de estágios, defesa de trabalhos de conclusão de curso e atividades relacionadas a laboratórios de ensino é discutida como um possível entrave no desenvolvimento das propostas educativas dessa modalidade. Segundo Moran:

Em primeiro lugar, focar o peso da avaliação num momento presencial contradiz os projetos pedagógicos de muitos cursos que se dizem construtivistas e interacionistas, e que afirmam que o importante é a avaliação em processo (formativa) e não a pontual (somativa). E, em segundo lugar, se evidencia uma contradição gritante e preconceito contra a educação a distância ao exigir que num curso a distância a avaliação seja presencial. Entendemos os motivos das possibilidades de fraude a distância, assim como os há também no presencial, mas não se pode impedir – legalmente – que um curso a distância possa ser totalmente on-line, como acontece em muitos países. Hoje há recursos confiáveis de verificação e de acompanhamento digital dos alunos (MORAN, 2008, p. 3).

Portanto, segundo o autor, para uma melhor adequação ao contexto da dinâmica pedagógica da modalidade a distância, cabe ressaltar que a norma refere-se à avaliações presenciais e não a provas propriamente. Isto possibilitaria fazer desses momentos diferentes atividades como seminários, apresentação de resultados de projetos, discussões orais e muitas outras, além de provas. Entretanto, apesar disso, Moran enfatiza que a legislação é restritiva, uma vez que o curso é a distância e que tecnicamente seria possível fazer acompanhamento adequado sem a presença física e ter formas de avaliação em processo, e mesmo pontuais, com grau de segurança satisfatórios, a avaliação presencial é de maior peso em relação às atividades a distância, demonstram um

contrassenso decorrente do preconceito em relação à modalidade de EAD (MORAN, 2008).

O Artigo 3º determina que “[...] a criação, organização, oferta e desenvolvimento de cursos e programas a distância deverão observar ao estabelecido na legislação e em regulamentações em vigor” (BRASIL, 2005). Deste modo, os cursos e programas a distância devem ser projetados com a mesma estrutura e duração definida para os respectivos cursos na modalidade presencial.

No Artigo 4º, ao se apresentar as prerrogativas para a avaliação do desempenho do estudante, a questão da obrigatoriedade da presença física do aluno é focalizada de forma ainda mais contundente:

Art. 4º A avaliação do desempenho do estudante para fins de promoção, conclusão de estudos e obtenção de diplomas ou certificados dar-se-á no processo, mediante:

I - cumprimento das atividades programadas; e

II - realização de exames presenciais.

§ 1º Os exames citados no inciso II serão elaborados pela própria instituição de ensino credenciada, segundo procedimentos e critérios definidos no projeto pedagógico do curso ou programa.

§ 2º Os resultados dos exames citados no inciso II deverão prevalecer sobre os demais resultados obtidos em quaisquer outras formas de avaliação a distância (BRASIL, 2005).

Mais adiante, o Decreto nº 5.622/05 (BRASIL, 2005) somente reforça de forma mais pontual o que já estava posto, destacando as normas para solicitação de credenciamento das instituições para a oferta de cursos e programas a distância. No documento, está demarcada que o sistema federal credenciará também as instituições dos outros sistemas que desejarem ofertar cursos de educação a distância de nível superior e de educação básica, demonstrando para tal a capacidade em oferecer os cursos solicitados.

Art. 9º O ato de credenciamento para a oferta de cursos e programas na modalidade a distância destina-se às instituições de ensino, públicas ou privadas.

Parágrafo único As instituições de pesquisa científica e tecnológica, públicas ou privadas, de comprovada excelência e de relevante produção em pesquisa, poderão solicitar credenciamento institucional, para a oferta de cursos ou programas a distância de:

I - especialização;

II - mestrado;

III - doutorado; e

IV - educação profissional tecnológica de pós-graduação.

Art.10 Compete ao Ministério da Educação promover os atos de credenciamento de instituições para oferta de cursos e programas a distância para educação superior.

Art.11 Compete às autoridades dos sistemas de ensino estadual e do Distrito Federal promover os atos de credenciamento de instituições para oferta de cursos a distância no nível básico e, no âmbito da respectiva unidade da Federação, nas modalidades de:

I - educação de jovens e adultos;

II - educação especial; e

III - educação profissional.

§ 1º Para atuar fora da unidade da Federação em que estiver sediada, a instituição deverá solicitar credenciamento junto ao Ministério da Educação.

§ 2º O credenciamento institucional previsto no § 1º será realizado em regime de colaboração e cooperação com os órgãos normativos dos sistemas de ensino envolvidos (BRASIL, 2005).

Após tratar do credenciamento, o documento retorna à questão da obrigatoriedade dos momentos presenciais. Esse ponto merece relevo e vem sendo reforçado cada vez mais no Brasil quando da solicitação do credenciamento. Esse dado se relaciona diretamente ao modelo de educação a distância adotado e implementado pelas instituições públicas de Ensino Superior credenciadas para a oferta de cursos a distância.

O Artigo 13 também enfatiza a obrigatoriedade dos momentos presenciais. Nele, encontram-se enumerados alguns pontos que devem ser contemplados nos projetos pedagógicos de cursos e programas ofertados na modalidade a distância. Salientamos, nesse quesito, a necessidade de se preverem avaliações presenciais:

Art.13. Para os fins e que trata este Decreto, os projetos pedagógicos de cursos e programas na modalidade a distância deverão:

I - obedecer às diretrizes curriculares nacionais, estabelecidas pelo Ministério da Educação para os respectivos níveis e modalidades educacionais;

II - prever atendimento apropriado a estudantes portadores de necessidades especiais;

III - explicitar a concepção pedagógica dos cursos e programas a distância, com apresentação de:

a) os respectivos currículos;

b) o número de vagas proposto;

c) o sistema de avaliação do estudante, prevendo avaliações presenciais e avaliações a distância; e

d) descrição das atividades presenciais obrigatórias, tais como estágios curriculares, defesa presencial de trabalho de conclusão de curso e das atividades em laboratórios científicos, bem como o sistema de controle de frequência dos estudantes nessas atividades, quando for o caso (BRASIL, 2005).

Realçamos que os momentos presenciais obrigatórios devem ser realizados na sede da instituição ou nos polos credenciados mediante avaliação. Desse modo, os polos de apoio presencial adquirem grande importância, porque passam a ser vistos como um “braço operacional” das Instituições de Ensino Superior. Essa característica será ainda mais demarcada e delimitada nas normativas que entraram em vigência após o Decreto nº 5.622. Antes deste, foram publicados uma série de documentos que têm como objeto de preocupação as questões apontadas nos itens já transcritos neste trabalho.

De maneira pontual, podemos destacar os documentos publicados entre o ano de 2006 a 2007:

- Portaria nº 873: criada em abril de 2006, autoriza, em caráter experimental, a oferta de cursos superiores a distância nas Instituições Federais de Ensino Superior, como programa de indução do oferta pública de cursos superiores a distância. Essa autorização teve vigência de dois anos (BRASIL, 2006c);

- Decreto nº 5.773: criado em maio de 2006, dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação

superior e cursos superiores de graduação e sequenciais do sistema federal de ensino (BRASIL, 2006a).

- Decreto n^o 5.800: criado em junho de 2006, cria o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). A partir deste, um maior número de instituições foi criada a partir de editais específicos, com a finalidade de desenvolver a modalidade a distância para promover a expansão e interiorização da oferta de cursos de educação superior no Brasil (BRASIL, 2006b).

- Portaria Normativa n^o 2: criada em janeiro de 2007, define procedimentos de regulação e avaliação da educação superior a distância (BRASIL, 2007b).

- Resolução n^o 1: criada em junho de 2007, estabelece normas para a oferta de cursos de pós-graduação Lato Sensu a distância (BRASIL, 2007g).

- Portaria n^o 40: criada em dezembro de 2007, normatiza sobre as funções de regulação, supervisão e avaliação de cursos de graduação. Nesta Portaria, em seu capítulo sexto, são apresentadas das disposições peculiares aos processos de credenciamento, autorização e reconhecimento para a oferta de cursos na modalidade a distância (BRASIL, 2007f).

Ainda para esse processo de normatização e implementação dos cursos a distância no Brasil, em agosto de 2007 foram divulgados em sua versão atualizada os Referenciais de Qualidade e instrumentos de avaliação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep) para a educação superior a distância. Estes últimos foram homologados pelas Portarias n^o 1.047, n^o 1.050 e n^o 1051, que definiram os critérios para credenciamento de instituições para oferta de EaD, credenciamento de polos de apoio presencial e autorização de cursos na modalidade a distancia (BRASIL, 2007c; 2007d; 2007e).

Segundo Costa (2008), com relação aos referenciais, assinala-se o fato de que, desde 1998, em sucessivas versões que foram sendo aprimoradas, esse documento vem sendo disponibilizado pelo MEC com indicadores de qualidade para os cursos de graduação a distância. Embora o documento não tenha força de lei, tem servido para orientar as instituições na elaboração de projetos, bem como serve de elemento balizador para as comissões de especialistas designadas para realizar visitas às instituições que solicitam credenciamento para oferecerem cursos superiores a distância, e ainda para analisar os processos de

autorização de cursos. Esses documentos explicitam a preocupação do Ministério da Educação com a garantia da qualidade dos cursos ofertados.

Em dezembro de 2007, com a publicação do Decreto nº 6.303 (BRASIL, 2007a) é alterada a redação de cinco artigos do Decreto nº 5.622/05 (BRASIL, 2005), e a questão da obrigatoriedade de momentos presenciais fica reforçada.

Na nova redação que passa a vigorar com esse documento, no Artigo 12º, fica ainda mais explícito que os momentos presenciais obrigatórios devem ser realizados na sede da instituição ou em polos de apoio presencial definidos como “unidade operacional, no país ou no exterior, para o desenvolvimento descentralizado de atividades pedagógicas e administrativas relativas aos cursos e programas ofertados a distância” (BRASIL, 2007a). Além disso, no Artigo 10 § 4º, é determinado que:

o pedido de aditamento será instruído com documentos que comprovem a existência de estrutura física e recursos humanos necessários e adequados ao funcionamento dos pólos, observados os referenciais de qualidade, comprovados em avaliação in loco (BRASIL, 2007a).

Moran (2008) afirma que outro ponto passível de discussão é a conceituação de polo apresentada nos documentos. O autor argumenta que é importante dar apoio ao aluno, mas que o papel do polo local é relativo, dependendo de como cada curso é organizado e de seu projeto pedagógico. Ressalta que, por meio das TICs, é possível fazer o acompanhamento do aluno sem a presença física.

O conceito de polo não pode ser unívoco. Podemos ter polos, quando necessário, com estruturas diferentes para projetos diferentes. Uma coisa é coibir excessos que acontecem e outra normatizar o conceito exigindo um único modelo de pólo como possível (MORAN, 2008, p. 4).

A referência ao polo de apoio presencial passa, a partir do Decreto nº 6.303, a fazer parte do escopo legal específico para a modalidade a distância no Brasil. Os polos devem demonstrar estrutura física, tecnológica e de recursos

humanos compatíveis com a regulamentação. Nesse sentido, os momentos presenciais são postulados, a cada dia de modo mais contundente, como essenciais para a garantia da qualidade dos cursos a distância no país.

De modo diferente de Moran (2008), Lessa considera que essa regulamentação se apresenta como ponto favorável à EaD:

Pelo exame dos oito primeiros artigos, foi possível perceber o espírito projetivo da norma e a intenção do legislador de, ao conferir credibilidade à educação a distância, transmitir a segurança necessária a todos que queriam oferta-la ou estejam envolvidos em processos dessa natureza (alunos, profissionais da área, instituições de ensino e sociedade em geral). Ponderando o exposto neste artigo, acredita-se que não há espaço para apreciações desfavoráveis da norma, mas para compreensão e reflexão crítica dos decretos, atos e normativas, enfim, da análise da legislação pelas instituições corporativas e acadêmicas a fim de prover o melhor e mais adequado serviço possível em direção ao desenvolvimento cognitivo, de valores e de condutas dos indivíduos sob sua orientação, uma vez que o seu fim maior é o de permitir o resgate da dívida social e educacional brasileira, possibilitando a inclusão social e a melhoria quantitativa e qualitativa do processo educacional” (LESSA, 2010, p. 15).

De acordo com essa autora, o trato equitativo entre a modalidade presencial e a modalidade a distância seria importante para evitar que instituições menos idôneas ofereçam diplomas de maneira fácil, acrescentando que os momentos presenciais são fatores preponderantes para a garantia da qualidade dos cursos ofertados. Contudo, outros estudos demonstram que esse fator impede o desenvolvimento de diferentes formatos de curso a distância, fazendo dessa modalidade um reflexo do modelo tradicional no país (LESSA, 2010).

No ano de 2007, foram divulgados dois estudos, um sobre “Aspectos a serem considerados para se reduzir os entraves ao desenvolvimento da educação a distância no Brasil” publicado em abril, e o outro intitulado “Estudo Específico sobre Legislação” publicado em dezembro desse ano, fruto de análise realizada pelo Instituto de Pesquisas Avançadas em Educação, o qual acompanhou os avanços e retrocessos que aconteceram na educação a distância brasileira até então.

O primeiro estudo aponta para a necessidade de mudanças de conceitos e práticas por parte dos órgãos do governo federal, sob pena de haver uma

estagnação nas conquistas obtidas nesse setor. O segundo, ao tratar sobre o atual cenário da EaD no Brasil, aponta para a ausência e excesso de normas. Isto se deve por algumas situações haver determinações de muita rigidez nos documentos, enquanto para outras, como é o caso da educação básica, a EaD não foi ainda devidamente regulamentada (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, [20--], p. 378).

Nas Portarias que se seguiram à publicação do Decreto nº 6.303, fica ainda explícita a preocupação sobre credenciamento. É o caso da Portaria nº 1.050, criada em agosto de 2007 (BRASIL, 2007e), e da Portaria Normativa nº 10, de julho de 2009, nas quais são definidos os critérios de avaliação dos cursos e dos polos (BRASIL, 2009).

A Resolução nº 3 de 2010 (BRASIL, 2010b) institui diretrizes operacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), e consta a possibilidade de que esta seja ofertada na modalidade a distância. No Artigo 9º, é reconhecido o ambiente virtual como espaço de aprendizagem e determinadas as características que devem possuir os cursos oferecidos pela EJA em EaD. Segundo o texto:

VI- tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio, a EAD deve ser desenvolvida em comunidade de aprendizagem em rede, com aplicação, dentre outras, das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), na “busca inteligente” e na interatividade virtual, com garantia de ambiente presencial escolar devidamente organizado para as práticas relativas à formação profissional, de avaliação e gestão coletiva do trabalho, conjugando as diversas políticas setoriais de governo (BRASIL, 2010b).

Para o processo de avaliação da EJA desenvolvido pela modalidade a distância, fica estabelecido que a avaliação dos estudantes deve ser contínua, processual e abrangente, sempre realizada de maneira presencial, e que as instituições escolares passarão por avaliações periódicas com vistas a garantir seu bom desempenho, e ainda que as avaliações dos cursos ofertados serão rigorosas, de modo a descredenciar práticas mercantilistas ou que não zelem pela devida qualidade de ensino (BRASIL, 2010b).

Quanto à formação dos professores, no Artigo 10º consta que o Sistema Nacional Público de Formação de Professores deverá promover ações e políticas para a formação específica dos professores da EJA em relação estreita com o

programa de Universidade Aberta do Brasil (UAB), com as Universidades Públicas e com os sistemas de ensino.

Em novembro de 2010, é publicada a Portaria nº 1.326, na qual é aprovado o Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação: Bacharelados e Licenciatura, na modalidade de EaD, do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) (BRASIL, 2010a).

No ano que se segue, em 2011, é divulgado pelo INEP apenas documentos a respeito de autorização, reconhecimento de cursos e credenciamento de instituições (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, [20--]).

Nesse mesmo ano, a SEED é extinta, tendo suas competências distribuídas em outras secretarias do MEC. De acordo com o Prof. Dr. Fredric Michael Litto (2011), presidente da ABED (Associação Brasileira de Educação a Distância):

Por um lado, a extinção da SEED (Secretaria Especial de Educação a Distância) é um sinal de que a EAD caminha para se tornar parte integrante do processo educacional como um todo, e não como uma modalidade isolada deles, o que é bom e justo. Por outro lado, precisa-se ressaltar que ainda estamos afetados por um processo de "consolidação regulatória" da EAD no Brasil (LITTO, 2011, p. 1).

Passados dois anos, o que podemos notar é que a principal repercussão dessa decisão foi um retrocesso no sentido dessa consolidação regulatória, muito embora não possamos desconsiderar os avanços nas discussões e os esforços de pesquisadores e instituições envolvidos com a EaD.

Destacamos ainda que, em agosto de 2012, por deliberação do Conselho Consultivo do Programa de Aperfeiçoamento dos Processos de Regulação e Supervisão da Educação Superior (CC-PARES), através da Portaria nº 1006, são instituídas Câmaras Consultivas Temáticas (CCT) encarregadas de apreciar e propor sugestões acerca de temas relacionados ao aprimoramento das política regulatória. Essas câmaras são formadas por representantes de diversos segmentos da educação, os quais deverão formular um documento para o

Ministério da Educação contendo subsídios para as mudanças na legislação (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, [20--]).

Desse modo, é instituída a CCT - Revisão do Marco Regulatório de EAD, que tem por finalidade produzir elementos que subsidiem a elaboração do novo Marco Regulatório da área. Em dezembro de 2013, é documentado o “Informe” sobre a conclusão dos trabalhos da Câmara Consultiva Temática de Educação a Distância (CCT- EAD). A Assessora do Gabinete da Secretaria, Prof. Cleonice Matos Rehem, informou sobre a conclusão dos trabalhos com a entrega ao presidente do CC-PARES da proposta para a revisão do Marco Regulatório da Educação Superior a Distância. O documento inclui as principais mudanças sugeridas pela Câmara consultiva Temática de EAD ao Marco Regulatório da ES/EAD e Plano de Ação Câmara Temática EAD, o qual não se tornou público (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, [20--]).

Cabe lembrar a afirmação de Costa (2010, p. 56) de que as alterações realizadas em âmbito burocrático são formuladas “por necessidades que vão se apresentando no cenário educacional e não por puro deleite ou vontade política. A vontade política tem seu peso na mudança da legislação, mas está vinculada a interesses e a necessidades sociais”.

A revisão do marco regulatório da EaD está em fase de análise. Outros relatórios, somados a consultas públicas, estão por vias de acontecer. Portanto, não há previsão para alterações substanciais nas normatizações dessa área.

O que podemos ressaltar é que tal qual se organiza até o momento, a legislação para EaD no Brasil estabelece critérios que não consideram as especificidades da modalidade. Como resultado temos uma prática pedagógica muito semelhante ao ensino presencial. Em seguida, teceremos considerações sobre a estrutura de curso desenvolvida no âmbito do Sistema UAB e os pressupostos teóricos para o desenvolvimento da autonomia na modalidade.

4. AUTONOMIA E EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Nesta seção, pretendemos adentrar a dimensão do conceito de autonomia em EaD. O que se busca é apresentar uma discussão conceitual e teórica sobre a autonomia, suas relações com a finalidade educativa e as teorias sobre autonomia na EaD.

Para tanto, tomamos como ponto de partida o modelo de curso adotado pelo Sistema UAB. Conforme aventamos, boa parte de sua estrutura tornou-se referência para os demais modelos desenvolvidos em âmbito nacional, o que torna esses apontamentos relevantes para pensarmos no espaço da autonomia na Educação a Distância no país.

Posteriormente, buscamos compreender a dimensão do conceito de autonomia apresentado na filosofia. Esse conceito se relaciona ao ideal formativo humanístico, vinculado à liberdade e emancipação humana. A estreita relação entre a autonomia e a educação são apontadas, considerando o contexto de ascensão da visão liberal que se instaurava.

Finalmente buscamos apresentar, no cenário da EaD, as perspectivas do desenvolvimento da autonomia relacionados a aplicação das novas ferramentas educativas que as tecnologias propiciam.

4.1 Considerações acerca do sistema UAB

Enquanto programa educacional em nível superior, a EaD se consolidou mundialmente por meio de dois caminhos. O primeiro deles foi a construção de Universidades Abertas e a Distância, que se caracterizam por ações que se iniciaram e desenvolveram exclusivamente através da modalidade a distância e por um modo educacional totalmente flexível. Como exemplos, podemos citar a Universidade Aberta do Reino Unido (Open University) e a Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) da Espanha.

O segundo caminho caracterizou-se pelo desenvolvimento de cursos ofertados a distância por universidades já consolidadas na modalidade presencial.

Conforme já salientamos, são as Universidades Duais ou Dumodais, o modo principal pelo qual desenvolveram-se projetos de Educação a Distância no Brasil.

No sistema público, os projetos na modalidade desenvolveram-se pela articulação entre instituições de ensino superior e os governos estaduais e municipais, com vistas a atender às demandas locais por educação superior. O núcleo gerenciador dessas atividades trata-se do Sistema Universidade Aberta do Brasil¹⁰.

A palavra sistema refere-se à conotação de integração entre as IES públicas que integram o programa UAB, tanto as federais quanto as estaduais. Já a denominação “Universidade Aberta” é utilizada, sem entretanto corresponder a essa concepção acadêmica. A educação aberta relaciona-se à ideia de que os alunos são capazes de escolher o assunto a estudar, as disciplinas mais adequadas a sua formação, além de poder contar com flexibilidade de tempo para concluir os módulos escolhidos. Já na Educação a Distância, o aluno pode estar limitado ou não a pré-requisitos definidos como conteúdos e prazos de avaliação (ROMANZINI, 2001; PETERS, 2009).

No caso do modelo pedagógico desenvolvido pelo Sistema UAB, o programa avalia e prescreve, por meio de normatizações contidas nos editais e legislação da área, alguns pontos que ditam aspectos fundamentais que devem ser observados para a implementação dos cursos. Destacamos quatro elementos que, coerentemente com as exigências legais, são fundamentais para a constituição básica que orienta os projetos de cursos que fazem parte do Sistema. São eles: (1) os polos de apoio presencial; (2) o sistema de tutoria; (3) a utilização de material impresso; e (4) o Ambiente Virtual de Aprendizagem.

Em relação aos polos, é claro e notório sua importância devido a estrutura para os momentos presenciais que vêm sendo reforçados na legislação para EaD. Segundo Costa (2008), isto se deve ao desenvolvimento e crescimento da oferta de cursos na modalidade a distância, que trazem consigo o debate em torno da qualidade do processo de ensino e de aprendizagem, e por consequência, a discussão sobre o processo de avaliação mais adequado a essa configuração de cursos. Essa exigência não se restringe à avaliação das

¹⁰ Disponível em: <<http://www.uab.capes.gov.br>>.

disciplinas, mas também a estágios e atividades relacionadas a laboratórios, quando é o caso.

A questão da obrigatoriedade de atividades pedagógicas desenvolvidas nos polos está presente na legislação vigente, constituindo-se uma característica marcante do modelo adotado pelo Sistema Universidade Aberta do Brasil, pois o aluno depende do polo de apoio presencial para resolver tanto questões pedagógicas como fazer avaliação e resolver questões administrativas.

Seu importante papel é, dentro do modelo adotado, efetivar a expansão e interiorização da oferta de educação no país, atingindo principalmente regiões onde não existe oportunidade de qualificação superior para a população. Além disso, sua estrutura deve ser compatível com as particularidades dos cursos ofertados e suas respectivas áreas de conhecimento. Para tanto, as unidades que devem compor a infraestrutura dos polos são a biblioteca, o laboratório de informática e os espaços físicos destinados a abrigar a Secretaria do Polo e as Salas de Tutoria (COSTA, 2007, p.12).

Costa (2008), ao apresentar modelos para a educação superior a distância no setor público, destaca a importância do laboratório de informática que assume, no projeto UAB, duas funções essenciais, tendo em vista que devem se constituir em local de atendimento do tutor e também em um espaço de inclusão digital. Suas instalações funcionam como um ponto de referência fundamental para o aluno durante o desenvolvimento do curso.

Entretanto, segundo a mesma autora,

[...] não existe um modelo de polo e nem mesmo uma estrutura física que foi idealizada para o desenvolvimento das atividades presenciais. A maioria absoluta dos polos funciona em espaços que foram ou estão sendo adaptados para que o trabalho possa ocorrer da melhor forma possível, mas com capacidade para atender adequadamente um número restrito de cursos e, conseqüentemente, de alunos matriculados (COSTA, 2008, p. 161).

Outro ponto a ser destacado nesse modelo é a grande relevância desempenhada pela tutoria. Os modelos de curso desenvolvidos pelo Sistema UAB contam com um sistema tutorial muito representativo. Os alunos contam com apoio dos tutores presenciais e dos tutores a distância.

Os tutores teriam a função de serem os mediadores do processo de ensino aprendizagem, estabelecendo uma ponte segura e dinâmica entre docentes e alunos. Entretanto, na prática tutorial observamos uma dependência do aluno em relação ao tutor.

Os tutores presenciais exercem sua função nos polos junto aos estudantes, esclarecendo dúvidas em relação a conteúdos específicos e às tecnologias utilizadas nos cursos. Estes exercem uma participação ativa em momentos presenciais obrigatórios, tais como avaliações, aulas práticas em laboratórios e estágios supervisionados, quando o projeto pedagógico assim demandar. Segundo Costa (2007, p. 11), “devido sua posição privilegiada junto aos alunos, o tutor presencial tem papel importante no estímulo a formação de grupos de estudos e no combate a evasão”.

Já o tutor a distância tem como base para seu trabalho o material didático e a ferramenta de comunicação a distância com os alunos, a partir da qual realiza a mediação do processo pedagógico com estudantes geograficamente distantes, de acordo com a disponibilidade tecnológica e o projeto pedagógico. Sua principal atribuição é o esclarecimento de dúvidas de conteúdo do material didático e a ajuda de caráter geral ao estudante (COSTA, 2007, p.11).

Um estudo realizado sobre o aspecto socioafetivo nas interações do tutor em um curso *online* destaca a importância de que se estabeleça uma comunicação como ação educativa, no sentido de promover, orientar, estimular, auxiliar, desencadeando assim o processo de aprendizagem nos alunos. Este seria o principal objetivo a ser perseguido pelo tutor (CASTRO; MATEI, 2008). As autoras chegaram à conclusão de que o tutor influencia e conduz os alunos na realização de atividades e nos processos de interação, contribuindo significativamente a maneira pela qual o estudante irá se relacionar com as ferramentas disponíveis, com os colegas e conteúdos do curso (CASTRO; MATEI, 2008).

Em relação ao material didático, temos uma síntese da organização curricular de conteúdos relevantes para a formação do aluno. Esse define a forma de mediação dos conteúdos e estabelece a interlocução entre professor e aluno, que deve contar com um conjunto de mídias compatíveis e coerentes com o contexto socioeconômico do público alvo. Esses fatores são primordiais para que

o aluno desenvolva a capacidade para aprender e controlar o próprio desenvolvimento (COSTA, 2007).

Em um estudo realizado por Oliveira (2010), demonstra-se que os cursos a distância tendem a reproduzir a estrutura dos cursos presenciais, sendo pouco flexíveis e inovadores. Sobre as reconfigurações dos elementos didáticos na EaD, a autora postula:

Os resultados demonstraram que apesar das semelhanças existentes entre o modelo presencial e a distância, os elementos didáticos (a concepção filosófica do curso, a organização didático-pedagógica, os métodos e técnicas utilizados, a aula em si, o aluno, o professor, os mecanismos de interação e a avaliação) têm suas particularidades. Na EaD, eles possuem novos contornos e o trabalho do professor passa a ser reconfigurado. A partir da análise dos dados coletados, conclui-se que a EaD, apesar de apresentar-se como nova forma de efetivar o processo pedagógico, reproduz o modelo presencial calcado ainda em pedagogias liberais (OLIVEIRA, 2010, p. 10).

Preti (2005) aventa que no final da década de 1990, algumas universidades públicas começaram a ensaiar suas primeiras experiências em EaD, como a Universidade Federal de Mato Grosso (1995), a Universidade Federal do Paraná (1998), a Universidade Estadual do Ceará (1998) e a Universidade Estadual de Santa Catarina (1998). O autor ressalta nessas experiências a incoerência entre a proposta pedagógica e a prática educativa.

São propostos processos dialógicos e de interação numa perspectiva construtivista, centrados no aprendente a há um reconhecimento das diferenças, da necessidade de uma educação personalizada, mas a organização desses projetos e suas ações pedagógicas se enquadram muito mais num modelo do tipo fordista, burocratizado, de massas, sem uma identidade regional, transferindo a sala de aula para ambientes virtuais ou para telessalas, marginalizando a dimensão humanizadora (PRETI, 2005, p. 35).

Esse dado revela uma característica no desenvolvimento da EaD no Brasil, sobretudo quando se trata da experiência nas universidades públicas, que são aspectos do ensino tradicional sobrepostos ao contexto da modalidade a distância. Pela trajetória e características do desenvolvimento da EaD no Brasil,

notamos que a estrutura colocada em prática, e que sem dúvida está em grande parte delineada pela normatização na legislação da área, apresenta esta característica em muitos aspectos semelhante aos padrões tradicionais de educação.

Segundo Vilaça (2010), a oposição entre EaD e ensino tradicional é perigosa. As Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTICs) dão um caráter inovador à modalidade, contudo as tecnologias não garantem por si só a qualidade do ensino. Para o autor, “é possível ser ‘tradicional’ em EaD da mesma forma como é possível ser ‘inovador’ no ensino dito ‘tradicional’” (VILAÇA, 2010, p. 96).

Esse fato se evidencia quando as NTICs entram em cena com a organização de espaços de AVA. Segundo Ferreira (2008), esse ambiente deveria ser organizado pedagogicamente de maneira a proporcionar ações de participação ativa e interação entre os alunos, para que exista o espaço de cooperação coletiva e que os alunos se sintam desafiados a desempenhar seu papel na construção do conhecimento.

Para promover a interação, a comunicação, a colaboração online e a autonomia dos alunos, aspectos desejados em um AVA, é necessário que o sistema possua em sua estrutura componentes e funcionalidades, organizados em suas ferramentas, para que seja um espaço *on-line* apropriado para potencializar a aprendizagem (FERREIRA, 2008, p. 55).

Existe uma diversidade de ferramentas nos ambientes virtuais de aprendizagem, tais como os fóruns, *chats*, repositórios de material *on-line*, envio *on-line* de trabalhos e atividades, entre outros. O Moodle, que trata-se do ambiente virtual comumente utilizado por adotar a concepção de *software* livre, tem demonstrado ser um AVA adequado para o suporte de cursos *on-line*. Além do suporte tecnológico, possibilita a construção de metodologias que dão nova dinâmica ao processo de ensino-aprendizagem (FERREIRA, 2008). Entretanto, na maioria dos cursos a distância nacionais não é isto que se observa.

O que podemos observar é que a proposição de sistemas alternativos de ensino ou a constituição de novos ambientes de aprendizagem que tenham por base a EaD pressupõem novos paradigmas educacionais. A “velha escola”, aquela onde todos

faziam tudo ao mesmo tempo, partindo do princípio de que todos podiam aprender tudo de maneira homogênea, já não atende mais as necessidades dos tempos atuais (ALONSO, 2005, p. 165).

Essa sobreposição de elementos do ensino tradicional que poderiam ser reformulados restringe a maneira de relação e de aprendizagem nesses ambientes. Peters (2009) aponta para tendências pessoais e algumas incoerências que talvez existam pela falta de conhecimento sobre os fundamentos e possibilidades da EaD:

Quando consideramos a extensão das restrições mesmo hoje quanto à aprendizagem autônoma, autodirigida, as conclusões sobre o aumento da importância da aprendizagem autodirigida são notáveis. Muitos estudantes e professores são naturalmente afeiçoados ao pensamento pedagógico tradicional, no qual o ensino expositivo e a aprendizagem receptiva predominam. E em países em desenvolvimento em particular, as relações entre as pessoas que fazem parte dos grupos impedem a individualização da aprendizagem (PETERS, 2009, p. 94).

Lima, Silva e Paiva (2010) relatam sobre uma experiência de observação em um curso pela modalidade a distância, onde notou-se a pouca utilização das ferramentas disponíveis no sentido da independência, construção coletiva e motivação para interação. Segundo os autores,

Observou-se o recurso de Fórum como um espaço que viabiliza a socialização interativa de conhecimentos como uma das principais ferramentas didáticas, possibilitando um processo de aprendizagem coletivo, colaborativo e reflexivo. No entanto, percebe-se pouco uso dos fóruns, onde participações restringem-se a atividades avaliativas e participações que não apresentam discussões aprofundadas dos conteúdos ministrados (LIMA; SILVA; PAIVA, 2010, p. 1).

Um importante fator a ser considerado ao tratarmos da forma com as quais os alunos interagem com as ferramentas disponíveis é o perfil do aluno predominante na EaD. Segundo Belloni, estudos realizados em vários cursos de EaD demonstraram que muitos desses estudantes “[...] tendem a realizar uma

aprendizagem passiva, digerindo pacotes “instrucionais” e ‘regurgitando” os conhecimentos assimilados nos momentos de avaliação” (BELONI, 2009, p. 40).

Levando esse fato em consideração, destacamos que, de acordo com a literatura da área motivacional, é pouco provável que os estudantes, acostumados à situação escolar, envolvam-se espontaneamente em atividades de aprendizagem de modo autônomo, com interesse, alegria ou prazer (BERBEL, 2011).

No caso de cursos que estimulam e tenham como finalidade o desenvolvimento da autonomia, os alunos têm que desenvolver, se acostumar e até mesmo internalizar uma nova abordagem, porque devem organizar a aprendizagem independentemente e assumir para si muitas responsabilidades que antes eram dos professores. Na visão de Peters (2009), algumas qualidades são necessárias para essa transformação de paradigma por parte dos alunos.

Têm que ser ativos não apenas ao executar suas tarefas de aprender, mas também ao interpretar e refletir criticamente sobre o que estão fazendo quando aprendem. De outra forma não podem jamais melhorar a aprendizagem sem intervenção externa. Adultos que trabalham e que têm família podem prontamente assumir a responsabilidade, mas muitos vão achar difícil manter-se motivados para uma mudança de tal natureza no comportamento de aprendizagem (PETERS, 2009, p. 72).

Nesse sentido, um destaque deve ser dado ao papel do tutor. Segundo Berbel (2011), a interação é uma das principais fontes para a melhoria da qualidade motivacional. No caso da EaD, a empatia com o tutor facilita a identificação pessoal com o conteúdo apresentado, possibilitando a valorização das atividades e conteúdos propostos e a internalização de novas maneiras de conceber o processo educativo.

No caso da Educação a Distância, e em especial da Educação *Online*, Peters (2009) sublinha que a transformação estrutural e na maneira pessoal de se relacionar com o conhecimento de uma nova maneira está posta e que é necessário refletir e implementar esse novo paradigma.

[...] a aprendizagem autodirigida alcançou um lugar firme nas concepções dos especialistas. Isso é provavelmente uma expressão da compreensão de que a estrutura pedagógica da

aprendizagem *on-line* deve necessariamente diferir daquela da aprendizagem tradicional (PETERS, 2009, p. 95).

Um interessante fato narrado por Peters (2009) propicia reflexões sobre as limitações que surgem diante das possibilidades que a aprendizagem digital descortina.

Nossos pensamentos e ações gostam de permanecer no chão, com coisas que nos são familiares. As primeiras cabines e vagões dos trens eram projetados para se parecerem com carruagens tradicionais, porque na época as pessoas ainda não conseguiam compreender as novas oportunidades que a tecnologia da máquina a vapor e do motor movido a gasolina descortinavam para elas. Com a aprendizagem digital nos confrontamos com um problema semelhante (PETERS, 2009, p. 114).

A relação sinérgica de interdependência entre a totalidade dos elementos adotados em uma modalidade gera condições para a aprendizagem e determina a sua qualidade. Segundo o mesmo autor, uma das oportunidades que se abrem de forma favorável e inusitada com o EaD *online* é o desenvolvimento da aprendizagem autônoma.

Em seguida o conceito de autonomia é tratado em sua relação com a educação. Ao final apresentamos a perspectiva na qual ela se desenvolve na EaD.

4.2 Autonomia e educação

A discussão sobre autonomia inicia-se na história do pensamento ocidental enquanto concepção política do pensamento grego. Originado dessa língua, o termo autonomia (*autônomos* em grego) refere-se ao poder de dar a si mesmo a própria lei. *Autós* significa por si mesmo e *nomos* significa lei. Essa concepção estaria em oposição à heteronomia, em que *hetero* se refere a outro e *nomos* à lei, significando em linhas gerais a imposição de uma lei procedida por outro.

De acordo com a utilização no grego antigo, esse poder não estaria relacionado a algo absoluto e ilimitado. Portanto, não poderia ser entendido como sinônimo de autossuficiência. Segundo Zatti (2007), nesse contexto a autonomia representaria:

[...] uma esfera particular cuja existência é garantida dentro dos próprios limites que a distinguem do poder dos outros e do poder em geral, mas apesar de ser distinta, não é incompatível com as outras leis (ZATTI, 2007, p.12).

Portanto, no mundo grego a autonomia seria uma liberdade condicionada às regras e dinâmica da *pólis*¹¹. Esse conceito apenas era entendido e fazia sentido, assim como os demais conceitos elaborados em diferentes períodos da história da humanidade, atrelados à situação concreta, e nesse horizonte, se relacionando ao conjunto de valores, costumes e convicções consolidados em um *ethos*¹².

É na *pólis* em que o cidadão grego possuía intensas atividades nas assembleias, conselhos e tribunais, onde atuava democraticamente, exercendo sua liberdade (GOMES; FIGUEIREDO, 1983).

Após o período helenístico, o pensamento ocidental passa por um longo período atrelado ao teocentrismo. Durante o período medieval, ocorreu um intenso sincretismo entre o conhecimento grego e as crenças religiosas. Os filósofos medievais, inspirados na Filosofia Grega (principalmente no Epicurismo, Estoicismo e no pensamento de Platão), buscavam fornecer argumentações racionais para justificar as chamadas “verdades reveladas” da Igreja Cristã e da Religião Islâmica, tais como a da existência de Deus, a imortalidade da alma, etc. (SPINELLI, 2002).

Já no século XIII, Tomás de Aquino coloca a discussão sobre a autonomia no campo da razão. Contudo, nas reflexões desse filósofo, a autonomia referente à capacidade intelectual encontra seu limiar nos mistérios de Deus, os quais não pode penetrar (OLIVEIRA, 2011).

Outro importante filósofo do período medieval que trata da questão da autonomia é Maquiavel (1469-1527). Em seu pensamento, a autonomia aparece relacionada à sua teoria política. Nela, o autor cria um novo modo de se pensar a política, desvinculando essa da ética e da religião, às quais estava antes atrelada.

¹¹ Cidades-estados independentes que faziam parte da Grécia no século V a.C.. Estas foram o berço da política, filosofia e ciência do ocidente.

¹² Síntese dos costumes de um povo, características de um grupo.

No âmbito do seu pensamento, portanto, a autonomia se refere à esfera política, a qual é examinado pelas suas especificidades próprias, sendo regida pelos resultados que devem almejar a busca do bem comum (ARANHA, MARTINS, 1993).

A partir do século XVI, a Europa é abalada por uma série de movimentos religiosos e intelectuais que contestavam abertamente os dogmas da igreja católica. A partir desse período, a concepção de autonomia é retomada sobretudo como forma de emancipação humana.

Os notáveis desenvolvimentos da ciência conquistados nos séculos XVI e XVII, e as mudanças na economia que traziam em seu bojo o anúncio mais expressivo do desenvolvimento da burguesia são alguns dos pontos importantes que modificaram os rumos dos esforços da filosofia em geral e do significado conceitual de autonomia.

Em contraposição à tradição representada pela religião e pelo Antigo Regime¹³, o Iluminismo se destacou pelo movimento intelectual que apresentava uma noção de autonomia relacionada à liberdade humana sem os condicionamentos do medo, superstição e ignorância.

Para Schneewind, as “[...] concepções estabelecidas da moralidade como obediências passam a ser cada vez mais contestadas pelas concepções emergentes da moralidade como autogoverno” (SCHNEEWIND, 2001, p. 29).

Nesse cenário, a antiguidade que tinha Deus como autoridade suprema e que daria o conhecimento moral ao homem por meio da razão, da revelação e do clero, ainda seria restrita a maioria dos homens que não possuiriam esse entendimento. Por esse motivo, tanto as ameaças de punição quanto as ofertas de recompensas seriam necessárias para garantir a ordem moral.

Já no século XVIII, a nova perspectiva emergente considera que os indivíduos seriam igualmente capazes de agir de maneira adequada, capazes de viver juntos respondendo a essa moralidade de auto governança. Nesse sentido, Montaigne (1533-1592) abre caminho para a filosofia moral moderna ao rejeitar toda a concepção de moralidade como obediência.

¹³ O Antigo Regime refere-se ao sistema social e político estabelecido na França XVI e XVIII. Este era um regime centralizado e aristocrático, onde o poder era concentrado nas mãos do rei.

Ao chegar à sua fase adulta, Michel de Montaigne assistia à última fase do período histórico da Renascença. Naquele contexto, o otimismo e a confiança nas possibilidades humanas já não eram os mesmos e a Europa se desestabilizava em consequência dos conflitos entre católicos e protestantes. A produção do filósofo foi influenciada por esse ambiente, marcado pela dúvida e pelo ceticismo (MOREAU, 1961).

Em dois de seus ensaios que tratam especificamente de educação: *Do Pedantismo* e *Da Educação das Crianças* (1961), Montaigne condena a educação tradicional de seu tempo pela rigidez que impede os movimentos livres da inteligência. Embora se considerasse cristão, não aceitava dogmas, sobretudo a lógica que a religião costuma imputar aos desígnios divinos. Portanto, sua concepção de formação estava alicerçada na dúvida, na investigação e no exercício do entendimento, que fazem parte de um movimento peculiar a cada pessoa. Coerentemente com tais ideias, Montaigne desenvolveu seu pensamento rejeitando toda ideia preconcebida e legitimada apenas pela tradição.

Entretanto, segundo Schneewind (2001) “suas rejeições foram tão pessoais quanto seu estilo de se autogovernar”. Para este autor, a moralidade como obediência apenas foi formalmente desafiada em 1625 com Lord Herbert de Cherbury. Este declarou em seus escritos que todos poderiam saber o que a moralidade requer. Seu argumento foi repetido, na sua essência, por vários filósofos posteriores.

Para Herbert, se partirmos da premissa que Deus é um juiz justo, que nos julgará pela maneira como cumprimos as exigências da moralidade, logo, Ele deve ter proporcionado a todos a capacidade para saber o que devemos fazer (SCHNEEWIND, 2001). Deste modo, o correto proceder seria evidente, não dependendo de ameaças ou recompensas.

A moralidade enquanto autogoverno desenvolve novas justificativas baseadas em axiomas universais aceitáveis através do apelo à razão e não à autoridade. Essa concepção passou a ser amplamente aceita e a filosofia moral desenvolvida a partir de então traria essa característica como base para sua estrutura conceitual.

O modo de pensar a moralidade que fora herdado não respondia às preocupações morais e políticas do novo contexto que emergia. Destarte, uma

tentativa de apreciação adequada da dignidade humana buscava articular a crença sobre esse dado somado ao valor do indivíduo.

Neste sentido, para além da concepção de Herbert, David Hume (1711-1776) desenvolve uma teoria dando significativos passos em direção à moralidade como autonomia. Deus é completamente omitido de sua teoria. Nela, todos teriam do mesmo modo o sentimento de aprovação e desaprovação que nos moveria na maior parte do tempo por um “senso de dever”. Deste modo, por sermos morais, não estaríamos seguindo ordens externas (SCHNEEWIND, 2001, p. 559).

Aponta Gacki (2012, p. 12):

A razão proposta por Hume possui um olhar funcional, em certa medida disciplinador, no entanto, movida pelos sentimentos, nos obrigando a refletir sobre o que é apropriado para sermos felizes, na constante co-relação que nos deparamos em nossa existência entre a sensibilidade e a racionalidade.

Para Hume, a educação dos sentimentos consistiria na base para o desenvolvimento da capacidade de nos autogovernarmos de modo a desenvolver nossa humanidade.

Avançando um pouco mais na elaboração sobre o conceito de autonomia, Rousseau (1973) desenvolve em sua teoria uma concepção de autonomia intimamente relacionada à concepção de liberdade.

Em termos gerais, a crise em nosso modo de viver anterior, que seria totalmente natural, gera uma resposta, criando o contrato social. Nele, a ideia do bem comum ativa em cada um de seus membros um amor inato que permite que os desejos primários sejam controlados para que possamos agir como seres morais de um todo moral. Deste modo, “passamos a ser livres porque podemos romper com a escravidão aos nossos desejos naturais e viver sob uma lei que proporcionamos a nós mesmos” (SCHNEEWIND, 2001, p. 559).

Portanto, em Rousseau, “o impulso do puro apetite é escravidão, e a obediência à lei que se estatuiu a si mesma é liberdade” (ROUSSEAU, 1973, p. 43). A finalidade da educação seria então ensinar a exercer esta liberdade. Deste modo, educar para a razão e a liberdade implica em educar para a autonomia.

Enquanto crítico do absolutismo, o pensamento de Rousseau possui

fundamentos da doutrina liberal e de uma visão democrática de poder. Isso se refletiu na sua concepção de educação, conforme expresso em sua obra *Emílio* (1762). Serafini (2012) observa que

A educação deveria levar o homem a agir por interesses naturais, e não por imposição de regras exteriores artificiais, pois só assim o homem poderia ser dono de si próprio, o que já nos remete a uma busca pelo desenvolvimento da autonomia do sujeito desde a infância. (SERAFINI, 2012, p. 26).

Contudo, Hume e Rousseau, ainda que apontados como filósofos que tiveram um importante papel nas discussões e desenvolvimento sobre esse conceito, ainda não poderiam trazer em suas teorias uma concepção genuína de autonomia. Como em Hume, a existência e o conteúdo da moralidade são determinados, não teríamos total autonomia para agir. Do mesmo modo, em Rousseau, por pautar-se na concepção de Leibniz, em que liberdade e determinismo coexistem (MENDES, 2007), acaba por se tornar tão determinista quanto Hume. Além disso, segundo Rousseau, somos autônomos apenas como membros de um tipo especial de sociedade (SCHNEEWIND, 2001, p. 559).

Desta maneira, Kant, influenciado pelas ideias de Rousseau, apresenta uma importante contribuição para repensarmos a moralidade. Esse filósofo define o conceito de autonomia atribuindo-lhe um significado mais amplo, extrapolando a dimensão apenas política. Ele o utiliza tanto em sua filosofia teórica quanto em sua filosofia prática. Esse conceito se torna central em sua teoria e define as bases do que seria o entendimento de autonomia na modernidade.

No contexto em que Kant vivia, “fortalecia-se a ideia liberal e laica, em que se buscavam novos caminhos para a aprendizagem e a autonomia do educando” (ARANHA, 2006, p. 171). Deste modo, com base nas ideias filosóficas da modernidade, a educação se vinculava a um ideal de sujeito unitário, moralmente autônomo, e aperfeiçoável com vistas a sua emancipação (ZENI, 2010).

A teoria desenvolvida por Kant refletia essa preocupação de seu tempo. O filósofo defendia a autonomia humana e a relacionou à capacidade de nos autogovernarmos. Conforme observa Schneewind:

[...] a moralidade se centra em uma lei que os seres humanos impõem a si próprios, necessariamente se proporcionando, ao fazê-lo, um motivo para obedecer. Os agentes que são desse modo moralmente autogovernados Kant chama de autônomos (SCHNEEWIND, 2001, p. 527).

Ora, uma vez que nós mesmos legislamos a lei moral, a autonomia como a via Kant requer uma liberdade contracausal. É apenas devido à ação legislativa da nossa própria vontade que estamos subordinados à lei moral. Portanto,

[...] cada pessoa tem uma bússola que permite 'à razão humana comum' dizer o que é consistente e o que é inconsistente com o dever. Nossas habilidades morais tornam-se conhecidas de cada um de nós devido ao fato da razão, à nossa consciência de uma obrigação categórica que podemos respeitar em contraposição ao atrativo do desejo (SCHNEEWIND, 2001, p. 560).

Destarte, o conceito de autonomia em Kant ganha uma nova dimensão. Sua concepção se refere à "(...) independência da vontade em relação a qualquer desejo ou objeto de desejo e a sua capacidade de determinar-se em conformidade com uma lei própria, que é a da razão" (ABBAGNANO, 2007, p. 97).

Já o termo heteronomia, assim como em sua raiz etimológica, é utilizado pelo filósofo para contrapor o conceito de autonomia, a partir da crítica de certas posições de sua época que dependiam da vontade, de outras causas ou de demais interesses externos (ZATTI, 2007). Heteronomia, na teoria kantiana, designa então "a vontade determinada pelos objetos da faculdade de desejar" (ABBAGNANO, 2007, p. 97).

A utilização kantiana do termo autonomia é radicalmente diferente e completamente nova na história do pensamento, constituindo-se em um marco para a modernidade. Além disso, esse fato nasce de um contexto onde havia uma tendência liberal e laica de formulação do pensamento, trazendo uma grande contribuição para o fortalecimento dessas ideias no âmbito da organização social que a concepção mais antiga de moralidade como obediência não trazia.

É deste modo que, no início dos tempos modernos, a concepção de autonomia retoma sua força nas discussões políticas, dando, segundo Schneewind (2001), "uma contribuição vital à ascensão da visão liberal ocidental

e das relações apropriadas entre o indivíduo e a sociedade” (p. 30).

Portanto, a compreensão do conceito de autonomia em Kant apresenta elementos para adentrarmos na construção de uma ideia construída historicamente e que é muito presente nos dias atuais. A relevância desse conceito em sua obra e a preocupação em relação ao desenvolvimento autônomo do indivíduo leva Kant a desenvolver uma pedagogia para o correto desenvolvimento do homem e que também teria reflexos na organização educacional.

Para Kant, a educação tem a finalidade de formar o homem para o exercício da autonomia. Nas palavras do filósofo, “O homem não pode tornar-se verdadeiro homem senão pela educação” (KANT, 1996, p. 15).

Em consonância com Júnior (2005), ao tratar sobre a dimensão educativa, Kant valoriza também a educação familiar, que seria a base da formação do indivíduo. Além disso, apresenta uma preocupação com a conduta do homem, pensando no bom cidadão e no homem disciplinado.

O aspecto educacional da teoria kantiana também influencia o desenvolvimento da concepção e do modelo escolar moderno:

Nesse ideal viu o fundamento da dignidade humana e do respeito, o que foi central para o desenvolvimento dos sistemas legais, dos sistemas educacionais e da sociedade moderna como um todo. A concepção kantiana de liberdade como autodeterminação influenciou muito a educação e o modelo escolar criado a partir da modernidade (ZATTI, 2007, p. 10).

Na obra *Sobre a Pedagogia* (1803), Kant sublinha que, para a educação de sujeitos autônomos, a liberdade deve caminhar em dois sentidos: a liberdade negativa, que seria a independência da vontade em relação a todo objeto de desejo, e a liberdade positiva, ou seja, a capacidade de determinar-se conforme a razão (ABBAGNANO, 2007). Nesse sentido, a disciplina faria parte da liberdade negativa e a instrução estaria relacionada à parte positiva de uma educação formadora de sujeitos autônomos.

Ao contemplar essas duas perspectivas, o filósofo resgata o sentido de educação intelectual como exercício da inteligência. Nessa abordagem, está presente uma crítica ao ensino tradicional de seu tempo, uma vez que a

memorização era valorizada em relação às faculdades do entendimento, do juízo e da razão (PEREIRA; CARÃO, 20...).

Uma ideia fundamental que perpassa toda sua teoria sobre educação é pensar o desenvolvimento racional que leva à autonomia. Para Zatti (2007), “Na passividade ninguém é autônomo e não se torna o próprio construtor, para tal é preciso ação racionalmente dirigida. A proposta kantiana é que o homem aprenda a pensar por si mesmo (p. 36).

Enfim, um importante estudioso que herda as teorias desenvolvidas por Rousseau e Kant e que também terá a autonomia como um dos principais objetivos da educação é Piaget (1896-1980). Conforme Correia,

Com base nos estudos sobre a *evolução biológica*, Piaget pretendia fundamentar uma moral universal, da qual nenhum ser racional pudesse fugir, dado que imperativa, categórica, lógica, universal, absoluta. Conseqüentemente, relaciona à idéia de equilíbrio a noção de bem, e identifica como mal o desequilíbrio (CORREIA, 2003).

Para desenvolver sua teoria, em sua obra *O julgamento Moral na Criança* (1977), Piaget discorre a respeito dos estágios da moralidade infantil. Nela, o autor define autonomia como autogoverno, no sentido de submissão do indivíduo a uma disciplina que ele próprio escolhe e a constituição da qual ele elabora com sua personalidade (PIAGET, 1998). Mas, de acordo com sua teoria, antes de chegar ao pleno desenvolvimento da autonomia, a criança passaria por duas fases, que são a anomia e a heteronomia.

A anomia se refere à fase de até um ano e meio de idade, em que a criança não distingue entre o certo e o errado. Já a fase heterônoma é caracterizada pelo respeito à regra imposta por outro. Conforme essas fases vão sendo superadas, desenvolvem-se outras formas de relações, abrindo possibilidade para a conquista da autonomia. Para que isto ocorra, segundo o autor, o sujeito necessita de convivência em um ambiente propício para seu desenvolvimento autônomo. Caso isto não ocorra, pode permanecer com características da fase heterônoma (PIAGET, 1998).

Correia (2003) enfatiza que em função do equilíbrio absoluto, esses estágios, pelos quais deve passar a consciência do educando, relacionam-se ao

desenvolvimento biológico cognitivo necessários para a tomada de consciência da regra, sua internalização e codificação pelo aprendiz.

A autonomia em Piaget é apresentada em dois aspectos: o moral e o intelectual. A autonomia intelectual seria a capacidade de seguir a própria opinião. Já no sentido moral, a autonomia é a capacidade da criança tomar decisões por conta própria, considerando os aspectos relevantes para decidir o melhor caminho a seguir.

Essa tomada de decisão implica na inter-relação com o outro, o que torna importante o aprender a levar em conta os pontos de vista das outras pessoas e a consequência grupal da decisão tomada (ZATTI, p. 17). Desta maneira, a pessoa autônoma não é aquela que faz tudo o que deseja, mas aquela que sabe coordenar as regras, ideias, decisões e preferências de seu grupo social, agindo de forma harmônica, ou seja, corretamente.

Contudo, de acordo com Correia, essa autonomia do educando não o coloca em relação à regra para desfrutar da condição de criador, mas “de quem toma consciência dela, a codifica, a assimila e a internaliza, sob a égide do consenso do grupo, do respeito à regra e da democracia (CORREIA, 2003, p. 131). Nesse sentido, o autor questiona que autonomia seria essa que faz a consciência individual depender da consciência grupal e do consenso?

Ressalta Correia que essa concepção é no mínimo contraditória:

É a autonomia esvaziada do *dever*, do *porvir*, do *vir-a-ser*, do *novo*. E, na medida em que a heteronomia é lançada para *dentro de si* para virar autonomia (a norma alheia que faço minha) o que se diz é que a ética liberal instaurada pelos burgueses nas sociedades de mercados é o máximo, o ponto mais alto, o mais ordenado e perfeito entendimento ético que podemos produzir. A *heteronomia autonomicizante* é o ápice ético desejável (CORREIA, 2003, p. 133).

A significação do termo autonomia, voltado para a cidadania e independência, para a construção da própria aprendizagem e atrelada à concepção de adaptação social, tornou-se marcante nas últimas décadas. Como exemplo, podemos destacar o movimento conhecido como Escola Nova, que promoveu uma reviravolta no panorama educacional, fazendo frente a um novo discurso pedagógico, de uma nova abordagem e de novas metodologias.

De acordo com esse movimento, a educação deve deslocar o eixo da escola, do professor e dos conteúdos para métodos ativos de construção do conhecimento, que objetivariam e se caracterizariam pela autonomia do indivíduo. Um importante representante dessa corrente, John Dewey (1885-1952), legou princípios pedagógicos ainda muito utilizados e presentes tanto nos documentos nacionais e internacionais para a educação, quanto nos projetos pedagógicos contemporâneos, tais como o “aprender a aprender” e o “aprender fazendo”, como maneiras de se educar para a autonomia.

Para tanto, em oposição à estrutura autoritária das escolas tradicionais, em sua teoria uma especial atenção é dada à formação do cidadão, enquanto membro de uma sociedade democrática e plural, no qual desenvolveria sua individualidade, aqui identificada como autonomia, no exercício da socialização em um ambiente escolar não-autoritário. Nele, o educando vivencia um espaço para desenvolver-se e aprender por si mesmo por meio da experiência (ARANHA, 2006).

Identificado como um defensor da escola democrática Dewey é elencado junto a outros nomes como Maria Montessori, Freinet, Pestalozzi, Claràpede, Decroly, como integrantes dos movimentos pedagógicos modernos que se voltam para as ações dos alunos. No Brasil, Anísio Teixeira e Helena Antipoff foram dois representantes desta corrente.

Apesar dessa corrente ser rica em relação aos aspectos inovadores aplicados à prática educativa, além de ter contribuído valiosamente para o enriquecimento das discussões pedagógicas, cabe ressaltar que a Escola Nova resultou na chamada “ilusão liberal” ou “otimismo pedagógico”, ao pensar a escola como um território neutro onde a criança se desenvolveria espontaneamente. As contradições sociais e a própria pedagogia que se desenvolve nessas correntes, em que a adaptação do aluno à sociedade são reforçadas, não são questionadas, abrindo margem para legitimação justamente dos ideais liberais e valores burgueses (ARANHA, 2006).

Para Martins (2002, p. 03):

A discussão contemporânea sobre a metamorfose ou a ressignificação dos direitos individuais, particularmente após os anos de 1980, remete à discussão sobre a reinstauração do

individualismo negativo prevalecente nas sociedades pré-capitalistas, exigindo uma reflexão sobre os novos significados conferidos ao conceito de autonomia.

Basta nos lembrarmos como a orientação neoliberal tem interferido na educação brasileira a partir de documentos que tem balizado a docência, o material didático, a prática pedagógica e as avaliações no sistema oficial de ensino. Em seus discursos, elementos como o “aprender a aprender” estão relacionados ao desenvolvimento de uma autonomia esvaziada de seu conteúdo crítico e emancipatório, para dar lugar uma postura de independência do sujeito que corresponda aos moldes do estado-mínimo.

Recentemente, consolidou-se uma tendência internacional – expressa em diretrizes de organismos multilaterais e programas de governo – que consagra formas mais livres de organização dos sistemas educacionais, sobretudo a partir dos anos de 1990 (Martins, 2001). A consolidação da noção de pluralismo político e cultural revalorizou o poder local, a idéia de descentralização e a defesa da autonomia como possibilidade de afirmação de singularidades. Com base na análise de documentos que informam as orientações de organismos internacionais e na literatura da área, pode-se afirmar que o conceito de autonomia – ressignificado pelas políticas educacionais vigentes a partir dos anos de 1980 – passou a ser utilizado, algumas vezes, como sinônimo de descentralização e desconcentração e, outras, como a etapa subsequente de processos descentralizadores (MARTINS, 2002, p. 25).

Conforme a tese defendida por Newton Duarte, a ideia tão em voga nos discursos contemporâneos sobre chamada “pedagogia das competências” é integrante de uma ampla corrente educacional, a qual o professor denomina “pedagogias do aprender a aprender” (DUARTE, 2001, p. 35).

O “aprender a aprender” como a finalidade última da educação relaciona-se a uma perspectiva construtivista, portanto, influenciada pela contribuição de Piaget e dos escolanovistas, a qual influenciou a elaboração do Parâmetros Curriculares Nacionais, aprovados após a LDB de 1996 (ARANHA, 2006).

A recomendação de que a formação do aluno não se resuma à acumulação de conhecimentos, mas que contribua para o desenvolvimento de capacidades como o aprender sozinho, estaria relacionada ao aumento da autonomia do indivíduo, enquanto que o aprender como resultado de um

processo de transmissão por outra pessoa seria um obstáculo para o desenvolvimento da autonomia (DUARTE, 2001).

Dentre os pilares da aprendizagem apresentados pelo Relatório Jacques Delors e assumidos pelos PCN, destacam-se duas perspectivas para a formação: “uma voltada para o desenvolvimento de capacidades e competências para que os sujeitos tenham condições de atuar no mercado de trabalho; outra voltada para a formação de valores e atitudes frente às novas formas de sociabilidade que emergem no contexto da sociedade globalizada” (GALUCH; SFORNI, 2011, p. 64).

Esse enfoque é analisado por Duarte no sentido de que

[...] as pedagogias do “aprender a aprender” estabelecem uma hierarquia valorativa na qual aprender sozinho situa-se num nível mais elevado do que a aprendizagem resultante da transmissão de conhecimentos por alguém. [...] O segundo posicionamento valorativo pode ser assim formulado: é mais importante o aluno desenvolver um método de aquisição, elaboração, descoberta, construção de conhecimentos, do que esse aluno aprender os conhecimentos que foram descobertos e elaborados por outras pessoas (DUARTE, 2001, p. 36).

O mais importante seria justamente adquirir a capacidade de “aprender a aprender”, conquistando a “autonomia”, do que aprender o conhecimento científico já existente. Este autor ressalta ainda que esse uso corrente do termo autonomia nos discursos sobre educação não pode ser aproximado à conceituação Kantiana, ou com os ideais libertários de Paulo Freire.

Paulo Freire possui em sua teoria uma dimensão própria em que este termo é trabalhado; parte do princípio de que vivemos em uma sociedade de classes, marcada pela desigualdade e injustiças sociais. Nessa perspectiva, o ser humano apenas se realiza por meio dos bens culturais. Entretanto, o privilégio que alguns dispõem é a privação da maioria de acessar e usufruir dos bens produzidos. Deste modo, essa negação se converte em injustiça, exploração e opressão.

A educação se encontra entre os bens dentre os quais grande parte da população encontra-se excluída. Por essa razão o autor traça a distinção entre a pedagogia dos dominantes, referente àquela que existe como prática de

dominação, e a pedagogia do oprimido, na qual a educação torna-se prática da liberdade, da luta dos oprimidos e da recuperação de sua humanidade roubada (FREIRE, 1987).

De acordo com a pedagogia do oprimido desenvolvida por Freire, educador e educando transpõem a relação baseada na transmissão e recepção passiva de conteúdos para assumir uma relação dialógica. O diálogo supõe troca e é pelo seu próprio caráter reflexivo, uma vez que implica no ato constante de desvelar a realidade e nela se posicionar. Assim, “ninguém educa ninguém”, mas “os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1987, p. 78).

Na sua obra *Pedagogia da Autonomia*, Paulo Freire discorre sobre as características que devem ser observadas para que essa relação de diálogo ocorra, com vistas à conscientização formadora de cidadãos transformadores da ordem social, econômica e política injusta. Os saberes que se colocam necessários para essa prática educativa são pesquisa, criticidade, respeito aos saberes do educando entre outros. Esses, em conjunto, são condição para que haja a possibilidade do desenvolvimento e exercício da autonomia (FREIRE, 2011).

Portanto, no bojo de sua teoria, a autonomia se caracteriza, sobretudo, por contemplar as contradições sociais e políticas e associa a pedagogia à emancipação social, possuindo um sentido sócio-político-pedagógico.

A autonomia é a condição sócio-histórica de um povo ou pessoa que tenha se libertado, se emancipado, das opressões que restringem ou anulam sua liberdade de determinação. E conquistar a própria autonomia implica, para Freire, em libertação das estruturas opressoras (ZATTI, 2007, p. 38).

Entretanto, essa conquista não se instaura de forma simples. Há dificuldades que se apresentam frequentemente no próprio oprimido e que devem ser superadas. Reconhecendo-se como oprimido, pode ocorrer a aceitação da sua condição em uma atitude fatalista. Em outro caso, pode desvalorizar-se, por meio da justificativa de que o opressor lhe é de fato superior. Ou ainda, venha a temer a liberdade sem ousar assumi-la ou aspirar melhorar de posição para se investir por sua vez de opressor.

Na teoria pedagógica de Freire, há uma preocupação com a

conscientização e politização, uma vez que a crítica não basta. Partindo-se dela, a transformação da própria realidade deve acontecer como forma de superação da relação entre opressor e oprimido:

A libertação, por isso, é um parto. E um parto doloroso. O homem que nasce deste parto é um homem novo que só é viável na e pela superação da contradição opressores-oprimidos, que é a libertação de todos.

A superação da contradição é o parto que traz ao mundo este homem novo não mais opressor; não mais oprimido mas homem libertando-se. (FREIRE, 1987, p. 35).

Vale ressaltar que a experiência da autonomia no sentido freiriano é não apenas individual, mas ocorre como decisão existencial de engajamento e intervenção no mundo. Para além da capacidade de pensar por si, ela envolve a capacidade de realizar (ZATTI, 2007).

Outro importante autor que desenvolve uma concepção de autonomia relacionando-a com o eixo de um projeto revolucionário socialista é Cornelius Castoriadis (1922-1997). Sua concepção transpassa o plano individual para se consolidar no plano coletivo (CATORIADIS, 2000). Para Castoriadis, o projeto revolucionário encontra sentido na realidade histórica efetiva, na crise da sociedade estabelecida e na sua contestação.

Nessa perspectiva, em uma sociedade de alienação a autonomia como prática social sempre será permeada pelas condições materiais de existência e por outros indivíduos, pois "... a idéia da autonomia e da responsabilidade de cada um por sua [própria] vida pode facilmente tornar-se mistificação se a separarmos do contexto social e se a estabelecermos como resposta que se basta a si mesma" (Castoriadis, 1991, p. 131). Como relação e prática social, portanto, a autonomia será sempre o produto de uma conjuntura histórica e nunca a resposta definitiva para contradições e conflitos sociais, insondáveis e imprevisíveis (MARTINS, 2002).

A ideia de autonomia, tão disseminada como objetivo educacional, deve ser contextualizada nos limites dados das relações de força presentes em todas as sociedades, para que não caiamos no engodo dos discursos modernos sobre

emancipação e liberdade que disseminam e legitimam a ordem vigente, sufocando as potencialidade de mudança, tal como previa Castotiadis.

Este embasamento teórico é fundamental para que possamos discutir a concepção de autonomia que se faz tão presentes nos escritos sobre a modalidade a distância. O desenvolvimento desse conceito e sua estreita relação com o contexto no qual ele emerge são a base para a nossa discussão sobre a concepção de autonomia em EaD.

4.3. Concepção de autonomia em EaD

A modalidade a distância sempre esteve vinculada com a premissa de maior liberdade engajamento do estudante. Isto se deve pelo fato da não presencialidade inculcar uma ideia de que, embora haja maior flexibilidade para aprender, também exige mais responsabilidade e comprometimento para que o aluno evolua nos estudos.

Como já pontuamos, a modalidade a distância foi utilizada inicialmente por meio de cursos por correspondência. Esses programas eram, sobretudo, marcados por uma forma instrucional de aprendizagem que exigia muito do aluno. Em 1963, o teórico Wedemeye já apontava para o fato de que nem todos os alunos teriam sucesso no ensino por correspondência devido a obstáculos para a aprendizagem, tais como o interesse pela tarefa, a motivação, e a preparação para o estudo (PEIXOTO, RABELLO, 2011).

A definição deste mesmo autor para aluno independente seria aquela pessoa “não apenas independente no espaço e no tempo, mas também potencialmente independente no controle e no direcionamento do próprio aprendizado” (MOORE, 2007, p. 239). Contudo, cabe diferenciarmos essa característica do educando da concepção de que o aluno nessa modalidade precisa ser autodidata.

O autodidata é aquele que pratica o autodidatismo, ou autodidaxia. Este

[...] ocorre quando o indivíduo tem a capacidade de estudar e adquirir instrução por si mesmo, sem a orientação de um professor, criando suas próprias estratégias para a aquisição de conhecimento e buscando os instrumentos para sua formação. O termo corresponde à conduta de um sujeito em situação de

aprendizagem, geralmente fora de um contexto institucional (SERAFINI, 2012, p. 23).

Logo, o aluno da modalidade a distância, mesmo em cursos que apresentam fortes traços instrucionais, não é um autodidata, uma vez que tem material sistematizado ao seu dispor, além de muitas vezes poder contar com auxílio e acompanhamento para sua aprendizagem.

Contudo, a autoaprendizagem é de fato reconhecida como característica marcante em cursos que não dispõem de ferramentas tecnológicas e de assistência contígua. No caso dos cursos por correspondência, ocorria uma estratégia instrucional geralmente de cunho construtivista, na qual o aluno devia se adaptar e responder a objetivos de aprendizagens rígidos.

Cabe ressaltar que essa concepção estava em alta no meio educacional e sua aplicação acabou por negligenciar outros aspectos do aprendizado relacionados à autonomia do educando. Para Moore e Kearsley:

[...] em uma época em que toda a educação, incluindo o ensino por correspondência, estava sob influência da teoria behaviorista do aprendizado, e a ideia de os alunos serem pessoas autônomas construindo seu próprio conhecimento, com base em sua própria experiência, recebeu pouca atenção fora de alguns círculos de educação de adultos (MOORE; KEARSLEY, 2007, p. 244).

Sobre as implicações da teoria behaviorista no âmbito do ensino por correspondência, Moore e Kearsley (2007) salientam ainda que uma vez que os alunos não estavam dentro do alcance imediato do professor, desenvolveu-se uma técnica para controlar o aprendizado. Metas específicas, esquemas de apresentação, prática e testes bastante estruturados foram desenvolvidos com a finalidade de medir o sucesso de todos os alunos de acordo com padrões previamente estabelecidos.

Dentro desse esquema instrucional, a interação se reduzia a verificar como o aluno estava cumprindo os objetivos de aprendizagem determinados e a proporcionar um reforço positivo aos alunos bem-sucedidos.

O desafio para o educador era produzir um conjunto de objetivos, técnicas e dispositivos de teste perfeitos, que se adaptassem a

todos os alunos, em grande número e a distância, de modo que nenhum se desviasse da rota ou não suplantasse as dificuldades (MOORE; KEARSLEY, 2007, p. 244).

Essa concepção, evidentemente, em muito se diferencia da concepção de autonomia. Nos estudos sobre a EaD, iniciavam-se discussões sobre a educação de adultos, em que um equilíbrio era buscado entre as idiosincrasias e a independência dos alunos, mas sem abrir mão das estruturas de curso em larga escala. A partir do desenvolvimento de novos meios de comunicação, essa perspectiva foi se fortalecendo e ganhando espaço para desenvolver-se com diferentes ferramentas.

Em território nacional, a distinção entre esses dois momentos da EaD encontram-se presentes na legislação da área. No segundo capítulo deste trabalho, apresentamos duas definições presentes na legislação brasileira para EaD, as quais se relacionam a momentos em que a modalidade apresentava características peculiares.

Na primeira delas, em 1998, no Decreto n^o 2.494, o conceito legislativo apresentado a define como uma forma de ensino que possibilita a autoaprendizagem” (BRASIL, 1998a). Não podemos perder de vista que até o momento da elaboração desse documento, a forma não presencial de ensino se caracterizava pelo formato instrucional presente nos cursos por correspondência ou veiculados por meio da televisão ou rádio. Conforme também apontamos neste trabalho ao tratar sobre o percurso histórico da EaD no Brasil, o modo de interação era limitado, além de haver a influência teórica behaviorista no panorama educacional a se refletir na prática educativa.

Já posteriormente à criação da LDB de 1996, ocorre a inserção de tecnologias capazes de criar ambientes virtuais de aprendizagem, metodologias diferenciadas e uma estrutura técnica e de recursos humanos para apoio das atividades dos alunos que permitiam maior interação entre professores e educandos (VIDAL; MAIA, 2010). Em 2005, uma nova elaboração foi apresentada por meio do Decreto n^o 5.622, que revogou o Decreto n^o 2.494, de 1998. Nesse documento, a EaD é caracterizada pela mediação didático-pedagógica com a utilização de meios tecnológicos de informação e comunicação (BRASIL, 2005). Essa mudança na legislação nacional responde a tendências neoliberais para a

educação, como já apontamos, e também às transformações intrínsecas ao processo de desenvolvimento dos cursos a distância.

No que tange ao desenvolvimento da concepção da autonomia e sua crescente importância na EaD, Peters (2009) salienta que o objetivo pedagógico de desenvolvimento da autonomia do educando não é novidade, como pudemos observar na explanação desse conceito e sua relação com os ideais de formação humana. A perspectiva educacional de aluno autônomo foi desenvolvida muito antes do desenvolvimento do primeiro ambiente informatizado de aprendizagem. Entretanto, conforme o autor:

agora somos desafiados pelo fato de que o ambiente informatizado de aprendizagem dá espaço para novas, imprevistas, inesperadas e extremamente eficazes possibilidades de se ter sucesso nesta empreitada pedagógica” (PETERS, 2009, p.248).

Otto Peters, em sua obra *A Educação a Distância em Transição* (2009), aponta que a educação a distância é uma forma de ensino, educação e aprendizagem que não é de forma alguma bem definida ou fixa. Nela, podemos encontrar uma ampla gama de possibilidades para a organização dos cursos, como expusemos em seção anterior. Esse fato se desdobra em uma considerável variedade de maneiras de como o aluno aprende a distância. Quando pensamos em uma formação autônoma do aluno, o modelo deve esmerar-se para tal.

Os Ambientes Virtuais de Aprendizagem prometem muito nesse sentido. A aprendizagem em si não se torna virtual. Como ressalta Peters (2009), ela é sempre bem real. Contudo, a forma como a aprendizagem é iniciada, seus estímulos nos espaços virtuais e a interação com os conteúdos diferem em muitos aspectos dos espaços reais de aprendizagem.

Para a concretização desse tipo de aprendizagem, o modelo deve estruturar-se com essa finalidade.

Este modelo (o modelo do aluno autônomo) dá espaço para o desenvolvimento da aprendizagem independente. Seu objetivo é a educação do aluno autônomo, o que é, pedagogicamente falando, um objetivo ambicioso e exigente mas também promissor (PETERS, 2009, p. 79).

Quando tratamos de autonomia relacionada a um modelo de curso, tratamos de independência para a aprendizagem. Nesse tipo de modelo, os estudantes organizam a própria aprendizagem, assumem tarefas relativas ao currículo, selecionam conteúdos e decidem quais estratégias e mídias gostariam de empregar.

Professor e alunos se encontram para discutir e negociar planos e objetivos de estudos, realizando um contrato entre aluno, professor e universidade, em que cada uma das partes participa ativamente do projeto. O objetivo pedagógico é modificar o processo de aprendizagem do método tradicional de exposição dos conteúdos para encorajar os alunos a adquirirem-nos por si mesmos (PETERS, 2009).

Peters (2009) salienta que a autonomia do educando não se refere apenas a tomada de decisões por iniciativa própria, mas a um conjunto de fatores processuais da aprendizagem. Na leitura de Rack, Peters considera que a prática da autonomia não significa meramente uma particularidade técnico-organizacional da configuração educativa:

Para ele, os estudantes são autônomos quando conseguem reconhecer suas necessidades de estudo, formulam objetivos de aprendizagem, selecionam conteúdos, planejam estratégias de estudo, selecionam materiais didáticos, identificam fontes adicionais de pesquisa e fazem uso delas, bem como quando eles ordenam, conduzem e avaliam o processo da aprendizagem (RACK, 2011, p.30).

As bases teóricas que animam essa concepção em EaD relacionam-se às controvérsias sobre a natureza da aprendizagem. Em termos gerais, podemos dizer que em oposição aos tradicionalistas, que defendem o ensino expositivo e a aprendizagem receptiva, há os progressistas, que defendem que os alunos não devem ser colocados diante do conteúdo passivamente. Para os autores dessa linha, a “sociedade do conhecimento e da aprendizagem” precisa de um novo paradigma, que requer um estudante atento, “capaz de iniciar, planejar, implementar, controlar, avaliar e também empregar eles mesmos o que aprenderam” (PETERS, 2009, p. 102).

Para além do conhecimento do conteúdo, a competência de utilizar métodos para adquiri-lo e a cooperação para a construção de conhecimentos

coletivos são enfatizadas. O estudante, responsável pela própria aprendizagem, domina o processo pelo qual ela ocorre. “Como não há qualquer interferência de uma pessoa ou de uma instituição externa, este tipo de aprendizagem poderia ser chamado de autônomo” (PETERS, 2009, p. 102). Portanto, associada ao conceito de autonomia na aprendizagem está a noção de aprendizagem autodirigida.

Um importante autor dessa área, pioneiro no estudo de aprendizagem de adultos e que enfatiza o aspecto autodiretivo é Malcom Knowles. Em seus estudos e pesquisas, trata da aprendizagem de adultos como um campo específico da ciência denominado andragogia. Embora esse conceito tenha se desenvolvido na década de 1830, foi em sua teoria que ele se popularizou, acentuando as diferenças entre a aprendizagem de adultos e de crianças, conforme a pedagogia tradicional (SMITH, 2002).

Segundo a sua teoria, os adultos são autônomos e autodirigidos. Isto significa dizer que preferem dirigir sua própria aprendizagem, estar ativamente envolvido nos estudos e, para tal, definir seus objetivos e os assuntos de seu interesse. Deste modo, sua concepção de autoaprendizagem, em sentido mais amplo, descreve um processo

[...] em que os indivíduos tomam a iniciativa, com ou sem a ajuda de outros, diagnosticando suas necessidades de aprendizagem, formulando objetivos de aprendizagem, identificando os recursos humanos e materiais para a aprendizagem, escolhendo e implementando estratégias de aprendizagem apropriadas, e avaliando os resultados da aprendizagem (KNOWLES, 1975, p. 18, nossa tradução).¹⁴

Knowles apresenta três razões imediatas para a aprendizagem autodirigida. Primeiramente, os alunos proativos, ou seja, aqueles que tomam a iniciativa da aprendizagem, se colocam diante do conhecimento intencionalmente e com maior motivação. Já os alunos reativos, aqueles que se sentam aos pés

¹⁴ Segue o original: “[...] in which individuals take the initiative, with or without the help of others, in diagnosing their learning needs, formulating learning goals, identifying human and material resources for learning, choosing and implementing appropriate learning strategies, and evaluating learning outcomes”.

dos professores passivamente à espera de ser ensinados, tendem a aprender menos e com menor qualidade do que os alunos reativos (KNOWLES, 1975).

Em segundo lugar, a aprendizagem autodirigida está em consonância com nossos processos naturais de desenvolvimento psicológico. Conforme amadurecemos, desenvolvemos a capacidade de aumentar a responsabilidade por nossas próprias vidas, criando a possibilidade de fazermos escolhas e de nos autodirigirmos cada vez mais (KNOWLES, 1975).

A terceira razão imediata refere-se ao contexto no qual a aprendizagem ocorre. Segundo Knowles, já em 1975 observava-se uma rápida mudança nas exigências de novas habilidades de aprendizagem. Deste modo, as novas características na educação colocam sobre os alunos a responsabilidade de tomar uma boa dose de iniciativa em sua própria aprendizagem. Por conseguinte, os alunos que entram nesses programas inovadores sem ter aprendido as habilidades de investigação autodirigida experimentam ansiedade, frustração e muitas vezes falha, assim como os professores que não se encontram preparados para isso (KNOWLES, 1975).

Entretanto, segundo Smith (2002), há críticas à teoria de Knowles. Sua proposta é muito semelhante à grande parte da literatura sobre o planejamento e execução de instrução para adultos em contextos institucionais formais, em que a aprendizagem é apresentada como um processo linear. Além disso, há problemas relativos a sua noção de individualidade e das especificidades culturais envolvidas que são a base de sua investigação.

No entanto, segundo Peters (2009), a definição de aprendizagem autodirigida de Knowles ainda é válida. Na mesma ocasião em que Knowles desenvolvia sua teoria sobre andragogia, Michael Moore, atraído pelas ideias de independência do aluno desenvolvidas por Wedemeyer, escrevia sobre a possibilidade de a distância ser, contrariamente ao que muitos pensam, um fator positivo para os alunos. Na visão deste autor, os alunos adultos, individualmente ou em grupos, têm maior controle do seu aprendizado e maior independência em relação ao controle exercido pelas instituições educacionais (MOORE; KEARSLEY, 2007).

A teoria de Moore combina a perspectiva de Educação a Distância adotada por Peters, na qual entende esse modelo como um sistema industrial estruturado,

e a perspectiva de Wedemeyer, em que a relação é centrada no aluno e na interatividade entre os participantes. Esta ficou conhecida, desde 1986, como teoria da Interação a Distância (*Transactional Distance*) (MOORE; KEARSLEY, 2007).

Segundo Moore,

A interação que chamamos de educação a distância, ocorre entre indivíduos que são professores e alunos, em um ambiente que tem a especial característica de separação entre eles, e um conseqüente conjunto de ensino diferenciado e de comportamentos de aprendizagem (MOORE, 1991, p. 3, nossa tradução).¹⁵

A primeira questão que devemos observar é que na teoria da Interação a Distância, a distância aí considerada não é simplesmente geográfica, mas um fenômeno pedagógico (MOORE; KEARSLEY, 2007). O autor exemplifica que programas a distância baseados na comunicação entre professores e alunos e que permitem um diálogo constante entre eles apresentam um baixo nível de distância transacional. Já programas altamente estruturados, rígidos e pouco capazes de se adaptar às necessidades dos indivíduos, sejam eles a distância ou presenciais, são transacionalmente distantes do aluno.

Moore (1991) destaca dois procedimentos especiais de ensino que determinam a extensão da distância em um programa. Vale ressaltar que esses não são tecnológicos, mas relativos às variáveis no ensino e na interação do ensino e da aprendizagem. Os dois conjuntos de variáveis são o diálogo e a estrutura do curso.

O diálogo não é o mesmo que interação. A interação é importante para que o diálogo ocorra, mas para que este se efetive, ela precisa ter uma finalidade, ser construtiva e valorizada pelos participantes. A variável ambiental para que o diálogo ocorra é o meio de comunicação. Por exemplo, este pode se dar por correspondências via correio. Nesse caso, o diálogo estabelecido é altamente

¹⁵ Segue o original: "The transaction that we call distance education occurs between individuals who are teachers and learners, in an environment that has the special characteristic of separation of one from another, and a consequent set of special teaching and learning behaviors" (MOORE, 1991, p. 3).

estruturado e lento. Já em um curso *online*, a rapidez e frequência de trocas pode aumentar o grau de diálogo entre os interlocutores (MOORE; KEARSLEY, 2007).

Em relação à estrutura, Moore e Kearsley (2007) assinalam que um aspecto que deve ser repetidamente enfatizado é o fato que, na análise de programas específicos, há muito mais aspectos envolvidos além da tecnologia empregada. A tecnologia não determina se um curso é muito ou pouco estruturado. O modo como o projeto é pensado e a rigidez ou flexibilidade que ele apresenta também estão relacionados ao modo de organização em que o sistema funciona. Podemos afirmar, porém, que quanto maior o diálogo e menor a estrutura em programas de EaD, menor será a distância no processo educacional (MOORE, 1991).

Em resumo, Interação a Distância possui uma natureza que torna especial comportamentos organizacionais e de ensino especiais; o quanto isso ocorre dependerá do grau de Interação a Distância (MOORE; KEARSLEY, 2007, p. 240).

Portanto, dentre esses comportamentos, a autonomia do educando se apresenta diretamente relacionada às variáveis de diálogo e de elementos de elaboração dos cursos. A qualidade da Interação a Distância é o fator que permite ou cerceia a dimensão da autonomia do aprendiz, e a classificação dos programas em EaD pode se dar pela análise do grau de autonomia que o modelo adotado permite que o aluno exercite (MOORE; KEARSLEY, 2007).

Outro enfoque sobre a autonomia relacionado ao diálogo e à estrutura do modelo é apresentada por Randy Garrison. Sua discussão enfoca o princípio da proficiência, que se refere à capacidade do aluno em construir significado e em ter disposição para iniciar e persistir em uma iniciativa de aprendizagem. O aluno deve assumir a responsabilidade por criar significado a partir do conteúdo assimilado ou incluir ideias e conceitos novos em sua estrutura de conhecimento já existente. A partir daí, o conhecimento deve ser compartilhado, como forma de comunicação recíproca que visa confirmar a compreensão e gerar conhecimento válido. Esse movimento intelectual resulta no que o autor denomina *aprendizado*

em colaboração e na construção social do conhecimento (MOORE; KEARSLEY, 2007).

Essa perspectiva construtivista e colaborativa da aprendizagem se reforçou com os avanços tecnológicos, permitindo que a educação a distância pudesse desenvolver-se rumo não apenas à veiculação de conteúdos, consideradas como formas de transmissão, mas, sobretudo, consolidando formas significativas de interação.

A interação é vista como central para uma experiência educacional, seja ela presencial ou a distância. No entanto, o foco na interação *online* se afirma no potencial e propriedades das novas tecnologias como forma de apoio para a comunicação educativa. A combinação entre comunicação e tecnologias fornece um alto grau de potencial comunicativo por meio de opções de *design* de interação assíncronas (GARRISON, 2005).

Contudo, para Garrison, a interação não basta. Presença cognitiva e social são noções desenvolvidas para que haja qualidade efetiva de comunicação. Conforme o autor, “Interação em um ambiente como esse vai além da interação social e da simples troca de informações” (GARRISON, 2005, p. 134, nossa tradução).¹⁶ Ela deve ser estruturada e sistemática, de modo que se alcancem resultados de aprendizagem específicos. Além do mais, pela comunicação no contexto educacional a distância ser veiculado por meios artificiais, é necessário que se desenvolva essa *presença social*.

A dimensão qualitativa é introduzida onde a interação é vista como comunicação com a intenção de influenciar o pensar de forma crítica e reflexiva. Alguns argumentaram que, em ensino superior, é valiosa e até mesmo necessária, a criação de uma comunidade de investigação onde a interação e comunicação são sustentadas; onde as ideias podem ser exploradas e criticadas; e onde o processo de investigação crítica pode ser construído e modelado. Interação em um ambiente como esse vai além da interação social e da simples troca de informação. Uma comunidade de inquérito deve envolver várias combinações de

¹⁶ Segue o original: “Interaction in such an environment goes beyond social interaction and the simple exchange of information” (GARRISON, 2005, p. 134).

interação entre conteúdo, professor e estudantes (GARRISON, 2005, p. 134, tradução nossa)¹⁷.

Moore e Kearsley (2007) relatam um estudo em que se desenvolveu um modelo de análise da interação para examinar a construção social do conhecimento em um programa em EaD. A conclusão da pesquisa foi que a dinâmica do grupo virtual levava os participantes a criar discussões e a encontrar formas de conciliação que resultaram em um contexto social de formulação de conhecimentos comumente aceitáveis. O sucesso dos alunos que trabalharam em colaboração foi maior do que dos que trabalhavam independentemente.

A autonomia do educando passa a ser entendida, não apenas no que diz respeito ao aluno individualmente, mas a características importantes para o bom relacionamento e construção de conhecimentos colaborativos.

Por um lado, aspectos como a independência e a autonomia na aprendizagem, a sua personalização e o controlo desse processo por parte de quem aprende, desde sempre fundamentais no ensino a distância, ganham agora uma nova dimensão e relevância, quando a cultura participatória da Web actual exige pedagogias, elas também, participatórias, em que os aprendentes sejam contribuintes activos para a sua experiência de aprendizagem. Por outro lado, a vivência em rede, assente na partilha, no diálogo e na colaboração, requer contextos em que a aprendizagem tenha uma forte dimensão social e a interacção e a colaboração sejam incentivadas (MOTA, 2009, p. 11).

Outro autor que também desenvolve a teoria da Interação a Distância é Farhad (Fred) Saba. Para ele, um projeto integrado e flexível é o meio para fomentar maior diálogo, traçando a mesma relação de Garrison, em que estrutura do sistema é inversamente proporcional aos níveis de diálogo. Ressalta ainda que

¹⁷ Segue o original: “A qualitative dimension is introduced where interaction is seen as communication with the intent to influence thinking in a critical and reflective manner. Some have argued that in higher education, it is valuable and even necessary to create a community of inquiry where interaction and reflection are sustained; where ideas can be explored and critiqued; and where the process of critical inquiry can be scaffolded and modeled. Interaction in such an environment goes beyond social interaction and the simple exchange of information. A community of inquiry must include various combinations of interaction among content, teachers, and students” (GARRISON, 2005, p. 134).

conforme o diálogo entre os participantes aumenta e a estrutura diminui, o sistema se mantém estável. Isto depende tanto das ações dos professores, quanto dos alunos. A possibilidade de que haja ajustes nas metas, materiais de instrução e nos procedimentos de avaliação se torna o ambiente necessário para que o aluno atinja um nível desejado de autonomia (MOORE; KEARSLEY, 2007).

Em uma pesquisa liderada por Saba, foi relacionada a interação a distância com a autonomia do aluno por meio de uma técnica de codificação do diálogo denominada análise do discurso. Esta avaliou as alterações no modo do diálogo, estrutura e controle aluno/professor, medindo os efeitos que cada uma exercia sobre as demais (MOORE; KEARSLEY, 2007).

Podemos observar, nos apontamentos sobre essas teorias, a preocupação em criar uma ferramenta para se compreender as variáveis do processo educacional mediado pelas tecnologias. O mérito de cada uma delas está na tentativa de construção de uma teoria da educação a distância que possa organizar fatos e conceitos compartilhados, para que tornem possível a discussão, a análise e a crítica na área, evitando questões vagas, ou já respondidas, além de um uso de vocabulários indefinidos, que torna as discussões vagas e confusas.

No Brasil, muito temos lido a respeito da autonomia do aluno em EaD como uma característica que parece um pressuposto para aqueles que almejam tornar-se educandos nessa área. A veiculação no âmbito desses discursos sobre o ideal da “autonomia do educando” na modalidade a distância torna-se emblemática na luta pela aceitação da modalidade ou legitimação do conceito, parecendo gozar de uma unanimidade no plano da retórica educacional.

Como muitos modismos, encontramos por vezes essa concepção relacionada mais a propósitos persuasivos que de fato elucidativos. No cenário nacional, é notória a contribuição de Pretti (2005) que, ao abordar o tema da autonomia do educando em EaD, longe do enfoque tecnicista e instrumental por vezes dado a essa concepção, elabora sua concepção transitando por vários aspectos presentes nesse conceito. Para começar, considera dois aspectos indissociáveis: o político e o pedagógico. A luta pela autonomia representa uma disputa pelo poder. Por um lado, há o detentor do conhecimento e da tomada de decisões e, por outro o sujeito, que resiste a esse processo de dominação. Daí

que o primordial aspecto pedagógico de reconhecer o outro torna-se um ato político.

A autonomia “significa a capacidade que o sujeito tem de *“tomar para si”* sua própria formação, seus objetivos e fins; isto é, tornar-se sujeito e objeto de formação para si mesmo” (PRETI, 2005, p. 6). Essa concepção se desdobra de sua dimensão ontológica, a qual se remete à liberdade que faz parte do sujeito, e em seu movimento de conquista à medida que o homem cresce e amadurece na relação com os demais.

Essa relação de construção da autonomia é enfatizada na modalidade a distância, como percebemos, na ênfase dada à interação desse processo. Conforme Preti, “A participação, portanto, é elemento *“sine qua non”* para essa dimensão e, conseqüentemente, para a construção da autonomia” (PRETI, 2005, p.8). Ela se revela no decorrer de seu processo de consolidação coletiva e individual.

Como tal, essa relação de tomada de posição envolve aspectos afetivos. “Conhecer e tomar posição não é algo árido, seco e vazio. Requer coração, emoção e paixão. Todo projeto educativo deve ser encarado como algo prazeroso” (PRETI, 2005, p.9). A motivação na educação é apontada como fator determinante para o desenvolvimento da autonomia. De acordo com Bock (1999), o aspecto dinâmico da ação, no sentido de impulsionar o sujeito para ir em busca de seus objetivos, exerce fundamental influência sobre o seu comportamento. Portanto, a dimensão afetiva, e novamente aspectos como a interação, tornam-se de grande importância no contexto da EaD.

Contudo, ressalta Preti que

A vontade política e o envolvimento emotivo não garantem, sozinhos, o amadurecimento processual da autonomia. Ela tem que ser construída sobre bases sólidas, sobre a reflexão e uma concepção de mundo, de sociedade e de educação. Um componente fundamental, nesse processo, é a decisão metodológica, isto é: qual o caminho a ser escolhido para que a sua compreensão do mundo e a direção das práticas pedagógicas dêem sentido ao seu ato educativo (PRETI, 2005, p. 10).

Preti (2005) sugere como passos metodológicos do aluno em relação aos materiais didáticos (textos, vídeos, CD-Rom, etc.) do curso a distância três

momentos: o de aproximação, em que o educando entra em contato com o conteúdo; reflexão, que é o momento de interrogação e compreensão; e de reelaboração, que se refere a uma exposição escrita, pessoal ou com a participação de colegas, paralela ao material que serviu como base para as reflexões, críticas e elaborações do pensamento. Esse caminho auxiliaria no desenvolvimento da autonomia intelectual do estudante.

Por fim, a dimensão descrita como técnico-instrumental e operacional é relacionada com a prática e a capacidade de aprendizagem autônoma. Estas, por seu turno, relacionam-se a planos de atividades para que aconteça o processo de autoaprendizagem. Esse ponto requer ações organizadas e disciplina para que os resultados esperados sejam alcançados, tendo em vista os recursos e tempo disponíveis. Nesse processo, a autoavaliação contínua é necessária para desenvolver no educando autopercepção de seu próprio desenvolvimento, capacidades e dificuldades, além de ser uma ferramenta importante para autorregular sua aprendizagem.

Essas diferentes dimensões relativas à autonomia na Educação a Distância elaboradas por Pretti (2005) consideram o aluno de uma forma mais abrangente, mantendo a perspectiva de uma formação integral.

Para finalizar, ressaltamos que as concepções de autonomia em EaD possuem, assim como outros termos na área, o seu significado estendido e transformado. A informatização no campo da aprendizagem traz consequências que diferem em muitos aspectos do conhecimento tradicional. Nos defrontamos com formas diferentes de informações e conhecimento que implicam o que Peters denomina de um “lidar com” (2009, p. 353) esses conteúdos que trazem novas formas de comportamento de aprendizagem que recebe um significado anteriormente desconhecido.

Mais do que isso, para que ocorra um domínio do gerenciamento do conhecimento no campo da aprendizagem *online* um objetivo pedagógico primordial é o esclarecimento sobre o modo como se dá esse conhecimento. O mesmo autor ainda ressalta que, um objetivo geral da pedagogia é preparar as pessoas para que elas “tenham domínio de suas vidas” (PETERS, 2009, p. 358). Deste modo, podemos concluir que é necessário assumir na EaD, ainda mais

enfaticamente do que nas formas educativas tradicionais, a difícil tarefa de formação da consciência para o exercício da autonomia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer deste trabalho, deve ter ficado evidente que se buscou a fundamentação dos discursos muito em voga sobre a autonomia em EaD procurando abranger alguns dos seus múltiplos aspectos. Parte-se da premissa de que todo conceito é influenciado pelo estilo real de vida dos homens (MARX, 1983). Este princípio permeou os passos da pesquisa no direcionamento das leituras, análise e escrita desta dissertação.

A Educação a Distância no Brasil é atualmente uma alternativa para o acesso de grande parte da população ao Ensino Superior. Entre suas principais características está a mediação pelas TICs que conferem à modalidade novas possibilidades de se pensar o processo de aprendizado. Dentre essas possibilidades, a autonomia do educando é uma das propostas relacionadas à modalidade de maior destaque.

Há séculos a autonomia relaciona-se à finalidade última da educação. Muito embora, em cada momento histórico ao qual essa concepção se vincula, a concepção de autonomia recebe significados particulares que são próprios de cada tempo e a cada perspectiva de formação.

Na atualidade essa relação não é diferente. Nos moldes das sociedades neoliberais a concepção de autonomia se vincula intimamente à ideia de ampliação da participação política no que tange à descentralização e desconcentração do poder (MARTINS, 2002). Nesse sentido, a ênfase dada ao desenvolvimento de competências relacionadas a este viés apresentam a clara intenção de uma formação adequada aos moldes da sociedade vigente.

Além da força ideológica desta corrente, a EaD se insere no cenário nacional apresentando como principal ferramenta de mediação as NTICs. Isso caracteriza a maioria dos modelos adotados pela utilização de ferramentas *online*. Por essa razão, é oportuna a reflexão acerca da possibilidade de autonomia do indivíduo e sua formação por meio da mediação tecnológica. A aplicação das tecnologias na educação com vistas à construção da autonomia deve colocar no centro desse processo a discussão sobre a própria construção das tecnologias, seu desenvolvimento e do que ela é (PUCCI, 2012).

Na primeira seção dessa dissertação, buscou-se uma compreensão social, política e econômica que abrangeu o desenvolvimento das tecnologias e sua aplicação na vida dos sujeitos, a estruturação do Estado neoliberal e suas demandas para a educação na atualidade. Este panorama e suas profundas implicações para a formação dos sujeitos no século XXI constituíram-se, portanto, como o ponto de partida para o nosso estudo sobre a autonomia em EaD.

Em um segundo momento, foi realizada uma apresentação conceitual do termo EaD e a contextualização do desenvolvimento da modalidade a distância no Brasil. Neste ponto destacamos a perspectiva legislativa, pois a partir das normatizações e exigências para credenciamento e reconhecimento das IES é que se define em boa parte os contornos que a Educação a Distância ganha em âmbito nacional.

No percurso percorrido pela EaD no Brasil, nota-se uma etapa de aprendizagem para as instituições públicas e privadas, bem como para o Ministério da Educação, que delinearam uma maneira de se pensar EaD e, conseqüentemente, um modo de se pensar a organização de cursos. Moran (2009) sublinha que passamos por uma fase de fortalecimento da EaD no Brasil, em que a Educação a Distância possuiu um forte apoio do governo, com claras políticas reguladoras para a atividade e, após uma década de experimentações, entramos na fase de crescimento intenso, de consolidação pedagógica e de intensa regulação governamental, com diretrizes bem específicas.

Sobretudo a partir da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n. 9394/96 (BRASIL, 1996), se desencadeou o processo de reconhecimento da Educação a Distância no Brasil e se passou a exigir uma definição de políticas e estratégias para sua implementação e consolidação no interior das Instituições de Ensino Superior do país. Estes direcionamentos são os alicerces para os cursos ofertados pelo Sistema UAB.

Na quarta seção desse estudo, teceu-se considerações acerca de alguns pontos importantes para a caracterização dos cursos ofertados pelas IES públicas. Da apresentação desse modelo, partimos para o estudo dos mais marcantes aspectos pertinentes ao entendimento do conceito de autonomia no âmbito do pensamento filosófico ocidental, suas implicações no contexto educacional e a concepção de autonomia relativa à EaD.

Com vistas a possibilitar uma fundamentação mais sólida e crítica sobre o entendimento de autonomia em EaD, buscamos trazer contribuições de autores e assuntos que se relacionam diretamente ou não ao objeto em questão, com a finalidade de apresentarmos elementos para uma compreensão mais elaborada e cuidadosa do assunto.

Vale lembrar, portanto, que as discussões realizadas cumpriram o propósito de contextualizar e fundamentar teoricamente a concepção de autonomia em EaD. Como desdobramento das reflexões aqui apontadas, pretendemos levantar o questionamento sobre as possibilidades e limites do exercício da autonomia em EaD nos cursos desenvolvidos no Brasil.

Nesse sentido, considera-se de crucial relevância o desenvolvimento de outros estudos e pesquisas que tenham como objeto de análise o conceito de autonomia em EaD e a perspectiva de aplicação desta proposta, de modo particular pelas IES públicas que integram o Sistema UAB.

Ao tecer estas considerações finais, busca-se apresentar uma síntese, sem de forma alguma termos a pretensão de esgotar o tema. Concluímos, após o caminho percorrido nesta pesquisa, que o conceito de autonomia na EaD trata-se de um modo de relacionamento complexo, com conteúdos e ferramentas interativas disponíveis sobretudo em ambientes virtuais de aprendizagem. Essa concepção não possui uma preocupação educativa diretamente relacionada ao ideal formativo que emancipe os sujeitos dos condicionantes sociais, econômicos e culturais.

Nesse sentido, dois pontos são destacados. O primeiro deles conclui que o conceito de autonomia em EaD oferece e potencializa alguns perigos, principalmente aqueles que se relacionam aos mecanismos ideológicos da sociedade vigente pela perspectiva da crise do processo formativo baseada na teoria de Adorno.

De acordo com Pucci (2012), não é possível compreender as TICs e sua utilização na educação fora das relações que a engendram. No primeiro capítulo dessa dissertação, busca-se abordar alguns aspectos sobre os mecanismos ideológicos que permeiam o desenvolvimento tecnológico e sua incorporação na vida dos sujeitos via desenvolvimento de uma racionalidade técnica incorporada ao aparato tecnológico. Do mesmo modo, levanta-se questões acerca da

constituição do ideário neoliberal, que surge nesse contexto de relações, e suas implicações ideológicas para um tipo de formação humana. Quando pensamos em EaD e nos discursos sobre autonomia, é esse quadro que temos presente.

Nesse contexto, nos perguntamos: como fazer prevalecer a autonomia do indivíduo e a sua formação? Com essa perspectiva ressalta-se que a concepção de autonomia na EaD deve abranger, além da capacidade do aluno tomar iniciativa e permanecer ativo em seu processo de aprendizagem, também a compreensão e reflexão do objeto de estudo, considerando assim, sua capacidade de se posicionar e fazer escolhas.

Pelo viés teórico-crítico, vale ressaltar a importância de se buscar os resquícios da dimensão formativa presentes no contexto da cultura, ou semicultura, da sociedade vigente, trabalhando no sentido de explicitar as demandas para a adaptação presentes nas NTICs, sem se limitar a ajustar os sujeitos a esta realidade (ADORNO, 1995). Nesse sentido, a autonomia apresenta-se justamente em oposição ao significado de adaptação social, qual analisado na segunda seção dessa dissertação.

As tecnologias representam, mais que uma somatória de ferramentas operacionais, um processo social que age sobre as configurações do modo de organização e estruturas sociais, assim como na própria subjetividade dos indivíduos, como resultado de um processo formativo que permeia as mais íntimas instâncias da vida dos sujeitos (ZUIN, 2010).

Uma proposta formativa para a autonomia deve, portanto, estar associada a negação do seu oposto, a heteronomia, enquanto a condução do sujeito por algo que é externo à ele. Refletir sobre os mecanismos de naturalização e formação advindos pela inserção das tecnologias na vida dos sujeitos é fundamental para o desenvolvimento da autonomia em um processo educativo que se utiliza justamente das tecnologias para acontecer.

Segundo Adorno (1995) a educação para a autonomia¹⁸ teria a proposta de preparar os sujeitos para a realidade na qual estão inseridos, de modo a criar

¹⁸ Nessa passagem traduziu-se o termo “Mündigkeit”, utilizado pelo filósofo no original em alemão, como autonomia. Nas traduções nacionais essa palavra é traduzida usualmente como “emancipação”. Conforme Vilela (2007), a conotação empregada por Adorno é de “não

condições para uma formação para a contradição e para a resistência (ADORNO, 1995).

Além disso, o outro ponto a ser destacado ressalta que a concepção de autonomia em EaD desenvolvida pelos teóricos internacionais não corresponde ao modelo de curso adotado em território nacional, em especial aos cursos desenvolvidos pelo sistema Universidade Aberta do Brasil, dada as determinações presentes na legislação da área que restringem as inovações pedagógicas nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem, o que seria essencial para a aplicação desta forma de interação nos cursos online.

De acordo com essa perspectiva, é necessário um modelo de curso favorável que viabilize o desenvolvimento da autonomia no âmbito dos cursos em EaD. Neste sentido, foi destacado quatro elementos para o funcionamento dos cursos em EaD no Brasil, que são os polos de apoio presencial, o sistema de tutoria, a organização do material didático e o AVA. Cada um desses elementos deve possuir um significado pedagógico adequado à organização de cursos em EaD. Essa estrutura permitiria uma participação ativa e interação entre os alunos, para que exista um modo de construção do conhecimento compatível com a proposta de desenvolvimento da autonomia na modalidade a distância.

O que se entende por EaD no Brasil e a maneira como esta modalidade se consolida na prática é muito diversa da experiência internacional na qual a concepção de autonomia em EaD se desenvolve. Sobre isso, conclui-se que a estrutura de curso desenvolvida no âmbito do Sistema UAB, não viabiliza a autonomia do aluno, tal qual se pretende nas teorias relacionadas à área.

As considerações finais aqui apresentadas não devem ser compreendidas como forma de romper com as determinações normativas para a EaD no Brasil. O objetivo é apontar para a necessidade de se aprofundar os estudos sobre o legado teórico, histórico e tecnológico que influenciam essa concepção e prática educativa nos cursos a distância no país.

Quem sabe nossa pesquisa possa instigar a realização de outros estudos que tragam maiores elementos teóricos sobre essa discussão e que apontem

dominação". A autora enfatiza ainda que, há uma dificuldade em encontrar um vocábulo em português com os múltiplos sentidos utilizados pelo filósofo.

caminhos para que a autonomia em EaD seja uma realidade formativa com vistas a emancipação dos sujeitos.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes: 2007.

ADORNO Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**. 3. ed. Trad. Guido A. de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1991.

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

_____. Teoria da semiformação. In: PUCCI, Bruno; et al. (Org.). **Teoria crítica e inconformismo: novas perspectivas de pesquisa**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

ALONSO, Kátia Morosov. A avaliação e a avaliação na Educação a distância algumas notas para reflexão. In: PRETI, Oreste. (Org.). **Educação a distância: sobre discursos e práticas**. Brasília, DF: Liber Livro, 2005.

ALVES, João Roberto Moreira. A História da EAD no Brasil. In: LITTO, Fredric M. ; FORMIGA, Marcos. (Org.). **Educação a distância: o estado da arte**. 2. ed. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

ALVES, Lucinéia. Educação a distância: conceitos e História no Brasil e no mundo. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, [S. l.], v. 10, 2011. Disponível em: <http://www.abed.org.br/revistacientifica/_brazilian/edicoes/2011/2011_Edicaoov10.ht>. Acesso em: 10 ago. 2013.

ALVES, Lynn; NOVA, Cristiane. (Org.). **Educação a distância**. São Paulo: Futura, 2003.

AMEIDA, Maria Elizabeth B. As teorias principais da Andragogia e Heutagogia. In: LITTO, Fredric; FORMIGA, Marcos. (Org.). **Educação a distância: o estado da arte**, São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2009.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia: geral e Brasil**. São Paulo: Moderna, 2006.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. **Filosofando**. São Paulo: Moderna, 1993.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. **Legislação em EAD**. [S. l.: 20--]. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/documentos/arquivodocumento.440.pdf>>. Acesso em: 13 mar. 2014.

AZEVEDO, Wilson. **Muito além do Jardim de Infância: temas de Educação online**. Rio de Janeiro: Armazém Digital, 2005.

BANCO MUNDIAL. **La enseñanza superior**: las lecciones derivadas de la experiencia. Washington, D.C.: 1995.

BARCIA, Ricardo Miranda; RODRIGUES, Rosângela Schwaz. **Modelos de Educação a Distância**. [S. l.]: UMFT, [20--]. Disponível em: <http://www.nead.ufmt.br/publicacao/.../Modelos_de_EAD_-_Rosangela09.doc>. Acesso em: 01 ago. 2013.

BEHAR, Patrícia Alejandra. (Org.). **Modelos pedagógicos em Educação a distância**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BEHAR, Patrícia Alejandra; MACEDO, Alexandra Lorandi; BERNARDI, Maira. Experiências de aplicação de modelos pedagógicos em cursos de Educação a distância. In: BEHAR, Patrícia Alejandra. (Org.). **Modelos pedagógicos em Educação a distância**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância**. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.

BERNARDO, V. **Educação a distância**: fundamentos. [São Paulo]: Universidade Federal de São Paulo, [20--?]. Disponível em: <<http://www.virtual.epm.br/material/tis/enf/apostila.htm#INTRODUÇÃO>>. Acesso em: 01 ago. 2013.

BOCK, Ana M. Bahia. (Org.). **Psicologias**: uma introdução ao estudo de Psicologia. 13. ed. São Paulo: Saraiva, 1999.

BORBA, Marcelo de Carvalho; MALHEIROS, Ana Paula dos Santos; ZULATTO, Rúbia Barcelos Amaral. **Educação a Distância Online**. 2. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2008.

BRASIL. **Decreto nº 2.494/98**. Brasília, DF: 1998a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2494.htm>. Acesso em: 25 mar. 2014.

_____. **Decreto nº 2.561/98**. Brasília, DF: MEC, 1998b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/D2561.pdf>>. Acesso em: 22 abr. 2014.

_____. **Decreto nº 5.622, de 19 de setembro de 2005**. Brasília, DF, 2005. Disponível em: <<http://uab.capes.gov.br/images/PDFs/legislacao/decreto5622.pdf>>. Acesso em: 22 abr. 2014.

_____. **Decreto nº 5.773/2006**. Brasília, DF: MEC, 2006a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5773.htm>. Acesso em: 22 abr. 2014.

_____. Decreto nº 5.800/2006. Dispõe sobre o sistema Universidade Aberta do Brasil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 jun. 2006b.

_____. **Decreto nº 6.303/2007**. Brasília, DF, 2007a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/decreto/D6303.htm>. Acesso em: 22 abr. 2014.

_____. **Lei nº 5.692/71**. Brasília, DF, 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm>. Acesso em: 22 abr. 2014. (Revogada pela Lei nº 9.394, de 20.12.1996, Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>).

_____. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. **Portaria nº 4.054/04** Brasília, DF, 2004. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 02 jan 2014.

_____. Portaria nº 873 de 07 de abril de 2006. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 15, seção 1, 2006b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/portarias/portaria873.pdf>>. Acesso em: 22 abr. 2014.

_____. **Portaria nº 2/2007**. Brasília, DF, 2007b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/portaria2.pdf>>. Acesso em: 23 abr. 2014.

_____. **Portaria nº 1.047/2007**. Brasília, DF, 2007c. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=11&data=08/11/2007>>. Acesso em: 22 abr. 2014.

_____. **Portaria nº 1.050/2007**. Brasília, DF, 2007d. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=12&data=08/11/2007>>. Acesso em: 23 abr. 2014.

_____. **Portaria nº 1.051/2007**. Brasília, DF, 2007e. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=12&data=08/11/2007>>. Acesso em: 23 abr. 2014.

_____. **Portaria nº 1.326/2010**. Brasília, DF, 2010. Disponível em: <<http://www.cmconsultoria.com.br/imagens/diretorios/diretorio14/arquivo2870.pdf>>. Acesso em: 03 mai. 2014.

_____. **Portaria Normativa nº 40/2007**. Brasília, DF, 2007f. Disponível em: <<http://uab.capes.gov.br/images/stories/downloads/legislacao/portarian40.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2014.

_____. Portaria Normativa nº 10/2009. Fixa critérios para dispensa de avaliação in loco e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, n. 125, seção 1, p. 17, 2009. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/portaria10_seed.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2014.

_____. MEC. INEP. **Resumo técnico do censo da Educação superior 2008**. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior/resumos-tecnicos>>. Acesso em: 01 ago. 2013.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF: MEC/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2001.

_____. **Resolução nº 1./2007**. Brasília, DF, 2007f. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces001_07.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2014.

_____. **Resolução nº 3./2010**. Brasília, DF, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=14906&Itemid=866>. Acesso em: 05 abr. 2014.

CARDOSO, F. H. **Plano diretor da reforma do Estado**, [S. l. : s. n.], 1995. Disponível em: <>. Acesso em: 10 ago. 2013.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de. Educação e diversidade cultural. In: CARVALHO, Elma et al. (Org.). **Educação e diversidade cultural**. Maringá: Eduem, 2012.

CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade**. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 2000.

CASTRO, Eliana Maria de. **Um breve histórico sobre a autonomia nas escolas e o sentido da Pedagogia**. [S. l.: s. n., 20--]. Disponível em: <<http://200.233.146.122:81/revistadigital/index.php/lentespedagogicas/article/view/270/226>>. Acesso em: 22 mar. 2014.

CASTRO, Rosalva I. V. G.; MATTEI, Gina. Tutoria em Ead on-line: aspectos da comunicação que favorecem a interação sócioafetiva em comunidades de aprendizagem. **Revista Científica da Abed**, [S. l.], v. 7, 2008. Disponível em: <http://www.abed.org.br/revistacientifica/_brazilian/edicoes/2008/2008_Edicao_experien cia.htm>. Acesso em: 12 dez. 2012.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONAE), 2010. **Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação**: Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias; Documento Final. Brasília, DF: MEC, 2010. Disponível em: <<http://www.conae.mec.gov.br>>. Acesso em: 07 jul. 2013.

CORIAT, Benjamin. Automação programável: novas formas e conceitos de organização da produção. In: SCHMITZ, Hubert; CARVALHO, Ruy de Q. (Org.). **Automação, competitividade e trabalho**: a experiência internacional. São Paulo: Hucitec, 1988.

CORREIA, Wilson. Piaget: que diabo de autonomia é essa? **Currículo sem Fronteiras**, v. 3, n. 2, p.126-145, 2003.

COSTA, Celso José. Modelos de Educação superior a distância e implementação da Universidade Aberta do Brasil. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, Florianópolis, SC, v. 15, n. 2, maio/ago. 2007.

COSTA. M. L. F.; ZANATTA. R. M. Educação a distância no Brasil: perspectiva histórica. In: _____. (Org.). **Educação a distância no Brasil: aspectos históricos, legais, políticos e metodológicos**. Maringá: Eduem, 2008.

_____. Processo de avaliação nos cursos superiores a distância: determinações presentes na legislação vigente. In: _____. (Org.). **Educação a distância no Brasil: aspectos históricos, legais, políticos e metodológicos**. Maringá, Eduem, 2008.

_____. Educação a distância no Brasil: programas do Ministério da Educação. In: _____. (Org.). **Educação a distância no Brasil: aspectos históricos, legais, políticos e metodológicos**. Maringá: Eduem, 2008.

COSTA, M. L. F. História e políticas públicas para o ensino superior a distância no Brasil: o programa Universidade Aberta do Brasil em questão. **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, SP, n. 45, p. 281-295, mar. 2012. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/45/art18_45.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2013.

_____. **Políticas públicas para o ensino superior a distância e a implementação do sistema Universidade Aberta do Brasil no Estado do Paraná**. 2010. 186f. Tese (Doutorado em Educação)-Unesp, Araraquara, SP, 2010.

DALE, Roger. A Sociologia da Educação e o Estado após a globalização. **Educ. Soc.**, Campinas, SP, v. 31, n. 113, p. 1099-1120, out.-dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302010000400003&script>>. Acesso em: 1 ago. 2013.

_____. **Globalização e Educação**: demonstrando a existência de uma 'cultura educacional mundial comum' ou localizando uma 'agenda globalmente estruturada' para a Educação, [Brasília, DF: Scielo], 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n87/21464.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2013.

DELORS, Jacques (Org.). **Educação: um tesouro a descobrir**. [S. l.: Unesco], 1998. Disponível em: <http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf>. Acesso em: 07 jul. 2013.

DOURADO, Luiz Fernandes. Reforma do Estado e as políticas para a Educação Superior no Brasil nos anos 90. **Educ. Soc.**, Campinas, SP, v. 23, n. 80, p. 234-252, set. 2002. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 02 jul. 2013.

DOURADO, Luiz Fernandes; SANTOS, Catarina de Almeida. A Educação a distância no contexto atual e o PNE 2011-2020: avaliação e perspectivas. In: _____. (Org.). **Plano Nacional de Educação (2011-2020):** avaliação e perspectivas. Goiânia, GO: Editora UFG; Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2011.

DUARTE, Newton. **As Pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento.** [Brasília, DF: Scielo], 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n18/n18a04.pdf>>. Acesso em: 26 abr. 2013.

FARIA, Elaine Turk. EAD: Desafios e propostas emergentes. In: _____. (Org.). **Educação presencial e virtual:** espaços complementares essenciais na escolar e na empresa. Porto Alegre: Edipucrs, 2006.

FERREIRA, José Luís. Moodle: ambiente virtual de aprendizagem. In: COSTA, Maria Luisa Furlan; ZANATTA, Regina Maria (Org.). **Educação a distância no Brasil:** aspectos históricos, legais, políticos e metodológicos. Maringá: Eduem 2008.

FILATRO, Andrea. As teorias pedagógicas fundamentais em EAD. In: LITTO, Fredric M.; FORMIGA, Marcos. (Org.). **Educação a distância:** o estado da arte. 2. ed. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo, SP: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FORD, Henry. Minha vida e minha obra. In: FORD, Henry. **Os princípios da prosperidade.** Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1966.

_____. Chicago Tribune, [S. I.], 1916. Disponível em: <<http://www.phrases.org.uk/meanings/182100.html>>. Acesso em: 04 mai. 2013.

FROMM, Erich. O materialismo histórico de Marx. In: FROMM, Erich. **Conceito marxista de homem.** Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

FROMM, Erich. **A revolução da esperança:** por uma tecnologia humanizada. Rio de Janeiro: Zahar, 1969.

GACKI, S. R. Silva. **Educação a moralidade em David Hume.** [S. I.]:UFMA, 2012. Disponível em: <<http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/bauman/article/view/1574/1238>>. Acesso em: 09 mai. 2014.

GALUCH, Maria Terezinha Bellanda; PALANGANA, Isilda Campaner; SFORNI, Marta Sueli de Faria. Acerca da relação entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 15, n. 1, p. 111-128, 2002.

GALUCH, Maria Terezinha Bellanda; SFORNI, Marta Sueli de Faria. Interfaces entre políticas educacionais, prática pedagógica e formação humana. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 6, n.1, p. 55-66, jan.-jun. 2011. Disponível em: <<http://www.periodicos.uepg.br>>. Acesso em: 15 jan. 2014.

_____. Interfaces entre políticas educacionais, prática pedagógica e formação humana. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 6, n. 1, p. 55-66, jan.-jun. 2011. Disponível em: <<http://www.periodicos.uepg.br>>. Acesso em: 08 ago. 2013.

GARRISON, Randy; CLEVELAND, Martha. Facilitating Cognitive Presence in Online Learning: Interaction Is Not Enough, **American Journal of Distance Education**, v. 19, n. 3, p. 133-148, 2005. Disponível em: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s15389286ajde1903_2#.U07Ev1u5> Acesso em: 16 abr. 2014.

GOMES, L. C.; FIGUEIREDO, I. **Antologia filosófica: a reflexão filosófica, da mito à razão; dialética da acção e do conhecimento; valores ético-políticos**. Lisboa: Livros Horizonte, 1983.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 2003.

_____. **O neoliberalismo: História e implicações**. São Paulo: Loyola, 2012.

HERMIDA, Jorge Fernando; BONFIM, Cláudia Ramos de Souza. A Educação a Distância: história, concepções e perspectivas. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, n. especial, p. 166–181, ago. 2006. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/22e/art11_22e.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2013.

JÚNIOR, Elias de Souza. **Educação e moral no pensamento de Kant**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação)-Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2005.

KANT, Emmanuel. **Sobre a Pedagogia**. Trad. Francisco Cock Fontanella. Piracicaba: Editora Unimep, 1996.

KNOWLES, M. S. **Self-Directed Learning: a guide for learners and teachers**, Englewood Cliffs: Prentice Hall/Cambridge, 1975.

LESSA, Shara Christina Ferreira. **Os reflexos da legislação de Educação a Distância no Brasil**. [S. l.: ABED, 2010]. Disponível em: <http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2010/2010_232010234551.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2014.

LIMA, Jamile de Moura; SILVA, Cláudia Virgínia A. Prazim; PAIVA, Clotilde Miranda. **Autonomia em Educação a distância: relatos a partir da prática de tutoria na disciplina Fundamentos Psicológicos da Educação em dois cursos de licenciatura da UFPBvirtual**. João Pessoa, PB: UFPB, 2010.

LIMA, Kátia Regina de Souza. A política de ensino superior a distância no Brasil nos anos de neoliberalismo. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 29, n. 1, p. 19-47, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.perspectiva.ufsc.br>> Acesso em: 01 ago. 2013.

LIMA, Maria das Graças Silva. **Educação a distância: conceituação e historicidade**. Belém, ano 4, nº 1, p. 61-77, set, 2003.

LITTO, Fredric Michael. **A visão da ABED sobre a extinção da SEED MEC**. São Paulo: ABED, 2011. Disponível em: <http://www.abed.org.br/site/pt/midiateca/noticias_ead/460/a_visao_da_abed_sobre_a_extincao_da_seed_mec>. Acesso em: 13 mar. 2014.

MAIA, Carmen; MATTAR, João. **ABC da EAD**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

MANACORDA, M. Depoimento. **Revista Ande**, São Paulo, n. 10, p. 59-64, 1986.

MARTINS, Angela Maria. Autonomia e Educação: a trajetória de um conceito. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**, Curitiba, n. 115, mar. 2002.

MARX, K. **O capital**. São Paulo: Difel, 1983. Livro I. v. I.

MARX, Karl; ENGELS, F. **A ideologia alemã (I-Feuerbach)**. 6. ed. Tradução de José Carlos Bruni; Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Hucitec, 1987.

MENDES, Luís Filipe Fernandes. Liberdade, possibilidade e determinismo em Leibniz. In: SEMINÁRIO DO RAMO DE FORMAÇÃO EDUCACIONAL, Lisboa. **Anais...** Lisboa: Universidade Nova de Lisboa. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, 2007.

MONTAIGNE. **Ensaio**s. Porto Alegre: Globo, 1961.

MOORE, Michael G. Distance Education theory. Editorial written for the upcoming issue 5.3. **American Journal of Distance Education**, Pennsylvania, USA, 1991. Disponível em: http://learningdesign.psu.edu/index.php/section/deos2/volume_1_1991. Acesso em: 14 maio 2014.

MOORE, Michael G.; KEARSLEY, Greg. Educação a Distância: uma visão integrada. São Paulo: Thompson Learning, 2007.

MORAN, José Manuel. **O que é Educação a distância**. [São Paulo]: USP, 2002. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/dist.htm>> .Acesso em: 01 ago. 2013.

_____. Questionamentos legais para o avanço dos referenciais de qualidade em EaD. **Colabor@ - Revista Digital da CVA**, [S. l.], v. 5, n. 17, jul. 2008.

MOREAU, Pierre. Montaigne: o homem e a obra. In: MONTAIGNE. **Ensaio**s. Porto Alegre: Globo, 1961.

MOTA, José Carlos. **Da Web 2.0 ao E-Learning 2.0: aprender na rede**.

Dissertação (Mestrado)-Universidade Aberta do Brasil. 2009. Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/1381/1/web20_e-learning20_aprender_na_rede.pdf>. Acesso em: 05 abr. 2014.

MUGNOL, Márcio. A Educação a Distância no Brasil: conceitos e fundamentos. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 9, n. 27, p. 335-349, maio/ago. 2009.

OLIVEIRA, Diene Eire de Mello Bortotti de. **Educação a distância: a reconfiguração dos elementos didáticos**. 2010. 282f. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2010.

OLIVEIRA, Reis Diego Oliveira. O acordo entre fé e razão na Filosofia tomista. **Revista Pandora Brasil**, [S. l.], n. 34, p. 146-154, set. 2011.

PEIXOTO, Maurício Abreu Pinto; RABELLO, Cíntia Regina Lacerda. Educação a distância: do ensino por correspondência à aprendizagem virtual - garantia de sucesso? **Revista Educaonline**. v. 5, n. 1, jan./abr. 2011.

PEREIRA, Regina C. B.; PEREIRA, Rosilene O.; CARRÃO, Eduardo V. M. **Educação do Pensar**. Centro de Pesquisas Estratégicas "Paulino Soares de Souza". Disponível em: <<http://www.ecsbdefesa.com.br/fts/EP.pdf>>. Acesso em: 20 de março de 2014.

PERRY, Anderson. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo. (Org.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro, Paz e terra, 1995.

PETERS, Otto. **A Educação a distância em transição: tendências e desafios**. São Leopoldo, RS: Ed. Unisinos, 2009.

PIAGET, Jean. **O julgamento moral na criança**. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

_____. **Sobre a Pedagogia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

POULANTZAS, N. **Poder político e classes sociais**. São Paulo: Martins Fontes, 1977. p. 35-54; p. 181-247.

PRELAC. **Modelo de acompanhamento: apoio, monitoramento, avaliação- do Projeto Regional de Educação para a América Latina e Caribe**. Havana, 2002. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001316/131687porb.pdf>>. Acesso em: 01 ago. 2013.

PRETI, Orestes. A formação do professor na modalidade a distância: (dez)construindo metanarrativas e metáforas. In: PRETI, Orestes. (Org.). **Educação a distância: sobre discursos e práticas**. Brasília, DF: Liber Livro Editora, 2005.

RACK, Josias Ricardo. **Introdução à Educação a distância**. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2011.

RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira. **Democratização do Campus**. Brasília, DF: INEP, 2006. Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7BD4D41A74-D098-4A4D-AE9D-47F0C18A4A0C%7D_Volume%206.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2013.

ROMANZINI, Carlos Daniel. **Ensino a distância, Educação a distância, aprendizagem a distância: conceitos e diferenças**. 2001. Trabalho de Conclusão de Disciplina. (Teorias e Práticas de Ensino)-Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2001.

ROMISZOWSKI, Hermelina das Graças Pastor. Fatores Culturais na EAD: experiências de vários contextos. In: LITTO, Fredric M.; FORMIGA, Marcos. (Org.). **Educação a Distância: o estado da arte**. 2. ed. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Do Contrato Social**. In: Os Pensadores. Trad. Lourdes Santos Machado. São Paulo: Abril Cultural, 1973.

RUHE, Valerie; ZUMBO, Bruno D. **Avaliação de Educação a distância e e-Learning**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANCHEZ, Fábio. (Org.). **Anuário brasileiro estatístico de educação aberta e a distância**. São Paulo: Instituto Monitor, 2005.

SARAIVA, Terezinha. Avaliação da Educação a distância: sucessos, dificuldades e exemplos. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 3, set./dez. 1995.

SCHNEEWIND, J. B. **A invenção da autonomia: uma História da Filosofia moral moderna**. São Leopoldo, RS: Editora Unisinos, 2001.

SENNET, Richard. **A corrosão do caráter: conseqüências pessoais do trabalho no novo capitalismo**. 12. ed. Rio de Janeiro, Record, 2007.

SERAFINI, Alessandra Menezes dos Santos. **A idealização e a realidade: a autonomia do aluno em Educação a Distância**. 2012. 152f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Fedarlar de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG, 2012.

SHIROMA, Eneida Oto. Redes sociais e hegemonia: apontamentos para estudos de política educacional. In: AZEVEDO, Mário Luis Neves; LARA, Angela Mara de Barros. (Org.). **Políticas para a Educação: análises e apontamentos**. Maringá: Eduem, 2011.

SMITH, M. K. Malcolm Knowles, informal adult education, self-direction and andragogy. **The encyclopedia of informal education**, 2002. Disponível em: <www.infed.org/thinkers/et-knowl.htm>. Acesso em: 09 de abril de 2014.

SPINELLI, Miguel. **Helenização e recriação de sentidos: a Filosofia na época da expansão do Cristianismo – Séculos II, III e IV**. Porto Alegre: Edipucrs, 2002.

TORI, R. **Educação sem distância**: as tecnologias interativas na redução de distâncias em ensino e aprendizagem. São Paulo: Editora Senac, 2010.

TORRES, P. L. **Laboratório online de aprendizagem**: uma proposta crítica de aprendizagem colaborativa para a Educação. Tubarão: Editora Unisul, 2004.

TRINDADE, Héliogio. Universidade em perspectiva: Sociedade, conhecimento e poder. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 21, Caxambu. **Anais...** Caxambu: Anped, 1998. Disponível em: <<http://>>. Acesso em: 01 ago. 2013.

USTULIN, Antônia. **Educação a distância e a autonomia na aprendizagem**. [S. l.: [20--]]. Disponível em:<<http://www.recantodasletras.com.br/artigos/3030982>>. Acesso em: 22 jun 2013.

VIDAL, Eloísa Maia; MAIA, José Everardo Bess. Educação a distância: rompendo fronteiras. In:_____. **Introdução à Educação a distância**. Fortaleza, CE: RDS Editora, 2010. Disponível em: <<http://www.fe.unb.br/catedraunescoead/areas/menu/publicacoes/livros-de-interesse-na-area-de-tics-na-educacao/introducao-a-educacao-a-distancia>>. Acesso em: 10 ago. 2013.

VILAÇA, Márcio Luiz Corrêa. Educação a distância e tecnologias: conceitos, termos e um pouco de história. **Revista Magistro**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, 2010.

VILELA, Rita Amélia Teixeira. **Críticas e possibilidades da educação e da escola na contemporaneidade**: lições de Theodor Adorno para o currículo. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 45, p. 223-248, 2007.

WERTHEIN, Jorge. A sociedade da informação e seus desafios. **Ci. Inf.**, Brasília, DF, v. 29, n. 2, p. 71-77, maio/ago. 2000.

WILSON, Correia. Piaget: que diabo de autonomia é essa? **Currículo sem Fronteiras**, [S. l.], v. 3, n. 2, p. 126-145, jul./dez. 2003.

ZAMORA, José A. Theodor W. Adorno: educar contra la barbarie. In: PUCCI, Bruno et al. (Org.). **Teoria crítica e inconformismo**: novas perspectivas de pesquisa. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

ZANATTA, R. M. Educação a distância no Brasil: aspectos legais. In: COSTA, M. L.; ZANATTA, R. M. (Org.). **Educação a distância no Brasil**: aspectos históricos, legais, políticos e metodológicos. Maringá: Eduem, 2008.

ZATTI, Vicente. **Autonomia e Educação em Immanuel Kant e Paulo Freire**. Porto Alegre: Edipucrs, 2007.

ZENI, Alencar Buratto. **Educação e autonomia no Iluminismo**. Caxias do Sul: UCS, 2010. Disponível em: <http://www.ucs.br/ucs/tplcinfe/eventos/cinfe/artigos/artigos/arquivos/eixo_tematico9/Educacao%20e%20Autonomia%20no%20Iluminismo.pdf>. Acesso em: 31 mar. 2014.

ZUIM, Antonio A. S. O Plano Nacional de Educação e as tecnologias da informação e comunicação. **Educ. Soc.**, Campinas, SP, v. 31, n. 112, p. 961-980, jul.-set. 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 23 jul. 2013