

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

**EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: A reconfiguração dos elementos
didáticos**

DIENE EIRE DE MELLO BORTOTTI DE OLIVEIRA

Maringá
2010

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

**EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: A reconfiguração dos elementos
didáticos**

Tese apresentada por DIENE EIRE DE MELLO BORTOTTI DE OLIVEIRA ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração: ensino, aprendizagem e formação de professores da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador: PROF^o Dr. JOÃO LUIZ GASPARIN

Maringá
2010

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

**EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: A reconfiguração dos elementos
didáticos**

Banca Examinadora

Prof. Dr..João Luiz Gasparin- UEM (Orientador)

Profª Drª Anair Altoé - UEM

Profª Drª Gláucia Silva Brito - UFPR

Profª Drª Sônia Ana Charchut Leszczynski - UTFPR

Profª Drª Tereza Kazuko Teruya - UEM

**Catálogo elaborado pela Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central da
Universidade Estadual de Londrina.**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

O48e Oliveira, Diene Eire de Mello Bortotti de.
Educação a distância : a reconfiguração dos elementos didáticos / Diene Eire de Mello Bortotti de Oliveira. – Maringá, 2010.
276 f. : il.

Orientador: João Luiz Gasparin.
Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2010.
Inclui bibliografia.

1. Educação a distância – Estudo e ensino – Teses. 2. Educação a distância – Inovações tecnológicas – Teses. 3. Educação a distância – Formação de professores – Teses. I. Gasparin, João Luiz. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.

Agradecimentos

À Deus, por me proporcionar saúde e força para finalização deste trabalho.

Ao meu orientador, Prof. Dr. João Luiz Gasparin, pelos grandes momentos que passamos, que pela sua sabedoria, humildade e paciência, me dava força para persistir nos objetivos propostos. És um educador incansável!

Aos professores membros da banca examinadora, Anair Altoé, Glaucia Silva Brito, Sônia Ana Charchut Leszczynski e Tereza Kazuko Teruya pelas contribuições e sugestões.

Ao meu marido, Ébano Bortotti de Oliveira, que soube compreender minha ausência, me apoiando em todos os aspectos, desde a seleção até o término da investigação.

Aos meus pais e familiares, que sempre acreditaram em mim. Devo muito a Vocês!

Às amigas da UEL, especialmente as colegas da área de Didática, Lucinéa Aparecida de Rezende, Claudia Chueire de Oliveira, Maura Morita Vasconcelos e Adriana Regina de Jesus, que mesmo sem tempo, não se furtavam de ouvir-me.

À Universidade Estadual de Londrina, especialmente ao Departamento de Educação, por possibilitar este período de estudos.

À Universidade Estadual de Maringá por ter me acolhido no decorrer dos últimos anos.

À Instituição pesquisada, que em todo momento, abriu-me as portas como poucas o fazem, possibilitando que este estudo se realizasse. Pode-se afirmar que seus gestores tem uma grande clareza sobre o significado e a função da pesquisa científica.

"O correr da vida embrulha tudo.
A vida é assim: esquentada e esfria,
aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta.
O que ela quer da gente é coragem..."

(Guimarães Rosa)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	07
Os caminhos da pesquisa.....	07
Aspectos teórico-metodológicos.....	07
Procedimentos de investigação.....	22
O campo de estudo.....	24
A estrutura do trabalho.....	31
1 A SOCIEDADE EM TEMPOS DE TRANSFORMAÇÃO.....	36
1.1. As tecnologias e os desafios educacionais.....	46
1.2. Tecnologias, formação de professores e educação a distância.....	53
1.3. A educação a distância no Brasil: aspectos econômicos, políticos e sociais.....	65
2. MODELOS PEDAGÓGICOS E EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: QUAL A ABORDAGEM PEDAGÓGICA PRATICADA NA EAD?.....	79
2.1. Educação a distância: compreendendo os elementos teóricos e práticos.....	96
2.2. Da infraestrutura e ferramentas de Interação.....	115
2.3. Dos instrumentos de avaliação.....	128
3. COMPREENDENDO A AULA.....	136
3.1. A aula e a didática na educação presencial.....	136
3.2. A aula e a didática na educação a distância.....	144
3.3. Motivação e atenção do aluno em uma aula via satélite	152
3.4. A aula na visão de professores e alunos.....	161
4. TRABALHO DOCENTE E EAD	171

4.1. Fragmentação e divisão do trabalho.....	182
4.2. O tempo e contrato de trabalho e a forma de trabalho.....	187
4.3. Formação e trabalho docente em EaD.....	195
5. O TUTOR NA EAD.....	201
5.1. O conceito de tutoria.....	201
5.2. A função do tutor: do proclamado ao real.....	209
5.3. O tutor, e seu papel nas interações do grupo e no desenvolvimento da autonomia.....	215
5.4. O tutor enquanto categoria profissional.....	222
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	228
REFERÊNCIAS.....	238
APÊNDICES	
Apêndice A – Carta de consentimento – instituição pesquisada.....	255
Apêndice B - Carta de consentimento – entrevista com o coordenador.....	257
Apêndice C - Carta de consentimento – entrevista com os alunos.....	259
Apêndice D- Carta de consentimento – entrevista com os professores.....	261
Apêndice E- Carta de consentimento – entrevista com o tutor.....	263
Apêndice F- Roteiro de entrevista com o coordenador.....	265
Apêndice G - Roteiro de entrevista com professores.....	266
Apêndice H- Roteiro de entrevista com o tutor local.....	267
Apêndice I- Roteiro entrevista com os alunos.....	268
Apêndice J - Roteiro de observação de aulas.....	269

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Quadro 1 - Registro do diário de campo.....	26
Quadro 2 - Quadro 2 - Perfil dos alunos entrevistados.....	29
Quadro 3 - Perfil dos professores entrevistados.....	30
Quadro 4 - Construção de modelos pedagógicos	81
Quadro 5 - Teorias pedagógicas e suas classificações.....	84
Quadro 6 - Características das gerações de EaD	102
Quadro 7 - Conceito de distância transacional de Moore.....	104
Quadro 8 - Matriz curricular do curso.....	110
Quadro 9 - Distribuição das atividades.....	113
Quadro 10 - Instrumentos de avaliação	129
Quadro 11 – Agenda de formação.....	129
Quadro 12 - Relato de uma das aulas observadas.....	159
Quadro 13 - Paralelo entre as funções do professor e do tutor.....	206

OLIVEIRA, Diene Eire M. B. **Educação a Distância: A reconfiguração dos elementos didáticos.** (245 f.) Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Maringá. Orientador: João Luiz Gasparin. Maringá, 2010.

RESUMO

Existe hoje em nosso país, mais de 2,5 milhões de pessoas estudando em tal modalidade. Partindo desta realidade, o presente estudo teve como questão central compreender e analisar os elementos didáticos que permeiam o curso de Pedagogia a distância. O estudo foi realizado tendo-se como pressuposto o materialismo dialético de Marx, utilizando-se uma abordagem qualitativa para coleta dos dados. O campo de estudo foi um curso de Pedagogia na modalidade a distância estando um de seus polos situado na cidade de Londrina. Os dados foram coletados através de entrevistas e observações. 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.

Palavras-chave: Educação a distância; ensino-aprendizagem; processo de ensino; trabalho docente e EaD; reconfiguração dos elementos didáticos

OLIVEIRA, Diene Eire M. B. **Distance Education: The reconfiguration of didactic elements.** (245 f.) PhD Thesis. Universidade Estadual de Maringá. Supervisor: João Luiz Gasparin. Maringá, 2010.

ABSTRACT

There are more than 2.5 million people studying in this way in our country. Starting from this reality, the present study had as its main objective to understand and analyze the didactic elements that permeate the Pedagogy Course in distance learning mode. The study was carried out having the dialectical materialism of Marx as an assumption, and a qualitative approach employed for data collection. The field of study was a Pedagogy course in distance learning mode which has one of its meeting sites located in the city of Londrina. Data was collected from interviews and observations. The results show that despite existing similarities between the presential and the distance learning mode, the didactic elements (the philosophical conception of the course, the didactic-pedagogical organization, the methods and techniques applied, the class itself, the student, the professor, the mechanisms of interaction and the evaluation) have their own particularities. In Distance Education, these elements have new contours and teaching is then reconfigured. From the analysis of the collected data, it is concluded that Distance Learning, despite presenting itself as a new form of effecting the pedagogical process, reproduces the presential model based on liberal pedagogy.

Key words: distance education; distance learning; teaching-learning; teaching process; teaching and distance education; reconfiguration of didactic elements.

INTRODUÇÃO

Os caminhos da pesquisa

A sociedade atual, ao mesmo tempo em que vivencia o novo, traz a marca do desafio, do desconhecido, daquilo que ainda não sabemos, daquilo que ainda está por vir. Estamos convivendo com mudanças rápidas e contínuas a cada dia.

Os avanços científicos e tecnológicos são, em grande parte, responsáveis por mudanças que afetam a nossa vida como um todo: no campo do trabalho, da saúde, da engenharia, da genética, das ciências, da economia e da educação. No entanto, é no campo das tecnologias de comunicação e informação que os grandes saltos são percebidos cotidianamente. A evolução dessas tecnologias tem influenciado novas formas de trabalho, de informação, de lazer, de relações humanas. Elas estão de certa forma modificando o modo de se fazer educação.

A escola, que foi por muitos anos, criticada por sua letargia, tem sido também afetada pelas novas tecnologias, seja em razão da organização dos educadores para acompanhar os novos tempos, seja ainda pela pressão exercida pela sociedade. Aos poucos, a instituição busca também se adaptar aos novos desafios.

A educação a distância, é uma expressão de novos tempos. Conquanto ela exista antes do advento das tecnologias digitais, há de se convir que estas possibilitaram a expansão da EaD que rompe, de certa forma, com os aspectos relacionados ao tempo e espaço. As instituições de ensino foram espaços reservados ao estudo e formação de indivíduos. Tais espaços eram preparados e organizados de modo que professores e alunos pudessem se ver, dialogar, interagir e assim aprender. Ao longo da história da pedagogia, por mais profundas que tenham sido as discussões acadêmicas e científicas acerca das teorias de ensino e aprendizagem, estas centraram-se em um modelo de instituição escolar em que o processo ocorria em espaços onde professores e alunos estavam inseridos presencialmente, ou seja, um modelo secular de escola, com espaços, tempos e papéis bem definidos. As pedagogias pouco avançaram no sentido de contribuir para uma melhor compreensão da educação de adultos, em espaços e tempos distintos destes já conhecidos. A EaD,

revela outras facetas do processo de ensino, impondo novos modos de organizar os tempos e espaços de aprendizagem, que passam a ter a interação entre professor e aluno via comunicação digital, sendo que o espaço físico passa a ter pouca importância neste contexto.

Aos céticos da EaD, tudo isso pode aparentar mais um jogo de palavras a serviço do *marketing* da educação a distância do que propriamente sinônimo de mudanças e inovação. De qualquer modo, estamos convivendo com essa realidade que nos leva a repensar o estabelecido e a tradição da escola.

Desde a promulgação da lei 9394/96, abriram-se grandes perspectivas para oferta de cursos de graduação a distância. Neste contexto, instauraram-se dois processos antagônicos. Enquanto boa parte das universidades públicas sentiu suas estruturas abaladas e passou a questionar a viabilidade de tal projeto, as universidades privadas enxergaram, na legislação, mais uma oportunidade de atuação e expansão de suas fronteiras e, conseqüentemente, ganhos financeiros.

A partir daí, a expansão foi quase instantânea. O número de instituições que passou a ofertar cursos a distância triplicou nos últimos anos. A oferta de cursos superiores de EaD no Brasil cresceu 571% entre 2003 e 2006. E o número de alunos avançou 356% em três anos. De acordo com o MEC, 73% estão em escolas particulares. De acordo com o MEC surgem diariamente novos pedidos de credenciamento de instituições e solicitação para abertura de novos cursos.

De acordo com o Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância (Abraead), em sua edição 2008, mais de 2,5 milhões de brasileiros estudaram em cursos com metodologias a distância no ano de 2007. No caso específico do levantamento da Abraead, a pesquisa inclui não só os alunos em cursos de instituições credenciadas pelo Sistema de Ensino, mas também grandes projetos de importância regional ou nacional, como os da Fundação Bradesco, Fundação Roberto Marinho e os do Grupo S, como Sesi, Senai, Senac, Sebrae. (Abraead, 2008).

O contexto de mudanças rápidas e profundas da atual sociedade possibilitou que o presente estudo tenha como foco a educação superior a distância, no caso específico, o curso de Pedagogia.

Destaco minha preocupação com o curso de Pedagogia, por compreender que nele se dá a formação do professor para atuar no primeiro ciclo do ensino fundamental, etapa crucial para as aprendizagens futuras. Desta forma, a qualificação desses profissionais é de extrema importância para a consolidação de uma educação de qualidade. É essa fase de escolarização que constitui a base, ou estrutura, para os conhecimentos subsequentes. Portanto, propiciar ao professor conhecimentos teóricos e práticos, capazes de contribuir para a formação de seus alunos, é papel fundamental e inadiável dos cursos de formação de professores.

Todavia, não basta ampliar a oferta de cursos superiores de Pedagogia em EaD com a finalidade de dar conta da certificação adequada para que os docentes assumam tal função. Ao se implantar a EaD, inúmeros são os questionamentos sobre sua eficácia e validade. No entanto, importam neste estudo os aspectos relacionados às questões didáticas inerentes à modalidade, ou seja, as questões pedagógicas em seus múltiplos aspectos. Em face disso, o estudo em questão possui a seguinte problemática: Quais são e como se configuram os elementos didáticos que permeiam o curso de Pedagogia a distância?

A questão central foi compreender e analisar os elementos didáticos que permeiam o curso de Pedagogia a distância. Enfatizo que ao problematizar os elementos didáticos, enfoco aqueles que norteiam a prática de um curso a distância: a concepção filosófica do curso, a organização didático-pedagógico, os métodos e técnicas utilizados, a aula em si, o aluno, o professor, o tutor, os mecanismos de interação e a avaliação. Estes foram os elementos elencados capazes de compreender como se dá a didática na EaD na qual professores e alunos estão separados fisicamente, mas interligados pelas tecnologias de informação e comunicação. Buscou-se compreender como estes elementos interferem no trabalho docente.

A partir da questão central da pesquisa, outras questões surgiram no decorrer do processo. Algumas continuaram a nos desafiar ao longo de todo o trabalho, como as que seguem:

- Existe diferença entre os elementos didáticos presentes na educação presencial e na educação a distância?

- Qual a diferença entre a aula presencial e aula via teleconferência? Os alunos possuem comportamentos similares?
- O trabalho docente, na EaD, é uma transposição do modelo didático presencial ou possui outra reconfiguração?
- Quais são os pressupostos teóricos subjacentes na prática da EaD?

Tais questões foram norteadoras de uma compreensão mais ampla do objeto de investigação.

Levando-se em conta o momento em que estamos vivendo, com avanços tecnológicos que desafiam nossas certezas e o já estabelecido em termos educacionais, faz-se necessária uma compreensão adequada dos aspectos teóricos, didáticos e técnicos implícitos na educação a distância.

A pesquisa em questão emergiu da combinação de diversos fatores que se apresentaram ao longo da minha carreira acadêmica e profissional. Para compreender de que forma se efetivou tal escolha para minha tese de Doutorado é preciso transitar entre passado e presente, pois estes se interpenetram formando o que somos e pensamos acerca da realidade. De acordo com Moraes (2004), toda objetividade repousa na subjetividade e, assim, toda construção teórica traz consigo a história de quem a escreveu, a sua maneira de pensar, de perceber a realidade, de interpretar e compreender os acontecimentos da vida. A maneira como nos relacionamos com a vida é única e intransferível, visto que cada um constrói a realidade à sua imagem e semelhança.

Desde o meu ingresso no programa de pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá em 2007, minha proposta de estudo foi a Educação a Distância. Muitas inquietações, ao longo dos últimos anos, me fizeram lançar um olhar mais atencioso sobre a EaD. Destacaria, primeiramente, minha formação como professora pedagoga atuando, desde 1986, em vários níveis de ensino, e a partir de 1998 atuo na formação de professores para a educação básica nos cursos de Pedagogia e outras licenciaturas, discutindo com meus colegas os problemas relacionados à atuação e formação profissional de professores.

Ao se instaurar a EaD no Brasil, as licenciaturas, especialmente a de Pedagogia, foram os primeiros cursos a serem implantados, e logo desenvolvidos, em

quase todos os estados brasileiros. Assim, o curso de Pedagogia, ofertado à distância, passou a ser objeto de críticas em diferentes contextos. As discussões eram tanto locais, em nossas instituições de ensino com os colegas, quanto em âmbito nacional, em congressos e reuniões de educadores. Surgiu, portanto, deste enredo, uma perspectiva para a crítica e compreensão da EaD.

Já no ano de 2000, um grupo de docentes se negou a atuar em um projeto de formação de professores nessa modalidade. Tratava-se de um curso de formação de professores para atuar na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, denominado, por força de legislação, em vigor naquele momento, de Curso Normal Superior. O projeto foi então financiado pelo Governo Estadual do Paraná e desenvolvido pela Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Ao trabalhar com a disciplina de Educação e Novas Tecnologias, desde 2001 na Universidade Estadual de Londrina, sempre acreditei nas possibilidades das tecnologias de informação e comunicação. No entanto, essas, sem uma boa formação dos docentes, pouco ou nada fazem para o aprendizado dos alunos. Minhas inquietações com a EaD foram uma constante. A necessidade de me aprofundar nos aspectos referentes ao uso das TIC (Tecnologias da Informação e Comunicação), na formação de professores na EaD, foi se avolumando com o passar do tempo. Penso que as dificuldades encontradas com a falta de habilidade dos ingressantes do curso de Pedagogia, em relação ao uso das tecnologias, foram também cruciais para minha tomada de decisão em relação a propor uma investigação que tivesse a EaD como objeto.

Minha experiência, ao longo dos últimos 10 anos, me fez perceber que o campo da educação parece ainda distante do mundo das tecnologias. Os alunos que buscavam a Pedagogia até 2005 eram, em sua maioria, professores oriundos das redes pública e privada que, apesar da experiência como docentes, não tinham ainda estabelecido nenhuma relação com as tecnologias.

Aparentemente, na UEL (Universidade Estadual de Londrina-Pr), este quadro começou a se alterar a partir de 2005, quando do ingresso de alunos mais jovens (entre 18 e 25 anos), como fruto de uma geração que já possui a experiência com as tecnologias em seus lares, especificamente com computadores. No entanto, nos anos

anteriores a 2005, tínhamos um árduo trabalho para alfabetizar tecnologicamente tais alunos. Tal problemática me chamou a atenção; busquei assim compreender como alguns grupos de jovens e adultos se apropriavam das ferramentas computacionais para se inserirem e acompanharam um curso a distância, visto que o uso das TIC, neste caso, é condição fundamental para o desenvolvimento de processos de ensino que ocorrem quando professores e alunos não estão no mesmo espaço e tempo.

Outro aspecto de minha trajetória, que considero relevante, foi minha passagem pela universidade privada como professora, durante algum tempo em concomitância com a Universidade Estadual de Londrina, instituição pública. Minha atuação, como professora e coordenadora do curso de Pedagogia Presencial numa Instituição de ensino superior privada, foi uma experiência ímpar para compreender um outro mundo, pois, desde minha formação inicial estive envolvida com a escola pública.

A universidade privada, não possui um processo seletivo diferenciado da universidade pública, que resulta em inúmeros problemas que não oriundos do cursos superior, mas que acabam recaindo sobre o ele, como: pessoas oriundas do ensino fundamental, que estavam, há 15 ou 20 anos, afastadas dos bancos escolares; pessoas com um nível de leitura e escrita deficientes; pessoas sem hábitos de leitura e estudo. Com muito esforço e dedicação ao curso que coordenei (não abrindo mão dos sábados o dia todo), foi possível enfrentar os desafios com grandes ganhos, mas, em alguns casos, pouco podia ser feito. Era muita responsabilidade. Dizia-se: “como vamos jogar este aluno no mercado de trabalho?”. Frases como esta eram comuns em reuniões do curso. Os alunos eram acompanhados, e novas estratégias eram colocadas em ação a cada ano, a fim de minimizar as lacunas existentes.

A mesma instituição privada, da qual eu fazia parte, lançou em 2003 o desafio de ofertar o curso de Pedagogia a distância. Apesar de não concordar, *a priori*, com a proposta, lancei-me ao aprendizado desta modalidade. Formamos um grupo de professores e começamos a participar de reuniões e treinamentos. De acordo com o projeto inicial, apenas 300 alunos fariam parte da primeira experiência, o que nos daria tempo para acompanhar a execução do projeto, avaliar o rendimento dos alunos e, enfim, redimensionar a proposição inicial do curso. No entanto, em decorrência, do próprio mercado, das características da instituição e dos custos para implantação,

quaduplicou-se o número de alunos. Em razão de tais mudanças para implantação do modelo, optei por não participar da experiência em EaD naquele momento, por entender que, dadas as condições de trabalho impostas, eu pouco poderia contribuir para aproveitamento efetivo dos alunos. Diante da grande quantidade de alunos, estava a minha inexperiência e a de quase toda equipe naquele momento. Todavia, eu já tinha uma clara noção de que a EaD era inevitável num país como o Brasil e nós precisávamos “reaprender” nosso papel como professores. Entretanto, ao perceber que as condições impostas poderiam comprometer o processo, fui aos poucos me desligando da equipe de implantação.

Todavia, os fatos relatados, que são parte dos últimos anos de minha experiência profissional, levaram-me a compreender que a EaD não pode ser negada, mas compreendida e investigada, a fim de que ela possa representar a democratização de acesso à universidade não somente pela quantidade, mas também pela qualidade. Isto exige que os aspectos pedagógicos da EaD, mereçam uma ampla variedade de estudos e pesquisas que possam enfim mostrar caminhos para repensar esta modalidade de educação, justificando-se assim a pesquisa em questão.

Delinearei, a seguir, a estrutura do trabalho.

Aspectos teórico-metodológicos

A finalidade deste tópico é apresentar o percurso da pesquisa, justificando assim a metodologia, os sujeitos e os aspectos envolvidos na coleta e análise dos dados.

Pensando sobre o ser humano e a sociedade, em sua multiplicidade e na realidade multifacetada e contraditória, no presente estudo tomo como marco referencial a teoria dialética do conhecimento.

A partir desta epistemologia, posso pensar em uma pesquisa que tem a realidade física, material, social e econômica como elementos norteadores para o repensar da prática docente. A forma como os fenômenos se dão na realidade é o ponto de partida para iniciar a reflexão sobre esta prática.

Apesar das várias interpretações acerca da dialética, o presente estudo utilizará a dialética marxista para compreender o fenômeno estudado.

Para Kosik (1976, p. 14), a dialética não atinge o pensamento de fora para dentro, nem de imediato, nem tampouco constitui uma de suas qualidades; o conhecimento é a própria dialética em uma de suas formas; o conhecimento é a decomposição do todo.

Partindo do pressuposto formulado pelo autor acima citado, procurei neste estudo à luz da dialética, decompor o todo a fim de compreender o objeto em estudo. De acordo com esta perspectiva, o mundo e os fenômenos fazem parte de um todo complexo que pode e deve ser compreendido pelo homem.

Na mesma linha Sanfelice (2005, p. 75) esclarece:

Citando Marx e Engels, Lênin vai tecendo as idéias fundamentais acerca da dialética de Marx, pois nela o mundo não pode ser considerado como um complexo de coisas acabadas, mas sim um processo de complexos nos quais as coisas e seus reflexos intelectuais em nossos cérebros, os conceitos, estão em mudanças contínuas e ininterruptas de devir.

De acordo com os pressupostos de Marx, o movimento de mudanças da sociedade é de extrema importância para compreender como o homem pensa e reage no seu mundo social. Assim, o mundo material e social exerce grande influência sobre o homem e o homem sobre o mundo.

Sanfelice (2005) afirma que, apesar de algumas diferenças fundamentais entre a dialética de Hegel e de Marx, a posição de Marx pauta-se sempre pela decorrência do princípio materialista, enquanto a de Hegel é idealista.

Se o pensamento dialético resulta da representação da dialética dos seres e da história da consciência dos homens, essa é a chave principal da resposta, mesmo que isso signifique resquícios de uma antiquíssima epistemologia. Mas já insinuamos o tributo de Marx e Engels ao pensamento filosófico grego, bem como à dialética hegeliana, e, neste caso específico, Marx opera numa concepção eminentemente aristotélica. A diferença que se estabelecerá é quanto ao critério de verdade que não se realizará na consciência solitária do sujeito, mas na prática social. O sujeito, por sua vez, não é um espelho do real, mas um sujeito ativo e rico em determinações (SANFELICE, 2005, p. 80).

Na acepção de Marx, o mundo e a realidade não podem ser considerados como estáticos e imutáveis, mas como um todo que sofre mudanças constantes. Assim, analisar a realidade na perspectiva dialética é analisar as mudanças no seu contexto. Sanfelice (2005), ao analisar as diferenças entre Marx e Engels, enfatiza que para Marx, o sujeito é um ser histórico social que pode mudar e transformar a realidade, pois as coisas não são dadas como estáticas, mas como inacabadas, sujeitas às transformações. Assim, a dialética não considera as coisas prefixadas *a priori*, como parte do mundo material, mas pressupõe um exame reflexivo a fim realizar a análise dos objetos. A análise de Marx acerca da dialética e do conceito de verdade mostra que a verdade se dá na prática social de homens e mulheres, no contexto de mundo e historicidade vivenciado. A consciência dos indivíduos é resultado de determinações históricas e sociais.

Muitos autores, após Marx, tentaram sistematizar e analisar as leis do método dialético a fim explicitar como o método permite compreender as coisas, objetos e fenômenos. De acordo com Kosik (1976), não é possível compreender imediatamente a estrutura da coisa em si, mediante contemplação, ou a mera reflexão, mas sim mediante uma determinada atividade, pois o homem sempre vê mais do que aquilo que percebe imediatamente.

Na perspectiva dialética, a realidade serve como ponto de partida. Entretanto ao estarmos inseridos numa realidade social corremos o risco de chegarmos a uma pseuconcretude, e não à totalidade concreta. “A dialética considera as coisas e os conceitos no seu encadeamento; suas relações mútuas, sua ação recíproca e as decorrentes modificações mútuas, seu nascimento, seu desenvolvimento, sua decadência” (ENGELS *apud* POLITZER, BESSE e CAVEING, 1954, p.28).

Nesse sentido, enquanto a metafísica isola os contrários, a dialética descobre que um não pode viver sem o outro. A dialética não admite separação entre os diversos aspectos do real.

De acordo com Politzer, Besse e Caveing (1954), o mérito de ter esboçado a dialética cabe aos gregos, desde Heráclito, já que eles concebiam o mundo como um todo. A luta dos contrários já tinha para eles grande importância. No entanto, foi Hegel

(1770-1831) que formulou, pela primeira vez, o método dialético. Marx ([1818](#) -[1883](#)), discípulo de Hegel, se apropriou dos seus princípios da dialética a fim de aprimorá-los como método científico. No entanto, aponta alguns aspectos divergentes entre o método por ele defendido e o de Hegel.

Meu método dialético não difere apenas fundamentalmente do método de Hegel, mas é exatamente o seu reverso. Segundo Hegel, o processo de pensamento, que ele converte, inclusive, sob o nome de idéia, em sujeito com vida própria, é o demiurgo do real, e o real a simples forma fenomenal da idéia. Para mim, ao contrário, o ideal não é senão o material transposto e traduzido pelo cérebro do homem (MARX, s.d p.15 – obras escolhidas).

Marx reconheceu na dialética o único método científico; soube também, como materialista que era, colocá-la em seu devido lugar, repudiando a concepção idealista do mundo, segundo a qual as leis da dialética são um produto da ideia. Ele compreendeu que as leis da dialética são as do mundo material e que se o pensamento é dialético é por que os homens não são alheios a esse mundo, mas fazem parte dele (POLITZER, POLITZER, BESSE e CAVEING 1954).

Lenine (1979, p.10-11) enfatiza o papel de Marx no aperfeiçoamento do método:

Dando-se conta do caráter inconsequente, incompleto e unilateral do velho materialismo, Marx foi levado à convicção de que era preciso “por a ciência da sociedade de acordo com a base materialista e reconstruir esta ciência apoiando-se nessa base”. Se, de uma forma geral, o materialismo explica a consciência pelo ser, e não ao contrário, ele exige, quando aplicado à vida social da humanidade, que se explique a consciência social pelo ser social.

De acordo com Politzer, Besse e Caveing (1954), o que levou Marx e Engels a uma modificação em relação ao método hegeliano foi o impulso das ciências da natureza, no fim do século XIX. As três descobertas enunciadas a seguir tiveram papel determinante, levando-os a pensar que a dialética tinha um fundamento objetivo: 1) a

descoberta da célula viva; 2) a descoberta da transformação da energia e 3) o transformismo de Darwin.

Os autores ainda esclarecem que, tanto Marx quanto Engels acompanharam muito de perto o progresso das ciências e que o método dialético foi se precisando à medida que o conhecimento do universo se tornava mais profundo.

A partir das análises concretas aliada à evolução do conhecimento científico, Marx realiza uma crítica acerca da previsibilidade, colocando o papel do homem como fundamental para as mudanças na sociedade.

A dialética procede então, do mundo real, da concepção materialista da realidade. No entanto, segundo Politzer, Besse e Caveing (1954, p.108), o sentido do termo materialismo é bastante controverso:

O sentido próprio, o sentido exato da palavra “materialismo” é o sentido filosófico. Nesse sentido, o materialismo é uma “concepção de mundo”, isto é, certa maneira de compreender e de interpretar, partindo de princípios definidos, os fenômenos da natureza e, conseqüentemente, também da vida social. Esta “concepção de mundo” aplica-se em todas as circunstâncias e é a base de diversas ciências. Ela constitui, pois, uma explicação geral do universo, oferecendo a base sólida dos trabalhos científicos de toda espécie; em resumo, é aquilo que se denomina de teoria.

Para Lenine (1979), o grande mérito da concepção materialista histórica foi a aplicação, a extensão do materialismo aos domínios dos fenômenos sociais, apreendendo suas leis objetivas e suas raízes no contexto das relações de desenvolvimento material, pois, antes de Marx, a sociologia e a historiografia acumularam fatos em bruto, fragmentariamente recolhidos, e expuseram seus aspectos históricos.

Diferenciar as ideias de Marx e Engels acerca do materialismo histórico e do materialismo dialético representou, e ainda representa, uma tarefa árdua, como apontado por Althusser:

não é coisa fácil estabelecer a diferença entre materialismo histórico e materialismo dialético, uma vez que essas duas disciplinas, como ele as denomina, embora tenham objetos diferentes – os modos de produção, no materialismo histórico, e a história da produção do conhecimento, no materialismo dialético – estão interligadas pois cada uma delas abrange questões relativas à outra. Além disso, não existe, no que concerne a esta segunda disciplina, o materialismo dialético, algo equiparável à elaboração teórica de *O capital*, obra em que Marx estabelece os princípios do materialismo histórico (ALTHUSSER *apud* SIRGADO, 2000, p.50).

O materialismo filosófico, como concepção de mundo, é anterior ao marxismo. Para Politzer, Besse e Caveing (1954), o materialismo filosófico marxista possui três características básicas:

Primeira característica: a materialidade do mundo. O materialismo filosófico de Marx parte do princípio de que o mundo, por sua natureza, é material e que os múltiplos fenômenos do universo são os diferentes aspectos da matéria em movimento. Assim, o mundo se desenvolve segundo as leis do desenvolvimento da matéria. Portanto, a matéria é capaz não só de movimento mecânico, mas de mudanças e transformações qualitativas, pois possui dinamismo, surgindo desta forma a contradição no próprio seio das coisas.

Segunda característica: a matéria é anterior à consciência. A concepção marxista parte do princípio de que a matéria, a natureza e o ser são uma realidade objetiva, que independe da consciência. A matéria é um dado primário, enquanto a consciência é um dado secundário.

“A realidade objetiva existe independentemente da consciência humana que a reflete” (LENINE, 1979, p.10-11). São as condições materiais e externas que influenciam a consciência dos seres humanos, seus sentimentos, seus hábitos e seus costumes. Portanto, a própria situação de existência do ser humano determina o que e como este apreende a realidade vivida, formando assim o que denominamos de consciência.

“Se o homem é formado pelas circunstâncias, é preciso formar humanamente as circunstâncias” (MARX e Engels apud POLITZER, 1954, p. 148).

O pressuposto marxista enfatiza que as condições materiais e históricas desempenham papel importantíssimo na consciência dos seres humanos. Para tanto, não bastam apenas teorias, mas é necessário conhecer a realidade a fim de transformá-la. Transformar o real para, a partir daí, desenvolver uma nova consciência do mundo.

Terceira característica: o mundo é conhecível. Diferentemente do idealismo, que contesta a possibilidade de conhecer o mundo e suas leis e não crê no valor dos conhecimentos, o materialismo filosófico marxista parte do princípio de que o mundo e suas leis são perfeitamente conhecíveis. Ou seja, tudo que existe no mundo é passível de ser conhecido pelo homem por meio da ciência e da prática. Nesse sentido, a prática é o ponto de partida necessário da teoria, a fonte de conhecimento; ela é, além disso, o critério de verdade. Toda teoria deve reportar-se à prática.

Dentro de tal perspectiva, cabe ao homem conhecer a realidade utilizando-se de meios científicos para tal fim. Portanto, cabe ao pesquisador uma busca constante no contexto real para, a partir daí, lançar mão das teorias explicativas a fim de compreender profundamente as coisas e os fenômenos.

Os seguidores do materialismo filosófico marxista atribuíam importante papel à ciência, visto que consideravam-na como propiciadora de mudanças. O discurso proferido por Engels na sepultura de Marx dizia:

Para Marx a ciência era uma força motriz, uma força revolucionária. Por mais puro que fosse o prazer que oferecesse uma nova descoberta feita em qualquer ciência teórica e cuja aplicação prática talvez não pudesse ser ainda prevista de modo algum, era outro o prazer que experimentava quando se tratava de uma descoberta capaz de exercer imediatamente uma influência revolucionária na indústria e no desenvolvimento histórico em geral (MARX e ENGELS, Obras escolhidas, sd, p.351).

Marx soube compreender, em seu tempo, a força que exercem, na sociedade, as descobertas científicas e como essas influenciam a sociedade, a vida dos homens, seu cotidiano, sua história e por fim sua consciência. Em razão dessas premissas e de como Marx percebia o movimento da sociedade, acredita-se que tais fundamentos sejam significativos para apreender como as tecnologias representam uma força motriz, provocadora de mudanças, rupturas e continuidade, contribuindo desta forma, para a compreensão da EaD.

Retomando as três características do materialismo filosófico apresentadas acima que explicitam uma visão de mundo, sociedade e conhecimento, podemos afirmar que o materialismo filosófico de Marx não somente admite o poder das ideias sobre o mundo, como considera tal poder inteligível. O mundo é movimento, não é um dado estático e acabado, e é possível ao homem conhecer suas leis. Assim, afirma-se o papel objetivo das ideias que, nas palavras de Politzer (1954), permitem aos homens acelerar ou retardar, favorecer ou enterrar o exercício das leis da sociedade.

Segundo Lefebvre (1983), as grandes leis do método dialético são:

- a. Lei da interação universal, da conexão, da mediação recíproca de tudo que existe;
- b. Lei do movimento universal
- c. Lei da unidade dos contraditórios
- d. Transformação da quantidade em qualidade
- e. Lei do desenvolvimento em espiral

Dentre as leis acima referidas, destaco eminentemente a lei da interação universal, que dá o direcionamento básico desta investigação evidenciando que tudo está inter-relacionado. Assim, isolar um fato, um fenômeno, seria privá-lo de sentido, de explicação, de conteúdos. Por isso, neste estudo, busquei compreender a EaD na totalidade social, tendo a certeza de que ela não existe por si só, mas se concretiza em uma dada sociedade, em um dado tempo histórico, nas condições concretas, políticas e econômicas, que condicionam sua natureza e sua existência.

Partindo da teoria da conexão universal, investiguei a realidade concreta na tentativa de desvelar e explicar a realidade, justificando assim ações e percepções sobre os fenômenos estudados. Portanto, ao estudar EaD busquei à luz dos pressupostos da dialética, compreender que os fatos, fenômenos e objetos possuem relação histórica e social.

De acordo com o materialismo dialético, tanto o sentido quanto a experiência humana têm participação na origem de nossos conhecimentos. Assim, o materialismo busca um equilíbrio entre o empirismo e o apriorismo. De acordo com tal epistemologia, o mundo não deve ser considerado como um conjunto de coisas acabadas, mas como um conjunto de processos que passam por uma série ininterrupta de transformações. Dessa forma, entendemos que tal epistemologia é a mais adequada tanto para compreendermos a sociedade, quanto para estudarmos os fenômenos políticos, sociais, econômicos e educacionais, lembrando que, para o materialismo, todos os aspectos da vida humana influenciam-se mutuamente, não havendo possibilidade de estudar um fenômeno de forma isolada.

Assim, os princípios teórico-filosóficos orientadores da compreensão do fenômeno estudado pautaram-se na dialética, que tem como condição a materialidade do mundo. Apropriando-se das leis do método dialético apontado por Lefebvre (1983) anteriormente, é possível analisar a EaD, como uma resposta da sociedade a um momento vivido, na qual se inserem aspectos políticos, econômicos, científicos, sociais. Existe uma interação universal, uma conexão entre todos os aspectos da vida humana. A EaD representa assim, uma certa unidade dos contraditórios, porquanto ao mesmo tempo que EaD e educação presencial são vistas como contraditórias, representam uma unidade, uma forma diferenciada de continuar fazendo educação.

A quarta lei da dialética, ao tratar da “transformação de quantidade em qualidade”, serve como referencial de análise para compreender o momento histórico e social vivenciado. Apesar de muitas críticas à EaD em relação ao crescimento de número do alunos e cursos, em tão curto espaço de tempo, o contrário também é verdadeiro, pois à medida que cresce a quantidade de cursos e alunos, deveria também transformar-se em cursos de qualidade. Se analisarmos o crescimento da

EaD no Brasil, e os mecanismos de avaliação, bem como os indicadores de qualidade, podemos perceber que os órgãos como o MEC (Ministério da Educação) e a Secretaria de Educação a Distância, ao apoiar o surgimento de novos cursos e vagas na EaD, também procuram buscar qualidade por meio dos mecanismos existentes.

Muito embora não tenha a pretensão de exaurir o objeto de estudo em questão, acredito que o materialismo dialético contribui sobremaneira para conhecer a realidade. De acordo com tal pressuposto teórico busquei a partir de cada elemento da EaD, pensar na sua totalidade. Um elemento não existe por si só; ele está interligado aos aspectos econômicos, culturais, políticos, sociais, históricos, como partes, que formam um todo e engendram a realidade. Assim, a forma de análise dos dados empíricos da realidade pautou-se na dialética, na busca constante de verificar o fenômeno em sua multiplicidade de aspectos, porém formando uma unidade. Portanto, no processo de estudo, as premissas da dialética, *“tese, antítese e síntese”*, foram fundamentais para a compreensão dos dados e desvelamento da realidade.

Procedimentos de investigação

Tendo como fundamento o materialismo dialético para análise dos dados da pesquisa de campo, optei pela abordagem qualitativa como procedimento básico, com vistas a explicitar a complexidade da EaD.

Por ser uma pesquisa cujo objetivo é compreender e analisar os elementos que permeiam a prática pedagógica do professor na EaD, seria inegável, dentro da proposta apresentada, a contribuição da pesquisa qualitativa. Ao mencionar os elementos que compõem a prática pedagógica, tratar-se-á da didática, ou seja, como se estabelece o conhecimento e de qual forma, meios, recursos e estratégias são utilizados e mobilizados na efetivação do processo de ensino. Para tanto, necessária se fez uma pesquisa que tivesse como fonte dos dados o ambiente escolar, onde os indivíduos, homens e mulheres, interagem.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que estão sendo investigados, é este o procedimento adotado no presente trabalho.

Para Morin (2005), os maiores progressos das ciências contemporâneas são obtidos quando o observador é integrado à observação. Tal atitude é logicamente necessária; afinal, todo conceito remete não apenas ao objeto concebido, mas ao sujeito conceituador.

Tendo conhecimento desses pressupostos, bem como dos aspectos positivos e negativos de cada abordagem, na escolha dos processos e técnicas da coleta de dados levei em conta a realidade que convinha investigar em seus múltiplos aspectos.

Investigar o curso de Pedagogia a distância representou grandes desafios, isto porque é recente a produção científica existente no Brasil, nesta área. Outro desafio foi tomar o devido cuidado na utilização de pesquisas e teorias de outros países, onde a EaD já está instituída há mais tempo. Tive essa precaução visto que nossa realidade é completamente distinta da desses países, no que tange tanto ao curso superior, quanto à educação básica, que influenciaram a forma como os modelos foram implantados e são executados. Aliada a isso, a questão cultural também passa a ter um papel de extrema relevância, já que nossos valores, crenças e situação econômica acabam por influenciar os modos como os pesquisadores e também os alunos e professores veem, vivenciam e interpretam a EaD e como ela é implantada e executada.

Um exemplo que pode ser utilizado a fim de ilustrar as realidades díspares, é o caso de países, como Espanha e Itália, nos quais o curso superior realizado via EaD não é visto como único caminho para grupos que não têm acesso à universidade pública. A EaD é considerada como mais uma alternativa, sendo o seu valor pago não muito diferente dos cursos superiores de graduação presencial, que são mantidos, em sua grande maioria, pelo Estado. Os cursos a distância não gozam do conceito de universidade pública e gratuita como no caso brasileiro. Ou seja, todos os cursos são pagos.

Outro aspecto que merece destaque na configuração dos modos de gestão do ensino é a questão da assiduidade. No caso específico da Itália, a maioria dos cursos

presenciais de graduação não tem um controle de presença dos estudantes, como no Brasil, em que os estudantes devem ter no mínimo 75% de presença. Ir às aulas é uma decisão que cabe ao aluno de acordo com a sua necessidade, ou interesse. Portanto, esses alunos, ao frequentarem a educação a distância, estão mais propensos a assimilar o seu papel autônomo de estudantes.

Assim, neste estudo, utilizei as pesquisas e experiências de outros países na área com parcimônia, tentando, na medida do possível, realizar o que denominamos de “filtro cultural”.

Retomando o aspecto que envolve o pequeno número de pesquisas e dados governamentais no Brasil, observei que, em sua grande maioria, eles são quantitativos e de certa forma parciais. De acordo com Sanches (2008), os levantamentos oficiais sobre a EaD no Brasil fazem recortes que permitem avaliações limitadas de questões importantes como aproveitamento, evasão escolar, metodologia, entre outras. Para o mesmo autor, a ausência de instrumentos mais precisos para a investigação da EaD talvez se deva ao fato de que este conjunto de técnicas apenas recentemente se tornou alvo de políticas públicas. Até o final da década passada, quando foi criada a Secretaria de Educação a Distância (SEED) do Ministério da Educação (MEC), a EaD era utilizada em projetos pontuais do governo federal e por instituições ligadas a ele. Sanches (2008) observa que a UFSC, na área de EaD, detém 52% das produções científicas, entre, artigos, dissertações e teses.

O campo de estudo

A partir da delimitação do objeto, com a definição do método de pesquisa e dos procedimentos de coleta de dados, contactei instituições que ofertavam o curso de Pedagogia na modalidade a distância. Como já conhecia um grande número de instituições que atuavam no estado do Paraná, procurei ser aceita como pesquisadora em uma delas. Como tradição, os dirigentes das instituições possuem certo receio do trabalho investigativo, da divulgação de dados considerados sigilosos e, de algum modo, têm a ideia de que o papel do pesquisador é avaliar a eficácia do curso. Tendo consciência de tais dificuldades busquei uma instituição privada em Curitiba que

mantinha polo em Londrina. Para minha surpresa, fui muito bem recebida. Foi-me apenas solicitado, pela coordenadora do curso de Pedagogia, o projeto com a descrição dos instrumentos de coleta de dados para análise.

A instituição investigada¹ possui uma vasta experiência na oferta de cursos de especialização no Brasil todo, de forma itinerante, em várias áreas de conhecimento. Possui cursos na área tecnológica e também na educação presencial. O curso de Pedagogia é ofertado tanto presencialmente quanto a distância. Ao todo são 16.000 alunos atendidos na EaD no curso de Pedagogia. Até o momento, o curso de Pedagogia é a única licenciatura ofertada via EaD, pela instituição. Outras licenciaturas aguardam autorização do Ministério da Educação. Entretanto a instituição oferta 09 cursos superiores na área de Tecnologia e Administração também a distância

O curso de Pedagogia iniciou-se em 2005 como Normal Superior. Após a resolução CP/CNE nº 1/2006, fez-se a migração de currículo para o curso de Pedagogia. Atualmente, o curso é transmitido para quase 300 municípios de norte a sul do Brasil e tem a duração de 3 anos, sendo sua organização curricular em forma de módulos independentes (aspectos referentes ao desenho curricular serão tratados mais adiante).

Assim, de acordo com a legislação vigente, os alunos frequentam o polo uma vez por semana a fim de assistir às teleconferências, sendo este o único momento síncrono obrigatório do curso. As teleconferências ocorrem em um estúdio na central de geração, transmitidas via satélite aos diversos pontos do país. As perguntas e observações dos alunos se dão via 0800 por áudio; em todas as telessalas as questões podem ser acompanhadas e ouvidas por todos os alunos. Além das aulas, existe um dia da semana denominado de Tutoria de Conhecimento. É o momento em que o professor que ministra a disciplina fica à disposição do aluno a fim de sanar as dúvidas surgidas após conteúdo ministrado. Porém, essa atividade não é obrigatória.

A instituição utiliza um ambiente virtual de aprendizagem (AVA), onde professores disponibilizam materiais de aula, como textos, *slides*, sugestões de leitura

¹ Em atenção ao parecer N°196/96 Conselho Nacional de Saúde, que dá as diretrizes para os Comitês de Ética e Pesquisa das instituições, maiores informações sobre o perfil da instituição não serão divulgadas a fim de preservar a sua identidade.

e filmes. Consta ainda espaço de *e-mail* para contato com o professor. Além dos materiais disponibilizados no AVA, os alunos recebem livros-texto sobre cada disciplina. Cada telessala ou polo possui um tutor formado em Pedagogia, com, no mínimo, especialização na área que serve de apoio para o aluno.

Dadas as especificidades da EaD, busquei por meio dos instrumentos e procedimentos de coleta de dados apresentar, a seguir, a forma que poderia captar com maior fidedignidade o movimento de tal processo. Em razão disso, procurei lançar mão de vários instrumentos para formar um quadro coerente da realidade. Por conseguinte, os dados da realidade foram colhidos por meio de dois tipos de instrumentos de coleta: observação e entrevista. Os dados quantitativos de observação foram:

Sujeitos e Espaços	Tempo (Observações e Entrevistas)
10 alunos	300 minutos (05 horas)
04 professores	220 minutos (3h60min)
02 coordenadores	180 minutos (3 horas)
01 tutor local	90 minutos (1h30mim)
Observação de aula	1680 minutos (28 horas)
Observação da tutoria central	120 minutos (02 horas)

Quadro 1 - Registro do diário de campo

A fim de colher dados da realidade no momento em que os fenômenos ocorriam, utilizei, como instrumento, (vide apêndice I), a observação participante. Seguindo os pressupostos de Ludke e André (1986), a observação direta permite que o observador chegue mais perto da perspectiva dos sujeitos, um importante alvo nas abordagens qualitativas. À medida que se acompanha *in loco* as experiências diárias

dos sujeitos, o observador pode tentar apreender a visão de mundo dos mesmos, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações.

De agosto de 2008 a março de 2009, frequentei as aulas junto aos alunos, semanalmente. As aulas ocorriam às segundas-feiras das 19h às 21h. Ao todo foram 28 h/aula de observação. As aulas tinham duração de 50 minutos, com 10 minutos de intervalo, sendo retomadas normalmente pelo mesmo professor e com a mesma disciplina por mais 50 minutos.

No primeiro dia, após autorização da instituição, fui apresentada pelo tutor da sala aos alunos que me receberam muito bem. Inicialmente, pensei que minha presença alteraria o seu comportamento. No entanto, eles se comportaram com muita naturalidade, e, aparentemente, não se preocupavam com minha presença. Eles me viam como aluna, por várias vezes passaram a lista de presença para que eu assinasse. Guba e Lincoln, citados por Ludke e André (1986), consideram os ambientes sociais relativamente estáveis, de modo que a presença de um observador dificilmente causará mudanças que os pesquisadores buscam tanto evitar.

Para não incorrer no risco de me envolver com o ambiente e assim não observar os aspectos mais relevantes para o estudo, elaborei um roteiro de observação das aulas que não tinha a pretensão da observação e registro de forma rígida, mas tinha o papel de me fazer lembrar a todo momento, os aspectos a serem observados com maior atenção. Os tópicos elencados foram:

- **Atenção:** manifestações que demonstravam se o aluno mantinha atenção na aula, no conteúdo tratado pelo professor;
- **Anotações:** a reação dos alunos diante dos conteúdos ministrados, se anotavam em seus materiais de apoio;
- **Interação entre aluno e aluno:** conversas, trocas de experiências, outras formas de interação entre alunos durante a aula;
- **Interação entre aluno e tutor:** relação existente entre o tutor e os alunos na promoção do conhecimento;
- **Interação entre professor e aluno:** em que medida, de que forma e com que profundidade as interações e questionamentos eram realizados através do O800;

- **Interação síncrona e assíncrona:** momentos de troca entre professores, alunos e tutores, durante a aula e depois da mesma.

Não estabeleci um tempo *a priori* para o término das observações utilizando-se como critério a saturação dos dados. Assim que os episódios passaram a se repetir sem muitas alterações no decorrer das aulas, optei por finalizar a coleta de dados por meio das observações das aulas.

A observação da tutoria que fica na sede (Curitiba) deu-se de forma mais informal, com duração de duas horas. O objetivo era acompanhar como se dava o trabalho do tutor central e quais as principais dúvidas e questionamentos surgiam no decorrer do dia. Não havendo assim um roteiro previamente estabelecido.

As entrevistas foram realizadas com 10 alunos, 05 professores, 01 tutor local e 02 coordenadoras (a coordenadora atual e outra que iniciou o projeto) num total de 19. Em relação ao tempo, com os alunos, a duração média era de 30 minutos. Entre os professores, a duração era de 55 minutos, em média. Com aos coordenadores que possuíam muitas informações acerca do projeto e da estrutura, as entrevistas tiveram em média 1h30m de duração, tempo que se repetiu também com o tutor. Gravei-as todas com permissão prévia dos sujeitos e as transcrevi na íntegra, utilizando-se de quatro roteiros de entrevistas (vide apêndices E, F, G e H).

Utilizei o formato de entrevista semiestruturada pois permite maior liberdade e possibilidade de esclarecimentos, correções e confirmações dos informantes. Para Gaskell (2002), o ponto de partida para entrevistas qualitativas é o pressuposto de que o mundo social não é dado como natural, sem problemas: ele é ativamente construído por pessoas em sua vida cotidiana, mas não sob condições que elas mesmas estabeleceram. Assim, a pesquisa qualitativa é a mais condizente com o problema proposto, visto que o objetivo é a compreensão detalhada das percepções e contradições presentes no depoimento dos informantes. De acordo com Triviños (1987), a entrevista semiestruturada é aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que o pesquisador recebe as respostas do informante.

É importante salientar que, para Triviños (1987), as perguntas fundamentais, que constituem parte da entrevista semiestruturada no enfoque qualitativo, não nasceram *a priori*; elas são resultados não só da teoria que alimenta a ação do investigador, mas também de toda informação que ele já recolheu sobre o fenômeno estudado.

Utilizando tais pressupostos, esclareço que as entrevistas foram realizadas após um grande número de aulas observadas. A sequência deu-se da seguinte forma: 1) observações das aulas: com a finalidade de conhecer como se dava a relação dos alunos com seus pares e com o processo de conhecimento; 2) entrevistas com os alunos: a fim de confirmar hipóteses levantadas no decorrer das observações; 3) entrevistas com os professores e coordenadores: também no intuito de dialogar e confirmar hipóteses levantadas até então com o aluno; 4) entrevista com o tutor local: propositalmente realizada após as entrevistas com outros informantes com o objetivo de discutir questões já observadas no decorrer do processo e ainda comparar com a visão dos professores e alunos.

As entrevistas foram de grande importância para a compreensão do objeto, pois ao trabalhar com diferentes informantes, foi-me possível perceber as contradições existentes e diferentes pontos de vista relativos ao mesmo objeto.

A partir das entrevistas realizadas com os alunos do curso de Pedagogia, onde obtive os seguintes dados:

	IDADE (anos)	FORMAÇÃO EM NÍVEL MÉDIO	POSSUI CURSO SUPERIOR	POSSUI EXPERIÊNCIA COMO DOCENTE	TRABALH O ATUAL	POR QUANTO TEMPO DEIXOU OS BANCOS ESCOLARES (anos)
1. João ²	50	supletivo	não	Sim	Instrutor Senai	03 ³
2. Pedro	60	Contabilidade	não	Sim	Instrutor Senai	14
3. Elisa	36	supletivo	não	Não	comércio	09
4. Marisa	36	magistério	não	Sim	do lar	20
5. Sirlene	39	magistério	sim (Economia)	Não	bancária	16
6. Sandra	37	magistério	não	Sim	Leciona aulas Inglês	10
7. Sara	49	colegial	não	Não	Auxiliar de Serv. Gerais	16
8. Silvia	39	colegial	não	não	do lar	20
9. Norma	49	colegial	não	não	do lar	24
10. Taís	27	colegial	não	não	empresa	07

Quadro 2 - Perfil dos Alunos Entrevistados

As entrevistas foram agendadas previamente; em sua maioria, ocorreram antes ou depois do término das aulas. Somente em dois casos me dirigi até o local de trabalho dos alunos. Após ter informado os sujeitos sobre o teor da pesquisa e entregue o Termo de Consentimento Esclarecido (vide apêndice C) aprovado pelo Comitê de Ética da UEM, iniciei as entrevistas que foram todas gravadas e transcritas na íntegra.

Ao todo, no polo estudado, eram 25 alunos matriculados. No entanto, a frequência diária oscilava entre 12 e 15 alunos no decorrer das observações.

² Todos os nomes são fictícios a fim de preservar a identidade dos informantes.

³ O aluno 1, apesar da idade, ficou 03 anos sem estudar entre o supletivo de ensino médio e o curso superior. No entanto, ficou distante dos bancos escolares entre os 21 e os 45 anos de idade, ao término do ensino fundamental. A aluna 3 possui uma trajetória semelhante, ficou sem estudar dos 14 aos 25 anos de idade quando resolveu fazer supletivo e aos 36 anos iniciou o curso de Pedagogia em EaD.

Da mesma forma transcorreu com as entrevistas realizadas com os professores, coordenadores e tutor.

PROFESSOR COORDENADOR TUTOR	IDADE (anos)	TITULAÇÃO	TEMPO DE SERVIÇO (EDUCAÇÃO) (anos)	TEMPO DE SERVIÇO (EAD)
Prof. 1 - Sílvia	30	Mestrado	06	06 meses
Prof. 2 - Fábio	59	Doutorado	35	05 anos
Prof. 3 - Sônia	59	Doutorado	40	04 anos
Prof. 4 - Carla	50	Mestrado	20	02 anos
Prof. 5 - Maria	35	Mestrado	05	01 ano
Coord.1- Ana ⁴	40	Mestrado	23	04 anos
Coord.2 - Fátima	60	Doutorado	30	05 anos
Tutor local	41	Especialização	08	01 ano

Quadro 3 - Perfil dos Professores Entrevistados

Analisando o quadro acima, é possível perceber que os professores além de grande experiência, possuem qualificação avançada. Embora nem todos tenham experiência com a EaD, eles possuem no mínimo 05 anos de experiência na educação presencial em outros níveis de ensino, especificamente na educação básica.

Tomando todas as precauções exigidas pela pesquisa, busquei separar, no decorrer das observações, os fatos ocorridos e a minha percepção sobre eles, a fim de não fazer conclusões precipitadas.

Além das entrevistas e observações, tive acesso aos livros-texto utilizados pelos alunos, tendo, assim, a oportunidade de conhecer esse material e verificar ainda como era a sua utilização pelos alunos.

Outros encontros e visitas, em Curitiba, fizeram parte da pesquisa. Ao todo foram três visitas à sede da instituição pesquisada, onde funciona toda parte administrativa e a geração das aulas. Lá conheci a equipe de tutoria central, a equipe de avaliação e a gráfica. Participei ainda durante uma tarde do Serviço de tutoria do

⁴ Em razão da troca de coordenadores, houve necessidade de entrevistar a coordenadora atual e coordenadora que trabalhou na proposição inicial do projeto do curso.

Curso de Pedagogia, conhecendo o trabalho realizado pela tutoria central. Nesse mesmo encontro, conheci os estúdios de gravação e transmissão de aulas, onde pude, por meio de uma aula, perceber a dinâmica do processo. Os outros encontros foram para realização das entrevistas, em um dos quais fiz a observação em uma telessala em Curitiba para perceber se havia alguma diferença no clima de aula e no comportamento dos alunos e também do tutor de sala, em relação ao que ocorria em Londrina.

A estrutura do trabalho

Propus-me, neste estudo, a um exercício diferente do formato usual de apresentação de pesquisas realizadas. Tentei, à luz da dialética, buscar a totalidade na forma de apresentação. Procurei, com todas as dificuldades inerentes à minha escolha, mostrar a realidade da Educação a distância no ambiente estudado. Mas, ao mesmo tempo, lancei-me na ousadia de produzir um texto que não fugisse aos preceitos da epistemologia seguida, seja pelo marco teórico utilizado, seja pela forma de sua apresentação.

Pretendi analisar o objeto de estudo, procurando desvelar as contradições da realidade e teorizando na busca de sua compreensão. Portanto, a cada capítulo e temática tratados pretendi captar os movimentos da realidade. Teoria e prática não são uniformes, nem rupturantes, ocorrem de maneira interligada e constante durante todo trabalho.

É necessário lembrar que diferentemente da maioria dos trabalhos acadêmicos, não irei aqui fazer uma retrospectiva do ensino a distância no Brasil e no mundo, muita bem apresentada por autores como Peters (2006), Nunes (2009). Tampouco irei analisar com profundidade a legislação existente sobre a EaD, pois este seria um estudo para os especialistas em políticas educacionais. Tentarei, sim, tratar de maneira objetiva os aspectos didáticos do processo de ensino, procurando captar a realidade do objeto estudado. De acordo com Lefebvre (1983), penetrar no real é atingir, pelo pensamento, um conjunto cada vez mais amplo de relações, de detalhes, de elementos, de particularidades, captadas numa totalidade. Porém, esse conjunto,

jamais pode coincidir com a totalidade do real, com o mundo, posto que o ato do pensamento destaca a totalidade do real, mediante um recorte real do “ideal”.

Portanto, por meio do recorte do real, tentei adentrar nas questões epistemológicas e didáticas que perpassam a educação a distância. De acordo com Kosik (1976), o problema fundamental da teoria materialista do conhecimento consiste na relação e na possibilidade de transformação da totalidade concreta em totalidade abstrata, conseguindo que o pensamento ao reproduzir a realidade, se mantenha na realidade à altura da realidade concreta e não degenera a totalidade abstrata.

Assim, neste estudo busquei adentrar na realidade empírica de professores e alunos que estão em processo de ensinar e aprender por meio das tecnologias, e são parte de um todo social e histórico.

Os capítulos que seguem irão, ao mesmo tempo, contrapor teoria e dados da pesquisa de campo. Ou seja, o referencial teórico da pesquisa será apresentado simultaneamente com os dados coletados e categorizados, acerca dos temas tratados em cada uma das partes do trabalho. Essa maneira de apresentação foi sendo escolhida à medida que foi se desenvolvendo o trabalho, pois pareceu-me impossível ler as teorias e estudos existentes sem, ao mesmo tempo, mergulhar na experiência vivencial na condição de pesquisadora. Percebi que eu deveria tratar a riqueza de cada tema, naquele momento, sob os seus aspectos teóricos e práticos, fugindo do padrão normalmente utilizado em teses e dissertações.

Outro aspecto relevante na escolha da estrutura desta tese foi o fato de eu ter lido inúmeros trabalhos de pesquisa com a estrutura já conhecida (referencial teórico, análise dos dados e conclusões). Esse fato levou-me a perceber o quanto a leitura do referencial me exauria e, ao mesmo tempo, os dados coletados e as análises me estimulavam a ler e compreender os achados da pesquisa juntamente com a parte teórica. Portanto, assumindo todos os riscos de tal opção, abandonei o conhecido em busca do desconhecido com vistas a tornar a leitura deste estudo mais próxima da realidade. Porém, tenho consciência de que, em alguns momentos, oscilei entre esses dois polos (o conhecido e o desconhecido), porque os modelos estão muito arraigados em nossa forma de ver, pensar e escrever. Utilizando-me das idéias de Morin (2005), este trabalho tornou mais central e mais aguda a consciência não apenas das minhas

insuficiências, mas também da irremediável incompletude à qual estamos condenados e na qual devemos operar.

No primeiro capítulo, denominado *A Sociedade em Tempos de Transformação*, apresento um quadro teórico acerca da sociedade atual, mediada pelas tecnologias da informação e comunicação, bem como situo a educação a distância no atual contexto. Como afirmado acima, retratatei a realidade de alunos que cursam a Pedagogia a distância, na tentativa de expor a EaD como grande alternativa para inúmeros brasileiros que não puderam frequentar o curso superior por questões econômicas, políticas, históricas e/ou sociais. No entanto, os desafios precisam ser encarados de forma racional, sem utopias que nos levem à ingênua alienação. É preciso desmistificar a falsa ideia de que o curso a distância, por ser mais flexível, possui potencial para resolver o problema de vagas no ensino superior. Outro aspecto, tratado no capítulo, é a desmistificação do conceito de democracia, ou seja, a falsa ideia de democratizar o ensino, sem, no entanto, democratizar o conhecimento. A educação a distância é uma realidade; resta-nos aprender a fazer dela uma nova opção de formação para o cidadão brasileiro, não sinônimo de cursos de baixa qualidade.

No segundo capítulo, intitulado *Modelos Pedagógicos e Educação a Distância: Qual a Abordagem Pedagógica Praticada na EAD?* retomei as bases epistemológicas das teorias educacionais, com a finalidade de discutir os fundamentos sobre os quais se assenta uma didática na educação a distância. Muito embora tal missão fosse árdua, e não tenha a intencionalidade de exaurir a temática, pretendi compreender ao menos quais são os pilares que sustentam a organização curricular de uma didática na EaD, compreendendo seus pressupostos norteadores, as ferramentas de interação e a infra-estrutura necessária para compreensão da realidade.

No terceiro capítulo, *Compreendendo a Aula*, o objetivo foi aprofundar-me na microestrutura desse processo de ensino, bem como caracterizar o momento considerado o mais importante na educação presencial, que é o momento da aula, que se contrapõe à realidade da EaD. Por meio dos estudos existentes e dos dados coletados, busquei captar a singularidade das aulas via satélite. Com um mergulho na realidade, pautado pelas observações e pelos diálogos entre/com os alunos, pretendi

conhecer o que a aula representa para um curso a distância, na concepção de professores e alunos.

No quarto capítulo, *Trabalho Docente na EaD*, tive o objetivo de analisar as novas relações de trabalho docente na educação a distância, a partir da concepção dialética de trabalho, na tentativa de apreender a flexibilização de tempos e espaços no trabalho do professor e saber quais as implicações deste novo modelo nas relações de seu trabalho e da sua prática pedagógica.

No quinto e último capítulo, *O Tutor a Educação a Distância*, analisei o novo personagem da educação que é o tutor, nos seus aspectos legais e pedagógicos. Na educação a distância, a figura do tutor é imprescindível, porém a função atribuída a este novo personagem merece ser discutida e compreendida por todos os envolvidos no processo. Não existe ainda clareza suficiente acerca da figura do tutor. Neste espaço, a indagação que acompanhou todo o texto foi: o trabalho do tutor é, então, uma reconfiguração do trabalho do professor?

O problema fundamental da pesquisa é captar o movimento do real apoiada nas teorias a fim de tornar compreensível o fenômeno estudado. Dessa forma, o aspecto primordial do presente estudo foi vivenciar a realidade e buscar por meio dela compreender a EaD em seus vários aspectos e atores que engendram o todo. Retomando o objetivo desta pesquisa que é compreender e analisar os elementos didáticos que permeiam o curso de Pedagogia a distância, busquei em cada capítulo, apreender os seguintes elementos: o papel das tecnologias no atual momento histórico e como elas passam a influenciar o modo de fazer educação; as abordagens teóricas que fundamentam a EaD, a didática praticada na EaD, analisando os microelementos do processo que são determinados pelos fundamentos teórico-epistemológicos como: as ferramentas de interação, a avaliação, a aula, o trabalho docente e o tutor.

De acordo com Kosik (1976), o problema fundamental da teoria materialista do conhecimento consiste na relação e na possibilidade de transformação da totalidade concreta em totalidade abstrata, e visa conseguir que o pensamento, ao reproduzir a realidade, se mantenha na realidade à altura da realidade concreta e não degenere para a totalidade abstrata.

1. A SOCIEDADE EM TEMPOS DE TRANSFORMAÇÃO

As mudanças ocorridas nas áreas de ciência e tecnologia nos últimos cinquenta anos, principalmente no campo das tecnologias de informação e comunicação, têm provocado mudanças bruscas no modo de ser, de viver e de conviver de boa parte dos indivíduos. As informações são transmitidas em tempo real com uma profusão de imagens e sons como nunca antes ocorridas. As distâncias físicas cederam lugar à proximidade virtual. Podemos estar conectados com qualquer lugar do mundo, bastando ter acesso a um computador ligado à *Internet*. Passamos a ter um mundo virtualizado que nos permite estar com o outro e não estar ao mesmo tempo. É possível ver e conversar, perceber semblantes, olhares, estando em pontos extremos do planeta Terra. Se tal experiência fosse prevista na Idade Média, com certeza seu mentor seria queimado como herege, pois, mesmo com toda crença no poder de criação do homem, tais ideias seriam tidas como absurdas.

A indústria cinematográfica buscou em várias obras como no filme *Blade Runner* (Soldado do Futuro), e em tantos outros, demonstrar que inventos chegariam, ao ponto de transformar máquinas em “pseudoseres humanos”. Mas, aparentemente, a realidade superou a ficção. Os *chips* tão explorados no cinema, como forma de rastrear pessoas e objetos, estão sendo largamente utilizados pela polícia ou para monitorar veículos ou pessoas como garantia de segurança.

Tais transformações ocorreram de forma muito rápida, maximizada nos últimos cinquenta anos, trazendo consigo, conseqüentemente, novas formas de trabalho, de lazer e também de relações sociais. David Harvey (1989) afirma que uma consequência importante dessa aceleração generalizada dos tempos de giro do capital foi acentuar a volatilidade e efemeridade de modas, produtos, técnicas de produção, processos de trabalho, ideias e ideologias, valores e práticas estabelecidas. No domínio da produção de mercadorias, o efeito primário foi a ênfase nos valores e virtudes da instantaneidade e da descartabilidade.

Enguita (2004), em sua obra *Educar em tempos incertos*, expõe que o ritmo das mudanças sociais e tecnológicas se deram em três épocas da história da humanidade que ele define como: mudança *suprageneracional*, mudança *intergeracional* e mudança

intrageracional. O autor define a mudança suprageneracional como aquela transformação que é imperceptível de uma geração para outra, por afetar apenas setores minoritários. Dentro desta categoria, ao crescer, cada geração deverá incorporar-se ao mesmo mundo da geração anterior, como ocorria nas sociedades da antiguidade. A mudança intergeracional, por vez, ocorre quando as velhas gerações já não podem introduzir as mais novas no mundo que as espera, pois trata-se de um mundo muito distinto daquele de gerações anteriores, ao qual o autor denomina de modernidade. Por fim, a mudança intrageracional, não só impõe que cada geração se insira num mundo distinto daquele da anterior, mas que ela própria passe por vários mundos distintos no decorrer de sua vida.

A mudança intrageracional, apontada por Enguita, é o atual momento que estamos vivendo, que provoca mudanças e reconfigura os modos de vida dos indivíduos. Essas alterações bruscas e profundas acabam por provocar colapsos em várias instituições, especificamente: a escola, a família e a religião.

Dentro deste contexto, as denúncias e críticas estão sempre presentes. Mudanças trazem implicitamente desconfiança, sejam elas pequenas mudanças ou grandes alterações no *modus vivendi* da sociedade. A invenção da escrita considerada como uma grande revolução, tão útil e insubstituível na vida dos indivíduos, não saiu incólume das críticas daquele momento histórico.

Sancho (2001) afirma que um dos primeiros exemplos de tecnofobia pode ser encontrado na postura de Sócrates (470 a.C) diante da utilização da escrita, visto que ele considerava que, se os homens aprendessem a escrita, o esquecimento seria implantado em sua alma. Deixariam de exercitar a memória porque confiariam no que está escrito, dando a palavra a palavras que não podem falar em sua própria defesa ou apresentar a verdade de forma adequada.

A invenção da imprensa por Gutenberg, por volta de 1450, também não ficou imune às críticas. De acordo com Briggs e Burke (2006), os perigos da leitura privada eram frequentemente discutidos. Tal atividade era vista como perigosa, especialmente quando praticada por grupos subordinados, como mulheres e gente comum. Ou seja, a cada inovação, polêmicas surgem para discutir seus benefícios e malefícios. Dos primórdios da sociedade até os dias atuais, as preocupações situam-se no objeto ou

ferramenta. O que necessariamente deve ser levado em conta é que o ritmo das inovações era lento, enquanto os processos atuais de comunicação para tornar produtos conhecidos são extremamente velozes, tornando, de certa forma, também as discussões conhecidas por boa parte da população do planeta.

Para Briggs e Burke (2006), denúncias da nova mídia seguem um padrão semelhante, não importando se o objeto é a televisão ou a *Internet*. Elas nos remetem a debates antigos acerca dos efeitos prejudiciais dos romances sobre os leitores e de peças teatrais sobre o público, nos séculos XVIII ou mesmo XVI, para alimentarem o ímpeto das paixões.

As inovações de um modo geral, geraram no modo de produzir, de se relacionar, de obter lazer, ao mesmo tempo a contradição: conforto e desconforto, críticas e deslumbramentos, continuidade e rupturas em vários períodos da história.

A revolução industrial foi, sem dúvida, uma das mais avassaladoras mudanças ocorridas; provocou tensões, mudanças e colapsos na sociedade que então se organizava e produzia seus bens de consumo de maneira diversa até então. Assim, como as tecnologias digitais têm provocado uma série de mudanças nos vários aspectos da vida humana na atualidade, a revolução industrial foi, sem dúvida, um marco nas alterações provocadas pelas máquinas, ou, melhor dizendo, pelos artefatos tecnológicos.

As críticas ao sistema capitalista de produção, hoje, são conhecidas em todo mundo. As ideias de Marx e Engels ultrapassaram continentes, bem como influenciaram os conhecimentos nas áreas da economia, sociologia, política e educação.

Para Marx e Engels, o crescimento do capital significava, portanto, o crescimento do proletariado.

Os homens que nos séculos 17 e 18 haviam trabalhado para criar a máquina a vapor não suspeitavam que estavam criando um instrumento que, mais do que nenhum outro, haveria de subverter as condições sociais de todo mundo e que, sobretudo na Europa, ao concentrar-se a riqueza nas mãos de uma minoria e ao privar de toda a propriedade a imensa maioria da população, haveria de proporcionar primeiro o domínio do social e político à burguesia e depois provocar a luta de classes entre a burguesia e o proletariado, luta que só pode terminar

com a liquidação da burguesia e a abolição de todos os antagonismos de classe (ENGELS, *apud* ANTUNES, 2004, p.31).

Em outra obra ENGELS ressalta:

O capital, porém, não se limita a reproduzir-se, mas aumenta e cresce incessantemente, com o que aumenta e cresce também o seu poder sobre a classe dos operários privados de toda propriedade. E, do mesmo modo que o capital se reproduz a si mesmo em proporções cada vez maiores, o moderno modo de produção capitalista reproduz igualmente em proporções que aumentam sempre e numa quantidade sem cessar, a classe de operários que nada possuem (ENGELS, obras escolhidas p.30).

Lojkine (2002) entende que o conceito de revolução informacional é, para a sociedade hoje, o que significou a revolução industrial para o séc. XIX, já que a nova forma de trabalho alterou a maneira de pensar e ser dos homens. Assim, também a revolução, pelas máquinas, provocou o deslocamento da propriedade, subtraindo ao trabalhador o poder pelo seu produto e pela força de trabalho. O trabalhador, ao vender sua força de trabalho, nos grandes centros urbanos, alterava não só o produto final produzido, mas sua relação com os bens por ele produzidos alterando, conseqüentemente, o seu ritmo de vida e de trabalho. Entretanto, para o autor, a revolução informacional não pode ser chamada de segunda revolução industrial, pois não se trata de reproduzir as características do século XVIII, conforme aponta:

A revolução informacional nasce da oposição entre a revolução da máquina-ferramenta, fundada na objetivação das funções manuais, e a revolução a automação, baseada na objetivação de certas funções cerebrais desenvolvidas pelo maquinismo industrial (LOJKINE, 2002, p.15)

Também na visão de Bianchetti (2001), há discordância em relação às características das revoluções que precederam a chamada Terceira Revolução Industrial. Aquelas apresentavam características que pouco se aproximam das que marcam esta, especialmente no que se refere à sua rapidez e abrangência, uma vez que em poucos momentos da história da humanidade, as noções de tempo e espaço passaram por uma revolução como a que atingiu as esferas da vida e trabalho dos homens e mulheres nos últimos quarenta anos.

Assim, as mudanças nos modos de produção afetam diretamente o trabalho. Marx (1983) nos ensina que o trabalho é condição universal do metabolismo entre homem e natureza. É por meio dele que o homem mantém a sua vida biológica, transformando a natureza, mas ao mesmo tempo transformando a si mesmo. O trabalho é também fundamental na vida humana porque é condição para sua existência social (MARX, 1983).

Diferentemente dos animais que se adaptam à natureza, os homens têm de fazer o contrário; eles adaptam a natureza a si. O ato de agir sobre a natureza, adaptando-a às necessidades humanas, é o que conhecemos pelo nome de trabalho (SAVIANI, 1994).

A revolução industrial provocou mudanças não só nas formas de trabalho físico, no tempo de esforço, mas no modo de vida do homem. A esse respeito, Pucci (1996, p.45) afirma:

os homens continuam sendo, como no tempo de Marx, apêndices da maquinaria; mas não apenas os trabalhadores têm de se conformar às características das máquinas a que servem; muitos são obrigados até mesmo em suas íntimas emoções, a se submeter ao mecanismo social como portadores de papéis, tendo de se moldar sem reservas de acordo com ele. O capital industrial formata as dimensões culturais, sociais e também os indivíduos em manifestações (im)personais.

Passamos da produção em série, baseada no taylorismo⁵/fordismo para a produção flexível. Novos modos de produção se instauraram na sociedade capitalista, pautados pela reestruturação produtiva e flexibilização das relações de trabalho. Porém, ao se alterarem os modos de produção, altera-se também a relação entre homem e sociedade e entre ambos e a cultura.

Bianchetti (2001) afirma que a passagem do modelo de produção e regulação fordista para o da acumulação flexível imprimiu um ritmo mais acelerado na produção, que passou a depender de outros meios para a sua circulação, potencializados pelas novas tecnologias de informação e comunicação. A fragmentação do processo

⁵ O taylorismo foi criado pelo norte americano Frederick W. Taylor (1856-1915), que através da observação dos trabalhadores percebeu que as tarefas deveriam ser hierarquizadas e sistematizadas. Dessa forma, cada trabalhador deveria desenvolver uma atividade específica, sendo monitorado pelo tempo e produtividade. O fordismo foi criado por Henry Ford (1863-1947), que partindo dos pressupostos de Taylor, desenvolveu seu procedimento industrial baseado na linha de montagem para gerar uma grande produção que deveria ser consumida em massa.

produtivo e a possibilidade de atuação a distância, no tocante às funções de concepção, execução, comercialização e consumo de um produto, têm como suporte a zona franca de Manaus, que possui componentes oriundos de várias partes do mundo, alguns dos quais, após montados, acabam retornando aos países de onde se originaram. As facilidades de transporte e comunicação facilitaram o acesso e diminuíram o tempo, o que vem possibilitando a produção e circulação de mercadorias, como apontado na obra de Bianchetti no o caso do tênis *Nike*:

As coleções são concebidas na sede do grupo, no Oregon [...], onde está concentrada a capacidade de design, bem como sua estratégia comercial. Os padrões dos novos modelos são transmitidos (por uma rede de comunicações telemáticas privada) para Taiwan, onde se situa um segundo elo importante do grupo. É lá que são fabricados os protótipos, que vão servir de modelos para a produção industrial de massa. Esta vai ser feita no Sudeste Asiático, mas onde puderem ser conseguidos contratos de terceirização mais vantajosos, de sorte que tem-se assistido à Nike sair de certos países, à medida que os salários aumentavam ou surgia a sindicalização (CHESNAIS, 1996, apud BIANCHETTI, 2001, p.42)

No contexto da sociedade da nova economia e dos novos modos de produção, é possível justificar o aparecimento ou fortalecimento da EaD no mundo todo. Sabe-se que o capital regula as várias dimensões da vida humana, regula também os processos formativos de cada sociedade. Da mesma forma, como as empresas descentralizaram e fragmentaram as diversas etapas do trabalho (da concepção à execução e distribuição), assim se organizaram também as instituições de ensino se organizaram do mesmo modo. Em vez de um grande prédio para abrigar milhares de alunos, reserva-se tal espaço físico para polos geradores de aulas via satélite as quais podem ser acessadas em qualquer ponto do país ou do mundo (mesmo em lugares remotamente distantes, onde a energia elétrica ainda não se faz presente). Assim como a Nike e outras empresas terceirizam boa parte do trabalho, também o fazem as instituições de EaD vendendo o seu produto pelo sistema de franquias a outras instituições, contratando e recontratando profissionais e principalmente professores para demandas específicas, enfraquecendo assim o vínculo empregatício. A própria organização curricular dos cursos segue os princípios de flexibilização, os quais são estruturados em módulos com terminalidade em si mesmos, sem organizações

hierárquicas. Pode-se afirmar que as tecnologias da informação e comunicação contribuíram sobremaneira para o fortalecimento de tais instituições.

O fato de entender as TIC como produtos nascidos de uma dada sociedade, de uma forma de trabalho e de um novo tempo histórico, como uma invenção humana, fruto das inovações científicas e tecnológicas, não torna a problemática mais simples. A revolução informacional nasce dentro de uma sociedade capitalista de consumo cujo objetivo principal nada mais é que o aumento da produtividade e do lucro por meio de sistemas informatizados. Os conceitos de Marx sobre a expropriação do trabalho são ainda visíveis na chamada revolução informacional. A esse respeito Lojkin (2002, p. 149) assinala:

O desenvolvimento das máquinas de tratamento da informação não reduziu os confrontos de poder que estão na base das grandes organizações (empresas e administrações). Bem ao contrário, através do debate sobre inteligência artificial ou sobre cibernética, constata-se o desdobramento de duas concepções antagônicas acerca do uso político que pode ser feito do computador e de suas redes; de um lado, uma concepção elitista e tecnocrática, que reserva a informação estratégica a um pequeno grupo de dirigentes; de outro, uma concepção autogestionária, que visualiza, na revolução tecnológica atual, não o prolongamento das antigas tendências, mas, ao inverso, uma verdadeira revolução organizacional que, implica o acesso de todos a todas as informações e, por consequência, o auto-governo dos homens.

Lojkin (2002), utilizando os pressupostos de Marx, afirma que um computador, não é realmente uma pura tecnologia intelectual, um simples instrumento de representação do mundo, mas é antes de tudo um instrumento de transformação do mundo, material e humano, um produto sócio-histórico. Enquanto um determinado grupo de pesquisadores tem contribuído grandemente para o debate em torno dos efeitos maléficos da sociedade informacional, guiada por *chips* e satélites, outro grupo defende habilmente as proezas das tecnologias informacionais em quase todos os aspectos da vida humana. Em relação às tecnologias do campo da saúde, que têm criado *chips* capazes de monitorar doenças, imitar um órgão humano, é quase impossível não acreditar nos benefícios de tais invenções. Esse avanço tem refletido diretamente na longevidade, por meio de monitoramento, vacinas, aparelhos que simulam órgãos humanos e tantas tecnologias da engenharia biomédica. O professor

de Física Michio Kaku (2001), em sua obra *Visões do Futuro*, na qual apresenta entrevistas com mais de 150 cientistas, afirma que a revolução biomolecular nos dará a descrição genética completa dos seres vivos, permitindo que nos tornemos coreógrafos da vida na terra. A revolução informacional nos dará um poder de computação praticamente gratuito e ilimitado, até, finalmente, pôr a inteligência artificial ao nosso alcance.

A respeito da informação, Bianchetti (2001, p. 49) esclarece:

O uso mercantil da informação, ou indo mais direto, a sua transformação em mercadoria, redimensiona toda a relação com o estoque de informações, com o possuidor – tanto humano como mecânico – e com os meios, provocando e conformando transformações no processo de produção e circulação. Podemos afirmar que a informação apresenta a dupla face de constituir-se como esfera produtora de mercadorias, mas também de entrar na esfera da circulação, ela própria, enquanto mercadoria.

Apesar das críticas à sociedade da informação, da era digital, parece inevitável que para esta sociedade, marcada pelas tecnologias da informação e comunicação não existe possibilidade de retrocesso, pois ela avança cada vez mais produzindo *chips* capazes de desenvolver tarefas nunca dantes imaginadas.

É preciso apreender o momento que estamos vivendo. Isso necessariamente passa por compreender o movimento da sociedade, na sua multiplicidade, entendendo que as novas ferramentas são frutos de uma relação diferenciada de espaço e tempo.

O filósofo Marshall McLuhan, que introduziu o conceito de aldeia global, publicou, em 1964, *Os meios de Comunicação como Extensões do Homem*. Explicita que as velocidades instantâneas da informação abolem o tempo e o espaço. Para ele, o relógio como invenção tecnológica teve papel fundamental na sincronização das tarefas humanas da vida monástica. Ao tratar das ferramentas, ele afirmava que as máquinas eram extensões do corpo humano.

Em oposição à simples ferramenta a máquina é uma extensão ou explicitação de um processo. A ferramenta prolonga o punho, as unhas, os dentes, o braço. A roda prolonga o pé em rotação ou em movimento seqüencial. A imprensa, a primeira mecanização completa de um artesanato, fraciona o movimento da mão numa série de fases discretas

tão repetitivas quanto o movimento circular da roda (MCLUHAN, 1964, p.176).

O que diria McLuhan nos tempos atuais, em que os computadores fazem parte constante do nosso cotidiano, das tarefas mais simples às mais complexas? As afirmações do autor são, sem sombra de dúvida, válidas para o nosso tempo, visto que as máquinas estão, de certa forma, tão inseridas nas atividades humanas a ponto de não percebermos onde termina nosso corpo e inicia a ferramenta. É como se fôssemos um todo (homem + ferramenta). Ao nos comunicarmos por telefone, ou por correios eletrônicos, acabamos esquecendo o suporte que leva a mensagem, pela simples absorção dos aparatos na vida cotidiana. As ferramentas já não se constituem simples extensões dos membros, mas são os próprios membros, porquanto em alguns casos, executam as tarefas sem a necessidade da presença física do homem no mesmo espaço e tempo.

A relação entre espaço e tempo na vida do homem pós-moderno é extremamente complexa, pois que a virtualidade levou o som, a imagem, a transmissão de dados, e transações econômicas em tempo real, com uma rapidez alucinante a partir de comandos computadorizados. A relação do homem com o tempo passou por alterações profundas a partir da marcação do tempo físico por meio do uso do relógio, que arrancou o homem de ritmos sazonais para a sincronização de tarefas.

O tempo medido, não segundo a singularidade da experiência privada, mas segundo unidades abstratas e uniformes, gradualmente foi penetrando no sentido da vida, tal como sucedeu com as tecnologias da escrita e imprensa. Não apenas trabalhar, mas também comer e dormir, acabaram por se acomodar mais ao relógio do que às necessidades orgânicas. À medida que o padrão da medida uniforme e arbitrária do tempo foi se difundindo por toda sociedade, até a roupa começou a sofrer alterações anuais para atender a conveniência da indústria. Nesta altura naturalmente, à medida mecânica do tempo estabelecida como princípio de conhecimento aplicado juntou suas forças às da imprensa e da linha de montagem, outros meios de fragmentação uniforme dos processos (MCLUHAN, 1964, p.169).

As alterações provocadas pelas tecnologias, na vida, e no trabalho do homem pós-moderno⁶, possibilitam uma gama de experiências que passam a “encolher o mundo”, tornando objetos, culturas, informações distantes à disposição imediata dos indivíduos. Presenciamos, em tempo real, o ataque às torres gêmeas no dia 11 de setembro de 2001; baixamos imagens estáticas e em movimento dos maiores eventos da humanidade, como a morte de Sadam Hussein. De maneira um pouco diferente, a tv apenas transmite, enquanto a Internet possibilita que o indivíduo comum crie imagens, divulgue e também discuta. O maior exemplo disso é o *Youtube*⁷, que pode ser acessado, mas também permite que se postem vídeos e imagens de indivíduos comuns.

No entanto, o acesso à informação em tempo recorde não significa necessariamente que temos acesso à notícia isenta do viés ideológico. Há uma contradição, visto termos tanta informação, mas termos simultaneamente, o problema com a credibilidade. Tal a capacidade de produção da realidade que passamos a desconfiar da avalanche de informações que vemos e ouvimos. Muniz Sodré (2003) denomina esse fenômeno de produção simulativa do real.

Castels (2003, p.287) expressa o fenômeno da Internet da seguinte forma:

Internet é sociedade, expressa os processos sociais, os interesses sociais, os valores sociais, as instituições sociais. Qual é pois a especificidade da Internet, se ela é a sociedade? A especificidade é que constitui a base material e tecnológica da sociedade em rede; é a infraestrutura tecnológica da sociedade e o meio organizativo que permitem o desenvolvimento de uma série de novas formas de relação social que não tem sua origem na Internet, que são fruto de uma série de mudanças históricas, mas que não poderiam se desenvolver sem a Internet.

A importância dos meios de comunicação, é hoje, para a sociedade, ainda que com todos seus paradoxos, incomensurável. Em quase todos os aspectos da vida

⁶ Pós-modernidade, de acordo com Harvey (1989) são as novas formas de emergência pelas quais experimentamos o tempo e o espaço, que desencadeiam novas formas de pensar a cultura, as artes, as sociedades urbanas e a própria noção de homem e seu tempo.

⁷ O Youtube foi criado em fevereiro de 2005, por Chad Hurley e Steve Chen, dois funcionários de uma empresa de tecnologia situada em São Francisco, EUA. A palavra “youtube” é um composto de dois termos da língua inglesa: “you”, que significa “você” e “tube”, que provem de uma gíria que muito se aproxima de “televisão”. Em outras palavras seria a “televisão feita por você”. Essa é justamente a principal função do fenômeno da internet: permitir que os usuários carreguem, assistam e compartilhem vídeos em formato digital.

humana, tais meios provocaram e ainda provocarão rupturas com a cultura, com o trabalho, com o modo de produção e organização da sociedade, com a educação. No entanto, a intenção até aqui não era promover uma ampla discussão sobre os efeitos das tecnologias na sociedade, mas apenas introduzir a discussão acerca do papel das tecnologias da informação e comunicação nas mudanças ocorridas até o presente momento histórico a fim de localizar a instituição escolar e seus desafios, da qual emerge a seguinte questão: em que medida, a escola básica e as universidades têm enfrentado esse novo modo de ver o mundo? Embora as TIC façam parte do dia-a-dia de milhares de brasileiros, o mesmo não se pode afirmar em relação aos procedimentos pedagógicos. As Tic implicam mudanças paradigmáticas no seio da educação, pois pressupõem novas formas de ensinar e aprender. Retomando o objeto deste estudo que é a EaD, podemos inferir que estamos diante de grandes desafios que precisam ser enfrentados pelos educadores.

1.1. As tecnologias e os desafios educacionais

A escola não escapa à tendência corrente de mudanças que sofrem todas as organizações. Entretanto, no caso da escola, a incorporação de tecnologias se dá de maneira menos rápida e menos intensa que em outros espaços, como o setor produtivo. No entanto, a escola é solicitada a formar o homem, o cidadão, o trabalhador e, necessariamente, novos desafios lhe são colocados. A escola não é apenas um aparelho ideológico do Estado, como afirmava Althusser, mas também um aparelho ideológico permeado por contradições, restando ainda brechas de atuação, espaços de lutas e conquistas.

O que sabemos e sentimos é um descompasso entre o vivido nas várias instâncias da sociedade e o que ocorre na escola. O setor produtivo acata as novas ferramentas tecnológicas, como sinônimos de crescimento, desenvolvimento e progresso. Enquanto na educação, as barreiras para utilização das TIC vão desde a instrumentalização técnica dos profissionais às questões culturais.

Para Bianchetti (2001), as TIC bem como os dados e informações que possibilitam o seu armazenamento e veiculação, representam poderosos meios para a produção do conhecimento, desvelamento da realidade, facultando ao homem nela interferir conscientemente. Se a quantidade e qualidade pudesse ser entremescladas, passaria a ser possível pensar em uma sociedade em que a esfera pública e o interesse coletivo ganhem primazia sobre os interesses privados, unilaterais de uma classe ou de um bloco de países. Enquanto isso não se efetivar, a chamada sociedade do conhecimento não passará de um simulacro ou de um eufemismo para mascarar a contradição de um lugar e de um tempo da história.

Na sociedade do conhecimento, tão discutida por autores como Toffler (2001) e Levy (1992), entre outros afirma-se que o conhecimento passa de mercadoria a símbolo de poder. Baudrillard (*apud* Harvey, 1989) chegou a afirmar que as análises realizadas por Marx acerca da produção e circulação de mercadoria já não fazem mais sentido, uma vez que o capitalismo tem agora forte preocupação não com as mercadorias, mas com signos, imagens. As mudanças são tão profundas que Harvey (1989) afirma ser a condição atual semelhante em termos quantitativos à que levou à renascença e a várias reconceitualizações modernistas do espaço e do tempo.

Na opinião de Ramal (2002), a cultura polifônica que começa a se instaurar em nosso tempo, não apenas pode constituir um questionamento decisivo para a sala de aula monológica, como também favorecer o papel da memória, abolindo pensamento linear, substituindo a página sequencial pela navegação em múltiplas dimensões, animando uma transgressão de fronteiras curriculares a partir das conexões entre os saberes, a Internet e, em especial, o hipertexto contemporâneo, com seu mundo de cultura, vozes, *sites* e personagens.

Convivemos com TIC cotidianamente, sem que elas tenham alterado profundamente as nossas salas de aula. Nós professores, que estamos atuando hoje no ensino superior e não fazemos parte da *geração google*, estamos enfrentando dificuldades para lidar com esse mundo. Prova disso, é que nós, em boa parte continuamos a referenciar livros e não sites e portais, continuamos a exigir que todas as atividades sejam impressas em papel A4, enquanto por outro lado fazemos nossas transações bancárias via cartões magnéticos. Parece um contrasenso, mas na escola

ainda precisamos e valorizamos em demasia o elemento físico a prova física de que o aluno executou sua tarefa. Estamos, ainda, presos aos nossos modelos de educação, que levam em conta apenas o físico, o texto, o papel, o aluno presente em sala de aula.

Para Sancho (2006), a principal dificuldade para transformar os contextos de ensino com a incorporação das tecnologias diversificadas de informação e comunicação parece encontrar-se no fato de que a tipologia de ensino dominante na escola é a centrada no professor.

Ao mesmo tempo que as tecnologias avançam para todos os aspectos da vida humana, estamos vivendo um tempo de crise de paradigmas. O velho já não nos satisfaz, porém não sabemos ainda lidar com o novo. Velho, não no sentido preconceituoso da palavra, mas que corresponde a um modo de fazer ciência e educação que já não oferece respostas eficientes no momento vivido. O paradigma cartesiano sustentou as verdades científicas que caracterizaram o século XX. Para a professora e pesquisadora Marilda Behrens (2005), os pressupostos do pensamento newtoniano-cartesiano de ciência influenciaram a educação com um pensamento racional, fragmentado e reducionista.

A visão fragmentada levou os professores e os alunos a processos que se restringem à reprodução do conhecimento. As metodologias utilizadas pelos docentes têm estado assentadas na reprodução, na cópia e na imitação. A ênfase do processo pedagógico recai no produto, no resultado, na memorização do conteúdo, restringindo-se a cumprir tarefas repetitivas que, muitas vezes, não apresentam sentido ou significado para quem as realiza (BEHRENS,2005, p.23).

De acordo com Rodriguez (2005), uma nova abordagem para a educação está a nos desafiar no sentido da construção de novos ambientes de ensino e aprendizagem. No entanto, estamos atônitos com a enxurrada de informações, mas presos aos modelos nos quais fomos formados. Estamos convivendo com modos de vida e hábitos diferentes daqueles nos quais fomos educados. Nós não tínhamos outra opção a não ser o livro didático adotado pelo professor, o quadro de giz e alguns textos fotocopiados.

Quase sempre o professor utilizava um único livro, o semestre todo. Estamos agora com diferentes informações sobre o mesmo tema, o mesmo objeto de estudo, em diferentes fontes e formatos. No entanto, nossa forma de pensar o processo de ensino está ancorada em paradigmas do passado.

Para Pino (2000), a entrada das novas tecnologias na escola não elimina as questões de fundo, as quais dizem respeito às diferentes concepções da natureza do conhecimento e dos processos da sua aquisição. Trata-se de um velho problema epistemológico mal ou nunca resolvido e que continua a operar por meio de práticas pedagógicas que traduzem certos modos de ensino escolar. Diferentes concepções do conhecimento determinam diferentes concepções da aprendizagem que, por sua vez, determinam formas diferentes de ensinar e tipos diferentes de relação pedagógica.

Para a autora, apesar das mudanças ocorridas nas práticas pedagógicas em épocas mais recentes, não seria exagerado afirmar que ainda prevalece em grande escala, no meio escolar, a ideia de que o ensino é fundamentalmente um ato de transmissão de conhecimento. Corroborando as idéias de Pino, vemos que o problema continua o mesmo: o de natureza epistemológica, ou seja, continuamos a nos questionar sobre como se dá o conhecimento. Assim não são as tecnologias sinônimo de problemas ou soluções; elas apenas clarificam os problemas, diante dos quais poderíamos ficar inertes por uma infinidade de anos.

Autores, como o filósofo francês Edgar Morin (1996) e outros seguidores como a pesquisadora brasileira Maria Cândida de Moraes (2004), apontam um novo olhar para a ciência e para a educação baseado no pensamento complexo e ecossistêmico. Uma das características do paradigma complexo é a abrangência que nos faz compreender a sociedade como um todo. Levando este conceito para a educação, constatamos que tal paradigma se revela em uma pedagogia não fragmentada, mas interdisciplinar, transdisciplinar e multidisciplinar, na qual o conhecimento não é multifacetado.

Assim, apesar da emergência do chamado novo paradigma, as mudanças no seio da escola tardam a se efetivar, as práticas sofrem poucas ou quase nenhuma inovação. Cunha (2008 p.467), ensina:

Alterar as práticas tradicionais da sala de aula não é uma tarefa simples, pois estas estão alicerçadas numa consistente trajetória cultural. São mais de dois séculos de presença do pensamento positivista a influenciar as experiências com a educação escolarizada e o as representações sociais que fazemos da escola e da sala de aula. A utopia republicana, ao garantir a democratização da educação fundamental, favoreceu o fortalecimento quase universal das funções da escola e dos papéis dos professores e alunos. Essas funções são experienciadas pelos futuros professores com forte inserção temporal, pois todos apreendem essas representações por longos anos de formação.

Moraes (2004, p.238) afirma:

É um momento da humanidade na qual convivem dois mundos diferentes, representados por quadros epistêmicos diversos, com suas teorias e seus modelos diversificados e até rivais. É uma nova visão de mundo que tenta emergir e se firmar neste novo cenário, mesmo sabendo que existe outra tradicional e reducionista que não consegue morrer ou que ainda não consegue fazer que seus princípios, suas teorias e noções-mestras desapareçam e que traduz um arcabouço teórico fundado em valores e tênues limites predatórios que lutam para não desaparecer.

Assim como Moraes, Pretto (2005) trata sobre fenômeno das tecnologias e como elas implicam um novo modo de pensar a educação, exigindo novas formas de pensar a escola e o conhecimento por meio de teorias que deem conta dos processos de ensinar e aprender no universo digital.

Para o mesmo autor, a *web* se modifica e começa a ser chamada de *web 2.0*⁸, Podemos pensar na construção de uma educação 2.0. Isso porque a educação, 1.0, enfrenta uma profunda crise.

O professor Dagoberto Buim Arena (2004) apresenta resultados de uma pesquisa sobre formas de ensinar leitura na escola pública, e afirma que a criança do século XXI, em escolas públicas brasileiras, ainda não ingressou na galáxia de Gutenberg, mas pode e precisa, com ela, saltar para a galáxia do hipertexto na tela do computador, para encontrar um novo modo de aprender; de acordo com as alterações

⁸ O termo Web 2.0 é um termo criado em 2004 pela empresa [estadunidense O'Reilly Media](#) para designar uma segunda geração de comunidades e serviços, tendo como conceito a "[Web](#) como plataforma". Trata-se de uma segunda geração da World Wide Web, que reforça o conceito de troca de informações e colaboração dos internautas com *sites* e serviços virtuais. A idéia é que o ambiente *on-line* se torne mais dinâmico e que os usuários colaborem para a organização de conteúdo

culturais e comportamentais do ser humano do século XXI, este é o desafio dos sistemas escolares.

A educação vive um tempo de indefinições e também de mudanças. Estamos imersos em uma quantidade de teorias acerca do fazer pedagógico, e em uma infinidade de experiências sobre a inserção das mídias como necessidade para a formação do cidadão deste tempo. De forma concomitante, temos presenciado uma supervalorização da educação como mola propulsora do desenvolvimento de uma nação. A educação tem sido colocada como elemento estratégico nos discursos dos governantes.

Nos últimos anos, mormente a partir da segunda metade dos anos 90 a educação tem sido assunto em jornais, revistas, fóruns, em quase todos os espaços da mídia no Brasil. A temática em torno da educação de qualidade tem merecido a atenção de políticos, educadores, governantes e até economistas.

Brunner (2004) afirma que já no final do século XX, a demanda por educação deixou de ter determinações exclusivas do tipo econômico. Ela foi adquirindo, de forma gradual, uma maior autonomia em relação às considerações puramente materiais, passando a situar-se, em parte, também na esfera das aspirações pós-naturalistas: como reivindicação de um direito de cidadania, ou de uma forma de consumo e aproveitamento livre, entre outros fatores.

Paralelamente a esses fatos e discursos, desses “*Brasis*” (um Brasil competitivo e exportador de tecnologia e outro com milhares de analfabetos), temos ainda uma educação escolarizada que não tem conseguido acompanhar as inovações de maneira a melhorar o nível de conhecimento dos alunos das escolas públicas.

A discussão em torno da qualidade da escola passa necessariamente por uma adequação curricular que pressupõe o mundo vivido. E, nesse contexto, crianças e jovens têm-se apropriado das tecnologias principalmente da Internet para realização das tarefas cotidianas e, principalmente, como instrumento de lazer. No entanto, apesar de programas governamentais, como Proinfo⁹ (Programa Nacional de

⁹ O proinfo iniciou em 1997 e tem como objetivo capacitar professores para o uso de tecnologias da informática no processo de ensino. Instalou em cada estado da federação um Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE) que são unidades descentralizadas no intuito de dar suporte e capacitação a professores. O projeto beneficia escolas públicas com mais de 150 alunos.

Tecnologia Educacional), Proformação¹⁰ (Programa de formação de professores em exercício) e DVD Escola¹¹, as tecnologias ainda não adentraram na escola de forma a alterar o estado em que se encontra a educação brasileira.

Iniciativas como as do estado do Paraná, com o portal *dia-a-dia educação* e o projeto das *Tvs Laranja* (também conhecida como Tv Pen Drive), são importantes. No entanto, perdem-se ao não ir direto ao foco: a formação do professor. Estamos presenciando professores que ganharam o *pen drive* mas nunca tiveram nenhuma ação com tal ferramenta, visto que não foram formados para tal realidade. As políticas governamentais empenham grande esforço na aquisição de equipamentos e prédios, que são de extrema relevância, mas pecam por não proporcionarem ao docente capacitação mínima para o uso responsável e eficiente da tecnologia. Em nenhuma empresa ou instituição se investe em equipamento de alto custo sem se investir primeiramente no manipulador, pois entende-se que o sucesso da atividade depende não da alta tecnologia do equipamento mas da competência técnica de quem a manipulará. No entanto, em se tratando de educação, os programas congregam apenas um pequeno grupo de professores que acabam por não ser multiplicadores desses conhecimentos em seus espaços de trabalho por inúmeras razões que não elencaremos aqui.

Dessa forma, não faltam críticas à escola, como lugar ultrapassado, distante do mundo real, protegido em parte por uma redoma de vidro que tem a função de blindagem não permitindo que as inovações alterem seu ritmo, suas metodologias, e,

<http://portal.mec.gov.br/seed/>

¹⁰ O proformação é um programa de formação de professores em exercício que não possuem habilitação mínima (em nível médio) que atuam nas séries iniciais do ensino fundamental e na educação infantil. Ocorre na modalidade de Educação a distância.

<http://portal.mec.gov.br/seed/>

¹¹ O Projeto DVD Escola integra um conjunto de políticas e ações do Ministério da Educação cujo foco é garantir a universalização, o elevado padrão de qualidade e a equidade da educação básica no Brasil, através da democratização dos Programas da Tv Escola, com 150 horas de programação. Ao todo serão atendidas 50 mil escolas. Guia de programas:

http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/grades/guia_dvd_escola.pdf

o mais importante, façam com que os alunos aprendam os conteúdos escolares de forma a se emanciparem como pessoas.

Sancho (2006) diz que a escola tem de enfrentar demandas diferentes e, às vezes contraditórias, já que de um lado organismos internacionais advertem sobre a importância de educar alunos para a Sociedade do Conhecimento, para que possam pensar de forma crítica e autônoma e saibam resolver problemas, comunicar-se com facilidade, reconhecer e respeitar os demais, trabalhar em colaboração e utilizar intensivamente as TIC. No entanto, uma proposta educacional eficiente requer para isso uma escola equipada, com currículos atualizados e principalmente professores com formação adequada para a realidade que estamos vivenciando.

1.2. Tecnologias, formação de professores e educação a distância

As estatísticas de 1998 já mostravam que havia aproximadamente 830 mil professores sem formação de nível superior atuando na educação básica brasileira (Censo INEP/MEC, 1998)¹². Uma alternativa, criada a partir da LDB 9394/96 foi instituir o ensino a distância como mais uma modalidade de ensino que possibilitaria o acesso de muitos jovens e adultos aos cursos superiores. O artigo 80 declara o incentivo do Poder Público aos programas de educação a distância.

A EaD não é novo no Brasil. No entanto, a legislação educacional só permitiu seu funcionamento formal a partir de 1996. De acordo com Alves (2009), antes de 1900, já existiam anúncios em jornais do Rio de Janeiro de cursos profissionalizantes por correspondência. O rádio (décadas de 1920 a 1940), a televisão, após os anos de 1960, foram importantes para ampliar o escopo do ensino a distância que passou a utilizar tecnologias aliadas ao material impresso enviado pelo correio. No entanto, em sua grande maioria, os cursos ofertados faziam parte do sistema informal de ensino.

Para Alves (2009), a história da EaD no Brasil pode ser dividida em três momentos: o inicial, o intermediário e o outro mais moderno. Na fase inicial, os aspectos positivos ficam por conta das escolas internacionais (1904), seguindo-se da

¹² Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais – Órgão ligado ao Ministério da Educação do governo brasileiro.

Radio Difusão do Rio de Janeiro (1923). Na fase intermediária, destaca-se o trabalho do Instituto Universal Brasileiro (1941) e do Instituto Monitor (1939) que capacitaram brasileiros para o mercado de trabalho, no segmento da educação profissional. Na fase mais moderna, destaca-se a ABT (Associação Brasileira de Teleducação (1971), o Ipaee (Instituto de Pesquisas Avançadas em Educação (1973) e a ABED (Associação Brasileira de Educação a Distância). Estas instituições contribuíram grandemente para o desenvolvimento da EaD no Brasil.

Em países como Inglaterra, Espanha, Canadá, Cuba, Estados Unidos, Japão, Austrália, China, Índia, Portugal e no continente Africano, tais cursos já possuem mais de 30 anos de existência. A Universidade da África do Sul que funcionava por correspondência é a mais antiga universidade a utilizar a educação a distância. Ela existe desde os anos 1940, apenas com exames. Hoje ela possui mais de 130 mil estudantes, sendo a maior escola superior do país.

De acordo com Nunes (2009), a primeira notícia que se registrou da introdução do ensino a distância foi o anúncio de aulas por correspondência ministrada por Caleb Philips em 2 de março de 1728 na Gazeta de Boston, que enviava suas lições para os alunos. Depois em 1840, na Grã-Bretanha, Isaac Pitman ofereceu um curso de taquigrafia por correspondência. Em 1880, o Skerry's College ofereceu cursos preparatórios para concursos públicos. Em 1884, o Foulkes Lynch Correspondence Tuition Service ministrou cursos de contabilidade.

A mais conhecida das instituições é a Open University inglesa fundada em 1969, que possui hoje mais de 200 mil estudantes matriculados. Para Peters (2006), a Open University acentua o aspecto humanista de seu trabalho mais do que qualquer outra universidade a distância. Ela se coloca sem qualquer reserva ao lado do novo grupo de estudantes, que, em consequência de condições de vida materiais e sociais desfavoráveis, não tiveram a possibilidade de estudar. Ela representa uma segunda chance para o estudo universitário e dá testemunho de uma mentalidade social responsável e de um empenho a favor da justiça.

Diferentemente do Reino Unido que iniciou as atividades da Open University, com financiamentos públicos, a fim de proporcionar maiores chances para que outros jovens adultos ingressassem no ensino superior, no Brasil, abriu-se a possibilidade,

através da LDB, que deu dando amplos e plenos poderes para as universidades privadas, provocando de certa forma, uma corrida para a abertura de cursos com vistas a conquistar espaço junto aos excedentes das universidades públicas.

Moran (2000, p.11) afirma que o campo da educação está muito pressionado por mudanças, assim como acontece com as demais organizações. Políticos e estudiosos têm apontado a educação como mola propulsora para o desenvolvimento. Isso abre um mercado gigantesco que tem atraído grandes grupos econômicos dispostos a ganhar dinheiro, a investir nesse nicho de mercado, importando os processos de organização e gestão oriundos das empresas.

Justifica-se dessa forma o grande número de instituições privadas que tem investido maciçamente na EaD. De acordo com o sistema de Consulta de Instituições credenciadas para Educação a Distância, o estado do Paraná, tinha no primeiro semestre de 2010, 19 instituições credenciadas junto ao MEC, sendo que 14 delas eram privadas. Portanto, apesar de defenderem um discurso acerca da necessidade da democratização de acesso aos cursos superiores, possuem uma intencionalidade básica, que é o lucro (SEED, 2010).

Para Becker e Marques (2002), a Educação a distância tem sido apontada com uma alternativa à formação de professores em um país de proporções continentais como o Brasil. Nosso país apresenta uma distribuição desigual de acesso ao ensino, com contrastes muito marcantes entre regiões com crescimento industrial e nível de vida equivalente ao do Primeiro Mundo e outras regiões de extremo atraso e miséria. A EaD apresenta-se como uma tentativa de minimizar, do ponto de vista educacional, essas diferenças abissais.

Para Polak e Munhoz (2006), aproximar a escola, em qualquer nível do sistema de ensino brasileiro, das pessoas sem escolaridade tem ficado apenas na intenção, sem que, na verdade, se observe uma socialização maior. O problema da EaD não está na tecnologia, mas no tripé: currículo, aluno e professor.

O professor atua num meio complexo, vivo, onde múltiplos fatores interagem simultaneamente. Se a atuação do professor no ensino presencial já se reveste de grande complexidade, no ensino mediado pelas tecnologias tal complexidade se amplia, visto que professor e aluno estão em espaços diferentes, quando não em

tempos diferentes. A interação é mediada pelos meios eletrônicos, exige de alunos e professores novas atitudes e comportamentos. O professor, por sua vez, necessita de criar, aprender e estabelecer formatos de aula, de linguagem e também de atividades avaliativas, e, por que não dizer, uma nova didática. No entanto, com este estudo, não pretendo avaliar a eficácia dos programas de formação de professores na modalidade a distância, mas compreender com mais profundidade como se dá o fazer docente, e práticas pedagógicas mediadas pelas tecnologias. Toda ação pedagógica pressupõe um referencial teórico que lhe dê suporte, uma concepção de ensino e de aprendizagem, que norteie as ações de professores e alunos. Nos pressupostos teóricos subjacentes ao fazer pedagógico, está implícita uma determinada forma de ver e compreender como se processa a aprendizagem, como os indivíduos aprendem e, como em consequência, como deve ser orientada.

Assim os pressupostos de Comênio (1592- 1670), Rousseau (1712-1778), Herbart (1776-1841), Dewey (1859-1952), Skinner (1904-1990), Freire (1921-1997), Piaget (1896-1980), Vygotsky (1896-1934), tem sido uma expressão de cada momento histórico, uma resposta à sociedade de cada período.

Gasparin (2002) aponta que muitas críticas são feitas à escola tradicional, considerada como mera transmissora de conteúdos estáticos, de produtos prontos, desconectados de suas finalidades sociais. Se isso é verdade, deve-se lembrar que a escola, em cada momento histórico, constitui uma expressão e uma resposta à sociedade na qual está inserida. Dessa forma, ela nunca é neutra, mas sempre ideológica e politicamente comprometida.

Acompanhando as discussões de pesquisadores, grupos, associações como a Anfope (Associação Nacional de Formação de Professores) e também as preleções nos vários congressos de educação como o Endipe (Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino), tenho notado que muitas delas são discussões completamente antagônicas. De um lado, um grupo abomina qualquer modelo de formação que não seja o presencial, de outro lado, estão os apaixonados pelas tecnologias e pelos vários formatos de cursos em EaD. No entanto, apesar de várias dissertações e teses terem sido desenvolvidas nos últimos anos, elas são quase sempre determinísticas. Ou seja, ou se “louva”, ou se “endemôniza”.

Assim, acabamos por não discutir em que medida essa modalidade de educação contribui para a prática docente. Historicamente, todas as mudanças causam impacto na sociedade, merecendo críticas severas. Não seria diferente com os cursos a distância, apesar de existirem já de longa data no Brasil. No entanto, só a partir da LDB 93994/96 e legislações posteriores é que eles passam a ter amparo legal para o ensino superior. Todas as críticas, sejam elas fundamentadas ou não, tem o papel de nos fazer refletir sobre essa nova modalidade de ensino.

Os dados do MEC demonstram que o crescimento da Educação a distância tem-se dado na formação de professores para o ensino superior (cursos de Pedagogia). Portanto, são questões que merecem a atenção de governos, pesquisadores e de toda população, pois educação de qualidade requer professores com sólida formação. Acredito na viabilidade de um projeto que rompa com os estereótipos em relação a EaD e, ao mesmo tempo, possa denunciar, refletir e contribuir com pesquisas na área. Esta modalidade de ensino já é uma realidade instituída pelo MEC, cabe agora buscar caminhos, discutir seus limites e possibilidades para que pesquisas como esta possam servir de subsídios para políticas de governo.

É indiscutível a necessidade de dar formação aos professores. No entanto, esta formação não pode ser vista como mera repetição e reprodução de textos e/ou teorias, ou mesmo uma estratégia para certificar professores, mas uma formação que possibilite uma prática docente comprometida com os educandos. Para Pereira e Marques (2001, sp):

O governo federal vem respondendo ao problema da falta de professores certificados/qualificados na educação básica com ações em diferentes frentes, pouco articuladas e mais preocupadas em mudar as estatísticas educacionais do que propriamente em enfrentar a questão de maneira quantitativa e qualitativa. Esses programas – por exemplo, os programas de informatização (Proinfo) e o Proformação – têm como base a utilização de novas tecnologias, voltadas para o Educação a distância. O Censo do Ensino Superior 2001 traz, pela primeira vez, informações sobre os cursos de formação de professores a distância oferecidos no Brasil. Em 2000, foram disponibilizadas 6.430 vagas em cursos de graduação dessa natureza. Não há informações nesse documento em relação ao custo financeiro de cada aluno certificado por essa alternativa. Esses programas seguem as orientações das agências

internacionais de fomento para a formação docente em países em desenvolvimento.

A afirmação de Marques e Pereira possui aspectos importantes a serem analisados, visto que, na ânsia por democratizar o acesso às universidades corre-se o risco de massificar o ensino, criando-se uma formação de segunda linha ou de baixo nível, ao se esquecer que o foco está no processo de formação e não na certificação de profissionais de educação.

É preciso aqui retomar as idéias de Saviani (1984) segundo o qual a escola é determinada socialmente, e a sociedade em que vivemos é fundada no modo de produção capitalista dividida em classes com interesses opostos, portanto a escola sofre a determinação do conflito de interesses que caracteriza a sociedade. Articular a escola com os interesses dos dominados não é tarefa simples.

[...] o caminho é repleto de armadilhas, já que os mecanismos de adaptação acionados periodicamente a partir de interesses dominantes podem ser confundidos com os anseios da classe dominada. Para evitar esse risco é necessário avançar no sentido de captar a natureza específica da educação o que nos levará à compreensão das complexas mediações pelas quais se dá sua inserção contraditória na sociedade capitalista (SAVIANI, 1984, p. 36).

Oliveira (2005 p. 101), em sua tese de doutorado, discute os limites e possibilidades da Educação a distância ao expor que:

não está em questão o juízo de valor dos instrumentais e recursos utilizados na Educação a distância, mas sim a configuração que estabelecem para a Didática nos cursos de formação de professores, no contexto contemporâneo brasileiro. As novas tecnologias de informação e comunicação compõem a grande revolução do século XXI. São propulsoras do “futuro para hoje” e sem dúvida alteraram, melhoraram, facilitaram, complicaram a vida das populações. A ênfase do trabalho volta-se para as considerações também contemporâneas da formação de professores mediada pela educação a distância. Não pode ser tratada como matéria de cunho legal e comercial se antes é social e política.

Os dados do INEP mostram que os alunos dos cursos de licenciatura no Brasil são pessoas oriundas de classes com baixo poder aquisitivo e que, infelizmente, nos

cursos noturnos tal problema se agrava. São geralmente alunos trabalhadores que não possuem tempo disponível para se dedicar a projetos de pesquisa e extensão, a vivenciar a universidade. Se isso já ocorre em instituições com grande tradição e com espaços e tempos específicos para esta interação, que dirá em cursos rápidos, nos quais professor e alunos interagem por uma linha 0800, ou via e-mail. Marques e Pereira (2001) enfatizam que a dificuldade de os alunos manterem o seu sustento durante a graduação, a baixa expectativa de renda em relação à futura profissão e o declínio do *status* social da docência fazem com que os cursos de licenciatura, tanto em instituições públicas como privadas, vivam em constante crise. Para Aple (1996), as elites dominantes têm tratado a educação como um supermercado: quem tem dinheiro entra e compra; quem não tem fica de fora, olhando o grupo privilegiado aproveitar o que comprou. A consequência disso é a marginalização de um grande contingente de pessoas, que enfrentarão muitas dificuldades no mercado de trabalho.

A situação brasileira não é muito diferente da enfrentada em vários países; como em outros lugares. Existe uma enorme distância entre as classes sociais, e as desigualdades chegam, invariavelmente, à sala de aula.

Nos últimos anos a partir da lei 9394/96, por meio do Decreto 5.622 e da portaria MEC nº 4.361/2004, que trata da oferta de cursos presenciais, 20% de sua carga horária pode ser realizada a distância. Em decorrência disso uma grande quantidade de instituições tem-se credenciado para oferta de cursos a distância, com experiências diferenciadas, tanto nas tecnologias utilizadas quanto no formato dos projetos pedagógicos.

Com aprovação de legislações que regulamentam a Educação a distância, iniciou-se um processo de implantação e credenciamento de cursos. Segundo Abraead (2008), a oferta de cursos superiores de EAD cresceu 571% entre 2003 e 2006; o número passou de 52 para 349 cursos. O número de estudantes cresceu 315%. Em 2003 eram 49 mil, já em 2006, elevaram-se para 207 mil alunos. Não podemos deixar de admitir que esses números são expressivos, e a educação a distância tem abrigado um grande grupo de estudantes que estava à margem do ensino superior no nosso país.

O crescimento da Educação a Distância demonstra que estamos passando de salas de aula presenciais, com professores e alunos no mesmo espaço, para a sua virtualização. Virtual, do latim *virtus*, significa força, potência, o que existe em potência e não em ato e contém todas as condições para sua realização. No cotidiano, parece ter uma conotação negativa e isso provavelmente porque o mundo ocidental, culturalmente, teve dificuldade em lidar com o não-visível (GOMEZ, 2004).

Para Lévy (1999), o virtual não se opõe ao real, mas sim ao atual. Contrariamente ao estático e já constituído.

No entanto, abandonar o modo de organizar o processo de ensino face a face para reaprendermos com a virtualização não é tarefa simples. A esse respeito Rodriguez (2005, p.01), afirma:

Vivemos um período de severas transformações e isto exige de nós novas posturas em todas as áreas, assim como soluções nada convencionais para antigos problemas. Em relação à educação propriamente dita, mais de vinte séculos, foram necessários para que a humanidade se tornasse madura para entender o maravilhoso fenômeno do aprendizado - que nos transforma e nos faz crescer em conhecimento. Como seria possível agora - em uma fração irrisória de tempo - abandonar os velhos padrões construídos ao longo deste tempo?

Nos debates em torno da Educação à distância, vários aspectos vem sendo discutidos; dentre eles, destaco três, na gama de pesquisas realizadas nos últimos anos por pesquisadores brasileiros, com críticas à educação a distância: 1) Conceito de: Educação a distância, Ensino a distância e Aprendizagem a Distância; 2) Críticas ao governo e a sua política neoliberal de expansão da rede privada de ensino e concessão de autorizações de funcionamento a uma grande quantidade de instituições de ensino, que em sua grande maioria são da rede privada; 3) Críticas à EaD, como retrocesso ao tecnicismo e preparação aligeirada de trabalhadores para a sociedade capitalista.

Ronaldo Mota (2005), antigo secretário de Educação a distância do MEC, afirma que não há mais um grande conflito entre educação presencial e à distância. O que temos, hoje, é um grande conflito entre a educação tradicional, preconceituosa, que dificulta ao máximo a integração de novas tecnologias, e uma educação flexível

que incorpora, de forma adequada, as novas tecnologias. Não dá mais para pensar a educação presencial sem as ferramentas desenvolvidas para a educação a distância. E, também, não dá mais para pensar a educação a distância que não incorpore, quando feita com grande qualidade, momentos presenciais fundamentais.

Para Brunner (2004), o que importa não são as tecnologias, mas as inovações e transformações nas maneiras de ensinar e aprender que essas possam propiciar.

Portanto, o foco deste estudo são as novas formas de ensinar e aprender na modalidade à distância, a didática empregada a fim de que futuros professores se apropriem dos conteúdos e metodologias a serem empregadas em sua prática.

Becker e Marques (2002) salientam que é preciso levar em conta que na Educação a distância continuam valendo os cuidados que se tem com a aprendizagem em cursos presenciais. A possibilidade tecnológica de um curso a distância não é licença para que a aprendizagem seja entendida à maneira empirista, ou seja, como repasse de informações mediante transmissão de imagens; pior, ainda, quando essas imagens são apenas textos. O grande desafio é utilizar a tecnologia como aliada e não substituta da riqueza do processo de construção do conhecimento, que se dá na ação do sujeito, mesmo quando mediada pela máquina.

Para Prado e Almeida (2003), os ambientes virtuais podem configurar-se com características que viabilizam as atividades reflexivas e colaborativas, mas a existência de seus recursos, por si mesmos não garantem o desenvolvimento de ações dessa natureza. São os profissionais envolvidos com o planejamento e a execução pedagógica do curso (coordenadores, docentes e monitores) que dão significado para o uso dos recursos dos ambientes virtuais por meio de criação e recriação de estratégias apropriadas.

O estudo de Oliveira (2005), que analisou a proposta de formação de professores através de mídias interativas idealizado e ofertado pela Universidade Estadual de Ponta Grossa no Paraná (CNSMI)¹³, aponta algumas contradições de extrema importância como segue:

¹³ Curso Normal Superior através de Mídias Interativas. O curso teve sua origem na Universidade Eletrônica do Brasil que foi instituída em 2000, e que através de vários órgãos e institutos do Paraná, com apoio governamental, pretendia implantar cursos de graduação e pós-graduação de diferentes universidades brasileiras por via da telemática, estendendo tais cursos a todo Brasil. O curso era composto de 2600 horas distribuídas entre atividades

As possibilidades concretas de interação, através de mídias interativas no CNSMI, mostraram que a distância geográfica entre os pares não foi minimizada pela aproximação virtual do espaço e do tempo. O contato direto e o diálogo apresentam sintomas de esfriamento e superficialidade, contrapondo-se até ao documento do MEC (2003) que autoriza o CNSMI como educação a distância, por reconhecer que se trata de um programa que se abre para inovações em EAD em virtude de que o currículo favorece o estudo interativo-virtual (OLIVEIRA, 2005 p.294).

Para Gomes e Lopes (2003) a organização de um sistema de EaD deve considerar a eliminação de obstáculos, tais como: hábitos de dependência e passividade dos sujeitos da aprendizagem, ao contrário de reforçar a motivação, facilitar o contato entre os alunos e o intercâmbio de suas experiências pessoais. Ao relatar a experiência em cursos a distância, as mesmas autoras constataram que, de uma maneira geral, estes cursos são planejados pensando-se ainda no modelo pedagógico tradicional das aulas presenciais, com pouca interação entre aluno e aluno, aluno e professor e um projeto pedagógico que de fato possa propiciar aprendizagem, aquela capaz de fazer pensar, refletir e criar novas perspectivas.

Outros estudos têm enfatizado as questões pedagógicas do uso das tecnologias:

Estes programas têm sido questionados pela crença dos planejadores de que um programa de educação a distância se faz com um bom módulo escrito acompanhado de exercícios; quando na realidade um bom programa de educação a distância requer muito mais que isto, exige tomar em conta outros meios e linguagens que formam parte da cultura mediática em que vivemos, como os meios audiovisuais, a rádio, a Internet, e todas as suas variações. Os programas não vêm sabendo explorar e utilizar ao máximo o potencial que apresentam as novas tecnologias e canais de comunicação disponíveis, e muitas vezes pecam por não reconhecer que a educação a distância não pode tentar traduzir com novas tecnologias os tradicionais paradigmas pedagógicos, mas requer um trabalho interdisciplinar, entre educadores, comunicadores e especialistas em informática, entre outros, com o objetivo de produzir novas aproximações didáticas que permitam abordar a complexidade do processo de ensino-aprendizagem (MININNI-MEDINA, LUZZI e LUSWARGHI, s.d. p.02).

síncronas, assíncronas, práticas pedagógicas e estudos independentes. O mesmo atendeu 22 cidades do Paraná, num total de 3.344 professores do Ensino Fundamental.

Os estudos acima mostram que os paradigmas tradicionais de ensino e aprendizagem estão presentes nas práticas de educação a distância. Tal modalidade de ensino que deveria, em tese, rever práticas e posturas, acaba por subutilizar as tecnologias, não aproximando alunos do conhecimento científico.

Os mesmos autores escrevem:

Outro dos problemas mais comuns dos programas de educação a distância é a escassa comunicação que tem existido entre alunos, e entre alunos e professores, o que gera isolamento, empobrecimento do tratamento da informação, limitação no potencial de transferência dos conhecimentos a outras realidades ou problemas e uma escassa atenção à motivação que deve ser gerada para que os alunos abordem saberes complexos, que exijam um nível de dificuldade mais alto, e requeiram maior suporte por parte dos professores e monitores (MININNI-MEDINA, LUZZI e LUSWARGHI, s.d. p.03).

Portanto, a cultura impregnada na escola, de aulas, horários, disciplinas estanques e provas parece ainda estar presente não só no fazer dos alunos, mas também na prática de muitos cursos em EaD. Os problemas de evasão e baixo desempenho de alunos estão no modelo de pedagogia (princípios norteadores, atividades, ritmo, matérias, avaliações, tecnologias utilizadas para interação) ou ainda na cultura da escola que tende a duplicar os modelos de aula, em que o aluno é mero ouvinte, sujeito não participante, que realiza tarefas avaliativas para garantir êxito (diga-se nota) para aprovação.

Valente (2003), referindo-se ao Curso de Especialização em Desenvolvimento de Projetos Com o Uso das Novas Tecnologias na modalidade à distância realizado via internet pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, descreve:

a experiência mostrou que é possível fazer uma educação à Distância séria e de qualidade. O tipo de formação propiciada é quase impossível de ser criada em curso presencial, envolvendo participantes das mais remotas regiões do país, que podem usar como objeto de reflexão e de formação tanto a sua realidade quanto a sua própria experiência [...] Assim, no momento que a educação a distância está se tornando a panacéia para resolver todos os problemas da educação no Brasil, é importante poder mostrar que é possível atingirmos esses objetivos sem que haja necessidade de banalizar os potenciais dessa abordagem educacional. É possível fazer algo de qualidade para muitos! Há luz no fim do túnel! (VALENTE, 2003, p.52).

Apesar dos dados animadores apresentados por Valente, a realidade tem mostrado que os cursos não têm propiciado o processo de reflexão e conseqüentemente, mudanças práticas na realidade do professor. Os dados e informações obtidos em pesquisas sobre EaD se tornam ainda mais preocupantes, pois o professor deveria estar presente em situações e momentos de aprendizagem que contribuíssem para o repensar do seu fazer diário, participando delas. Os cursos de formação de professores devem ser o espaço de reflexão- ação, não um conjunto de atividades rotineiras e obrigatórias para obter uma certificação.

Para Gómez (2004), uma das questões de suma importância na EaD é a elaboração do projeto pedagógico; por ser processual, considera eixos básicos de convivência, de gestão democrática, de currículo e de avaliação em rede; é igualmente uma proposta feita no jogo das intenções e expectativas, mas também nas ações concretas da comunidade, interpelada pelas várias dimensões que a englobam: questões sócio-históricas, pedagógicas, políticas, financeiras, administrativas e de gestão.

Levando em conta as discussões e discrepâncias que permeiam a Educação a distância, o MEC, através da Secretaria de Educação de ensino Superior, criou Grupo de Trabalho para a Educação a Distância e Ensino Superior¹⁴, através da portaria nº 37 de 02 de setembro de 2004. Compõem o grupo vários pesquisadores e especialistas do Brasil. São inúmeras as preocupações dos especialistas. Destaco duas delas: 1) a falta de clareza do que realmente significa EAD. Frequentemente está confundida com uma forma massificante de um ensino para uma aprendizagem individual, ou como forma de aumentar lucros para empresas educacionais. 2) O alheamento das instituições de ensino público (federal, estadual e municipal) em relação à EaD e à participação em práticas educativas, em pesquisas e atividades docentes com qualidade cultural e pedagógica (GTEADES, 2005 p.02).

Portanto, as questões aqui elencadas remetem-nos à compreensão de que existe uma necessidade premente de investimentos em pesquisas nesta modalidade de educação. Porque, de um lado, temos os eufóricos com as possibilidades das tecnologias e, de outro, há um grupo que se nega a discutir e pesquisar sobre a EaD.

¹⁴ GTEADES . Documento na íntegra: <http://portal.mec.gov.br/seed/>

Utilizando a metáfora de Umberto Eco (1993), estamos diante de apocalípticos e integrados. Sancho (1998), partindo da mesma idéia, denomina tais posturas, quase extremas, como tecnófilos e tecnófobos. Para os tecnófilos, as novas contribuições tecnológicas podem dar resposta aos problemas de ensino e aprendizagem, enquanto, que para os tecnófobos, as tecnologias que não fizeram parte de sua vida pessoal e profissional representam um perigo. A autora chama atenção para o fato de que ambas as posturas ocultam a real problemática da educação escolar. O que está em jogo não são as tecnologias e os novos modelos, métodos ou gestão, mas é saber como esses modelos podem provocar novos conhecimentos, conceitos e mudar a prática pedagógica existente.

A questão central deste estudo é discutir e aprofundar as questões que envolvem os processos didáticos realizados na modalidade à distância. Não tenho a pretensão de analisar esses cursos tendo como parâmetro o ensino presencial, mas possibilitar uma maior compreensão dessa modalidade de ensino, especificamente nos aspectos didáticos pedagógicos que envolvem os processos de ensinar e aprender na EaD em suas múltiplas determinações.

1.3. A Educação a distância no Brasil: aspectos econômicos, políticos e sociais

A educação a distância, como já mencionado, aparece com força de lei no ensino superior a partir da LDB 9.394/96, apesar de existir em formação de técnicos, via correspondência, desde os anos 1970. Visto que tal modalidade não se deu de forma sistematizada em instituições escolares, não mereceu grande destaque de professores e pesquisadores quanto à sua validade, eficácia. A partir da citada LDB, a Educação a Distância passa a ser tema de inúmeros debates e críticas.

Independentemente das formas de análise, favoráveis ou não à criação de cursos superiores a distância, faz-se necessário compreender em que contexto político, econômico e social a EaD se instala no Brasil, e o que a mesma representa para o país e ainda para o contingente de pessoas que estão fora dos bancos escolares.

Em nosso país, torna-se evidente que a EaD pode contribuir para a democratização do acesso à educação. No entanto, seria ingenuidade lançar um olhar de neutralidade sem cunho ideológico para tal abertura. Já nos anos de 1970, os programas de EaD eram ofertados de forma suplementar àqueles que não tiveram chance de frequentar cursos técnicos ou ensino médio.

Os primeiros programas de EAD desenvolvidos no país foram fortemente marcados por uma concepção estandardizada de formação. Esse fato não está desvinculado de toda reorganização do setor educativo na década de setenta que tinha por base o acesso mais ampliado à escola e a incorporação de metodologias de caráter behaviorista. Se houve um movimento para reestruturação econômica do país que fazia parte de novo modelo de desenvolvimento do capital, a educação, por ser entendida como um dos elementos de apoio às demandas por formação dos trabalhadores, incorporava também os princípios de uma racionalidade eficientista. Neste sentido, o denominado “tecnicismo” impregnava não só as formas de gestão escolar como também os currículos em todos os níveis de ensino (ALONSO, 2005, p.24).

Para a citada autora, a educação aberta e a distância aparece, cada vez mais, no contexto das sociedades contemporâneas, como uma modalidade de educação adequada e desejável para atender às novas demandas educacionais resultantes das mudanças na nova ordem econômica mundial.

A autora dá ênfase à necessidade de questionamento sobre qual é a educação a distância que faria frente aos desafios qualitativos, culturais e organizativos, postos pelas novas demandas por educação.

O Estado neoliberal, que se inicia no final dos anos 80, representa um papel importante nesse contexto para compreender as nuances das mudanças e propostas educativas. Nos últimos anos, o Estado tem sido pressionado a se responsabilizar pela educação da população. Todavia, como os recursos são escassos e a vertente do neoliberalismo que responde a tais pressões é o estado mínimo, observa-se a retirada do Estado de serviços que podem ser terceirizados, e mantidos apenas sob a fiscalização pelo estado.

De acordo com Gentili (1996), para os neoliberais, o Estado de bem-estar e as diversas formas de populismo que conheceram nossos países têm intensificado os efeitos improdutivos que se derivam da materialização histórica destas práticas

clientelistas. Para os neoliberais, a democracia não tem nada a ver com isso. Ela é, simplesmente, um sistema político que deve permitir aos indivíduos desenvolver sua inesgotável capacidade de livre escolha na única esfera que garante e potencializa a referida capacidade individual: o mercado. Vesce (2007, p.43) faz comentários importantes a esse respeito:

O papel designado à educação no projeto neoliberal é estratégico em dois sentidos. Primeiro, com a finalidade de realizar a preparação para o trabalho, formando o trabalhador sob uma nova base técnica orientada pelo princípio da acumulação flexível. Segundo, a consolidação da educação, inclusive da educação superior, com uma função ideológica de transmitir os ideais neoliberais. Deste modo o processo educativo absorve a ideologia de organização social proveniente do modelo neoliberal como a busca da qualidade, a competição e o individualismo.

Ao falar do neoliberalismo, a autora aponta a competição como um dos tripés desta ideologia. Dessa forma, o crescimento do número de cursos superiores na última década é fato marcante no Brasil. Ou seja, o Estado estimula as iniciativas de abertura de cursos e instituições, ficando sobre sua responsabilidade apenas a fiscalização.

Portanto, antes mesmo da educação a distância, presenciamos um crescimento intenso e, de certa forma, desordenado de instituições privadas de ensino. Surgiram cursos e faculdades espalhadas por todo o Brasil, muitas delas sem a mínima condição de funcionamento. No entanto, seguindo o mesmo raciocínio, custa bem menos ao estado fiscalizar do que ofertar cursos superiores a todos aqueles que desejam e necessitam.

Oliveira (2005), ao questionar o papel da educação como mercadoria em uma sociedade neoliberal, afirma que a pretensão é que os sistemas educativos qualifiquem o trabalhador diante da nova organização do trabalho fazendo-o preferencialmente por meio das informações da *web* como forma de diminuir os custos. Justificando essa sociedade em bases de “recursos imateriais”, a informação, a comunicação e a lógica são fundamentais e caracterizam a sociedade do conhecimento. A autora ainda enfatiza:

A complexidade que envolve a temática educação e trabalho, nos tempos atuais, manifesta-se em ações drásticas (a impetuosidade das regras implantadas sem consulta ou anuência da sociedade civil é um exemplo de 'cumpra-se!'), generalizáveis ('servem' para todo o mundo globalizado) e arbitrárias (quando, por exemplo, distorce conceitos construídos pela humanidade, tal como o conhecimento que vem sendo substituído por informação) que subordinam a educação aos interesses do capital (OLIVEIRA, 2005, p.54).

É possível afirmar que, antes da expansão do ensino superior, tínhamos, um *apartheid* entre aqueles que conseguiam adentrar nas universidades públicas e aqueles que jamais teriam essa chance, se levada em conta a precariedade da educação básica ofertada. Após a expansão, temos um segundo *apartheid* entre aqueles que vão para os bons cursos e universidades e aqueles que vão fazer seu curso em uma instituição que, muitas vezes, não passa de um bloco de salas, sem professores titulados, sem bibliotecas adequadas, e ainda com oferta de cursos a distância de qualidade discutível.

Resta dizer que, para uma boa parte da população, essas instituições acabam por se tornar em única opção na vida dos indivíduos. Em um país que não consegue atingir mais de 15% da população na oferta de curso superior, a EaD passou a ser um grande negócio para a iniciativa privada que buscou rapidamente investir em tecnologia para atender à demanda excedente das universidades públicas. Ofertando o mesmo curso a milhares de alunos espalhados por todo Brasil, propiciou que seu custo fosse reduzido, tornando-o atrativo mesmo aos jovens mais carentes. No entanto, os dados demonstram que o custo do curso não se apresenta como fator único ou preponderante na escolha de um curso na modalidade referida.

Para compreender esse fenômeno e a aceitação da comunidade em relação à EaD, levantei como primeira hipótese, que o aspecto financeiro pesava na escolha dos estudantes. Ao assistir às aulas junto aos alunos, percebi como primeira impressão, que em sua grande maioria eram provenientes de classes baixas. No entanto, ao dar continuidade à observação das aulas e interagindo com os alunos, questionei que boa parte dos alunos utilizava transporte próprio. Dos 25 alunos que freqüentavam as aulas, apenas 07 (30%) utilizavam o transporte coletivo, o que de certa forma frustrou minha hipótese primeira. No momento das entrevistas, em que ficávamos mais à

vontade para conversar, questionei sobre quais os motivos os levaram a buscar um curso a distância. Muitos afirmaram que o fator financeiro pesou na escolha. Um curso de Pedagogia, em uma universidade presencial, não teria um custo inferior a R\$ 380,00 de mensalidade. Somados ao custo do transporte ao longo de 05 dias da semana, tornavam o curso mais oneroso para o estudante. A mensalidade na instituição pesquisada era de R\$ 190,00 reais, sendo a presença obrigatória apenas uma vez por semana.

Realizei um breve levantamento para compreender a relação custo benefício. No município de Londrina, com aproximadamente 500 mil habitantes, no primeiro semestre de 2009 existiam 06 instituições privadas que ofertavam curso de Pedagogia, sendo que suas mensalidades oscilavam entre R\$ 280,00 e R\$ 380,00. Além da Universidade Estadual que oferta 80 vagas anuais para o citado curso.

Com base nas entrevistas com os alunos, foi-me possível perceber que a universidade pública não faz parte das aspirações da grande maioria dos alunos; representa apenas um sonho distante e quase inalcançável. Sendo assim, se comparados os valores das instituições presenciais, a EaD torna-se convidativa, do ponto de vista tanto financeiro quanto das facilidades em relação à assiduidade exigida. Uma das entrevistadas ao ser questionada sobre o que a levou a fazer um curso na modalidade à distância, respondeu:

Porque para mim não tinha como fazer, pelo fato de trabalhar, ter filhos, família. Não tinha como fazer um curso todos os dias na sala de aula. Então a distância foi a oportunidade que eu tive de concluir o curso. Da forma que eu vi eu disse: Esse aqui dá pra mim! No presencial não daria mesmo. A gente tem filhos pequenos, trabalhando fora (Aluna Elisa)

Eu ainda indaguei se o valor das mensalidades interferiu na escolha, e ela respondeu:

Ah! Sim! e muito! Tá bem puxado o presencial. Então me chamou atenção tudo, tanto o valor quanto o tempo. Não vou dizer que aqui é fácil. Mas também se fosse pra gente entrar na Uel, é bem concorrido. Ah! Mas alguém poderia dizer: você tá (SIC) desvalorizando sua inteligência! Não. É visão. Isso a gente chama de visão. Porque uma pessoa que sempre estudou em uma escola particular e uma que estudou em uma escola pública, pra competir? Você sabe que... Também

vai do esforço, lógico! Mas pra mim, mesmo se eu passasse não daria para freqüentar o curso presencial (Aluna Elisa).

Os alunos são do sexo feminino, em sua grande maioria, nos cursos de Pedagogia. Dessa forma, elas priorizaram a família e os filhos em um determinado período de sua vida. Após seus filhos terem condições de ficar em casa sozinhos, voltam a buscar os cursos superiores. O curso acompanhado durante 07 meses era frequentado no pólo em questão por 25 alunos, sendo 23 mulheres e 02 homens. A faixa etária oscilava entre 30 e 60 anos. Somente 01 estudante tinha 24 anos de idade. O número de homens e mulheres nos cursos presenciais de Pedagogia não difere da modalidade *on-line*.

Um dos alunos que já era profissional, instrutor de serviços técnicos, ao ser questionado se poderia fazer um curso presencial, respondeu:

Não, porque eu não poderia acompanhar por causa do trabalho. Às vezes damos curso fora de Londrina. Não teria como cursar hoje um outro curso presencial. Meu problema ainda é o tempo (aluno João).

Eu ainda continuo a indagá-lo: Mas se você tivesse tempo você faria um curso presencial?

Ele pensou um pouco e disse:

talvez!

Ou seja, o valor não é a única variável que interfere na escolha do ensino a distância. Entram aí fatores como: preço, tempo, disponibilidade do estudante, exigência e rotina rígida dos cursos presenciais.

Um outro entrevistado disse:

Passei no vestibular de Ciências contábeis na Uel e também de Economia, não consegui terminar nenhum. Como eu trabalhava na área Técnica de uma empresa, viajava muito e não conseguia... Acabava não acompanhando e sendo reprovado por falta. Em 1982 fiz vestibular para Sociologia também na Uel, fiz dois anos. Sempre houve necessidade de

estudar, mas me faltava tempo. Depois que retornei para a empresa, o diretor falou que todos precisavam ter curso Superior. Ele disse: quem não tem, vai fazer, se vira”.

Eu fui buscar cursos na Uel e em vários lugares, mas ainda se viaja muito. Em um curso de 3 anos e meio eu levaria oito, por causa do trabalho. Até que o meu companheiro me falou deste aqui (aluno Pedro).

Se olharmos para as duas situações dos entrevistados acima, a flexibilização de tempos e espaços é de extrema importância para o adulto trabalhador. A rigidez das escolas convencionais que exigem 75% de frequência impossibilita que alguns trabalhadores curse a universidade presencial.

Outras entrevistadas responderam:

Já faz 20 anos que eu parei de estudar. Quando terminei o segundo grau, eu tinha 18 anos e tentei o vestibular de Psicologia na Uel, não passei ai acabei desistindo, fui ser mãe, cuidar da família. Também era período integral, eu morava fora. As crianças agora estão mais velhas, já é possível deixá-las em casa (tenho um de 14 , 12 e 06 anos). Escolhi o EaD mais por isso, pela facilidade, poder deixá-los apenas uma noite. É difícil! não tem com quem deixar os filhos. Agora eles já ficam sozinhos, mas mesmo assim, fico preocupada. É um risco (Aluna Silvia).

Na verdade eu queria ter começado a Pedagogia no ano retrasado, mas na época eu procurei informações. Vi na televisão e um informe publicitário na APAE onde eu levo minha filha e assim pra mim a distância foi muito bom, porque é complicado deixar minha filha muito tempo em casa, então EaD é mais fácil. Mesmo porque os estágios são mais complexos no curso presencial, são todos os dias, exige-se mais. Não é que não tenha na EaD, mas depende mais de pesquisa da gente, na Internet, nos livros. Claro que é mais trabalhoso a distância, tem que estar buscando mais. Às vezes eu tenho que fazer estágio, e a parte de conversar com a parte pedagógica da escola é muito gratificante. O aprendizado é mais significativo. A vontade de aprender também é muito grande (Aluna Marisa).

Para a última entrevistada eu pergunto se fazer o curso na modalidade a distância foi então sua primeira opção. Ela responde:

Não sei se a primeira, mas a melhor que eu tive (Aluna Marisa).

As necessidades específicas de uma grande parcela da população parecem ser atendidas com a EaD. A forma de organização, o auto estudo, e a flexibilidade de

tempos e horários possibilitam o ingresso de adultos que nunca conseguiram concluir um curso superior.

Diferentemente do *e-learning* em que o aluno pode assistir às aulas em qualquer tempo e lugar via Internet, comum em vários países, como Estados Unidos, Reino Unido, o curso analisado (por força da legislação) prevê obrigatoriedade de presença ao menos uma vez por semana nos polos específicos onde as aulas ocorrem em tempo real, sendo ministradas na unidade de geração na sua sede e transmitidas a todos os pólos via teleconferência, permitindo a interação do aluno via 0800 no decorrer da aula. Ou seja, uma atividade síncrona, em que aluno e professor devem estar ao mesmo tempo realizando a atividade de ensino. Este é o único momento de presença obrigatória do aluno. As outras atividades, como *rádio web*, *Chat* e outras formas de interação, são ofertadas como apoio ao desenvolvimento das atividades, podendo o aluno participar ou não de acordo com sua disponibilidade ou necessidade.

Segundo Carr (*apud* Paloff e Prat, 2004), estudos demonstram que os próprios fatores que levam os alunos ao ensino on-line, a saber, a conveniência do horário de trabalho, a possibilidade de continuar a atender à demanda da família interferem na permanência do aluno no curso, pois a evasão em curso *on-line* chega a 30%.

Conforme levantamento realizado por Santos (2008), as causas de evasão em cursos a distância de Biologia de uma universidade pública são de ordem extrínseca e intrínseca. A maioria das causas eram extrínsecas e se referiam a razões pessoais, nas quais se encontram, principalmente: a falta de tempo para dedicar-se ao curso; a priorização de outras atividades em detrimento das do curso; a falta de habilidade requerida para acompanhar a EaD; problemas de saúde e não-adequação ao modelo de aprendizagem da EaD. Em relação às causas intrínsecas ao curso, Santos constatou serem em número muito menor relacionadas à falta de acompanhamento do professor-tutor e falta de apoio/incentivo institucional.

Entretanto, no mesmo estudo, ao investigar o que teria evitado a desistência dos alunos, detectou que os educandos tinham necessidade de maior contato com o professor-tutor e também da presença diária de professor no polo.

Ainda de acordo com outro estudo realizado por Maia (2004), o modelo do curso influencia no índice de evasão, pois os cursos semipresenciais apresentam média de evasão de 8% enquanto os cursos totalmente a distância apresentam média de 30% de evasão.

Portanto, os dados confirmam que a própria flexibilização pode trazer outros problemas, já que um aluno acostumado ao modelo tradicional pode sentir-se abandonado ao ingressar em um curso a distância.

Retomando as questões ligadas à organização e flexibilização do ensino, de uma forma mais ampla, pode-se inferir que a forma de gestão e organização de educação acompanha, de certa maneira, o setor produtivo e econômico, que sai do modelo taylorista/fordista com produção em massa, hierarquia e padronização, para o toyotismo, ou acumulação flexível. De acordo com Alves (1999), o toyotismo conseguiu "superar", no sentido dialético (superar/conservando), alguns aspectos predominantes da gestão da produção capitalista sob a grande indústria no século XX, inspirados no taylorismo e fordismo, que instauraram a parcelização e repetitividade do trabalho.

[...] o toyotismo é um novo tipo de ofensiva do capital na produção que re-constitui as práticas tayloristas e fordistas na perspectiva do que poderíamos denominar uma captura da subjetividade operária pela produção do capital. É uma via de racionalização do trabalho que instaura uma solução diferente – que, a rigor, não deixa de ser a mesma, mas que na dimensão subjetiva é outra – daquela experimentada por Taylor e Ford, para resolver, nas novas condições do capitalismo mundial, um dos problemas estruturais da produção de mercadorias: o consentimento operário (ou de como romper a resistência operária à sanha de valorização do capital, no plano da produção (ALVES,1999, p.01).

As instituições de ensino, como parte integrante dos setores de serviço de uma economia capitalista, estão também alterando sua organização com o objetivo de atender a demanda de classes e especializações. Os cursos tradicionais e longos não deixam existir, mas passam a ser ofertados em concomitância com cursos de curta duração, demandas específicas e até cursos organizados por encomenda.

Para Cavalheiro Neto (2006, p.48), que realizou um estudo em sua dissertação de mestrado analisando a escola como resposta o modelo de produção de capital sugere:

A produção flexível possibilita uma aceleração da produção em função da natureza do produto. Produzir para explorar pequenos nichos de mercados, com produtos específicos é o meio encontrado pelas empresas para sobreviver em um mercado cada vez mais competitivo e recessivo. O toyotismo trouxe as novas tecnologias microeletrônicas para produção, sistema que exige um novo tipo de envolvimento do operário, e, portanto, uma nova relação do trabalho com o capital. Assim, o toyotismo se apresenta como uma nova lógica de produção de mercadorias com novos princípios de administração da produção, de gestão da força de trabalho, com objetivo de constituir uma nova hegemonia do capital na produção.

Por conseguinte, o modelo *just in time*, utilizado pela indústria no intuito de dar conta de demandas específicas, se comporta de maneira a atender as especificidades também da educação. A universidade deixa de ser um local com cursos fechados de longa duração procurados por jovens, mas passa a atender a demandas específicas de formação para o trabalho, em cursos mais rápidos e até encomendados por empresas e organizações. A universidade passa a receber alunos de várias idades, que retornam várias vezes aos bancos escolares para dar conta das exigências incessantes da sociedade e do mercado.

Desta forma, a educação a distância se comporta de maneira a atender as necessidades do momento. É importante salientar que as mudanças tecnológicas foram imprescindíveis para a consolidação do modelo flexível toyotista. Assim, também, as tecnologias de gerenciamento, *softwares* e satélites possibilitaram o crescimento massivo da educação a distância. Embora sua existência seja de longa data, com o uso de outras mídias, como rádio, fitas e vídeos, material impresso, ela vai se consolidar, e ampliar a sua atuação, a partir do uso das tecnologias de longo alcance que propiciam uma ampla gama de recursos em diferentes formatos, como videoconferência, teleconferência, *e-learning* e uma infinidade de plataformas e *softwares* que possibilitam interação entre todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

As instituições de ensino passam, dentro desta lógica de novas demandas, a ser prestadoras de serviços, agências de formação capazes de se adaptar às várias tendências mercadológicas.

Essa nova cultura institucional leva a escola a buscar constantemente a qualidade total dos serviços, bem como a formar profissionais capazes de corresponder às sempre novas necessidades do mercado, pois onde estão presentes as novas tecnologias e as mais flexíveis e eficientes formas de organização da produção, o trabalhador deve estar qualificado. O trabalhador desqualificado passa a ser aquele com dificuldade de aprendizagem e incapaz de assimilar novas tecnologias, que realiza tarefas e procedimentos de trabalho sem autonomia e sem iniciativa, ou que é especializado em um ofício, ou ainda que não saiba trabalhar em equipe. A desqualificação passou a significar a exclusão do novo processo produtivo (CAVALHEIRO NETO, 2006, p.78).

As necessidades constantes do mercado, de trabalhadores qualificados para várias funções e, ao mesmo tempo, com habilidades específicas tornam o papel das instituições formativas ainda mais importante no atual contexto. Porém, no campo das tecnologias, essa formação fica obsoleta em um curto espaço de tempo, por causa da rapidez com que novos processos de trabalho são introduzidos, o que obriga o retorno dos trabalhadores inúmeras vezes para as instituições formadoras.

Míssio (2007), ao discutir em sua tese de doutorado, sobre o “homem código de barras”, afirma que, na lógica mercantilista, o homem obtém seu valor de mercado a partir da agregação de conhecimentos científicos e tecnológicos, além de competência, interatividade, criatividade e integração.

As novas tecnologias afetam diretamente o contexto das relações de produção e de trabalho, indicando a formação de um cenário competitivo, agressivo, individualista e de exclusão social, conforme pode ser observado na construção da pirâmide dos valores na era do “homem e da nação código de barras”. A educação, nesse contexto, transforma-se em mercadoria a ser editada e a determinar o nível de prestígio e sucesso dos indivíduos inseridos no contexto das tecnologias da informação e de suas oportunidades (MISSIO, 2007, p.31).

As discussões em torno da qualificação para o trabalho e as necessidades de reestruturação das instituições iniciaram-se em 1980. Muitos

educadores, sociólogos, filósofos e engenheiros passaram a formular teorias acerca do tema qualificação e, por consequência, sobre competências. Os referenciais curriculares dos cursos superiores organizados pelo MEC, já no final dos anos 90, apresentavam-se com noções de competências e habilidade. Posteriormente, essas foram incorporadas nos parâmetros curriculares para educação básica.

Acerca do conceito de qualificação e competência, Ramos (2001, p. 41) discorre:

Mesmo podendo-se caracterizá-lo como um conceito polissêmico, cujos significados encontram-se historicamente em disputa, o conceito de qualificação, no que se apresenta de mais objetivo, ordenou historicamente as relações de trabalho e educativas, frente à materialidade do mundo produtivo. Essa centralidade tende a ser ocupada contemporaneamente, não mais pelo conceito de qualificação, mas pela noção de competência, que aos poucos constitui-se como um conceito socialmente concreto. Não obstante, a noção de competência não substitui ou supera o conceito de qualificação. Antes, o nega e o afirma simultaneamente, por negar algumas de suas dimensões e afirmar outras.

Bianchetti (2001), corroborando as ideias de Ramos, afirma que o conceito de qualificação é o resultado de uma construção histórica permeada pelos conflitos que vieram marcando a relação capital e trabalho, diferentemente da noção de competência, cuja fonte é o discurso do capital, que traz sua marca de imprecisão conceitual.

De acordo com Azevedo (2006), os discursos políticos enunciadores das reformas educativas têm estado prisioneiros, em boa medida, de uma retórica econômica - qualificação dos recursos humanos, fomento da adaptabilidade dos cidadãos às mudanças que ocorrem no mundo do trabalho, participação na competitividade crescente entre empresas e entre economias e blocos econômicos. Essa discussão atingiu a educação. Por isso, para o mesmo autor, é preciso des-economicizar o discurso político sobre a educação e, por outra parte, a formação

requer um esforço de multireferencialização que implica uma outra visão do lugar e das funções essenciais da educação e da formação nas sociedades de hoje.

No atual contexto de mudanças aceleradas, novos termos e preocupações surgem a cada instante. Um deles é o termo qualificação. No entanto, tal terminologia passa a ter outro sentido que dantes, pois a qualificação deixa de ser algo que se adquire em certo período de vida, normalmente realizado na juventude, antecedendo a atuação profissional. A qualificação na sociedade da informação deixa de ocorrer em um tempo específico da vida, para percorrer toda vida do indivíduo. Surge daí outros conceitos como *lifelong learning* também chamada de educação permanente.

Para Peters (2006), o conceito de educação permanente foi de relevante importância para o crescimento da EaD no mundo. Segundo ele, já na década de 70, do século passado, as discussões eram frequentes tanto na Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) como na Unesco, a partir da ideia de educação ao longo da vida, que não ficasse mais restrita à infância e à juventude e às respectivas instituições que distribuíssem educação escolar. Novas instituições de formação profissional e formação complementar, com novos modelos e estruturas, passam a ofertar qualificação ao longo da vida.

No entanto, para Azevedo (2006), na sociedade da informação pouco importará subordinar a educação e a formação ao longo da vida à preparação de produtores/consumidores. O tempo social é e será outro, recheado de novos tempos, que não apenas o tempo de trabalho e de consumo. O grande desafio é cultural e consiste em qualificar este novo tempo social complexo como um contexto social e humano rico e enriquecedor, cuidando aí as instituições educativas não só de favorecer a qualificação das pessoas, de cada uma delas, para a inevitável manipulação das teias simbólicas e para a criatividade, mas também partilhar saberes, para a produção pessoal de significações e de sentidos.

Ao analisar o crescimento da EaD no Brasil, podemos perceber o quanto o discurso acerca da qualificação do trabalhador está presente e ainda a qualificação por busca de outras profissões. No caso do polo acompanhado, dos 23 alunos, apenas 02 estavam na área de qualificação profissional, e 01 aluna era professora de

Inglês. O restante não possuía nenhuma relação com a área do curso. Ou seja, não eram professores,

Quando se fala em aprendizagem ao longo da vida, é importante lembrar que não há vagas nas universidades públicas para todos os jovens. Assim, tal discurso serve como justificativa para ampliação de vagas em instituições privadas e em cursos a distância.

Uma das características do curso estudado é a organização curricular que atende ao modelo flexível. O currículo tradicional, organizado em séries anuais é substituído por módulos temáticos que possuem terminalidade. Ou seja, não possuem relação com módulos antecedentes e seguintes. Cada Unidade Temática de Aprendizagem (UTA) mais conhecida como módulo, é composta de três ou quatro disciplinas e tem a duração de aproximadamente 1 semestre letivo. O aluno pode ingressar no curso em qualquer semestre, não havendo necessidade de cursar os módulos em sequência. Assim, alunos do terceiro semestre assistem às mesmas aulas do aluno recém-chegado ao curso. Ou seja, enquanto uns estão concluindo outros estão iniciando o curso, porém cursando o mesmo módulo.

Essa organização curricular privilegia um número maior de ingressantes ao curso, servindo também como estratégia econômica por viabilizar que todos os alunos caminhem juntos independentemente da data de ingresso no curso. O aluno conclui o curso quando passa por todos os seus módulos. Assim, os alunos fazem percurso diferenciado, de acordo com sua data de ingresso no curso. Portanto, poderíamos denominá-lo de sistema circular. Está formado o aluno que percorre todo círculo composto por módulos independentes. O sistema seriado ou mesmo modular que o aluno segue durante todo curso com a mesma turma torna-se mais oneroso para a instituição.

A própria coordenadora do curso admite que tal flexibilização é uma forma de atender o mercado competitivo. Para ela é a expressão do toyotismo, como estratégia de mercado para a manutenção das instituições em um livre mercado. Analisando a menção da professora acima citada, ao mencionar a estratégia de mercado é preciso destacar que existe não um livre mercado, mas uma demanda reprimida de grupo de indivíduos adultos que ficaram distantes dos bancos escolares por uma grande

quantidade de anos. Desta forma, a flexibilização é uma estratégia que atende a este grupo, que possui perfil diferente da maioria dos estudantes em nível de graduação.

2. MODELOS PEDAGÓGICOS E EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: QUAL A ABORDAGEM PEDAGÓGICA PRATICADA NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA?

Assim como já afirmado no início deste estudo, me ocuparei de conhecer o fenômeno da educação a distância à luz do materialismo histórico-dialético. Conseqüentemente, de acordo com tal perspectiva é necessário conhecer a realidade e seus aspectos condicionantes, buscando apreender o mundo real no momento histórico vivido. Para tanto, é preciso realizar uma análise das principais teorias pedagógicas que fizeram e/ou fazem parte da história da educação no Brasil, buscando caracterizar a educação a distância tanto nos aspectos práticos quanto nos aspectos teóricos e seus fundamentos. Retomando o objetivo deste estudo, que é compreender e analisar os elementos didáticos que permeiam o curso de Pedagogia a distância, necessário se faz compreender tanto a prática oriunda da experiência de alunos e professores, quanto a teoria acerca dos pressupostos norteadores de tal prática.

Ressalto a dificuldade em compreender o fenômeno da educação a distância, por ser tão recente no Brasil na escolarização formal. De qualquer maneira, trata-se de analisar as teorias pedagógicas mais conhecidas na tentativa de identificar em que medida elas podem dar respostas ao processo educativo na modalidade a distância.

O processo educativo não pode ser concebido de uma única forma. Por ser um processo complexo em que inúmeras variáveis atuam, o fenômeno tem sido explicado por diferentes correntes ao longo da história. Suchodolski (2002), se refere a duas grandes correntes filosóficas que influenciaram a pedagogia na modernidade: a pedagogia da essência e a pedagogia da existência. A primeira baseada na essência do homem e outra baseada na existência do homem.

Para Saviani (1984), as expressões pedagogia nova e pedagogia da existência se equivalem. Isto porque ambas são oriundas do que podemos chamar de concepção humanista moderna de Filosofia da Educação. A concepção humanista enfoca vida, a existência, a atividade, por oposição à concepção tradicional que salientava o intelecto e a essência do conhecimento.

Desta forma, a necessidade de classificar, separar e analisar as correntes teóricas são constantes na história. Suchodolski (2002, p.11) aponta que:

as posições pedagógicas nunca foram homogêneas; no entanto, quer pela genealogia, quer pelas suas repercussões, revelam sempre elementos de contato. Assim, se percorrermos o extenso conjunto de pontos de vista e de posições pedagógicas tomando como referência princípios de classificação diferentes, dá-se uma boa lição de anti-esquematismo e de pensamento analítico que mostra em que medida a realidade, aparentemente homogênea, é de fato variada.

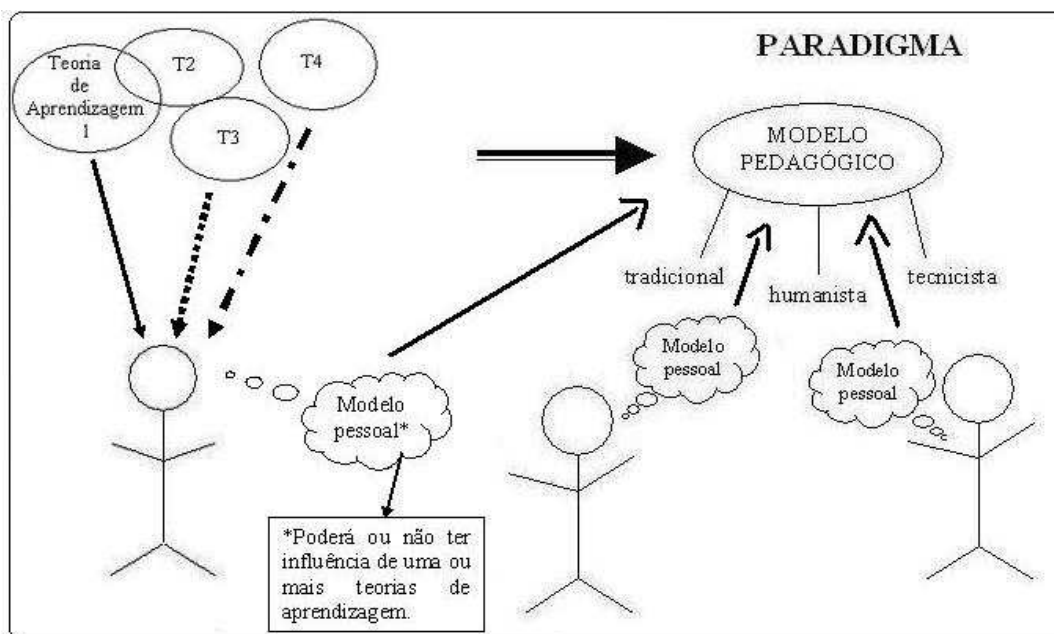
Especificamente no Brasil, diversas abordagens estiveram e ainda estão presentes nas práticas pedagógicas fundamentando as ações de vários profissionais da educação. As diversas abordagens e formas diferenciadas de ver o fenômeno emergiram ao longo dos anos nas escolas brasileiras, nos seus diversos níveis e modalidades e têm servido de fundamentos para a proposição de projetos de ensino, de cursos e de organização curricular e escolar.

Vários autores brasileiros buscaram, nas bases epistemológicas, princípios para discussão das diversas teorias que influenciaram e influenciam o modo de pensar o processo de ensino e aprendizagem nas instituições escolares, tais como: Saviani (1984), Mizukami (1986), Libâneo (1991), Behrens (2005), Becker (2008). Cada autor, apesar de várias convergências (como apresentaremos a seguir) nas as formas de explicitação, buscou um caminho específico para apresentar e discutir as diversas abordagens que têm influenciado o modelo pedagógico das várias instituições educativas do Brasil, utilizando também terminologias diferenciadas, de acordo com a escolha metodológica e o referencial teórico. Enquanto Saviani utiliza o termo “teorias” para designar um modo de fazer e pensar educação, Mizukami utiliza o termo “abordagens”. Becker utiliza o termo “pedagogias”, enquanto que Libâneo utiliza o termo “tendências”. Independentemente das terminologias utilizadas e das respectivas justificativas dos autores, todas representam um modo de olhar, explicitar e conceber o processo de ensino e aprendizagem.

A respeito das terminologias Behar (2009, p.22) esclarece:

De forma geral, os modelos são “reinterpretações” de teorias a partir de concepções individuais dos professores que se apropriam parcial ou totalmente de tais construtos teóricos imbuídos em um paradigma vigente. Desta forma, o modelo construído muitas vezes recebe o nome de uma teoria (piagetiana, rogeriana, vygostkyana, skinneriana, etc.) ou de um paradigma (interacionista, humanista, instrucionista, etc.) entende-se que um modelo pedagógico pode ser embasado em uma ou mais teorias de aprendizagem.

Behar (2009, p.04) utiliza o seguinte esquema para explicitar como se formam os modelos:



Quadro 4 - Construção de Modelos Pedagógicos

Para a autora, parte-se de um paradigma dominante que, em geral, influencia as teorias de aprendizagem vigentes, assim como outras teorias científicas. A partir dele, os sujeitos constroem um modelo pessoal próprio que é compartilhado com os pares gerando, assim, um modelo pedagógico compartilhado.

Behar (2009) demonstra preocupação em relação ao uso das terminologias na educação, e principalmente, na educação a distância, pois se admite o termo “modelo pedagógico” para significar qualquer conceito.

Muito embora, estudos minuciosos tenham sido elaborados no sentido de nortear as práticas pedagógicas, esses foram realizados, levando-se em conta a educação presencial, o estudo face a face. O objeto de tais estudos é uma instituição física, onde professores e alunos se relacionam no mesmo espaço físico e temporal.

A educação sistematizada que conhecemos, é sinônimo de escola, com espaços definidos para cada grupo de alunos, organizados hierarquicamente pela idade ou capacidade. Com um sistema organizacional que define a aprovação ou reprovação, com horários rígidos e definidos para cada etapa, série e disciplina. Toda uma tecnologia de gestão de conhecimento é posta em ação a fim de definir o que os alunos devem ou não devem saber e em que tempo devem experimentar o conhecimento x ou y. Sancho (1998) afirma que as funções básicas da educação correspondem à necessidade de por um lado, transmitir conhecimento, habilidades e técnicas desenvolvidas durante anos e, por outro lado, para garantir certa continuidade e controle mediante transmissão e promoção de uma série de valores e atitudes considerados socialmente convenientes, respeitáveis e valiosos.

A autora, ao conceituar tecnologia para além das ferramentas, afirma que a educação pode ser considerada como uma tecnologia, “pois o que os professores fazem a cada dia, para enfrentar o problema de ensinar conteúdos a um determinado grupo, durante certo tempo, com o fim de alcançar certas metas, é conhecimento na ação, é tecnologia” (SANCHO, 1998, p.38).

Nesse sentido, a educação escolar foi pensada e organizada, desde os seus primórdios, com espaços físicos, atores e componentes bem definidos: uma sala de aula, um professor que ensina, um aluno que aprende, um conteúdo a ser ministrado nas aulas, uma metodologia a ser utilizada e uma avaliação. Com o advento da educação a distância muitos atores permaneceram os mesmos, como professor e aluno, mas com funções diferentes. No entanto, novos atores inserem-se nesse

contexto, como no caso do tutor, que não deixa de ser um professor, mas possui especificidades no seu trabalho. Os componentes didáticos (conteúdo, metodologia e avaliação) continuam a existir, porém, passam a fazer parte de uma nova forma de ensinar e aprender, sendo portanto ressignificados.

Os elementos didáticos como: 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 avaliação, passam a ser reconfigurados na EaD. A relação entre espaço e tempo exerce um papel determinante em tal processo, ao definir-se que os atores estejam em espaços e, às vezes, tempos distintos. A distância física e temporal traz, como consequência, outras possibilidades de interação e de reconfiguração à ação didática do professor.

A educação a distância traz, dessa forma, um novo dilema. Existe um consenso geral de que as práticas pedagógicas são guiadas por uma epistemologia, por uma concepção de ensino e aprendizagem. Neste caso, qual epistemologia é norteadora das práticas de educação a distância? Quais são as abordagens pedagógicas utilizadas na educação a distância? Em que medida as teorias pedagógicas conhecidas pelos vários educadores dão conta do ensinar e do aprender na educação a distância?

A fim de responder, mesmo que parcialmente, às indagações acima, retomarei alguns autores brasileiros que influenciaram e ainda influenciam os educadores atuais. O intuito não é tratar com profundidade as questões epistemológicas, mas as releituras realizadas por esses autores acerca do ensino e da aprendizagem escolar, a fim de compreender em que medida as abordagens apresentadas por eles fornecem subsídios teóricos na compreensão da EaD.

O quadro a seguir tem o objetivo de comparar e analisar os elementos considerados como eixos significativos para compreender as teorias pedagógicas apresentadas pelos autores elencados.

AUTOR	TEORIAS E SEUS DESDOBRAMENTOS			
SAVIANI	TEORIAS NÃO-CRÍTICAS		CRÍTICO-REPRODUTIVISTAS	CRÍTICAS
	<ul style="list-style-type: none"> • Pedagogia Tradicional • Pedagogia Nova • Pedagogia Tecnicista. 		<ul style="list-style-type: none"> • Teoria do sistema de ensino enquanto violência simbólica • Teoria da escola enquanto Aparelho Ideológico do Estado • Teoria da escola dualista 	<ul style="list-style-type: none"> • Pedagogia histórico-crítica
BECKER	PEDAGOGIAS DIRETIVAS E NÃO DIRETIVAS E RELACIONAL			
	Pedagogias Diretivas empirismo $(S \leftarrow O)$	Pedagogia Não Diretivas apriorismo $(S \rightarrow O)$	Pedagogia Relacional $(S \leftrightarrow O)$	
LIBÂNEO	PEDAGOGIAS LIBERAIS E PEDAGOGIA PROGRESSISTAS			
	Pedagogias Liberais <ul style="list-style-type: none"> • Pedagogia Tradicional • Pedagogia Renovada • Pedagogia Tecnicista 		Pedagogia Progressistas <ul style="list-style-type: none"> • Pedagogia Libertadora • Pedagogia Crítico-social dos conteúdos 	
MIZUKAMI	ABORDAGENS			
	Tradicional	Humanista	Comportamentalista	Cognitivista
BEHRENS	PARADIGMAS CONSERVADORES E PARADIGMAS INOVADORES			
	Paradigmas Conservadores <ul style="list-style-type: none"> • Abordagem tradicional • Abordagem escolanovista • Abordagem tecnicista 		Paradigmas Inovadores <ul style="list-style-type: none"> • Abordagem sistêmica • Abordagem progressista • Abordagem do ensino com pesquisa 	

Quadro 5- Teorias pedagógicas e suas classificações (elaborado pela própria autora)

A obra de Saviani *Escola e Democracia*, produzida nos anos de 1980 foi, sem dúvida, um marco na classificação das teorias de aprendizagem, e foi utilizada como obra básica nos cursos de licenciatura durante longos anos. Foram 35 edições, em mais de (100.000) cem mil exemplares espalhados por todo país. Ela marca com certeza, um grande momento da história da educação brasileira ao apontar alternativas para uma escola crítica. Ao classificar as teorias como não-críticas, crítico-reprodutivistas e críticas, o autor chama a atenção para o papel da escola na sociedade.

Para as teorias não-críticas a sociedade é concebida como harmoniosa; a marginalidade é um fenômeno acidental, é uma distorção que pode ser corrigida. A educação emerge daí como instrumento de correção e força homogeneizadora. Dentre estas o autor destaca: a pedagogia tradicional, a pedagogia nova e a pedagogia tecnicista.

Já as teorias crítico-reprodutivistas concebem a sociedade como sendo marcada pela divisão de classes e grupos antagônicos, sendo a marginalidade entendida como um fenômeno inerente à própria estrutura da sociedade. Nesse contexto, a educação é entendida como inteiramente dependente da estrutura social geradora de marginalidade, cumprindo aí sua função de reforçar a dominação e legitimar a marginalização. Dentre essas destacam-se: a teoria do sistema de ensino como violência simbólica; a teoria da escola como Aparelho Ideológico do Estado (AIE) e a teoria da escola dualista.

Ainda na referida obra, *Escola e Democracia*, Saviani aponta elementos para uma teoria crítica da educação em contraposição as teorias não-críticas e crítico-reprodutivistas. Ele aponta que, em ambos os casos, a história é sacrificada: “No primeiro caso, sacrificar-se a História na idéia em cuja harmonia se pretende anular as contradições do real. No segundo caso, a História é sacrificada na reificação da estrutura social em que as contradições são aprisionadas” (1984, p.35).

O autor defende uma escola que se vincule ao interesse dos dominados, e que possa contribuir criticamente para a superação do problema da marginalidade,

superando, assim, tanto o poder ilusório, como a impotência. No capítulo Escola e Democracia II – para além da teoria da curvatura da vara, na obra mencionada, o autor inicia o esboço da teoria por ele denominada pedagogia histórico-crítica. Porém, somente na obra posterior, *Pedagogia Histórico Crítica- primeiras aproximações*, é que o autor define com maior amplitude suas ideias.

De acordo com Saviani (2008), a pedagogia histórico-crítica surgiu no início dos anos de 1980 como uma resposta a uma necessidade amplamente sentida entre os educadores brasileiros de superação dos limites tanto das pedagogias não-críticas, como das crítico-reprodutivistas.

a fundamentação teórica da pedagogia histórico-crítica nos aspectos filosóficos, históricos, econômicos e político-sociais propõe-se explicitamente a seguir as trilhas abertas pelas agudas investigações desenvolvidas por Marx sobre as condições históricas de produção da existência humana que resultaram na forma da sociedade atual dominada de capital (SAVIANI, 2008, p. 422).

Saviani (2008) enfatiza que não se trata de extrair dos clássicos do marxismo uma teoria pedagógica, mas uma teoria de inspiração nos pressupostos de Marx, pois se sabe que nem Marx, nem Engels, nem Lenin ou Gramsci desenvolveram teoria pedagógica no sentido próprio.

Maspero (1976, p.01) trata da produção de Marx e Engels sobre educação:

Marx e Engels nunca escreveram um texto – folheto, livro ou artigo dedicado expressamente ao tema educação. Suas referências sobre estas questões aparecem separadas ao longo de sua obra [...] a partir de sua produção não é possível “levantar” um sistema pedagógico ou educativo completo e elaborado. Isso não quer dizer, no entanto, que as referências sejam simples opiniões conjunturais, e, enquanto tais, perfeitamente desprezíveis do ponto de vista teórico.

Saviani (2008, p.448) relata o contexto de grande efervecência das pedagogias críticas:

Ao longo da década de 1980, as pedagogias contra-hegemônicas ensaiaram vir em socorro do professor, transformando a tênue chama de esperança em farol a apontar o caminho de uma educação efetivamente crítica e transformadora. Mas esses ensaios não tiveram força suficiente

para se impor à estruturação de dominação que caracteriza a sociedade brasileira. E sobreveio, na década de 1990, o império do mercado com as reformas de ensino neoconservadoras.

Becker (2008), ao classificar as pedagogias como diretivas, não-diretivas e relacional, utiliza o conceito de polarização, sob o qual se constitui a prática da sala de aula. Para ele, ora se polariza ou se valoriza o professor, ora o aluno ou a relação entre eles. Uma pedagogia centrada no professor tende a valorizar relações hierárquicas, em nome da transmissão do conhecimento. Tendo como pressuposto epistemológico o empirismo, considera que o aluno nada sabe ou nenhum conhecimento possui. Por outro lado, uma pedagogia centrada no aluno, atribui a este qualidades e domínio que ainda não possui, baseando-se na epistemologia apriorística, segundo a qual o aluno traz na bagagem hereditária as condições para o conhecimento. O aluno é o centro do processo de ensino. A pedagogia não-diretiva possui Rogers e Snyders como grandes defensores. Becker faz severas críticas a este modelo:

O professor imbuído de epistemologia apriorística – inconscientemente na maioria das vezes – renuncia àquilo que seria a característica fundamental da ação docente: a intervenção no processo de aprendizagem do aluno. Ora, o poder que é exercido com legitimidade epistemológica, no modelo anterior, é aqui escamoteado (BECKER, 2008, p.91).

O autor defende uma pedagogia centrada na relação entre os dois polos: professor e aluno, denominada por ele de pedagogia relacional. Neste caso, nenhum dos polos possui hegemonia prévia. Professor e aluno determinam-se mutuamente. O aluno é concebido a partir da história do conhecimento já percorrida. Tal pedagogia baseia-se, em primeira instância, nos pressupostos de Piaget. O conhecimento, portanto, não é dado nem na bagagem hereditária, nem nas estruturas dos objetos: é construído, por um processo de interação entre sujeito e objeto. Assim, tal teoria é chamada também de interacionista por alguns autores e, por outros de construtivista. “O construtivismo piagetiano propõe uma concepção epistemológica frontalmente

oposta ao empirismo e ao apriorismo, simultaneamente [...] o sujeito piagetiano é essencialmente ativo” (BECKER, 2008, p. 27). O autor defende o papel desempenhado por Piaget em suas descobertas científicas:

assim como MARX derrubou a idéia de uma sociedade constituída por estratos, ricos e pobres, que existem desde toda a eternidade, e criou a idéia de uma sociedade que se produz e reproduz, estabelecendo um sistema de produção que a perpetua, PIAGET derruba a idéia de um universo de conhecimento dado, seja na bagagem hereditária (apriorismo), seja no meio (empirismo) físico ou social (BECKER, 2002, s.p.)

Becker faz uma leitura diferente de Saviani, pois utiliza fundamentos epistemológicos distintos. Enquanto Becker dá ênfase aos aspectos psicológicos do conhecimento, Saviani enfatiza os aspectos políticos e sociais.

Libâneo (1991), por sua vez, apresenta a classificação entre as tendências liberais e progressistas. Para o autor, as tendências liberais são aquelas em que a escola tem o papel de adequar o homem à sociedade, através da transmissão de conteúdos. Dentre elas destacam-se: a pedagogia tradicional, a pedagogia renovada e pedagogia tecnicista. No entanto, Libâneo, apesar da aparente semelhança com a classificação de Becker e Saviani, aponta que a pedagogia Renovada inclui várias correntes como: a progressista de John Dewey, a não- diretiva de Rogers, a ativista-espiritualista católica, a culturalista , a piagetiana e a montessoriana.

Para o autor, classificam-se como pedagogias renovadas todas aquelas que se baseiam no entendimento segundo o qual o aluno é o sujeito da aprendizagem, cabendo ao professor propiciar condições para que o aprendizado ocorra. Todas ligadas ao movimento de renovação da escola em contraposição à pedagogia tradicional. O centro da atividade escolar não é o professor nem a matéria, mas o aluno ativo.

Enquanto para Becker, a pedagogia piagetiana é classificada como inter-relacional, ou interacionista, visto não enfatizar o papel nem do professor nem mesmo

do aluno, mas a interação entre eles, Libâneo a apresenta como mais uma entre tantas, que coloca o aluno ativo como centro do processo.

Destaca-se aqui um ponto de contato ou convergência entre a classificação de Saviani e Libâneo, uma vez que apesar de utilizarem terminologias distintas, utilizam o mesmo pressuposto para classificar um grupo de tendências ou teorias. O que Saviani denomina como teorias não-críticas é chamado por Libâneo de tendências ou pedagogias liberais. Neste grupo, tanto para um autor quanto para outro, situam-se aquelas pedagogias em que o papel da escola é a formação do indivíduo para a convivência na sociedade, através da transmissão de conhecimentos, hábitos e atitudes. Tal pedagogia é alicerçada nos interesses de uma minoria, que, nas palavras de Saviani, atende aos interesses de uma classe dominante, que não vê a escola como instrumento de mudança, mas de simples correção ou adequação.

Retomando ainda a classificação de Libâneo, ele aponta as tendências progressistas como oposição às liberais. As tendências progressistas voltadas para ao interesse da maioria da população foram adquirindo maior solidez e sistematização por volta dos anos 80. São também denominadas teorias críticas da educação. Dentre elas destacam-se: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a pedagogia libertadora. É possível perceber que tanto Saviani quanto Libâneo dão ênfase à pedagogia crítico-social dos conteúdos, como uma alternativa viável à escola.

Mizukami (1986), na sua obra, que constitui parte de sua tese de doutoramento cujo título era: *O que fundamenta a ação docente? Um estudo das abordagens do processo de ensino*, de onde se origina seu livro, *Ensino: as abordagens do processo*, não classifica as abordagens a priori em grupos, mas utiliza os pressupostos de homem, de mundo, de sociedade, cultura, conhecimento, educação, escola, ensino-aprendizagem, professor, aluno, metodologia e avaliação para diferenciar as pedagogias. Enquanto para Saviani a ênfase está no social, no papel exercido pela escola, para Mizukami são os elementos didáticos que definem as abordagens. A autora é mais específica, ao tratar os vários componentes didáticos inseridos no processo de ensino.

É necessário salientar que nem Libâneo, nem Saviani, nem mesmo Mizukami apresentam Vigotski¹⁵ como teórico da perspectiva histórico-crítica. Isso só será feito mais tarde na obra de Gasparin (2009) ao sistematizar uma didática baseada na perspectiva histórico-crítica. O autor explicita a clara vinculação entre os pressupostos de Vigotski e a concepção materialista dialética sobre qual se assenta sua proposta metodológica. Porém, em uma das passagens do seu livro *História das idéias pedagógicas no Brasil* (2008, p.423), Saviani afirma:

numa síntese bastante apertada, pode-se considerar que a pedagogia histórico-crítica é tributária da concepção dialética, especificamente na versão do materialismo histórico, tendo como fortes afinidades, no que se refere às suas bases psicológicas, com a psicologia histórico-cultural desenvolvida pela Escola de Vigotski.

O fato das abordagens terem sido elaboradas nos anos de 1980 justifica a não referência dos autores a Vigotski, visto que suas teorias só serão amplamente divulgadas em final do anos 80 e início dos anos 90 no Brasil.

Ainda em relação aos diferentes modos de ver as teorias e suas aplicações na realidade educacional, Becker, apesar de não deixar claro, em nenhum de seus artigos, nem mesmo em seu livro *Epistemologia do professor* em qual abordagem ou teoria Vigotski se acomodaria, classifica a pedagogia sócio-histórica como teoria relacional. Expôs recentemente em uma palestra¹⁶ um quadro afirmando que Piaget e Vigotski não possuíam distâncias tão significativas em relação a seus pressupostos. Afirma que, tanto um quanto outro são dialéticos e interacionistas. Afirma, ainda, que Vigotski, ao não fazer uma crítica epistemológica quase escorregou no empirismo.

Contraopondo-se aos argumento de Becker, Duarte (2000), esclarece que Vigotski nem foi interacionista, nem construtivista, e que a difusão do pensamento de Vigotski no meio educacional brasileiro vinculando-o ao universo ideológico neoliberal

¹⁵ Apesar de inúmeras formas de tradução do nome do autor na literatura brasileira, como: Vygotski, Vigotski, Vigotsky e Vygotsky, utilizarei a tradução Vigotski utilizada por Saviani e Newton Duarte.

¹⁶ Palestra de abertura na X Semana da Uel- Londrina – A Psicologia da educação na formação de professores realizada em 25 de agosto de 2008.

e pós-moderno, é fator preocupante. Ressalta, ainda que isso não é exclusividade da intelectualidade da educação brasileira, porquanto tal aspecto pode ser encontrado também na literatura norte-americana e européia acerca da obra de Vigotski.

Duarte (1998, p.107), ao analisar as interfaces entre construtivismo e abordagem sociocultural, analisa a obra de Cobb e aponta:

Ainda que Paul Cobb tenha procurado encontrar, na valorização do caráter ativo da aprendizagem, um ponto comum entre o construtivismo e a abordagem sociocultural, o fato é que essa valorização tem significados completamente distintos nessas duas abordagens e tomá-los como equivalentes não passa de um recurso ideológico para impedir que a explicitação da oposição existente entre essas duas concepções gere a necessidade de aprofundamento da discussão sobre os fundamentos filosóficos, sociológicos e políticos de ambas.

De maneira bastante contundente, Duarte afirma que tem sido lugar comum associar a obra de Vigotski ao ideário liberal do “aprender a aprender”, e, ao fazê-lo, negligencia a vinculação da obra do autor com os pressupostos marxistas. De maneira geral, Duarte (2000, p.4) estabelece uma clara conexão e convergência com as ideias de Saviani:

[...] no campo educacional, nos dias de hoje, das ideologias que legitimam a sociedade capitalista, precisamos explicitar qual a concepção pedagógica que consideramos compatível com nossa fundamentação filosófica em Marx e nosso compromisso com o socialismo. A pedagogia histórico-crítica, tal como foi esboçada, na forma de primeiras aproximações, nos trabalhos de Dermeval Saviani, é a concepção pedagógica que entendemos ser compatível com nossa fundamentação filosófica e com nosso compromisso político, bem como aquela com base na qual entendemos ser possível apresentar uma crítica radical ao “aprender a aprender” e às interpretações neoliberais e pós-modernas que tentam aproximar Vigotski a esse lema educacional.

Em outro momento de sua obra, *Vigotski e o aprender a aprender*, Duarte (2000), tece críticas a diversos autores, incluindo Libâneo. Ao analisar a obra de Libâneo, intitulada *Adeus professor, Adeus Professora? - Novas Exigências Educacionais da Profissão Docente*, Duarte assinala que o citado autor cai na armadilha do discurso ideológico dominante sobre a educação ao postular a ideia

conforme a qual o acesso ao saber é democratizado pelos meios de comunicação, bastando que o indivíduo disponha de instrumental cognitivo para buscar, selecionar e analisar essa informação (DUARTE, 2000, p.43).

Também Libâneo concorda que existem várias interpretações acerca de obra de Vigotski: “as diferentes interpretações da obra de Vygotsky e seguidores no meio europeu e norte-americano rebatem também no Brasil, assumindo peculiaridades decorrentes das influências teóricas exercidas na investigação educacional e na prática pedagógica” (2004, p.11).

Para Duarte, o discurso do “aprender a aprender” vincula-se à concepção escolanovista, pois privilegia o desenvolvimento de capacidades cognitivas em detrimento da tarefa de transmitir conhecimentos, o que significaria na prática produzir certo aligeiramento da formação.

As obras de Vigotski são fruto de um contexto histórico, político e social da Rússia entre os anos de 1920 e 1930. O país, que acabara de passar por uma guerra, se levantava com um grande esforço de alunos, professores e intelectuais pautados no ideal marxista. O autor acreditava que o desenvolvimento do pensamento podia ser compreendido a partir da realidade objetiva com base na epistemologia de Lênin, que enfatiza a influência da realidade objetiva no pensamento e na formação da mente.

Graham (1994, s.p.) expõe:

Os poucos estudiosos que examinaram cuidadosamente os escritos originais e da vida de Vygotsky concordam que o marxismo foi um estímulo importante ao seu pensamento. Porém muitos psicólogos em países de língua inglesa perderam esse elemento do trabalho de Vygotsky. Eles conheciam apenas a primeira tradução americana de seu clássico *Pensamento e Linguagem*, uma edição resumida na qual as referências ao marxismo foram sistematicamente omitidas. Evidentemente os tradutores acreditaram que essas referências não eram tão importantes em relação às idéias principais de Vygotsky. Todas as referências a Lênin, por exemplo, foram eliminadas. Somente em 1986, meio século após ter sido escrito, o texto completo de *Pensamento e linguagem* foi publicado em inglês. Nele o papel do marxismo aparece com clareza. Wertsch, um psicólogo norte-americano que estudou a

fundo a obra de Vygotsky, salientou seu “sincero esforço em criar um modo marxista de analisar a mente.”

Justifico o debate em torno de Vigotski, por compreender que suas teorias ajudam a entender questões relativas tanto para a educação presencial, que já conhecemos, como para a educação a distância. Conquanto o autor não tenha presenciado tal modalidade de ensino, tem grande preocupação com as questões relativas ao papel da cultura no processo de aquisição de conhecimento. Para Vigotski, o conhecimento é social e criado na interação.

Retomando o quadro das abordagens de ensino, justifico a inclusão da obra de Behrens, por fazer um caminho muito similar ao de Mizukami e por tratar de questões de interesse deste trabalho que são as tecnologias e os novos paradigmas emergentes de aprendizagem discutidos por vários autores.

Behrens (2005), na sua obra *Paradigma emergente e prática pedagógica*, retoma os paradigmas científicos da modernidade, analisando a influência dos pressupostos de Descartes e Newton para explicar o universo e a natureza, que separavam mente e matéria e também dividiam o conhecimento em campos especializados em busca de maior eficiência. A autora discorre:

Na realidade, na óptica mecanicista, o universo organizou-se a partir da linearidade determinista de causa e efeito. Essa premissa levou o homem a separar o racional do emocional, pois o pensamento newtoniano cartesiano apresenta uma epistemologia reducionista que fragmentou tanto a nossa realidade externa e interna, como a dimensão interpessoal e psíquica. [...] Descartes em discurso do método propôs os seguintes pressupostos: jamais acolher alguma coisa como verdade sem evidência concreta; dividir cada um dos conceitos em tantas parcelas quanto possível para resolvê-las; partir da ordem dos conceitos mais simples para os mais complexos para conduzir degrau a degrau o conhecimento e buscar em toda parte enumerações tão completas e revisões tão gerais, que provocasse a certeza de nada omitir (BEHRENS, 2005, p.18-19)

Para a autora, o paradigma newtoniano cartesiano não foi um erro histórico, mas uma trajetória necessária ao processo evolutivo do pensamento humano.

Contudo, ela considera que a crise e ruptura de tal paradigma, são decorrentes de novos problemas aos quais os pressupostos do paradigma newtoniano cartesiano não conseguem mais dar soluções.

Behrens classifica os paradigmas do ensino e aprendizagem entre conservadores e inovadores. No primeiro grupo situam-se: abordagem tradicional, abordagem escolanovista e a abordagem tecnicista. De forma bastante similar à de Libâneo, afirma que a abordagem escolanovista foi embasada por educadores como Rogers, Dewey, Montessori e Piaget. No segundo grupo, denominado pela autora de paradigmas inovadores como sinônimos de produção de conhecimento, ela distingue: abordagem sistêmica, abordagem progressista e abordagem do ensino com pesquisa.

No caso específico da abordagem sistêmica, a autora aponta a forte influência do paradigma da ciência para a prática pedagógica. Os sintagmas, visão ecológica, sistêmica e holística, comuns em outras áreas são trazidos para a educação. O grande desafio da escola consiste em superar a visão fragmentada do saber na perspectiva de uma visão do todo, não se descartando, assim, a intuição, a paixão, o amor, o sentimento, que alicerçam a visão sistêmica, provocando o repensar do universo como unidade-na-diversidade (BEHRENS, 2005).

A abordagem progressista, tal como Libâneo e Saviani o fazem, é um modelo de educação em que o homem é sujeito da educação. Homem concreto, síntese de múltiplas determinações históricas, materiais e sociais. A abordagem sistêmica e o ensino com pesquisa visam ultrapassar a simples reprodução do conhecimento, numa visão globalizadora que busque a totalidade e superação de metodologias reprodutivistas e conservadoras.

As concepções de aprendizagem e conhecimento são de extrema importância para as ações de natureza didática e do papel do professor. As terminologias ou as expressões utilizadas para conceituar e explicar o processo de conhecimento não são apenas alegorias, mas são de fato esquemas explicativos que nos fazem compreender a ação e os papéis dos sujeitos envolvidos. A esse respeito Machado (1999, p.21) afirma:

Conhecer é como encher um balde ou focalizar um holofote? É encadear, linear e logicamente, ou tecer, enredar? Cada resposta articula-se com ações docentes características; processos de planejamento, de avaliação, função das disciplinas, papel das tecnologias, etc. são significativamente distintos em um ou outro caso, ainda que seja freqüente a coexistência de ações e concepções conflitantes, eivando os resultados almejados.

A proposição de Machado nos chama atenção para as diversas facetas das ações docentes e os múltiplos elementos presentes no processo didático, ao qual estão sempre vinculados. A ação do professor, a maneira com que se processa sua atividade, o encadeamento do processo, que vai do planejamento à avaliação vinculam-se sempre a um ideal de educação, de homem e de sociedade.

Faz-se necessário justificar no quadro 13, a presença de autores linhas teóricas distintas, pois parte-se do pressuposto que, ao analisar um objeto em suas múltiplas determinações à luz do materialismo dialético, é preciso apreender o momento real vivido na sociedade com a grande diversidade de produções, com autores e linhas teóricas de origens epistemológicas em sua diversidade. Apreender a realidade dentro dessa perspectiva envolve também trabalhar com os antagonismos e contradições existentes. Ao pensar-se no processo de ensino e especificamente na educação a distância, é importante compreendê-la como resposta a um tempo histórico, em sua totalidade. De acordo com Kosik (1976), buscar a totalidade é buscar o entendimento do vir-a-ser humano como processo, compreendendo a realidade por suas múltiplas conexões.

Compreender a totalidade significa não compreender a realidade como um todo já pronto e constituído, mas sujeito a intervenções, contradições e mudanças. Dessa forma, é indiscutível que os estudos de Piaget foram de extrema importância para a compreensão da aprendizagem e que contribuíram sobremaneira para os estudos acerca do desenvolvimento e da aprendizagem. Vigotski, por outro lado, ao elaborar seus estudos, atribui grande papel ao social, enfatizando o mesmo no processo de aprendizagem, o que de certa forma nos dá respostas mais irrefutáveis para a compreensão da aprendizagem e sua ligação com a cultura. Tanto um autor, quanto o

outro conseguiram, em seu tempo, fazer uma leitura de seu contexto, propondo assim uma série de interpretações que são utilizadas e discutidas até hoje.

Na atualidade, novos elementos compõem o cenário em que vivemos, principalmente as tecnologias da comunicação e informação que cotidianamente colocam novamente a educação escolarizada em cheque. Novas teorias sobre a cognição humana têm sido apresentadas nos últimos anos.

Marc Prensky (2001), o autor que cunhou a expressão *nativos digitais*, afirma que os nascidos nas últimas duas décadas do século 20 convivem diariamente com inúmeras tecnologias e o fato de manipulá-las cotidianamente altera a forma como o cérebro processa informações.

Na mesma linha, Ramal (2002) explicita que, a partir do uso do hipertexto, as pessoas desenvolvem um determinado tipo de estrutura mental, capaz de fazer links, relacionar conhecimentos, de promover a própria autoria, porque, quando um indivíduo navega, ele é o autor de seu próprio percurso. Para a autora, uma pessoa desenvolve maior capacidade de comunicação com outros porque ela acaba fazendo parte de um grande autor coletivo, que é esse universo de pessoas que estão cadastrando conhecimento, conteúdo e informação na internet.

Utilizando-me das palavras de Gasparin (2008), ao dizer que a escola é a expressão de seu tempo, uma resposta à sociedade e precisa ser analisada a partir de um movimento histórico, deve-se levar em conta o momento histórico em que vivemos e verificar em que medida as teorias e práticas correspondem a respostas adequadas ao contexto atual.

2.1. Educação a distância: compreendendo os elementos teóricos e práticos

Compreender de que maneira o indivíduo aprende e de que forma a escola pode contribuir para que ele se aproprie do conhecimento é um dilema antigo das ciências humanas. No entanto, tal dilema limitou-se, quase sempre, a discutir os processos de ensino e aprendizagem ocorridos em uma dada instituição, em um espaço físico onde professores e alunos se encontram a fim de que tal processo

ocorra. Várias concepções de ensino e aprendizagem foram discutidas a fim de minimizar esforços e erros na busca da aprendizagem eficiente. A partir de tais concepções criaram-se as didáticas, as metodologias, as estratégias, sequências de conteúdos, multimeios e todos os materiais e ferramentas necessários.

Não é tarefa simples discutir os processos de ensino e aprendizagem na modalidade a distância, visto que os teóricos da contemporaneidade e modernidade, que influenciam ainda os modelos pedagógicos, pouco têm escrito sobre esta nova relação entre professor e aluno e entre aluno-conteúdo. Portanto, trata-se ainda de releituras e transposições de teorias pedagógicas do modelo presencial para o modelo a distância, quase sempre inconclusas ou com limitações inerentes à própria modalidade recente de ensino em nosso país. De acordo com Peters (2007), por milênios, ensinar e estudar foram atos que sempre ocorreram em proximidade física. Isto se fixou firmemente na consciência das pessoas. Por isso, o ensinar e estudar a distância são considerados, de antemão, excepcionais, não comparáveis ao estudo face a face.

Os estudiosos que discutem a EaD como Levy, Moore, Keegan, e no caso brasileiro, Moraes e Litto, remetem-se aos referenciais teóricos ligados ao pensamento complexo e eco-sistêmico.

Para Moraes (2008), os referenciais acerca do pensamento complexo e eco-sistêmico combatem fortemente o modelo instrucionista, em oposição ao modelo causal tradicional que ainda prevalece na maioria dos trabalhos em EaD.

O pensamento Eco-sistêmico nos fala da existência de interatividade energética, informacional e material alimentando os diferentes fluxos da vida. É uma nova maneira de perceber a realidade e que nos adverte que se temos os pés plantados na materialidade física, também estamos sujeitos aos princípios da física, ao Princípio da incerteza de Heisenberg, incerteza esta que se apresenta tanto na realidade como no processo de construção do conhecimento. Somos também influenciados pelo princípio da complementaridade de Bohr, que explica a existência de múltiplas realidades e ratifica a idéia de que sujeito e objeto estão imersos numa rede de relações, envolvidos por dinâmicas relacionais, dialéticas solidárias e recursivas que revelam que ambos somente podem existir relacionalmente, já que integram um sistema indissociável revelador da intersubjetividade (MORAES, 2008, p. 29).

Para Preti (2007), é importante que abandonemos o debate sobre as especificidades da EaD, se é que tais especificidades existem. De acordo com o autor, um modelo de trabalho pedagógico em EaD baseado no empirismo é uma organização que atua de cima para baixo, com extrema autoridade do professor que tem o papel de transmissão de conhecimento, como segue:

Na EaD há instituições que se utilizam de uma forma “industrializada de ensino”, oferecendo “pacotes instrucionais”, fundamentados nas teorias comportamentalistas (neo-behavioristas e tecnicistas, de base estímulo-resposta, com materiais auto-instrucionais). Seu objetivo é treinar os cursistas (desenvolvendo habilidades técnicas) ou instruí-los (oferecendo um volume de informações). O estudante é considerado (no início do curso) a matéria-prima a ser trabalhada, “qualificada”, o professor (muitas vezes substituído pelo “tutor”) como trabalhador numa linha de montagem seguindo as orientações recebidas (manuais, guias, monitoramentos), as tecnologias como ferramentas, o currículo como plano de modelagem e o aluno “educado” (ao final do curso) como produto! (PRETI, 2007, p.02).

Em relação ao modelo que tem base no inatismo, ou apriorismo, o autor destaca que o foco central passa a ser o aluno, por sua capacidade de aprender, cabendo à escola apenas criar condições para despertar e apoiar o que o aluno já traz dentro de si. O autor critica tal formulação ao fazer a seguinte afirmação:

Na EaD, desenvolveu-se uma espécie de mito na “independência intelectual” do estudante, em sua capacidade auto-didática, em saber estudar sozinho não necessitando da presença de outrem. Divulga-se a crença de “quanto menos o cursista recorrer ao auxílio do professor ou do tutor, melhor”. Isso significaria que o curso foi bem planejado e que o estudante confia em si mesmo, em suas capacidades. Por isso, a troca, o diálogo com o outro, o sentido de cooperação e construção coletiva não são estimulados. O individualismo é premiado (PRETI, 2007, p.03).

As características do processo, elencadas pelo autor, têm sido lugar comum nos cursos de EaD; em nome de uma “pseudoautonomia”, os alunos são deixados à própria sorte. Existe uma ideia corrente de que basta que se propiciem conteúdos em diversos formatos de mídia para o aluno interessar-se pelo conhecimento. Sabemos

que tal processo não ocorre na prática, necessitando conduzir o aluno para a chamada autonomia.

Alimentada por essa perspectiva, a instituição educativa passa a se preocupar sobre processos, sobre a aprendizagem e não sobre produtos e resultados ou simplesmente armazenando um volume cada vez maior de informações. O “papel” do professor, então, toma outra direção e sentido, não se limitando ao de transmitir ou reproduzir informações, disponibilizando um volume de textos (impressos e/ou veiculados pela Internet) (PRETI, 2007, p.03).

Para o autor, a aprendizagem não é algo que ocorre a distância, afastada da relação com o outro, sem interação e convivência, mas sabe-se que a aprendizagem pode transpor a distância temporal ou espacial tendo como recurso as tecnologias unidirecionais (um-a-um, um-em-muitos). Utilizando-se a perspectiva dialética assinala que “o processo individual/coletivo, solitário/solidário onde os contrários não se negam, mas se complementa, se determinam” (PRETI, 2007, p.06).

O autor parece apontar para um ideal de EaD, baseado na perspectiva dialética. Na realidade, tal modelo tem enfrentado sérios problemas para que se efetive. Em contraposição às ideias de Preti, os professores entrevistados acreditam que a EaD ainda é pautada em pressupostos da escola tradicional, onde o conhecimento é transmitido; existe um controle e pouco espaço para o aluno. Vejamos o que diz uma das entrevistadas, ao ser questionada a respeito de qual teoria fundamenta a EaD atualmente:

Olha, várias teorias, a teoria pronta e acabada não tem ainda. Pelo menos eu não conheço. Mas nenhuma teoria nasce pronta, né? Então eu vejo assim nesse momento, estamos numa confluência de teorias, vendo o que é possível. Mas se não fosse possível, isso não seria uma realidade em países como Canadá, EUA que acontece com qualidade muito boa [...] É como eu te disse, nesse momento o modelo que a gente se pauta é um modelo mais tradicional, até porque a gente precisa sistematizar, garantir. Então, acho que esse modelo ele tende a mudar, mas eu ainda não sei como seria o desenvolvimento dele (profª Carla).

Outra professora entrevistada responde:

Eu sempre acredito nas várias possibilidades pedagógicas, não acredito em uma específica. É minha primeira participação mas eu acredito que

uma só teoria não dá conta, é preciso trabalhar de várias formas, várias abordagens (profª Silvia).

Eu pergunto a ela se acredita que o modelo tradicional está ainda bastante presente, ela responde:

É, é verdade, as aulas são expositivas, o próprio ambiente virtual possibilita desta forma, o marcar x na avaliação. Mas também não acredito que estas ações carregam o tradicional e também sejam prejudiciais. Por isso eu acho que não dá pra jogar o tradicional, “não dá pra jogar fora o bebê com a água do banho”, a gente tem que ir buscando o que dá certo e tentar firmar ou se remodelar a partir da existente [...] Eu acho que o que deu certo de algumas práticas, precisam aproveitadas, ou lançar um novo olhar sobre essas práticas. Elas podem permanecer, desde que não deixem o aluno menos criativo, menos crítico, por isso que uma única teoria fechada não dá conta (profª Silvia).

Dentro de tal contexto, é importante lembrar que, para os professores, ainda estamos em processo de construção de bases teóricas que possam dar conta da EaD. Com uma visão interessante, eles explicitam que um modelo ainda está por vir, diferente dos pesquisadores e estudiosos da EaD que não raro possuem uma visão ideal de tal modalidade de ensino. É preciso distinguir entre o ideal pedagógico da EaD e a realidade vivenciada por milhares de professores e alunos espalhados por todo território nacional.

Outra professora possui a mesma opinião:

Acho que até o momento é tradicional. Eu sei que a gente se cobra, mas ainda é muito tradicional. Tenho quase certeza que ainda tem muito de tradicional. Não dá pra ser diferente ainda. Mas acho que existem algumas possibilidades de mudanças. Em relação mesmo à avaliação, há uma tentativa de se tentar uma avaliação diferente, uma outra concepção de avaliação. Até porque há um interesse muito grande que dê certo, que cresça, que se apresente como uma possibilidade muito grande de ensino. Então eu acho que existem possíveis tentativas para melhorar cada vez mais. Também, os referenciais de qualidade do MEC, tem buscado dar parâmetros ao trabalho (profª Maria).

Contra-pondo-se à idéia da professora acima citada, a coordenadora, entende que as pessoas ao afirmarem ser a EaD tradicional ou não, falta-lhes clareza em relação ao verdadeiro sentido da pedagogia tradicional:

Olha eu não concordo, até porque eu acho assim: primeiro a gente precisaria definir claramente o que é tradicional, porque a gente tem também essa idéia equivocada de que toda aula expositiva é tradicional. E aí, eu me sustento em outros autores que vão dizer, que aula tradicional não é a aula expositiva, o tradicional é a aula expositiva vazia, chata, ruim de péssima qualidade que não te inspira em nada, porque joga um monte de ideias e de conceitos sem que você possa pensar sobre isso. Então toda vez que você tiver um professor fazendo uma aula que não estabeleça nenhuma relação na cabeça do aluno, aí sim eu diria que você tem uma aula tradicional. Agora, cada vez que o professor, ainda que seja a km de distância, te põe (S/C) uma pulga atrás da orelha, te faz pensar a respeito e você dentro da sua cabeça, pensa, raciocina, questiona, você não está dentro de uma aula tradicional. Porque o tradicional é você pensar em um copo vazio que você vai encher. Correto? (profª Ana)

É de fundamental relevância a fala dessa entrevistada, pois tornou-se senso comum afirmar que aulas expositivas e avaliações são as mais fortes expressões de uma pedagogia tradicional. Saviani (1984), ao tratar da pedagogia tradicional afirma que a escola se organiza com uma visão centrada no professor que transmite, segundo uma gradação lógica, o acervo cultural aos alunos, devendo estes segui-lo e anotar tudo disciplinadamente.

Em uma obra didática dirigida à formação de professores em nível médio, denominada *Didática*, Libâneo (1991, p.65), ao classificar as tendências pedagógicas e caracterizá-las, expõe:

A didática tradicional tem resistido ao tempo, continua prevalecendo na prática escolar. É comum nas escolas atribuir-se ao ensino a tarefa de transmissão de conhecimentos que são decorados sem questionamentos, dar exercícios repetitivos, impor externamente a disciplina e usar castigos. Trata-se de uma prática escolar que empobrece até as boas intenções da Pedagogia Tradicional que pretendia com seus métodos, a transmissão cultura geral, isto é, das grandes descobertas da humanidade, e a formação do raciocínio, o treino da mente e a vontade.

A EaD, como um novo paradigma de educação, um novo modo de ensinar e aprender, ainda aparenta estar, na prática, ancorada em formas bastante tradicionais de ensino, com elementos de uma didática comportamentalista, que estimula o aluno a dar respostas positivas em situações de avaliação, sem a presença do diálogo constante, tratando ainda os conteúdos científicos como dados estanques e não produto histórico do trabalho humano.

Tal modalidade de ensino passou por várias transformações desde sua origem até os dias atuais, como aborda o quadro elaborado por Sherron e Boettcher, presente na obra de Lima e Capitão (2003), principalmente em consequência do avanço das tecnologias da telemática. No entanto, alguns aspectos do processo de ensino e aprendizagem ainda tendem a se manifestar.

Características das gerações		Gerações do ensino a distância			
		Primeira	Segunda	Terceira	quarta
Aspecto dominante		Predomínio de uma tecnologia	Múltiplas tecnologias	Múltiplas tecnologias	Múltiplas tecnologias, incluindo computadores multimídia e Internet
Tecnologia		Impressão Rádio (1930) Televisão (1954)	Impressão Rádio Televisão Cassetes de áudio	Impressão Televisão por satélite Cassetes de vídeo Televisão via cabo	Impresão PCS multimídia Internet Web Streamig áudio ou vídeo Videconferência Enciclopédia Bd em linha
Meios de Comunicação		Telefone correio	Telefone Correio fax	Telefone Correio fax	Correio eletrônico Chat Lista de discussão
Modelos de interação		Essencialmente unidirecional Instituição - aluno	Essencialmente unidirecional Instituição -aluno	Essencialmente unidirecional Instituição -aluno	Comunicação bidirecional e interativa entre a comunidade de aprendizagem Instituição –aluno Aluno- alunos Alunos- especialistas
Filosofia Pedagógica	Aluno	Consumidor passivo de informação	Consumidor passivo de informação	Consumidor passivo de informação	Ativo e participativo, integrado num ambiente de aprendizagem virtual e interativo com recursos de aprendizagem distribuídos por diferentes tecnologias
	Objetivo da instituição de ensino e formação	Disseminar informação	Disseminar informação	Disseminar informação	Alargamento territorial e sem limitações de horário

Quadro 6 - Características das gerações de EaD
(Sherron e Boettcher, *apud* Lima e Capitão, 2003)

Lançando um olhar mais atento ao quadro, percebe-se que uma tecnologia superou a outra, mas também foi incorporada na geração seguinte. Apesar de estarmos na quarta geração, o telefone via 0800 continua a ser extremamente

utilizado por diversas instituições, porém ele deixa de ser a única forma de contato ou interação, para incorporar-se a outras tecnologias.

Também no aspecto referente à filosofia da quarta geração da EaD, é possível perceber que temos ainda a passividade, a transmissão de informação e a presença da unidirecionalidade. Esses aspectos ainda fazem parte da Ead. Não se rompeu ainda com o passado. Este é um processo lento, para o qual não bastam novas tecnologias. É necessário que se mude a forma de oferta, a forma de organização dos cursos, para que assim se mobilizem mudanças de consciência do aluno sobre seu papel no processo de aprendizagem.

As questões que envolvem o ensinar e o aprender envolvem as relações humanas, as relações dos sujeitos com o conhecimento historicamente acumulado. São relações de homens e mulheres num dado tempo histórico, porém em níveis diferentes de acesso à cultura, de oportunidades, de formas de ver o mundo que passam a atuar na maneira como aprendem.

Embora as tecnologias tenham propiciado inúmeras formas de comunicação, formas de propiciar interações entre professores e alunos, mantém-se, ainda, o mesmo distanciamento entre sujeito ensinante e sujeito aprendente que fez parte da história da educação até o início deste século.

Moore (1977) elaborou o conceito de distância transacional. Para ele, existe uma distinção entre distância física e distância comunicativa. A distância transacional é determinada pela medida em que docentes e discentes podem interagir. Para o autor, os cursos devem propiciar momentos de interatividade, mas, ao mesmo tempo, não serem extremamente estruturados para que o aluno possa desenvolver sua autonomia. Por outro lado, o excesso de abertura e a falta de estrutura podem acarretar um sentimento de abandono.

O autor elaborou o seguinte quadro para melhor compreender-se o conceito de distância transacional, como segue:

Distância Transacional	Tipo	Exemplo	Sigla
maior	Programa de ensino sem diálogo e sem estrutura	Estudo independente com base em leitura própria	-D -S
	Programa de ensino sem diálogo, mas com estrutura	Programas didáticos no rádio e na televisão	-D +S
	Programa de ensino com diálogo e com estrutura	Curso de estudo a distância típico	+D +S
menor	Programa de ensino com diálogo e sem estrutura	Assistência tutorial segundo Carl Rogers	+D -S

Quadro 7 – Conceito de distância transacional de Moore (1977, p.39)

Para Peters (2006), a educação a distância deveria ser julgada pelo espaço que oferece ao estudo autodeterminado, pois proximidade transacional exagerada impede essa forma de estudar. A esse respeito o autor alerta:

A distância transacional é uma função de três grandezas, que mudam de uma situação para outra, em parte inclusive são antagônicas ou mesmo excludentes. Conforme as características das pessoas participantes, os objetivos e conteúdos do ensino, seu nível, seu nível de exigências, os métodos necessários, os meios disponíveis e a cultura de estudo tradicional, é preciso encontrar a melhor relação possível dos três grupos de variáveis entre si e determinar, assim, uma distância transacional que se adapte exatamente a essa situação. Por conseguinte, a didática do ensino a distância consistiria daquelas estratégias e técnicas com que é possível estabelecer a distância transacional de acordo com as exigências de cada uma das situações educativas e de aprendizagem (PETERS, 2006, p.65)

A contribuição de Moore é importantíssima por não estabelecer um padrão de estrutura e de diálogo para os diversos públicos de estudantes, posto que cada curso tem especificidades, assim como o tem, cada grupo cultural. Vale lembrar que, ao se falar da EaD nos países europeus e mesmo na América do Norte, os modelos acabam sendo pautados em *e-learning*, que é a educação a distância realizada via ferramentas da *web*. Se olharmos atentamente o modelo instaurado no Brasil, é possível denominá-lo de *blended learning (b-learning)*, visto que o aluno fica ainda vinculado a um espaço físico determinado, tendo a presença obrigatória. Assim, temos as atividades síncronas (aquelas realizadas simultaneamente entre professores e alunos, como aula via satélite, *Chat*, etc.) e atividades assíncronas que são realizadas em

tempos e espaços diferentes por cada um dos sujeitos (atividades de estudo, leitura, pesquisa).

Para Alonso (2005), infelizmente a EAD é, muitas vezes, entendida equivocadamente como sinônimo de flexibilidade, ou processos de formação marcados pela autonomia do aluno no processo de ensino/aprendizagem, em razão da sua característica de separação física entre alunos e professores.

O fato de termos ainda aulas expositivas em um espaço específico, não são sinônimos de ensino tradicional. São tradicionais as aulas que não servem como tempos-espaços de encontro para análise e discussão dos temas tratados, mas momento de exposição do conteúdo pelo professor e atenção e anotações pelos alunos, sem que a dialogicidade se faça presente. Os aparatos tecnológicos que deveriam servir como meios para minimizar as distâncias são quase sempre subutilizado, o que tem tornado as aulas e as relações frias e distantes, como mostraremos a seguir.

Por meio de um olhar atencioso nos Referenciais de Qualidade de EaD de Cursos de graduação a distância (2007), é possível verificar que as recomendações e orientações estão vinculadas ao pensamento paradigma eco-sistêmico, por enfatizar, em vários pontos do documento, os princípios de não fragmentação, contextualização, interdisciplinaridade e colaboração, como segue:

[...] Daí a importância da educação superior ser baseada em um projeto pedagógico e em uma organização curricular inovadora, que favoreçam a integração entre os conteúdos e suas metodologias, bem como o diálogo do estudante consigo mesmo (e sua cultura), com os outros (e suas culturas) e com o conhecimento historicamente acumulado. Portanto, a superação da visão fragmentada do conhecimento e dos processos naturais e sociais enseja a estruturação curricular por meio da **interdisciplinaridade e contextualização** (grifo do autor). Partindo da idéia de que a realidade só pode ser apreendida se for considerada em suas múltiplas dimensões, ao propor o estudo de um objeto, busca-se, não só levantar quais os conteúdos podem colaborar no processo de aprendizagem, mas também perceber como eles se combinam e se interpenetram (BRASIL, 2007, p. 09).

Analisando as palavras encontradas no documento como: interdisciplinaridade, contextualização, múltiplas dimensões, vemos explícita uma vinculação da EAD ao paradigma inovador de educação, que vê o homem na sua multiplicidade, levando em conta o contexto histórico onde ele está inserido. As mesmas palavras são encontradas com frequência nas obras de Moraes que faz uma leitura a partir dos novos paradigmas das descobertas científicas, endossado pelas contribuições científicas de Maturana e Varela, Capra, Damásio, Prigogine, para afirmar que o paradigma cartesiano/newtoniano e seus pressupostos já não dão as respostas necessárias na sociedade complexa em que vivemos.

O paradigma emergente focaliza o indivíduo como um *hólon*, um todo constituído de corpo, mente, sentimento e espírito. Ao mesmo tempo, sujeito da história em sua dimensão social, dotado de múltiplas inteligências, um ser inconcluso e em crescimento constante, que necessita educar-se ao longo da vida, desenvolvendo-se em direção à maturidade não apenas no crescimento físico, mas, sobretudo, num crescimento interior qualitativo e multidimensional, uma vez que todos os aspectos que o compõem se influenciam mutuamente (MORAES, p.167, 1997).

Tal abordagem implica uma prática pedagógica que possibilite a integração, interconexões e a convivência com incertezas. Nossa maior dificuldade na educação tem sido, ao longo da história, transformar paradigmas ou modelos em práticas pedagógicas que coadunem com as epistemologias de origem. Não raro, encontramos propostas pedagógicas que divulgam certo modelo ou paradigma pedagógico, sem que práticas, estratégias ou procedimentos didáticos permitam a sua materialização. É importante lembrar que existe uma grande distância entre paradigma e método, paradigma, procedimentos e ensino. Como apresentado no quadro 1 deste capítulo, as abordagens ou paradigmas são as bases teóricas explicativas de um determinado modelo. No entanto, educação escolarizada é algo intencional e sistematizado que necessita de ações planejadas e organizadas com o objetivo de dar sentido aos conteúdos científicos trabalhados. Sendo assim, o grande desafio consiste em organizar coerentemente um currículo com ações e procedimentos de acordo com o modelo escolhido.

Para Behar, Passerino e Bernardi (2007 p.05), a EaD representa um novo paradigma educacional:

Evidentemente que não é só devido à introdução das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) na Educação a Distância (EAD) que está ocorrendo uma crise paradigmática na Educação, mas com ela fica mais evidente e clara a necessidade de realizar mudanças significativas nas práticas educacionais e, conseqüentemente, no modelo pedagógico. Portanto, pode-se dizer que um novo espaço pedagógico está em fase de gestação, cujas características são: o desenvolvimento das competências e das habilidades, o respeito ao ritmo individual, a formação de comunidades de aprendizagem e as redes de convivência, entre outras.

De acordo com Masetto (2004), o paradigma curricular é uma teoria estruturada para uma ação educativa, que envolve uma visão de homem, uma concepção de educação, de história e sociedade. É então uma estrutura de modelos e crenças educacionais que delineiam os princípios norteadores do trabalho, sendo considerado também um conjunto de pressupostos epistemológicos que influenciam a ação educacional. O paradigma tem a responsabilidade de nortear a concretização da estrutura curricular em si.

Tanto na visão de Behrens (2005) como na de Moraes (1997), a educação a distância possui potencialidades para romper com o paradigma existente e se transformar em um novo paradigma de ensino e de aprendizagem. Moraes (1997), em sua obra *Paradigma educacional emergente*, afirma que os autores escolhidos que teriam, entre outros, correspondência com suas teorias de conhecimento e da aprendizagem com o novo paradigma científico seriam: Jean Piaget, Paulo Freire, Seymour Papert e Howard Gardner. A autora explica:

[...] entre outros aspectos, as teorias desses autores têm uma visão de totalidade ao descrever a multidimensionalidade do processo de construção do conhecimento, e demonstram a ocorrência do processo com base em aspectos inseparáveis que envolvem o físico, o biológico, o mental, o psicológico e o sociocultural, embora cada autor tenha privilegiado ou reforçado um aspecto mais do que outro. Apesar de suas especificidades, todas as teorias reconhecem a subjetividade no conhecimento, a construção teórica a respeito de como ocorre a participação do sujeito na construção do conhecimento, perfeitamente de

acordo com o modelo sobre o processo de observação científica proposto pelo novo paradigma (MORAES, 1997, p.24).

Após quase uma década da publicação da obra *Paradigma educacional emergente* (1997), Moraes publica *Pensamento Eco-sistêmico: educação: aprendizagem e cidadania no século XXI*, em que já não caracteriza o paradigma de novo paradigma ou paradigma emergente, mas de ecossistêmico, utilizando o conceito de sistema aberto e dinâmico, de unidade global organizada por inter-relações, ações e indivíduos, de Edgar Morin. Dessa forma, a autora parte de conceitos macro estruturantes da física e da biologia para propor, a partir deles, uma epistemologia da educação.

Com base na compreensão das teorias que dão sustentabilidade ao processo de ensino, bem como às propostas pedagógicas, procurei identificar os pressupostos norteadores do curso objeto desta pesquisa, e conversar com professores que tiveram algum tipo de participação na elaboração do projeto pedagógico do curso.

Ao entrevistar uma das professoras integrante do grupo que elaborou a proposta do curso, aspectos importantes foram expostos. Eu perguntei quais foram os autores ou teorias que orientaram a organização da proposta. Ela respondeu:

Olha, do ponto de vista da educação a distância, eu seguia muito as orientações do Moore, do Otto Peters, principalmente quando se fala dessa distância (distância transacional, ou seja você estar perto, mas estar distante fisicamente, mas estar distante e estar perto). Se você quer diálogo, ouvir o outro e falar com o outro e fazer com que o outro te ouça, isso é necessário. São três pontos que ele coloca: a importância do diálogo, da autonomia e da estrutura do curso. A estrutura do curso foi pensada pra gerar aprendizagem, não só aprendizagem, mas também a auto-aprendizagem, a co-avaliação, dos alunos para com os outros. Eu estou trabalhando com adultos, os adultos sabem o que querem, são responsáveis pelo seu tempo, pelo seu dinheiro, então eu não posso tratá-los como criança, mas de qualquer maneira eles precisam ter uma disciplina, uma certa estrutura que propicie, por exemplo, dividir em unidades temáticas, ou seja porque nós acreditamos também nessa visão sistêmica, de que o conhecimento não é uma coisa isolada (profª Gisele).

Do ponto de vista do projeto, a concepção que parece nortear a proposta do curso analisado indica uma vinculação com as teorias críticas. Porém, não apresenta

um referencial de sustentação muito claro, ao não apontar nenhum teórico no corpo do texto. Entretanto, em um determinado ponto da proposta afirma-se:

a questão central que norteia a proposta do curso é reafirmar a construção da concepção sócio-histórica de educador, no sentido amplo em uma perspectiva de educação crítica com pleno domínio da realidade contemporânea que permita ao profissional da educação intervir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade (projeto Pedagógico, p. 43).

Ao mencionar a concepção sócio-histórica e comprometimento com mudanças não só na escola, mas na sociedade como um todo, o projeto possui aspectos que do ponto de vista teórico, o vinculam às pedagogias críticas, apesar de não mencionar no corpo teórico da proposta pedagógico nenhum autor que se vincule a tal abordagem teórica.

Na proposição do curso, salienta-se a preparação do aluno para a autoaprendizagem e para a educação permanente. Dessa, forma algumas dimensões são elencadas como primordiais na atuação do tutor como:

- Dimensão educativa
- Dimensão da acolhida e acompanhamento
- Dimensão da docência
- Dimensão da avaliação
- Dimensão da orientação

Dentro desse enfoque, o tutor é um professor, é o orientador mais próximo do aluno, que tem o papel de acolher, acompanhar, estimular, avaliar e orientar o aluno. A figura do tutor no desenho curricular do curso investigado contribui decisivamente para o sucesso ou fracasso do curso.

Ressalta-se que independente da modalidade de um curso de graduação, seja ele presencial ou a distância, a preocupação dos educadores e daqueles que trabalham com o *design* do curso deve ser sempre a aprendizagem de forma significativa e provocativa. O rol de disciplinas e atividades, materiais e plataforma utilizados devem levar o aluno à compreensão dos conteúdos científicos, e à

ressignificação desses conteúdos no seu fazer docente. O fundamental aqui não são as tecnologias pura e simplesmente, mas como essas, aliadas a toda uma organização curricular, podem contribuir para o crescimento do aluno.

Expõem Becker e Marques (2002, p.88):

Mesmo a distância, continua valendo a idéia de que o ensino será exercido nos limites da compreensão de como se dá o conhecimento: será que o aluno é compreendido como um ser passivo que apenas incorpora informações vindas de fora; ou, sua atividade é compreendida como restrita apenas a interiorizar estímulos; ou será, ao contrário, um sujeito que constrói por que age, por que transforma e ao transformar se transforma porque cria e recria e inventa? O aluno é concebido como alguém que, perante um programa de ensino, elabora perguntas, critica conteúdos, questiona formas de abordagem, relaciona o conteúdo proposto com outros conteúdos, relaciona os conteúdos com os fenômenos observados no cotidiano, constrói formas inéditas sintetizando sua experiência e sua história individual?

A organização do curso deve, então, propiciar condições para que o aluno aprenda os conteúdos e possa, de forma competente, utilizá-los no cotidiano e na sua prática docente. A organização curricular de um curso não é, simplesmente, um elenco de disciplinas, mas um conjunto de conteúdos, metodologias, projetos e atividades que possam contribuir para a formação do futuro professor. No caso do curso pesquisado, as disciplinas e atividades são assim distribuídas:

Parte Introdutória	
Orientação para Educação a Distância	20h
Organização Escolar	
Sistema de Ensino e Políticas Educacionais	80h
Fundamentos Históricos da Educação Brasileira	80h
Organização da Escola	40h
Pesquisa e Prática Profissional - Organização Escolar	40h
Didática	
Didática	80h
Currículo Escolar	80h
Avaliação Escolar	40h

Pesquisa e Prática Profissional – Projeto da Escola	40h
Ciência e Tecnologia	
Ciência, Tecnologia e Educação	80h
Tecnologia Educacional	40h
Fundamentos da Educação a Distância	40h
Metodologia para Temas Transversais	40h
Pesquisa e Prática Profissional - Materiais Didáticos	40h
Fundamentos da Educação	
Fundamentos Psicológicos da Educação	80h
Fundamentos Sócio-antropológicos da Educação	80h
Fundamentos Filosóficos da Educação	40h
Pesquisa e Prática Profissional - Relação Escola/Comunidade	40h
Língua Portuguesa	
Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa	80h
Metodologia da Alfabetização	40h
Metodologia do Ensino de Literatura Infanto-Juvenil	40h
Pesquisa e Prática Profissional – Produção de Texto	40h
Estágio Supervisionado – Alfabetização	40h
Ciências Exatas e Biológicas	
Metodologia do Ensino de Matemática	80h
Metodologia de Ensino de Ciências Biológicas e da Natureza	80h
Pesquisa e Prática Profissional – A Aula	40h
Estágio Supervisionado – Docência	40h
Historicidade	
Metodologia do Ensino de História	80h
Metodologia do Ensino de Geografia	80h
Pesquisa e Prática Profissional – Contexto Escolar	40h
Estágio Supervisionado – Ensino Fundamental	40h
Arte e Ludicidade	
Metodologia do Ensino de Arte	80h
Metodologia de Ensino por Projetos	40h
Ludicidade	40h
Pesquisa e Prática Profissional – Projeto de Pesquisa	40h

Estágio Supervisionado – Educação Infantil, a criança dos 4 aos 6	40h
Diversidade Cultural	
Educação e Diversidade	80h
Educação de Jovens e Adultos	80h
Pesquisa e Prática Profissional – Procedimentos de Pesquisa	40h
Estágio Supervisionado – Educação de Jovens e Adultos	40h
Gestão Escolar	
Gestão da Escola	80h
Organização do Trabalho Pedagógico	80h
Pesquisa e Prática Profissional: TCC - Projeto	40h
Estágio Supervisionado – Gestão Escolar	40h
Educação Inclusiva	
Metodologia do Ensino de Educação Física	80h
Fundamentos para as Necessidades Educativas Especiais	80h
Pesquisa e Prática Profissional – Educação Especial	40h
Estágio Supervisionado – Educação Especial	40h
A Criança e a Escola	
Seminário – A Criança do 0 aos 3 anos	60h
Seminário – A Criança dos 4 aos 6 anos	60h
Seminário – Libras	40h
Pesquisa e Prática Profissional – Educação Infantil	40h
Estágio Supervisionado – Educação Infantil, Criança de 0 aos 3	40h
Formação de Professores	
Formação de Professores	80h
Organização Pedagógica Espaços Educativos	80h
Estágio Supervisionado – Normal de Nível Médio	40h
Estágio Supervisionado – Espaços Educativos	40h
Conclusão de Curso	
Seminário de Estágio	40h
Pesquisa e Prática Profissional: TCC – Desenvolvimento	40h
Pesquisa e Prática Profissional: TCC – Relatório	40h

TOTAL DE HORAS

3.260h

Quadro 8 – matriz curricular do curso (disponível na *homepage* da instituição)

As disciplinas, temas e atividades são agrupadas em Unidades Temáticas de Aprendizagem (UTA), com duração média de 10 semanas cada uma, como segue:

DISTRIBUIÇÃO DAS ATIVIDADES EM CADA UNIDADE TEMÁTICA DE APRENDIZAGEM		
08 semanas	01 semana	01 semana
Tele-aulas Atividades supervisionadas Atividades de Pesquisa e Prática Profissional	Realização de prova individual	Regulação da aprendizagem

Quadro 9 – distribuição das Atividades

A organização das unidades temáticas de aprendizagem representa um avanço e também um desafio na formulação de propostas pedagógicas, pois pressupõe uma integração entre as várias disciplinas componentes da UTA, que, apesar de se fragmentar em disciplinas, pressupõe um todo, no qual os alunos são avaliados, entre outros aspectos, sobre a capacidade de integrar as várias disciplinas. Porém, uma professora expressou: “as UTA mais produtivas são aquelas em que os professores trabalham juntos, articulam as atividades e questões de avaliação, mas nem sempre ocorre assim” (prof^a Marina).

No projeto, a relação entre teoria a prática é explicitada como elemento fundamental que perpassa todas as UTA. A distribuição das várias disciplinas atende ainda aos princípios de **interdisciplinaridade** e **flexibilização**. Quanto à interdisciplinaridade, as UTA foram organizadas compondo tanto disciplinas de fundamentos, disciplinas de formação dos conteúdos e metodologias quanto disciplinas de formação da pesquisa e prática profissional. Quanto à flexibilização, a organização permite que as UTA possam ser realizadas a qualquer tempo pelo aluno,

pois possuem terminalidade, não havendo necessidade de sequência de estudos pelo aluno. Dentro dessa lógica, é possível a convivência de alunos ingressantes com alunos já em fase final de curso, realizando todos a mesma UTA. Pode-se afirmar que se trata de uma tentativa de inovação, que nega a rigidez do currículo por série ou disciplinas estanques sem relação umas com as outras, fugindo-se desta forma à linearidade da maioria dos cursos de graduação. De forma não muito explícita, ao conhecerem-se as outras atividades, é possível perceber que os mentores da proposta pedagógica organizaram, por meio das atividades avaliativas, dar um único eixo a cada unidade, no sentido de não fragmentarem as provas e a produção de aprendizagem. Tal aspecto, é de grande importância e demonstra uma preocupação com a ideia do todo, com a interdisciplinaridade e não fragmentação dos conhecimentos teóricos e práticos.

Outro aspecto interessante da proposta é a ideia de prática que é inerente a todas as unidades, sem a famosa hierarquia, teoria e depois prática que fez parte dos cursos de pedagogia e outras licenciaturas durante muitos anos.

A parte referente a estudos introdutórios sobre Educação a distância é necessária ao ingressante, visto que tem o objetivo, tanto de orientar o aluno sobre as características da EaD, as normas e procedimentos que devem ser seguidas, durante o curso, como de instrumentalizá-lo para o uso das ferramentas do ambiente de aprendizagem que foram desenvolvidos pela própria instituição.

Outro aspecto que merece atenção no projeto é a denominação “presencial”, já que de acordo com o documento, as atividades presenciais compreendem 1.774 h/a que se realizam nas teleaulas, nas atividades supervisionadas (escola e comunidade), perfazendo um total de 36% da carga horária do curso, que é considerada presencial. Os outros 64% , 2.086 h/a, são destinados às atividades de leituras e estudos. Ainda de acordo com o projeto o aluno deve ter frequência de 75% nas atividades de estágio, prática supervisionada e estágios; na teleaula a frequência deve ser de 100%. Ainda sobre a distribuição das atividades do curso no quadro das disciplinas, é importante analisar o tempo dedicado a cada uma delas. Tomando como exemplo a disciplina de Didática com carga horária de 80 horas, apenas 10 correspondem a teleaulas; o restante se refere às atividades a serem realizadas pelos alunos, como

leitura, pesquisa e coleta de dados. De maneira geral, quase todas as disciplinas possuem de 10% a 15% da carga horária com aulas.

É preciso destacar que o problema central não é de fato a carga horária das disciplinas, mas o trato didático com os conteúdos. Ou seja, de que maneira são selecionados, tratados e discutidos com os alunos. Ainda que atividades são propostas acerca dos conteúdos e quais os processos mediadores presentes na proposta curricular.

2.2. Da Infraestrutura e Ferramentas de Interação

O termo interação de acordo com o dicionário Aurélio (1986, p.956) significa “ação que se exerce mutuamente entre duas ou mais coisas, ou duas ou mais pessoas.” Interação é um dos grandes temas da EaD, normalmente tratada como ferramenta tecnológica que possibilita intercambiar informações, ouvir, conversar, dialogar, discutir e aproximar pessoas que estejam em espaços distintos.

De acordo com Barilli (2006), embora os termos interação e interface homem-computador (Interaction-Human-Computer) possuam denominações muito próximas, os significados são distintos. A interação é considerada como todas as atividades que ocorrem entre o homem e um computador na realização das tarefas. Já a interface homem-computador refere-se ao componente (*software*) responsável por mapear ações do usuário em solicitações de processamento de sistema (aplicação), bem como por apresentar os resultados produzidos pelo sistema.

Interação seria, nesse sentido, o rol de atividades realizada pelo usuário através do computador, enquanto interface refere-se à ferramenta ou software que tem como tarefa processar e armazenar as informações do usuário, gerando mapas ou relatórios das atividades realizadas.

Na EaD, tanto a interação quanto a interface possuem papel importantes na comunicação interativa entre os sujeitos envolvidos, que necessitam de uma interface de simples utilização, mas que ao mesmo tempo possibilite gerar formas alternativas de interação em momentos distintos.

Para Marco Silva (2001), a expressão “comunicação interativa”, já se encontrava no meio acadêmico dos anos setenta com o sentido de bidirecionalidade entre emissores e receptores, e de troca e conversação livre e criativa entre os pólos do processo comunicacional.

Durante muito tempo a EaD pautou-se por tecnologias unidirecionais, como já apontado no quadro 5. Essas tecnologias, como fita cassete, correio, rádio, TV, pautaram-se pela transmissão da informação, impossibilitando que o estudante e o professor mantivessem interação. Até a terceira geração da EaD, a unidirecionalidade fazia parte dos mecanismos de comunicação, que se restringia à comunicação entre aluno e instituição. As ferramentas computadorizadas possibilitaram a comunicação, para além da transmissão, em que professor, aluno e tutor interagem mutuamente. Entretanto, Rabaté & Lauraine (apud Marco Silva, 1991), advertem, sobre a banalização do conceito de interatividade. Eles veem a necessidade de um estatuto conceitual para o termo.

Marco Silva (2010, p.) afirma:

interatividade não é um termo específico de ambiente multimídia ou informatizado. É um conceito de teoria da comunicação. Portanto, pode-se realizar interatividade em ambientes infopobres. Para um entendimento inicial desse conceito, podemos dizer que é a articulação intencional da emissão e da recepção para criação da mensagem. Sabemos que, nos meios impressos, radiofônicos e televisivos, a interatividade é inviabilizada, porque são tecnologias unidirecionais em sua natureza analógica. Nesses meios a emissão está separada da recepção. Neles somente a emissão tem o controle sobre a produção da mensagem, não há bidirecionalidade, não há participação ou autoria efetiva da recepção, portanto, não há dialógica. Em suma, não há comunicação. O que há é informação de A para B ou de A sobre B, mas não comunicação de A com B, o que deixa claro o equívoco de se chamar jornal, rádio e tv de “meios de comunicação”. São na verdade meios de informação de massa. Lamentavelmente, a sala de aula, com raras exceções, está baseada na “pedagogia da transmissão” – seja a presencial, seja a online –, quando são subutilizadas as potencialidades interativas ou dialógicas do computador e da internet.

No caso específico deste estudo, utilizarei o termo interatividade como a possibilidade de comunicação entre os sujeitos (professores e alunos, alunos e alunos) por meio da *web*, como normalmente se utiliza, mas denominarei ferramentas de interação todo aparato utilizado para que os indivíduos envolvidos no processo de

ensinar e aprender possam dialogar, seja por meio de tecnologias mais tradicionais, como telefone, ou seja, mediante suporte das ferramentas computacionais.

A grande preocupação daqueles que trabalham com *web design* é elaborar ferramentas ou *softwares* que possibilitem uma boa interface, de fácil acesso, compreensão e possam estimular o seu uso pelos alunos. No caso específico da educação a distância, a organização de cursos via *web* e com sua utilização intensa recebe o nome de Desenho Instrucional (DI). Atualmente, existe um pequeno número de instituições que ofertam cursos de DI para professores a fim de que desenvolvam habilidades específicas de organizar cursos com conteúdos, metodologias, avaliação, estratégias motivacionais e mediações utilizando plataformas de internet específicas para tal finalidade.

No caso do curso pesquisado, as ferramentas de interação colocadas à disposição dos alunos são: uma linha telefônica gratuita (0800) que permite ao aluno comunicar-se com o polo gestor do curso na capital do estado; uma plataforma ou ambiente virtual de aprendizagem (AVA) de onde se tem a possibilidade de baixar materiais de aula, textos, *slides*, lista de referências e atividades sugeridas pelos professores; comunicação via *e-mail* ou ainda via *chat*. No entanto, no contato com os alunos durante as observações, as ferramentas de interação e comunicação não se mostraram presentes como ferramentas de aprendizagem ou mesmo comunicação, como demonstrarei a seguir.

Apesar do empenho da instituição na criação de uma ferramenta própria e não obstante do esforço de alguns professores que estimulavam o uso de tal ferramenta, o resultado quanto ao seu uso era ínfimo. O AVA parecia servir mais como repositório de materiais, *slides*, textos e avisos do que propriamente um ambiente para que professores e alunos dialogassem acerca dos conteúdos científicos e sobre as atividades realizadas.

De acordo com o projeto, em relação às atividades obrigatórias, cada aluno deveria, frequentar as aulas uma vez por semana (segundas-feiras); a quarta-feira era o dia denominado de “tutoria de conhecimento”. A tutoria de conhecimento era conduzida pelo professor ministrante da disciplina, com o intuito de sanar as dúvidas do conteúdo explorado. Os alunos entrevistados foram explícitos ao afirmarem que

nunca participaram de tais atividades. Perguntei a uma aluna por que eles não participavam da tutoria de conhecimento nas quartas-feiras. Ela me responde:

Também nunca participei. Mas eu já entrei, e dei uma olhada, mas não participei (aluna Taís).

Eu volto a perguntar, se ela tem dúvidas quanto ao conteúdo e por que não utiliza aquele momento. Ela me responde:

Dúvidas eu tenho, só que tenho vergonha de perguntar. Não sei, to (sic) falando por mim, (risos) (aluna Taís).

Pergunto, num outro dia, a uma outra aluna, por que os estudantes normalmente não perguntavam nada aos professores também durante a aula e nem mesmo participavam da tutoria de conhecimento. Ela responde:

Eu não tenho coragem de ligar, você entendeu? Eu não tenho mesmo. Não sei se é vergonha. Mas eu não tenho coragem de ligar meu celular ali na sala de aula e fazer uma pergunta. Eu prefiro esperar até quarta-feira e daí fazer a pergunta (tutoria de conhecimento). Ao vivo ainda eu não teria coragem (aluna Norma).

Então você já participou da tutoria de conhecimento?

Eu já participei, mas só uma vez (aluna Norma).

Continuo a conversar sobre a diferença entre as duas formas de interação. Através do (linha 0800) durante da aula, cuja efetivação consiste em questionar o professor ou fazer colocações via áudio e que a imagem do interrogante não é veiculada, e as outras formas de interação via *chat* ou *email*. Questiono, sobre o que leva verdadeiramente o estudante a não interagir e não participar. Pergunto: Em uma sala de aula presencial, você perguntaria?

Eu perguntaria, é que estranho pegar o celular e perguntar [...] muito estranho! (aluna Norma).

Ah! Dá vergonha! Mesmo no presencial tem gente que não pergunta. Eu mesmo, não entendia o que a professora falava, aí pra (SIC) não tirar nota ruim na prova eu procurava uma colega que me explicava. Vai que é uma pergunta idiota! É! mas na minha época, era diferente de hoje, a gente tinha medo (Aluna Sara).

Os aspectos apontados pelos alunos são de extrema relevância para compreender não só de que maneira a organização do curso propicia a interação, mas também de que maneira a cultura dos alunos interfere nesse processo. É sabido que boa parte dos alunos, mesmo do ensino presencial, se exime de participar da aula, por meio de perguntas ou inserções referentes ao tema tratado. Preferem comportar-se e pensar como observadores e não como participantes. Entretanto, na EaD, os mecanismos e ferramentas de interação devem ter seu uso maximizado, visto que é a única forma de se comunicar com os professores.

Para Moraes (2004), a interação é necessária e fundamental em todo processo de construção de conhecimento, tanto nas interações com o objeto como nas interações com outros sujeitos, porquanto a troca intelectual e os diálogos atuam como fatores necessários ao desenvolvimento do pensamento e da aprendizagem.

Peters (2006, p.83) ensina:

O diálogo tem papel central no processo de ensino e aprendizagem na educação a distância no contexto da interação social entre indivíduos. Interação social significa, na compreensão sociológica, o intercâmbio de ações inter-relacionadas numa situação social. Essas ações sofrem influência das noções de valores e posicionamentos do parceiro de orientação e ação do outro em cada situação (do outro significante), que, por sua vez, se derivam de noções de valores sociais correspondentes. Dentro dos moldes dessas interações acontece a socialização dos indivíduos, que se dá pela aprendizagem de símbolos e papéis. Nisso desenvolvem sua identidade como pessoa e se tornam interativamente competentes, isso quer dizer, portanto, capazes de agir socialmente.

O modelo que o aluno ainda tem de escola e do professor também concorre como variável que interfere nessa interação, visto que quase todos os alunos entrevistados têm “medo” de se expor, medo de errar, medo de elaborar questões incertas quanto à sua pertinência. No caso específico da aula, ao lançar-se uma

pergunta via 0800, o áudio é transmitido em todo país, bem como o nome do aluno e a cidade polo de onde ele está falando.

Ao não se expor, o aluno demonstra ainda resquícios de uma escola do período colonial, em que professor e aluno tinham papéis bem definidos, e a supremacia do conhecimento cabia ao professor que transmitia as informações sem nenhum tipo de interferência do aluno. O clima da sala de aula era um grande aliado da ordem, sendo o professor o centro do processo de ensino e aprendizagem. A participação do aluno era desencorajada. O erro era visto como sinônimo de fraqueza, e não uma etapa na construção do conhecimento. Em conversa com um dos alunos, aspectos interessantes foram levantados.

Eu pergunto: Você encontra alguma dificuldade na EaD?

A única coisa que eu sinto é a falta de contato...é um pouco frio, eu como sou falante,(sorri) tenho necessidade de interagir. Lá se eu quero interagir, tenho que pegar o telefone e ligar parar o 0800. Isso para mim não é interação, interação é aqui: “olho no olho” (aluno Pedro).

Então você acha que esta forma não é considerada interação?

Não! É! (parecia confuso acerca do conceito) mais de outro nível. Não estou conseguindo explicar pra você, mas para mim interação seria como quase um “tato”. Eu tenho necessidade de estar junto, fazer o questionamento (aluno Pedro).

Você então não se sente motivado, em fazer essa interação via 0800?

Não é. É que eu consigo resolver minhas dúvidas com colegas do lado. Não é bem dúvida que eu estou falando, mas de troca. Eu já tenho uma certa bagagem, consigo dar conta através das leituras e troca com os colegas. Eu, às vezes, pergunto para o colega do lado, mas não gosto, porque acaba atrapalhando. Mas a professora não está me vendo. Isso às vezes dá um certo tédio.

Não que eu tenha sofrido com isso...mas se fosse em uma aula normal, a professora perguntaria: eu estou aqui, porque você não pergunta para mim?

A gente sente isso sim. Ou sei lá, eu sinto, talvez por ser mais crítico. Mas não sei bem te explicar! (aluno PEDRO).

Então não é uma dúvida propriamente dita, mas necessidade de diálogo?

É! Porque um questionamento leva o outro! “Porque”, “porque”, ‘porque”. No presencial ocorre (aluno PEDRO).

Você acha que há uma certa impessoalidade?

Não é bem isso...mas as pessoas não se sentem bem fazendo perguntas. Você viu que somente duas pessoas perguntaram. Eu também não gostaria de expor minha ignorância para o Brasil todo (aluno PEDRO).

Uma outra aluna responde que o problema é o tempo:

Não utilizo e não entro porque acabo não tendo tempo. Talvez se tivesse tempo de tirar as dúvidas ali. Mas não é nada assim, que eu não consiga fazer, o problema é o tempo (aluna Ana).

As visões acerca das ferramentas de interação na EaD parecem discordantes entre os atores do processo e mesmo entre os alunos que as utilizam e ainda entre os teóricos que discutem o papel dessas no processo de aprendizagem. Moran (2006, s.p), faz o seguinte apontamento:

os alunos valorizam muito mais do que os professores a **comunicação em tempo real** (grifo nosso). Vários colegas meus criticam a utilização do chat como uma ferramenta dispersiva, superficial e com dificuldade de aproveitamento. Concordo com essas dificuldades, mas, ao mesmo tempo, sempre confirmei a importância que esses chats tinham para os alunos, mesmo quando eu ficava com a impressão de que não pareciam atingir os objetivos previstos.

O grupo de alunos do polo pesquisado, em discordância com a fala de Moran, não demonstrou, em nenhum momento, que as ferramentas eram importantes, fossem elas apenas para se comunicar com outros alunos e professores sobre assuntos diversos, para sanar dúvidas ou para provocar discussões e reflexões sobre os temas tratados. Um aspecto importante a ser mencionado é que a faixa etária do grupo (em média, acima de 35 anos) não faz parte da geração digital que utiliza as ferramentas da internet cotidianamente, seja para atividades de lazer seja para trabalho. Trata-se de um público que teve de se adaptar. Muitos deles aprenderam a lidar com as ferramentas computacionais a partir do seu ingresso no curso, como relatado por alguns alunos.

Outra aluna acha que as ferramentas são importantes, no entanto, também não as utilizou:

Você fica à vontade pra ligar?

Olha! eu acho que sim (titubeou). Mas pelo que eu percebi nesse primeiro módulo, algumas pessoas fizeram perguntas, falaram, falaram e não falaram nada. Se a gente vai perguntar, a gente tem que ter certeza, para não fazer pergunta boba (aluna Norma).

Eu pergunto: Você acha que é um tanto constrangedor errar, ou não se expressar adequadamente? Ela responde:

Eu acho que sim. A hora que a professora fala assim: “que não sei quantos alunos no país todo!”. Eu acho que a pessoa se sente um pouquinho com vergonha. Agora, se for uma pergunta, a mais boba do mundo? Tem que perguntar? (aluna Norma).

Eu ainda pergunto: Você sente que aquela professora que está ali no vídeo é sua professora?

Não, é estranho? (risos). Eu sei que é, mais é estranho. Porque ela está dando aula, ela é minha professora, mas não tem aquela proximidade do presencial, que você pergunta, ela responde. Você tem que pegar o celular, ligar pra ela, é diferente. É esquisito!

Pra você ver! Daqueles dois livros era pra ter pergunta “pra burro”, não teve. Ou talvez, outro detalhe que eu percebi, talvez seja o tempo, porque lembra que teve um dia com 02 ou 03 perguntas, e a professora. disse: deixa eu continuar, senão eu não termino o conteúdo?

Então eu acho assim, a aula está aqui. Se dez(10) alunos ligam pra ela, ela vai conseguir dá todos os slides da aula? Ai temos o Chat para perguntar (aluna Norma).

Você já participou do *chat*?

Ainda não deu. O tempo é curto.. Também como eu falei pra você, **achei que não precisa** (grifo nosso)(aluna Norma).

Você não teve curiosidade de saber o que as pessoas estavam conversando no *chat*?

Eu já falei pra mim mesma, **que eu vou fazer isso. Porque só na segunda-feira é muito pouco** (grifo nosso). Mas, eu vou fazer isso, no outro módulo, mesmo que a dúvida do colega não seja a minha, é um material a mais para aprender (aluna Norma).

Dois aspectos chamam a atenção na fala da aluna entrevistada (os grifados acima). No primeiro aspecto é a contradição existente na sua fala, pois, no início da nossa conversa, ela disse que ainda não utilizou as ferramentas porque achou que não precisava, ou seja, conseguia dar conta das atividades sem o uso das mesmas. No entanto, na continuidade da conversa, ela afirma que vai utilizar, justificando que as aulas são insuficientes para o aprendizado. Ao que parece, apesar de reconhecer que as ferramentas de interação podem contribuir, o hábito ainda não foi criado e talvez nem mesmo motivado pelos tutores e professores. O fato de saber lidar com as tecnologias não pressupõe seu uso constante.

Buscando compreender todos os sujeitos envolvidos no processo, procurei questionar o tutor de sala a respeito da falta de interação dos alunos e professores. Ele responde:

Eu penso que é preciso administrar tudo isso. Até porque, embora tenha aí à disposição toda a tecnologia, eles não sabem usar. Mas o brasileiro tem isso, está à disposição, mas não sabe usar, acho que os adolescentes até sabem usar, mas os professores ou adultos da faixa etária que estão cursando EaD não tem um domínio da tecnologia. Então começam a aparecer outras dificuldades. Por exemplo, no momento da aula ele precisa fazer uma interação; se ele estiver presencialmente, poderia levantar a mão, poderia pedir a palavra, teria ali um contato direto pra fazer a pergunta. Agora na EaD ele também tem essa possibilidade, só que ele tem um instrumento que possibilita essa interação, se ele não tiver domínio pode dificultar ele a resolver essa dúvida. Mas isso é uma questão de domínio dos recursos materiais. Mas acho que também é cultural, porque olha, eu estou à vontade para falar com você, mas se tivesse uma câmera filmando provavelmente minha reação seria outra, até porque a televisão a forma como ela organizada, capta a imagem, às vezes ridiculariza a pessoa (tutor local)

A fala do tutor aponta aspectos preocupantes que correspondem: 1) ao domínio das ferramentas tecnológicas que possibilitam a interação; 2) ao aspecto cultural do uso de tais ferramentas. Poderíamos dizer com certeza que a geração que hoje busca a EaD não faz parte da geração *Google*, nem mesmo dos outros meios de comunicação, como telefone celulares. Utilizando novamente a teoria de Prensky (2001), pode-se afirmar que os estudantes em questão são migrantes digitais que tiveram de se adaptar ao uso das tecnologias após adultos, o que dificulta

sobremaneira o seu uso. Existe uma distância considerável entre *migrantes* e *nativos digitais*; enquanto o primeiro grupo resiste ao uso das tecnologias, o segundo incorpora com facilidade e naturalidade os novos aparatos tecnológicos no seu dia-a-dia.

O segundo aspecto apontado pelo tutor como cultural para justificar a falta de interação é crucial para a compreensão da problemática. No caso específico, ele parece constatar que o recurso ou tecnologia que realiza a interação entre professores e alunos ainda não faz parte da vida do grupo atendido como uma ferramenta útil à sua disposição no processo de aprendizagem. Acostumados ao modelo presencial, os alunos não possuem, ainda, intimidade com o uso das tecnologias em prol das interações, questionamentos e discussões que devem fazer parte da EaD.

Na busca de outras percepções a respeito da falta de interação entre alunos e professores, conversei com a coordenadora do curso. Ela responde:

[...] eu vejo que fica muito na mão do aluno quebrar isso. Isso realmente vai do tutor, porque nós temos algumas interações que o tutor é que faz: Olha professora eu estou com a seguinte dúvida, meu aluno pediu para perguntar isso. Não diga o nome, não exponha a pessoa. Então isso também vai do trabalho do tutor estar ali presente e perceber que o aluno está ficando angustiado, com dúvidas, ele dizer: Você está com dúvidas? Escreve aí no papel, que eu vou lá ao telefone e ligo (prof^a Ana).

A existência das tecnologias por si só não garante seu uso pedagógico. Para Prado e Almeida (2003), os ambientes virtuais podem configurar-se com características que viabilizam as atividades reflexivas e colaborativas, mas a existência de seus recursos, por si mesmo, não garante o desenvolvimento de ações dessa natureza. São os profissionais envolvidos com o planejamento e a execução pedagógica do curso (coordenadores, docentes e monitores) que dão significado para o uso dos recursos dos ambientes virtuais por meio da criação de estratégias apropriadas.

Levando em conta a fala da professora Ana, acima referida, os profissionais envolvidos devem não só viabilizar o uso das ferramentas para as atividades reflexivas, mas também estimular o grupo a criar um clima de sala de aula, onde as interações sejam constantes e profícuas e não tidas como sinônimo de exibicionismo,

nem mesmo de ridicularização. No entanto, durante todo o período de observação tal postura não foi verificada por parte do tutor, que estava sempre ausente no decorrer das aulas.

Outro ponto de extrema urgência a ser discutido, refere-se à fala de uma aluna, que me levou a inserir uma nova questão no instrumento de coleta de dados, ainda não presente no piloto da pesquisa¹⁷, a de que **“aquele professor do vídeo não era meu professor.”** Essa frase me deixou um tanto quanto surpresa, e levou-me pensar em inúmeras questões como: Se o aluno não sente que aquele é seu professor, quem é seu professor, então? Na modalidade a distância, o aluno se sente sem professor? Quem é a autoridade acadêmica para o aluno, o professor do vídeo ou o tutor?

Outros 06, dos 10 alunos entrevistados, apresentaram a mesma opinião, (não se davam conta de que aquele era seu professor). Outra aluna respondeu:

É um palestrante, mas não meu professor. Sabe que com a professora X, era bem próxima, eu até sentia um pouco (aluna Sara).

Perguntei se aquele sentimento havia ocorrido em relação a outros professores durante a aula, ela respondeu:

A primeira professora do módulo. Não me lembro o nome dela. Acho que deu aula de Psicologia Educacional, falou sobre Piaget. Ela explicava também bastante sobre Vigotski. Acho que senti (aluna Sara).

Apesar da entrevistada acima, ter sido a única a mencionr tal aspecto, considerei de grande importância sua fala. Aparentemente, o sentimento de ter o professor no vídeo como o meu professor está intimamente ligado à sua capacidade de articulação, envolvimento e contextualização, pois a mesma professora fora apontada por diversos alunos como a melhor professora do curso até o momento da entrevista. Como eu havia assistido às aulas da professora citada, estava ciente de sua habilidade para lidar com a perspectiva de alunos que ela não estava vendo, mas que, através de sua fala tornava-os mais próximos tanto dos conteúdos quanto de si,

¹⁷ A aluna em questão foi das primeiras a ser entrevistada. O aspecto levantado pela aluna foi discutido posteriormente com todos os professores durante as entrevistas.

posto que, em vários momentos, relatava sua experiência na escola básica com o objetivo de ilustrar alguns conteúdos.

Quando se afirma ser mais fácil dar aula via satélite, pois não se está vendo o aluno, está se propagando uma ideia errônea relacionada ao papel do professor na EaD; ideia, aliás, constantemente difundida. De forma completamente inversa, na EaD, é necessário que o professor tenha grande habilidade comunicativa, consiga despertar no aluno a vontade de conhecer e buscar mais sobre o tema tratado, mantenha um diálogo com os alunos a fim de antecipar perguntas e respostas e, ainda, possua uma capacidade de articulação entre o conteúdo científico e a realidade. Os referenciais de qualidade do MEC (p.20) para os cursos superiores a distância, apontam:

é enganoso considerar que programas a distância minimizam o trabalho e a mediação do professor. Muito pelo contrário, nos cursos superiores a distância, os professores vêm suas funções se expandirem, o que requer que sejam altamente qualificados.

Passei a conversar com alguns professores sobre essa temática, com o objetivo de compreender melhor esse processo. Em uma dada entrevista, afirmei que os alunos não sentiam como seu professor, aquele da tela. Perguntei então ao professor entrevistado como ele via isso:

Meu Deus!
Olha é isso é extremamente importante! Essas informações que você está passando pra (SiC) gente.
Então falta dizer: olha eu sou professor! Acho que então, eu tenho que valorizar mais essa questão. É que eu nunca tinha ouvido isso.
Nas minhas aulas normalmente as avaliações são boas, então [...] a partir de hoje eu quero me esforçar para que eles percebam que eu sou professor deles (Profº Fábio).

Considerando a fala do professor acima citado, é preciso reconhecer que existe distanciamento entre professor e aluno. Não basta dizer “eu sou seu professor”. É preciso estar junto, acompanhar, interagir, não apenas ministrar um conteúdo e desaparecer da vida do aluno. Dessa forma, poderíamos denominar tal dinâmica de

“palestras avulsas”, uma vez que, o contato inicia e termina na própria aula. Por outro lado, o professor demonstra uma preocupação bastante salutar, com a percepção do aluno, a seu respeito e outros colegas. Entendo que não se trata de analisar o papel do professor separadamente, mas no seu contexto, nas condições materiais, históricas e econômicas que lhe são impostas. Dentro da estrutura do curso criado, ele considera que dar uma boa aula e ter um bom retorno uma boa avaliação dos alunos é suficiente. No entanto, ao falarmos de processos pedagógicos onde a virtualidade ultrapassa as ações, estratégias e interações dos sujeitos envolvidos, torna-se imprescindível olhar a problemática com mais profundidade.

Barreto (2008, p.140), ao tratar da formação em ambientes virtuais de aprendizagem, aponta:

As formações desenvolvidas em ambientes virtuais de aprendizagem requerem um docente com perfil diferente da educação presencial, talvez mais lapidado, porque conspira a mobilização de outros elementos antes silenciados. Demanda uma visão espacial mais ampliada e atenta. Sugere um olhar sistêmico e transdisciplinar.

É importante destacar, nesse caso, que os alunos consideram quase todos os professores como bons professores. Entretanto, eles não possuem afinidade ou sentimento de pertencimento a um grupo ou uma classe da qual é professor aquele que ensina via satélite. A percepção da aluna de que o professor é “um palestrante”, é bastante sintomática, visto que em situações de palestra, o indivíduo ouve, mas normalmente, não participa. As palestras são geralmente ministradas a um grande grupo de pessoas, que no seu término vão embora sem maiores desdobramentos ou interação com o palestrante. De forma hipotética, pode-se afirmar que os momentos organizados pelo grupo gestor, como as aulas, a tutoria de conhecimento e outros, são momentos estanques, pois neles não há interação e troca, somente recepção, a fim de aprofundar-se em conhecimentos. Neste sentido, os conteúdos discutidos em aula, portanto, são palestras avulsas, ministradas por especialistas competentes. Em contrapartida, todos os momentos elencados possuem sua razão de ser, pois são estratégias necessárias à compreensão dos conteúdos de ensino, mas que por razões

estruturais ou culturais ainda são vistas como mero adereço e não momentos significativos.

Questionando uma das professoras entrevistadas sobre o fato do aluno não sentir que aquele professor do vídeo como seu professor, ela me responde:

Mas ele sente que o tutor é o professor dele, por que é quem está próximo tirando as dúvidas (profª Sônia).

Tais indagações passaram a fazer parte de minhas reflexões, pois fui percebendo outros aspectos intimamente relacionados a estes, no decorrer da participação nas aulas junto aos alunos, tais como: a ausência do tutor durante as aulas, percepção do aluno sobre o papel do tutor em contraposição ao papel atribuído ao tutor pelos elaboradores da proposta, gestores e professores. Entretanto, dado ao papel fundamental do tutor na EaD, optei por garantir uma análise mais pontual sobre ele em um capítulo específico.

Entre os elementos didáticos elencados no primeiro capítulo, as ferramentas de interação e a avaliação são de fundamental importância para o sucesso dos cursos de EaD. Assim, os instrumentos e formas de avaliação serão tratados a seguir.

2.3 Dos instrumentos de avaliação

A avaliação da aprendizagem praticada no curso pesquisado utiliza duas modalidades: a formativa e a somativa. De acordo com o projeto pedagógico (p.91), vários instrumentos de avaliação são utilizados para que sejam cumpridos os objetivos que vão contribuir para a regulação do aluno e para a autoavaliação, cuja finalidade é a melhoria da aprendizagem. Constituem-se momentos de avaliação da aprendizagem:

- Participação nas atividades *online*, nas atividades de comunicação síncronas e assíncronas no ambiente virtual;
- Execução das tarefas propostas;
- Avaliação ao final da Unidade Temática de Aprendizagem;

São utilizados os seguintes instrumentos de avaliação, como mostra o quadro a seguir:

INSTRUMENTO	VALOR	FORMA E ORGANIZAÇÃO	QUEM AVALIA
Portfólio	20%	Atividades sugeridas nos materiais de estudo – elaboradas por grupos de até 05 alunos.	O tutor local
Produção de Aprendizagem	20%	Produção teórica acerca dos conteúdos tratadas na Unidade (pode ser feita individual ou em dupla);	A equipe de avaliação da Central
Prova Individual	60%	Composto de 10 questões objetivas de cada uma das disciplinas cursadas na UTA (em média 40 questões- sem consulta)	A equipe de avaliação da Central

Quadro 10 – Instrumentos de Avaliação

Não obstante o projeto o curso elencar como momentos da avaliação da aprendizagem, a participação nas atividades *online*, esta não é computada no valor final, como também não são atribuídas notas ou conceitos por conta deste momento. Como já referi, em outros momentos, as ferramentas de interação são pouco utilizadas.

De acordo com o projeto da instituição, o aluno necessita declarar disponibilidade de 10 horas semanais para o curso, tendo atividades individuais e coletivas durante toda semana.

O quadro abaixo refere-se a uma sugestão na chamada “agenda de formação” dos alunos (presente na proposta do curso), não a uma obrigatoriedade nos dias especificados. Veja-se quadro abaixo:

SEGUNDA-FEIRA	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA
Tele aula	Atividade supervisionada	Pesquisas e visitas a escolas e comunidade	Estudo individual	Estudo individual e ampliação cultural

Quadro 11 – Agenda de formação

As orientações sobre o tempo que deve ser dedicado ao curso são bastante explícitas, como já mencionado. Entretanto, a exigência de uma noite, ainda representa um grande sacrifício para alguns alunos. Também, por outro lado, as questões culturais tem grande significado na percepção dos alunos sobre sua aprendizagem e também sobre o curso. Uma professora entrevistada relata sua visão sobre este aspecto:

A sensação que você tem nos primeiros contatos é que esse aluno imagina que dali a um tempo muito curto ele vai ter terminado. É a sensação que a gente tem. Pois eles perguntam: mas tem que fazer trabalho? Mas tem que fazer prova? Tem que fazer estágio?

Então eles vão descobrindo o que tem que fazer, apesar de terem acesso à proposta do curso e a carga horária. Acho que isso é um dos grandes embates que você tem nos curso EaD. Os demais embates eles são (pausa) é..eles são muito parecidos com os cursos presenciais. As dificuldades dos alunos que procuram os cursos EaD, assim como quem procura as licenciaturas são alunos que precisam se manter no trabalho, eles não conseguem ser só estudantes, tem que conciliar família, trabalho, baixa remuneração, então eles tem dificuldade financeira. Eles têm dificuldades e limites culturais também, de acesso a livros, de recursos tecnológicos para eles acessarem. Tanto que a instituição insiste que todos os livros sejam entregues na mão do aluno [...] para que ele tivesse acesso de fato a esse material com um conjunto de textos que ele vai ter que ler dentro do curso. Isso é absolutamente necessário, dados os limites dessas questões (profª Sônia).

A mesma professora ainda diz:

O presencial tem uma dose de improviso, apesar de se ter o planejamento, um roteiro do que se pretende trabalhar naquele dia, nem sempre é tão rígido. Na EaD você tem uma estrutura de planejamento muito mais intensa. Da unidade de fevereiro, eu estou recebendo as provas agora (dezembro). As aulas ainda vão começar, e já estamos avaliando as questões de prova, se estão escritas corretamente, se elas estão articuladas ao conteúdo. Então você já tem um pré-planejamento muito intenso. Os slides vão ser todos revisados, do ponto de vista da linguagem, do ponto de vista dos conteúdos. Você não pode ter erros de concordância, erros gramaticais. Todos são revisados, todos mesmo! (profª Sônia).

Buscando compreender as relações entre o real e o legal, entre a proposta pedagógica e a prática desenvolvida no curso, algumas questões chamam a atenção.

Primeiramente, os aspectos ligados à frequência do aluno, pois ao ler a proposta do curso, constatei a obrigatoriedade de 100% de frequência, mas em minha estada com os alunos, percebi que alguns mais se ausentavam das aulas do que compareciam. Um dos alunos entrevistados disse:

O tutor é um camarada que ajuda muito a gente, entende quando a gente não pode ir às aulas. A gente se reveza para ir sempre (eu ou o João) na aula, pegar material. Se você perguntar se o curso preenche a minha necessidade, vou dizer que sim (aluno Pedro)

Percebi que alguns alunos ficavam até um mês sem comparecer. Um dia perguntei a uma aluna se estava doente, e ela me respondeu: *não, eu não preciso vir, só venho de vez em quando, porque tenho receptor em casa* (Ana, 36).

Através do contato com os alunos, pude perceber a existência de dificuldade de frequentar o polo, ainda que apenas uma vez por semana. Muitos viajam a trabalho, o que impossibilita a frequência de 100%. Se tal critério da frequência é exigido, com maior rigidez, muitos alunos acabam abandonando do curso. Portanto, apesar da preocupação da Secretaria de Educação a Distância em não abrir (ao menos ainda) a possibilidade de realizar as atividades de ensino em qualquer lugar e tempo, assim como praticado em *e-learning* em vários países, penso que a longo prazo tal medida será inevitável.

Os referenciais de qualidade do MEC (2007, p.17) apontam:

As avaliações da aprendizagem do estudante devem ser compostas de avaliações a distância e avaliações presenciais, sendo estas últimas cercadas das precauções de segurança e controle de frequência, zelando pela confiabilidade credibilidade dos resultados. Neste ponto, é importante destacar o disposto no Decreto 5.622, de 19/12/2005, que estabelece obrigatoriedade e prevalência das avaliações presenciais sobre outras formas de avaliação.

Ao conversar com os alunos sobre a avaliação da aprendizagem, eles demonstraram não ter muitos problemas com a elaboração do portfólio, nem mesmo com a efetivação da produção de aprendizagem. Em contrapartida, afirmaram que as provas eram difíceis e cansativas. Eu pergunto como é no dia de prova, se permitida a consulta do material ou conversar com colegas:

Eu pelo menos não consultei. Mas é o que eu falei pra você: se a pessoa se empenha em ler, tudo bem vai saber onde está na hora da prova. Eu acho outra coisa também, por ser ensino a distância, essa consulta, até ajuda um pouco. Porque se a gente lê o livro, estuda, faz anotações [...] Se você pesquisa, vai aprender, é válido consultar. A gente tá aprendendo ali também.. É uma outra forma de você procurar. No ano passado, tinha professora no magistério, que também deixava a gente consultar o material. Ela dava muito texto e gente podia consultar ! (aluna Norma).

Eu pergunto como são as questões de prova:

As questões são de reflexão. Essa prova do primeiro módulo, eu só achei (entrou em contradição, ao afirmar acima que não consultou). Tinha no máximo três questões que a gente podia olhar no livro, assim, era só pra confirmar. O resto era tudo interpretação. Mesmo que você procurasse a resposta não estava ali. Você tinha que olhar no livro, vê o que estava pedindo, interpretar e fazer. Tava bem difícil a prova! (aluna Norma).

A aluna me informou no início de nossa conversa que não consultou nenhum material durante a prova. Entretanto, a forma com ela afirma que “podia procurar, pois mesmo procurando, as questões não estavam no livro, nem nos *slides*”, leva-me a indagar em que medida tal atividade foi realizada com ou sem consulta ao material de apoio. Tal contradição também ocorreu com o tutor, quando perguntado sobre a prova.

A prova é individual, sem consulta aos livros, mas depois que eles fazem esgotadas todas as possibilidades, já quebraram a cabeça, eles podem consultar (tutor).

Os aspectos relacionados à avaliação são de intensa complexidade mesmo na educação presencial. Inúmeros são os autores que discutem as dimensões da avaliação e a eficácia de alguns instrumentos de avaliação. Na EaD, tal problema se avoluma em razão do autor dos instrumentos de avaliação que não conhece seus alunos, sua realidade, a especificidade de cada polo e outros aspectos relevantes. Uma das professoras comenta:

No presencial, o professor tem possibilidade de julgamentos mais intensos com os alunos. Ele percebe, aquele aluno tem grandes dificuldades, mas é muito esforçado. Então o professor acaba tendo uma valorização na nota. Na EaD isso é muito complicado, a gente não tem isso, tudo é tratado muito objetivamente, o aluno não está ali. A gente não consegue perceber a diferença de um aluno para outro aluno. É muito difícil (profª Sônia).

Avaliar pressupõe acompanhar, levantar dados, pontos fortes e fracos em busca de tomada de decisão que possa definir outros caminhos ou manter o já estabelecido. No caso da EaD, os tradicionais instrumentos de avaliação podem não ser suficientes para possibilitar julgamentos acerca da apropriação de conhecimento do aluno. A impossibilidade física de conhecer o aluno, o que ele pensa, o que vivencia, suas experiências cotidianas e seus referenciais é um fator que interfere no julgamento. Como disse a professora acima mencionada, tudo isso, “são apenas dados objetivos”. Como a maior parte da nota refere-se ao desempenho do aluno em prova com questões objetivas, pouco se sabe sobre sua capacidade de articulação e exposição de ideias na forma escrita, característica de suma importância da atuação do professor.

No caso do curso pesquisado, o portfólio é entregue ao tutor local que faz as correções e atribui notas, enquanto que a prova e a produção de conhecimento é enviada ao polo gestor dos cursos, onde todos os trabalhos são corrigidos por uma equipe de avaliação. De acordo com uma professora, o fato de o tutor local ser o responsável pela avaliação do portfólio, foi uma escolha da instituição para fortalecer o vínculo entre o tutor local e o aluno.

Para Barilli (2006), a avaliação não pode ser estanque ou desconectada do marco conceitual que orienta a proposta do curso.

Embora a proposta do curso se vincule a um referencial da pedagogia histórico-crítica, assim como apontado pela coordenadora, na prática, as várias etapas do processo parecem destoar de tal referencial. Posto que Vigotski não tenha nenhum texto específico sobre avaliação, seus estudos sobre a aprendizagem nos dão elementos para pensar em uma avaliação do processo de ensino que seja contínua, com o olhar mediador do professor. Entretanto, tais aspectos não parecem ser contemplados na execução da proposta.

Vigotski (1984, p. 97), formula o conceito de “Zona de Desenvolvimento Proximal” (ZDP), tida como “[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.”

De acordo com Vigotski (2004, p.480), “o que hoje uma criança faz com auxílio do adulto fará amanhã por conta própria”. Ou seja, à medida que o professor orienta, dá instrumentos, acompanha o processo de elaboração das atividades escolares, por mais difícil que lhe possa parecer no início do processo, ao longo o tempo, ele irá desenvolver a capacidade de comparação, análise e crítica acerca dos conteúdos científicos tratados. No entanto, para que tal processo ocorra, é condição *sine-qua-non* que o professor tenha clareza acerca do nível de desenvolvimento em que o aluno se encontra, e assim possa intervir em um processo de mediação, possibilitando que, aos poucos, ele alcance novos patamares. É preciso reconhecer que o aluno ainda não possui alguns mecanismos cognitivos e capacidade de análise. Entretanto, através da mediação do professor, tal processo tende a ocorrer. Para Vigotski (2004, p.484), “aprendizagem não é desenvolvimento, mas, corretamente organizada, conduz o desenvolvimento mental da criança.”

Apesar de boa parte dos estudos de Vigotski se pautarem no ensino de crianças, cabe, perfeitamente, ao aprendizado do adulto. No entanto, no que concerne à EaD, levando em conta a pesquisa em questão, tal processo fica comprometido, visto que não se tem noção do nível em que o aluno se encontra, para a partir daí propor-se a mediação. As dificuldades de acompanhamento pelos professores, que ficam na sede, e pela equipe de avaliação, que não são, neste caso, nem os professores ministrantes das aulas, nem mesmo os elaboradores dos livros-texto impossibilitam que tal pedagogia se dê na prática.

Ainda em relação ao conceito de mediação de Vigotski, necessário se faz um olhar mais atento ao processo de ensino e suas práticas. Como já apontado nos dados empíricos, o aluno não busca ajuda do professor, não recorre ao tutor e ainda não percebe o professor ministrante de conteúdo como seu professor. Em suma, existe um

distanciamento entre professor e aluno, o que acarreta necessariamente em perdas pedagógicas.

Outro agravante percebido no decorrer das observações e entrevistas é o fato do tutor também não ser visto como mediador entre conteúdo e aluno. O tutor não é visto pelos alunos como autoridade acadêmica, mas alguém a quem eles recorrem para problemas mais burocráticos.

Restam-nos, assim, os seguintes questionamentos: A quem cabe o papel de mediador do conhecimento em tal processo de ensino?

Retomando os instrumentos de avaliação utilizados na EaD, posso afirmar que existe uma propensão a valorizar as avaliações com respostas padronizadas. Atente-se para o fato de que a efetivação da Produção de Aprendizagem¹⁸, em tese, deveria ser mais valorizada como reflexão acerca dos conhecimentos científicos trabalhados, contudo, estes são desvalorizados se levarmos em conta que eles representam apenas 20% da nota total do aluno. Embora se compreenda que, ao lidar com um grande número de alunos espalhados por todo o país, complexifica-se o processo, é necessário que os modelos de EaD possuam coerência entre o proposto e o realmente executado.

Com o presente capítulo tive a intenção de analisar algumas questões epistemológicas e didáticas inerentes à educação a distância, tendo como parâmetro o referencial teórico e o campo objeto deste estudo. Os referenciais parecem acenar para uma mudança paradigmática nas relações entre os sujeitos envolvidos no processo de ensinar e aprender, bem como na reconfiguração de papéis. No entanto, os dados levantados em campo ainda tendem a replicar as velhas fórmulas tão conhecidas e, de certa forma, questionáveis também na educação presencial.

No intuito de compreender melhor a microestrutura desse processo de ensino, no capítulo a seguir aprofundarei as questões referentes à aula, tentando responder a algumas questões: A aula é considerada um momento de extrema importância na EaD? Quais são os entraves que concorrem para que uma aula não seja um momento de ricas experiências e trocas?

¹⁸ Produção de Aprendizagem é um, entre os instrumentos utilizados no curso estudado. Trata-se de uma produção textual interdisciplinar que deve integrar todas as disciplinas da unidade temática de aprendizagem ou módulo.

3. COMPREENDENDO A AULA

3.1 A aula e a didática na educação presencial

Na história da humanidade, o processo de aprendizagem sempre ocupou lugar privilegiado. Mesmo nas sociedades mais primitivas, aprender noções básicas de caça, pesca e o manuseio de utensílios para as atividades cotidianas foi de extrema importância para a sobrevivência dos seres humanos. Portanto, a aprendizagem sempre esteve presente, mesmo de forma assistemática, na convivência entre os menos e mais experientes. Riboulet (1970), em sua obra *História da Pedagogia*, afirma que, na Antiguidade, os povos não civilizados não possuíam escolas, mas a educação dava-se de modo simples, sendo a imitação servil o único método empregado. A formação da juventude era instintiva e rotineira, limitada somente às coisas que tinham por objeto a satisfação das necessidades materiais, como alimentação, vestuário, abrigo.

Para Gadotti (1995), a doutrina pedagógica mais antiga é o taoísmo e os egípcios foram os primeiros a tomar consciência da importância da arte de ensinar. Devemos a eles o uso prático das bibliotecas. Criaram casas de instrução onde ensinavam a leitura, a escrita, a história dos cultos, a astronomia, a música e a medicina.

Edileuza Silva (2008, p.17) ensina:

Na Europa da Idade Média, não havia uma estrutura física específica para o atendimento aos estudantes, muitos provenientes do campo, de famílias aristocráticas, organizados em grupos que escolhiam e remuneravam seus professores. As universidades eram itinerantes e funcionavam em instituições eclesiásticas ou em casas particulares. A partir do século XV, as pensões onde esses estudantes moravam foram transformadas em internatos, como medida de proteção contra as tentações do mundo exterior.

Com a evolução da sociedade, passou-se a delegar às escolas o ensino de conhecimentos, habilidades, hábitos e atitudes necessários para a convivência na sociedade. Sabemos que a escola sempre serviu como distintivo de classe. Desde o surgimento das primeiras instituições buscou-se hierarquizar o tipo de conhecimento que cada cidadão deveria receber.

A escola que conhecemos hoje nasceu com a hierarquização e a desigualdade econômica gerada por aqueles que se apoderavam do excedente produzido pela comunidade primitiva. A história da educação, desde então, constituiu-se um prolongamento da história das desigualdades econômicas. A educação primitiva era única, igual para todos; com a divisão social do trabalho aparece também a desigualdade das educações: uma para os exploradores e outra para os explorados, uma para os ricos e outra para os pobres (GADOTTI, 1995, p.23).

A escola passou por mudanças no decorrer de sua história, tanto na organização do espaço, quanto nas metodologias, nos seus princípios e nos conteúdos curriculares.

Do período jesuítico até a atualidade, alteraram-se os modos de fazer escola, o processo de ensino, os métodos, os espaços, a organização curricular e também o conceito de aula. Desde a *Ratio Studiorum*, a organização de uma aula já estava presente, orientando os professores sobre sua dinâmica e como deveriam tratar alguns conteúdos. Para Shigunov Neto e Maciel (2008), a *Ratio Studiorum* era um manual prático e sistematizado que apresentava ao professor a metodologia de ensino a ser utilizada em suas aulas. O método educacional jesuítico foi fortemente influenciado pela orientação filosófica das teorias de Aristóteles e de São Tomás de Aquino, pelo Movimento da Renascença, e por extensão, pela cultura europeia.

A aula jesuítica caracterizava-se por seu caráter extremamente individualista, ou seja, o docente dirigia-se sempre a um aluno e o procedimento predominante era o interrogatório, momento em que eram trabalhados conteúdos de memorização que deviam ser reproduzidos. Estabelecia-se assim uma relação da repetição do texto diante do jesuíta com a prática da confissão e do expurgo dos pecados. A competição era altamente estimulada com a prática de disputas que poderiam ser públicas ou na presença de membros ilustres da ordem e tinham o intuito de estimular o aprendizado (SILVA, Edileuza, 2008, p.21).

Cada sociedade desenvolveu um modelo de ensino e escola que fossem capazes de formar, educar e desenvolver a criança e o jovem. Para tanto, os princípios pedagógicos e a noção de homem e sociedade é que ditavam (ainda o fazem) a forma de organização das instituições escolares. No entanto, apesar de inúmeras formas de ensino, a ideia de aula esteve quase sempre presente nos diversos modelos e tempos. Podemos inferir que a tradição oral teve grande peso no nosso modelo de ensino. Já no império romano, o ideal da educação era formar o orador. Mais tarde, mesmo na modernidade, os métodos de ensino baseavam-se ainda na exposição consistente da matéria pelo professor. Cabia ao aluno ouvir com atenção, memorizar e repetir oralmente ao professor e aos colegas o conteúdo estudado.

De acordo com o dicionário Aurélio (1986), aula é a explanação proferida por professor ou por autoridade competente perante um grupo de alunos ou auditório.

É possível levantar, como hipótese, que a aula é o momento em que professores e alunos estão em um mesmo espaço e que o primeiro expõe de maneira metódica os conteúdos, exemplifica, questiona. De maneira geral, a aula possui esse ritual: professor “professando” seus conhecimentos, enquanto um grupo de alunos ouve com atenção e faz anotações úteis para o momento da avaliação. Assim sendo, o momento da aula expositiva tem um lugar privilegiado no processo de ensino.

Quando falamos em aula, falamos necessariamente de um ato do professor em um determinado tempo e espaço. No entanto, a aula não tem início no momento em que o professor explora, explica, exemplifica e questiona os conhecimentos junto aos seus alunos, mas quando inicia o ato de pensar a aula: qual conteúdo? Com que profundidade? Quanto tempo tenho? Qual o meu público? Quais estratégias serão as mais eficientes para trabalhar com o conteúdo pretendido? Portanto, a aula é um complexo ato que se inicia com a preparação e vai até a avaliação. O que de fato é uma aula?

De acordo com Veiga (2008), as ações de ensinar e aprender implicam a realização das atividades de distinta natureza, como, por exemplo, o professor motiva, orienta, explica, pesquisa, argumenta, dialoga, avalia; e o aluno presta atenção, pergunta, questiona, pesquisa, argumenta, avalia. Então, é possível falar em método

de ensino e método de aprendizagem. O método de ensino não é único. Pelo contrário, existem diversos métodos. Assim os professores, ao organizarem a aula, devem considerar que a chave interpretativa dos métodos está centrada na atenção a um objetivo didático, na natureza do conteúdo, bem como no aluno.

Método (do Grego *methodos*, que significa, literalmente, "caminho para chegar a um fim"). No caso dos métodos de ensino, um caminho que tem como objetivo levar o aprendiz a se apropriar do conhecimento.

O método traz dentro de si a ideia de direção com a finalidade de realizar um propósito, não se tratando, porém, de uma direção qualquer, mas daquela que leva, de forma segura, à consecução de um propósito estabelecido (RAYS, 1991).

No entanto, cabe lembrar aqui que as transformações sofridas pelos métodos de ensino estiveram sempre ligadas às modificações sócio-econômicas e políticas da sociedade. Com efeito, não raras foram às vezes em que essas transformações ignoraram a relação fundamental entre o método e os objetivos da educação; entre o método e o conteúdo do ensino; entre o método e a aprendizagem e, enfim, entre o método e a organização da escola (RAYS, 1991, p.86).

A aula é o momento em que o método, o caminho, se materializa. É na tarefa educativa da sala de aula, no fazer do professor e na sua relação com os alunos que ocorre o processo de ensinar e aprender. Portanto, a ação do professor é organizada, planejada, tendo finalidades específicas.

Toda situação didática, por mais simples que possa parecer, é complexa. Requer que se faça sua decomposição com base nos elementos concretos que a caracterizam. Daí sua afirmação de que todo método de ensino é intencional e não se constitui em um simples caminho atrelado a formas de agir determinadas a "priori" do fato educativo específico (RAYS, 1991, p.88).

De acordo com Libâneo (1991), a ideia mais comum que nos vem à mente quando falamos em aula é a de um professor expondo um tema a uma classe silenciosa; é esta a tão conhecida aula expositiva, tão criticada, porém amplamente empregada.

O autor afirma que devemos entender a aula como o conjunto de meios e condições pelos quais o professor dirige o processo de ensino em função da atividade própria do aluno, possibilitando o encontro entre alunos e matéria. Para Sanfelice (1996), a sala de aula, como espaço prioritário do trabalho docente, não é um casulo hermético desvinculado do todo social e das suas contradições.

Portanto, o ato de ensinar não é claramente padronizado como no caso das outras ciências, ou trabalho. A cada aula, altera-se o aluno, bem como as suas condições para aprender e, conseqüentemente, o método para ensinar. A matéria-prima do ourives é o ouro e sempre o será. Tal matéria possui características que pouco ou nada se alteram. O engenheiro mecânico, que trabalha com o ferro e outros elementos químicos, também não tem a matéria em si alterada. No entanto, o fazer docente é complexo e multifacetado por diferentes aspectos, sejam eles sociais, afetivos, curriculares, cognitivos. Ao afirmarmos que a docência possui características próprias a cada espaço, tempo e aluno, podemos falar de repertório de conhecimentos necessários ao fazer docente, a que independentemente da área em que atua, ou nível dos alunos se aplicaria um determinado grupo de conhecimentos necessários ao fazer docente?

De acordo com Gauthier (2006), do ponto de vista epistemológico, vários problemas podem ser identificados relativos à determinação de um repertório de conhecimentos próprios ao ensino. Para o autor, o ensino numa sala de aula pode ser considerado como uma atividade tão singular que não pode de modo algum ser generalizado; por outro lado, também pode ser vista como uma atividade que possui uma certa estrutura suficientemente estável para ser estudada. No entanto, essa premissa não é aceita por todos os autores que estudam a atividade docente. Tom (apud Gauthier, 2006), entende que a classe não é um fenômeno natural, mas um objeto socialmente construído, portanto suas regularidades não podem ser identificadas.

Para Gauthier, seguir o raciocínio de Tom seria, em última análise, invalidar o trabalho de todas as ciências humanas. Corroborando as idéias do autor, as didáticas e metodologias não fariam nenhum sentido na formação do professor, se nenhuma

regularidade existisse de fato, mesmo levando-se em conta que cada tempo, espaço e alunado possuem características singulares.

De acordo com Moreira e Borges (2006), a sala de aula é caracterizada como um local de ações simultâneas, que ocorrem para além do controle docente, porque que as condições objetivas da sala de aula e a prática que nela se realiza colocam obstáculos que, se não forem considerados, estudados e conhecidos, poderão afastar esse diálogo do fazer docente com a pesquisa para espaços educativos pouco representativos das decisões.

Contudo, formar o professor é antes pensar no componente didático-pedagógico ou seja, “como ensinar” não pressupõe uma didática do tipo prescritivo ou receita a ser seguida, mas dar elementos para construção e, por que não dizer, desconstrução desses saberes quando necessário. Apesar de toda complexidade da docência, é possível pensar em saberes didáticos e específicos para esse fazer. No entanto, esses não têm a função de manuais ou passos a serem seguidos de forma mecânica e linear, mas formam um arcabouço de conhecimentos que vão sendo construídos também na prática do professor. Ao serem também construídos na prática, não devem se restringir ao praticismo, mas à construção de um modelo baseado no conhecido (teorias), e nas reconfigurações ao contexto real onde ocorrem o ensino e a aprendizagem.

Cunha (2006) explica que pensar a docência é mais do que propor construtos para uma didática da inovação, quase sempre de caráter prescritivo, mas procurar descrever e compreender teoricamente práticas pedagógicas que assumam pressupostos epistemológicos rupturantes com a racionalidade dominante. Daí o entendimento da didática como construção, que mesmo recorrendo a um campo de conhecimentos com relativa consolidação, assume a condição de referente e não de prescrição.

Shulman (1987) define, como repertório de conhecimentos para a prática pedagógica: conhecimento do conteúdo, conhecimento pedagógico geral, conhecimento do programa, conhecimento pedagógico do conteúdo, conhecimento do educando e de suas características, conhecimento dos contextos, conhecimento dos fins, dos objetivos, dos valores e dos fundamentos filosóficos e históricos.

Comênio (2002), na sua obra consagrada *Didática Magna*, compara o trabalho do professor ao trabalho do jardineiro. Assim, como o jardineiro não semeia durante o inverno, nem no verão, pois conhece o clima e a planta, também o professor deve conhecer a matéria de ensino e a criança. Comênio (2002 p.51) diz que, para corrigir o método de ensino desde os fundamentos, é necessário:

- I. Ter pronto os livros e todos os outros instrumentos didáticos.
- II. Que o intelecto seja formado antes da língua.
- III. Que não se aprenda nenhuma língua a partir da gramática, mas apenas a partir de autores apropriados.
- IV. As disciplinas reais devem preceder a lógica.
- V. Os exemplos devem preceder as regras.

A preocupação de Comênio já no século XVII era apontar caminhos para o trabalho do professor na busca pela eficiência do ensino. Ao comparar os saberes do jardineiro aos saberes do professor, estabelece desde então a importância de saberes necessários ao exercício de ensinar. Com aspectos de extrema importância a obra de Comênio parece ter sido escrita no nosso tempo, porquanto revela preocupações tão profundas que o torna conhecido como pai da Didática.

Segundo Pimenta (1999), a didática tem como objeto de estudo o ensino, enquanto prática social complexa que relaciona, ao mesmo tempo, temas clássicos da área, como conteúdos, metodologias, avaliação, relação entre professor e aluno com a profissionalidade docente e os múltiplos problemas sociais da contemporaneidade, procurando a melhoria da qualidade da aprendizagem e do ensino. Assim, de acordo com a autora, para que os avanços teóricos sejam alcançados pela Didática, é necessária sua re-significação.

A resignificação da Didática pressupõe uma abordagem que propicie estudo dos aspectos teóricos e práticos do ensino, focalizando o trabalho do professor. Libâneo (2008) levanta a problemática do esvaziamento da área, afirmando que a didática continua enfrentando o dilema em relação à fidelidade quanto ao seu objeto específico. O autor faz uma crítica à ênfase sociológica da didática:

[...] entendo que o objeto de trabalho da atividade docente não é em primeiro lugar a interação, mas a mediação da aprendizagem dos

alunos. Não posso negar que a aprendizagem está referida à organização escolar, a modelos de gestão, a interações, isto é, ao ambiente que propicia as formas de regulação e controle do trabalho dos professores e que esse tipo de estudo seja fundamental. Apenas entendo que a didática possui objeto de estudo e conteúdos distintos, ou seja, o estudo da atividade docente não pode substituir a didática, uma vez que está baseada na sociologia do trabalho, na sociologia das profissões e nas formas de organização da escola e não em questões de aprendizagem e de desenvolvimento dos alunos (LIBÂNEO, 2008 p.243).

Em razão do objetivo deste estudo, é importante compreender o campo epistemológico da didática, cuja preocupação é o trabalho do professor, que visa a aprendizagem do aluno. Independente do nível de ensino, trata-se do ensinar e aprender, das relações que se estabelecem entre conteúdo e aprendizagem, entre mediação do professor e conteúdo.

Cunha (2006, p.03), ao discutir a docência no ensino superior, fala da naturalização da profissionalização, como sendo este um grande problema no ensino superior.

Talvez esse seja o sentido principal da formação de professores, seja ela inicial ou continuada. No caso dos docentes universitários, quanto mais os processos de ensinar e aprender não são objeto de formação inicial, mais intensa parece ser a reprodução cultural. Certamente são eles mais vulneráveis, também, às influências externas, especialmente das políticas públicas, quando elas impõem padrões de qualidade aleatórios, interferindo na identidade individual e na identidade institucional. A carência do hábito de uma reflexividade sustentada por bases teóricas deixa os docentes do ensino superior mais suscetíveis aos modelos externos, capazes de imprimir projetos pedagógicos nem sempre explicitados e, muito menos, discutidos (CUNHA, 2006, p.03).

Na visão da autora, as políticas públicas influenciam também o fazer do professor. Os padrões impostos por avaliações e critérios de qualidade são elementos que acabam por interferir também na prática dos professores. Ao atender a critérios impostos externamente, o professor deixa de discutir e refletir sobre sua prática.

Veiga (2008) afirma que em um projeto colaborativo de aula, o aluno ocupa um espaço pedagógico, na concepção de educação como processo de formação e

emancipação humana. Desse modo, quando se constrói um projeto colaborativo de aula, é preciso realizar uma análise do espaço físico, levando-se em consideração as necessidades dos alunos e o teor das atividades previstas, o que significa entender os equipamentos didáticos como meios que propiciem a expressão dos potenciais críticos, criativos, afetivos e cognitivos; significa também, entender que o espaço pedagógico da aula é sempre um espaço de poder, de comunicação, de relações, de consenso e de conflito, de disciplina e indisciplina, entre outros.

A aula continua sendo um dos momentos mais importantes do processo de ensino. Entretanto, diferentemente da aula da escola tradicional onde professor se impunha pela autoridade constituída com plena palavra, a aula passa a ser, na contemporaneidade espaço de troca, reflexão, diálogo, onde professor se impõe pela autoridade acadêmica, pela competência no seu trabalho de mobilizar conhecimentos e atitudes.

3.2 A aula e a didática na educação a distância

Muitos autores, como Moraes (1996), Veiga (1991,2008), Masetto (1997), têm discutido a sala de aula como espaço e momento de aprendizagem, de troca e de dialogicidade. No entanto, em relação à Educação a Distância, carecemos ainda de estudos para melhor compreender este momento. Algumas questões são crucias para adentrarmos em tão complexa discussão; quais são os componentes de uma aula na EaD? Como uma aula na modalidade EaD se assemelha a uma aula no ensino presencial? Essa modalidade requer novas maneiras de pensar a aula? A aula continua sendo um dos momentos mais importantes para a aquisição do conhecimento?

De acordo com Xavier e Fernandes (2008), as aulas podem ocorrer fora dos portões da universidade e das salas de aula convencionais sem deixar de ser aula. Isso significa que a sala de aula é um espaço físico dinamizado pela ação pedagógica, mas que não é o único espaço de ação educativa.

Como ato de ensinar e aprender na interação humana, a aula em espaço não-convencional existe desde que o homem habita a terra. Hoje, mais do que nunca, a aula está presente nos múltiplos espaços da sociedade, para além das convencionais salas de aula das escolas, faculdades e universidades. O espaço da aula é aquele onde se ensina e onde se aprende algo, como nos ambientes familiares e de trabalho, nas igrejas, ONGs, partidos políticos, sindicatos e em outras associações de classe que de alguma forma ajudam a complementaridade da formação do sujeito (XAVIER e FERNANDES, 2008, p.239).

Afinal, a educação à distância requer um novo professor com saberes diferentes do modelo presencial de ensino? A educação à distância requer uma nova didática, e conseqüentemente, um novo modelo de aula?

Moran (2002, p.01) esclarece:

O conceito de curso, de aula, também muda. Hoje entendemos por aula um espaço e um tempo determinados. Esse tempo e esse espaço serão cada vez mais flexíveis. O professor continua "dando aula" quando está disponível para receber e responder a mensagens dos alunos, quando cria uma lista de discussão e alimenta continuamente os alunos com textos, páginas da Internet, fora do horário específico da sua aula. Há uma possibilidade cada vez mais acentuada de estarmos todos presentes em muitos tempos e espaços diferentes, quando tanto professores quanto alunos estão motivados e entendem a aula como pesquisa e intercâmbio, com os alunos sendo supervisionados, animados e incentivados pelo professor.

Na concepção do autor, a aula deixa de ter um espaço e tempo específicos, sendo possível que esta ocorra através de trocas de conhecimentos, através de professores e alunos. De acordo com tal perspectiva, a aula tem pouca relação com o espaço físico e com uma instituição em si. Para Novaski (1996), na modalidade presencial, a aula é um momento privilegiado em que se processam o ensino e a aprendizagem, se confrontam ideias entre professor e alunos, entre alunos e alunos.

Ao longo da nossa vivência com os alunos do curso de Pedagogia a distância, percebemos aspectos de extrema importância para compreender o processo de ensino, o papel do professor na aprendizagem do aluno e o papel da aula na aprendizagem.

Na modalidade presencial, tem-se sempre a impressão, de que a aula é o momento mais importante de todo processo. É aquele momento de exposição, troca, mediação, inter-relação entre professor, conteúdo e aluno. Acostumamo-nos a gastar grande parte do nosso trabalho na exposição de conteúdos, durante da aula. A aula é sinônimo de trabalho do professor, uma unidade de medida para o empregador. É muito recente, e fruto de luta de profissionais da educação, a contabilização dos outros momentos de atividades docentes como: preparação, correção de atividades, pesquisa, como parte integrante do ofício do professor. Foram anos de luta para que governantes pudessem compreender a extensão do trabalho docente, que não se inicia e não se finda no momento da aula. No entanto, essa realidade ainda persiste na educação infantil e no primeiro ciclo do Ensino Fundamental. Os profissionais, dessa etapa de ensino, contratados por uma jornada de 20 ou 40 horas semanais, em quase todos os municípios do Brasil, exercem exatamente esse tempo em sala de aula, sendo as outras atividades necessárias realizadas em suas residências.

É importante analisar que os alunos, na modalidade presencial, frequentam as aulas durante toda a semana, sendo sua presença obrigatória em 75% das atividades realizadas durante o curso. Entretanto, na modalidade a distância, em que professores e alunos não estão no mesmo espaço, o ritual da aula presencial, ainda parece perpetuar-se no imaginário social.

Desde os aspectos legais até os pedagógicos, a aula ganha, na EaD, dimensões diferenciadas. Referindo-se, primeiramente, aos aspectos legais, a obrigatoriedade do aluno (no caso específico do curso de pedagogia da instituição pesquisada), consiste em frequentar o polo, no dia da aula, uma vez por semana, por duas horas. As aulas iniciam às 19h00, com intervalo de 05 minutos entre 20h e 20h05 e finalizam às 21 horas. O dia da aula é, portanto, o único dia de encontro entre alunos e também dos alunos com o tutor. No decorrer das observações foi possível perceber que alunos e professores, alunos e tutores quase não interagiam de outras formas e em outros momentos. Esse período das 19 às 21 horas era o momento em que as aulas eram transmitidas via satélite a todos os pólos do país para os estudantes do curso de pedagogia. Normalmente, as aulas eram expositivas com apoio de *slides*. As interações não eram frequentes, eram em média 03 por noite.

Existe, por trás da legislação e do modelo pedagógico da Educação a Distância, uma epistemologia. Ou seja, a aula não é o único momento, nem o mais importante no processo de ensino e aprendizagem. Esta epistemologia pressupõe que o aluno aprenda em diferentes momentos, principalmente na relação com os outros, mediada pelas tecnologias, ao longo do desenvolvimento de atividades, que, em outros espaços, principalmente em casa, ocorrem na individualidade.

Para Xavier e Fernandes (2008), o tempo de ensinar e o tempo de aprender são aparentemente simultâneos na vida do ser humano ou em seu processo natural de desenvolvimento, porém na realidade não andam no mesmo ritmo, porque o primeiro faz parte da objetividade processual mecanicista e o segundo está ligado à subjetividade humana.

Wilson Azevedo (2000), em artigo na Gazeta Mercantil, expõe que a educação *online* vem exigindo o desenvolvimento de um **modelo pedagógico** (grifo meu) específico em que aprender a aprender de maneira colaborativa em rede é mais importante do que aprender a aprender sozinho (por conta própria). A nova educação requer, portanto, um novo tipo de aluno, o aluno on-line. Mas demanda também um novo tipo de professor, um professor *online* que não se limite a saber 'mexer com o computador', navegar na *web* ou usar o *e-mail* nem a dominar um conteúdo ou técnicas didáticas, mas seja especialmente capaz de mobilizar e manter motivada uma comunidade virtual de aprendizes em torno da sua própria aprendizagem.

Referindo-me aos eventos da sala de aula na educação a distância, em relação à organização da sala, notei que cada aluno sentava-se sempre no mesmo lugar, na proximidade do grupo com o qual tinha mais afinidade. Sempre conversavam sobre os trabalhos, mostravam os materiais uns aos outros, do pequeno grupo. Um aspecto me chamou atenção durante as aulas: os alunos faziam quase todas as atividades no decorrer da mesma, liam outros materiais, conversavam, faziam trabalhos, viam revistas, catálogos. Os comportamentos apontados acima são análogos aos da educação presencial.

O que diferencia a realidade das aulas na EaD em relação às do curso presencial, é a atitude sempre fiscalizadora do professor quanto ao comportamento dos alunos, facilitado pela sua presença. No entanto, na EaD, o professor não tem a

imagem do aluno, o que o impossibilita de lançar um olhar fiscalizador para com os comportamentos e atitudes dos alunos. Os professores supõem, ao ministrarem a aula, que o aluno está atento à lógica de desenvolvimento do conteúdo tratado naquele momento.

Tardif e Lessard (2008), utilizando o referencial de Doyle, apontam que a rapidez caracteriza o desenvolvimento próprio dos acontecimentos durante a aula, sua sucessão, seu desencadeamento e sua fluência. Numa classe regular, de uma aula de 40 minutos, o professor intervém a cada 20 segundos, aproximadamente, e comportamentos perturbadores dos alunos ocorrem a cada 4 minutos.

O professor da modalidade presencial reage com grande rapidez aos acontecimentos perturbadores. No entanto, na EaD a falta de visibilidade das ações dos alunos impede que ações sejam tomadas para que a aula volte ao seu curso normal.

As ocorrências da sala de aula não podem ser confundidas com atitudes que não permitam que os colegas assistam às aulas. Durante quase todo o período de observação, as manifestações eram sempre em baixo tom de voz, mesmo quando grupos faziam trabalhos durante a teleaula.

De acordo com Moreira e Borges (2006), se o real é produzido, de dentro, pelas práticas de interpretação dos membros de um determinado grupo, as circunstâncias sociais vivenciadas por esses sujeitos não são completamente determinadas. A transgressão e a produção de novidades são componentes potenciais dessas circunstâncias.

Assim, apesar do ambiente formal de uma sala de aula de adultos, algumas transgressões eram possíveis de serem verificadas.

Durante quase todo semestre, os alunos iam chegando aos poucos às aulas. Menos de 20% dos alunos estavam presentes no início das atividades. Fato também semelhante com o presencial. O comportamento dos alunos, me levava a crer que o momento da aula não era tão valorizado, mas uma obrigatoriedade, assim como ocorre nos cursos presenciais. Importante salientar que de acordo com alguns especialistas, um professor que não tem nenhuma experiência com EaD leva de 10 a 15 horas para ministrar 02 horas aula, tempo destinado entre a seleção de conteúdos,

preparação dos *slides*, testes e adaptação ao estúdio. Entretanto, apesar do momento ser dispendioso em termos de tempo de preparação para o professor, ele, aparentemente, não tem a devida atenção do aluno.

Compreendendo essa dinâmica e percebendo o quanto o professor se sente só no estúdio, era, para mim, decepcionante perceber o comportamento dos alunos. No entanto, no decorrer das observações fui-me acostumando com o comportamento e atitudes deles e perguntando-me em que medida isso também não aconteceria em qualquer curso na modalidade presencial, sem a presença do professor. Analisando-se tal comportamento, é possível observar que existe uma grande diferença em relação à aula presencial. Ao se tratar de um aluno adulto, normalmente um profissional, ele organiza seu próprio tempo no momento da aula, sem ter obrigação explícita, de demonstrar, que está prestando atenção, como ocorreria normalmente na modalidade presencial.

Veiga (2008) afirma que a aula é um projeto de construção colaborativa entre professor e alunos. Envolve o pensar, a docência e o agir, mas também implica desvelar o novo e enfrentar o imprevisto.

Em entrevista, uma professora, que também havia atuado como coordenadora de curso de especialização na modalidade a distância, relatou-me que em tais cursos a realidade também era muito próxima do que ocorria nas aulas do curso de Pedagogia, por mim observado:

Quando eu fui visitar as telesalas, eles não sabiam que eu ia. Cheguei lá no sábado. Chamou-me muito a atenção que tinham crianças na sala de aula, pessoal vendendo Natura e Avon durante as aulas. Aí eu cheguei para observar o que estava acontecendo. No início, não me identifiquei, falei apenas com a tutora. Depois conversei com eles sobre as dificuldades. Muitos não sabiam da existência do AVA, outros não sabiam mexer. Quando eu cheguei disse: temos que conversar com os tutores, se não, não vai funcionar! Nas aulas inaugurais, o que eu comecei a fazer: dar orientações mesmo para o aluno que tá chegando, ele também precisa ser educado para EaD. É preciso dizer: gente vocês vão ter aqui 2 horas de aula, evitem trazer filhos pra sala de aula, vocês só terão 1 encontro por semana. Será que você não consegue alguém pra ficar com sua criança nesse período de tempo? EaD, não é milagre, desligue seu telefone, evite fazer comércio dentro da sala de aula, aqui não é espaço pra isso. Dizer também sobre o material que fica disponibilizado, que eles imprimam, venham pra aula com o material, no lado direito dos slides, você tem espaço para fazer anotações. Converse

com seu colega a respeito das dúvidas. Então são alguns comentários, porque não é assim, antes eu tinha que ir 5 dias pra universidade e agora vai ficar tudo igual, não é assim! Você vai ter que construir conhecimento tão significativo, só que a carga de trabalho sozinho é maior. Então, você está longe, pergunte, tire as dúvidas. Mas acho que isso é algo a ser construído, né? Se o aluno não dá valor ao professor presencial, vai dar valor a um que está longe? (prof^a Angélica).

Se o aluno não presta a devida atenção na aula e ocupa este tempo para realização de todas as outras atividades, há de se concluir que este não é para ele o momento mais importante. Apesar de todos afirmarem nas entrevistas que a aula era importante para a compreensão do conteúdo, poucos o demonstravam. Aparentemente, a aula não tinha muita importância, a grande preocupação era a entrega dos trabalhos, portfólios, relatórios de estágio, e outras atividades inerentes ao curso.

Demo (2008), ao discutir as práticas de educação *online*, enfatiza que tanto a escola de ensino fundamental e médio quanto a universidade estão marcadas pelo instrucionismo, e ignoram o que é aprender. Afirma também que se avaliássemos como funciona o cérebro humano, não haveria porque existir aula. O autor ainda enfatiza:

Aula “é coisa de professor”, diria mesmo: é “trambique” de professor. Para aprender, conforme sugestões de estilo autopoietico, é dinâmica de dentro para fora, reconstrutiva, interpretativa, jamais reprodutiva. É na posição de sujeito reconstrutivo que se aprende, não na de aluno que escuta, copia e faz prova. A postura reconstrutiva é perfeitamente viável no espaço virtual. Dizendo isso, não estou apregoando a morte da sala de aula, que vai perdurar com certeza (DEMO, 2008, p.11).

Ao questionar o papel da aula, o autor levanta uma grande polêmica no sentido de romper com um dos rituais da instituição escolar mais antigos do que ela própria. Para o autor, professor não é quem dá aula, mas quem cuida para que o aluno aprenda. Torna-se impossível questionar ou contradizer o argumento do autor, pois a aula só existe como mais um elemento para que o aluno chegue à aprendizagem, não sendo assim centro do processo de ensino. Todavia, se ser professor é cuidar para que o aluno aprenda, a quem cabe essa tarefa na EaD? Se levarmos em conta que vários profissionais participam do processo, em momentos estanques, sem a devida

integração durante as várias atividades e etapas do processo pedagógico em prol da aprendizagem do aluno, podemos afirmar que em tal tarefa, ao ser executada por vários profissionais de uma equipe, acaba-se perdendo a visão do todo, principalmente do aluno como sujeito que necessita de mediação para sua formação.

Desse ponto de vista, a fragmentação, criticada no período tecnicista da educação brasileira, quando um grupo planejava e outro executava, aparece agora na educação a distância com nova roupagem. Existe todo um discurso sobre as equipes necessárias para a consolidação da EaD. No entanto, tais equipes ainda se apresentam sem integração nas várias etapas a serem realizadas.

Oliveira (2008) ressalta que é preciso que a proposta pedagógica conservadora não seja transportada da sala de aula presencial para a virtual. Muitas vezes, a aula a distância reproduz a presencial tal como vem sendo feito, de forma obsoleta na contemporaneidade, mas em uma embalagem nova, sofisticada, veiculada pelas avançadas tecnologias de comunicação digital.

A convivência com os alunos me levou a refletir sobre o tempo dedicado às aulas. Questionei-me se um único dia de aula era suficiente, porque eles ao invés de prestar atenção às explicações dos professores, tentavam de todas as formas aproveitar aquele momento para tirar dúvidas com os colegas, dúvidas burocráticas com o tutor e elaborar as atividades propostas pelo curso.

Em um determinado momento das observações, passei a refletir com mais profundidade sobre as questões que envolvem o aluno na EaD, pois não existe de fato, um ambiente de curso de formação de professores, ou de uma instituição. O que existe é uma telessala para a transmissão das aulas que são negligenciadas pela maioria dos alunos. Trata-se apenas de um grupo de alunos que não interagem, apenas assistem às aulas, cada qual com seu pequeno grupo.

A formação inicial do professor deveria proporcionar aos alunos, além de conteúdos específicos necessários ao seu fazer, momentos culturais de sensibilização estética, de troca entre os pares. As condições materiais e históricas de vida não lhe possibilitaram uma visão mais ampla de mundo e sociedade. Da mesma maneira, o curso de pedagogia, não lhe confere, além dos conteúdos altamente condensados, nenhum outro momento a não ser o da aula para outras atividades ou até discussões

mais profícuas e reflexivas sobre os próprios conteúdos e sobre o que é a docência. Ao término da aula, todos se retiram e retornam a suas casas para mais uma semana de postagem de atividades no AVA, sem maiores reflexões e análises.

Além das questões elencadas no início do estudo, outras questões emergiram da própria experiência no decorrer do processo de convivência com os alunos, como: Em que medida os alunos sentem-se motivados a participar de uma aula via satélite? Como é o estado de atenção dos alunos durante uma aula na modalidade a distância? As respostas a estas questões serão tratadas a seguir.

3.3 Motivação e atenção do aluno em uma aula via satélite

A motivação sempre foi objeto de estudo amplamente explorado, mas ao mesmo tempo controverso, sendo estudado sob diferentes enfoques teóricos. Para Boruchovitch e Buzneck (2004), a motivação tem sido entendida ora como fator psicológico, ou conjunto de fatores, ora como processo. Entendida como fator ou como processo, a motivação responde por determinados efeitos, dos quais se podem identificar dois níveis distintos: dos efeitos imediatos e efeitos finais. Para os autores, na sala de aula, os efeitos imediatos da motivação do aluno consistem em ele envolver-se ativamente nas tarefas e esforçar-se no processo de aprender com a persistência exigida por cada tarefa. Neste caso, o aluno desmotivado é aquele que não investe recursos pessoais, ou seja, não se esforça, fazendo apenas o mínimo. Neste caso, pode até desistir facilmente quando as tarefas lhe parecem mais complexas.

Para Keegan, (*apud* Beloni, 1999), a idéia de auto-aprendizagem é crucial para a educação a distância, muito mais do que o ensino convencional, no qual a intersubjetividade entre professores e alunos promove permanentemente a motivação. Na EaD o sucesso do aluno depende, em grande parte, da motivação do estudante e de suas condições de estudo.

Aparentemente, existia falta de motivação para assistir à aula, participar dela e interagir. Eram recorrentes situações em que a maioria dos alunos realizava outras

atividades no decorrer da aula. Foram expressivas as manifestações quanto ao desinteresse pela aula, apesar de apontarem, nas entrevistas, que as aulas eram importantes.

Utilizando a teoria da motivação acima citada, como pano de fundo na tentativa de explicar o comportamento dos alunos, poderíamos afirmar que as experiências de aprendizagem são extrinsecamente motivadas. Ou seja, a atividade é executada, não como forma de melhor aprender e se aprimorar, mas como obrigatoriedade legal. No entanto, Ryan, Connel e Deci (1985), citados por Guimarães (2004), argumentam que as pesquisas na área de motivação extrínseca e intrínseca a colocam como dicotômica, pois não se questionam as características da autonomia e da autoregulação essenciais para a determinação da motivação intrínseca. Para os autores, o comportamento extrinsecamente motivado pode ser autodeterminado, de acordo com seu nível de regulação que ocorre em um *continuum*.

No ponto inicial, isto é, na regulação externa, o estudante buscaria razões externas, como pressões, incentivos ou recompensas para justificar seu envolvimento: “posso ter problemas se não o fizer”.

No segundo nível, a regulação introjetada é interna ao estudante porque ele não necessita da presença concreta do controle externo, mas permanece separada dos propósitos ou desejos do próprio indivíduo: “vou me sentir culpado se não o fizer”.

Na regulação identificada, o comportamento assinalado ou a regulação são percebidos e aceitos como pessoais: “envolvo-me porque acho importante fazê-lo”.

A regulação integrada, nível mais elevado de motivação, refere-se ao caráter autônomo e autodeterminado da motivação extrínseca. As pressões ou incentivos externos são, neste caso, percebidos como fonte de informação sobre as ações importantes a serem cumpridas e não como coerção (GUIMARÃES, 2004).

Os pressupostos acima explicam, em parte, o comportamento dos alunos. Eles não possuem motivação para assistir às aulas, concentram seus esforços apenas nas atividades que são passíveis de avaliação. O seu comportamento na sala de aula não está sendo avaliado, portanto, suas energias centram-se na elaboração e execução das atividades solicitadas. O mínimo exigido é que os alunos da EaD frequentem o

polo para participar das aulas, uma vez por semana. Assim o fazem, quase sempre com presença física, não emocional e cognitiva.

No entanto, Quezada e Canessa (2008) apontam que, dentro de uma sala de aula, ocorre uma série de processos individuais e sociais que estão integrados no âmbito mais vasto da educação. Ao se analisar uma sala de aula e sua dinâmica, percebe-se que esta é composta por indivíduos que estão influenciando-se mutuamente através de dinâmicas emergentes que não podem ser explicadas somente pelo comportamento isolado dos indivíduos.

Para os autores, de maneira geral, as estratégias de aula estão baseadas num modelo de teoria da informação no qual existem um transmissor, um receptor, um canal de comunicação e uma mensagem que necessita ser compreendida sem interferência ou ruído. Os autores afirmam que a lógica linear de olhar e compreender as variáveis que interferem no processo de aprendizagem, não dão conta de analisar a complexidade inerente do sistema.

Na educação a distância, o processo de comunicação ou diálogo é tão importante quanto os conteúdos desenvolvidos. Peters (2006) chama atenção para as funções didáticas do diálogo, não aquele próprio para ajudar os estudantes a superar suas dificuldades que possivelmente possam ocorrer na elaboração de subsídios para o estudo, pois essa seria uma visão instrumental e superficial, mas para o diálogo que permita que professores e alunos trabalhem juntos.

Retomando o contexto da dinâmica das aulas, em um determinado dia, uma professora utilizou um fragmento do filme baseado na obra de Capra, "Ponto de Mutação", com a intenção de ilustrar e exemplificar o seu conteúdo. Como o tempo da aula era curto - foram apenas 10 minutos do filme - após a exibição, a professora explicou a relação entre o conteúdo ensinado e o filme e sugeriu que os alunos o assistissem. Eu considerei de extrema importância a atitude e a técnica da professora, ao fazer uma analogia do filme com a visão sistêmica que precisa ter o pedagogo na escola, e disse o quanto seria importante que todos assistissem. Após a exposição, sugeriu ainda um outro filme que já constava em suas referências da disciplina trabalhada. Nas semanas seguintes, entrevistei 04 alunas e perguntei quem havia assistido ao filme sugerido pela professora. Para minha surpresa, apesar de todas as

palavras de incentivos da professora em relação ao filme, ninguém o fez. As justificativas variaram: uns diziam não ter tido tempo, outros até sugeriram que houvesse um dia de vídeo na própria instituição, outra ainda me disse que não era o tipo de filme que ela apreciava. Vejamos a fala de uma das alunas:

Eu deixo anotado, mas nunca assisti, não dá tempo. Eu acho que deveria ter aqui né? Talvez um espaço pra gente assistir. Um filme num dia marcado. A gente começa a se envolver com um monte de coisas e acaba não fazendo. No cotidiano, acaba não conseguindo (aluna Sirlene, 39a)

Uma outra entrevistada responde:

Eu sempre anoto, mas nunca assisti, não dá tempo, o tempo é curto. Eu me interesse sim, mas ainda não consegui (aluna Sandra)

Não, não assisti porque não gosto desse estilo de filme. O filme não me interessou.

É bom pra gente, quando ela fala, porque a gente não percebe aquilo, quando está vendo, não faz associação com escola e com a educação (aluna Silvia).

O comportamento dos alunos nos leva a pensar não no processo de aprender, mas no produto final a ser entregue como manifestação da aprendizagem. Ou seja, na entrega das atividades que são determinantes para aprovação ou reprovação. Acredita-se que haja certo comprometimento com o aprendizado. No entanto, eles são sujeitos históricos e sociais, que vivem em uma sociedade em que o mais importante é o produto, é o **resultado final**, a nota, o conceito, que definirá sua aprovação ou não, é, por fim, o serem certificados.

Os estudos de Vigotski acerca da atenção e da memória, afirmam que através dos experimentos realizados, a aprendizagem da memória ocorre de modo inteiramente diverso e dá resultado plenamente diferente em razão do tipo de verificação pelo qual passa o sujeito do experimento. Ele exemplifica:

Se os experimentandos sabem que terão de fazer exame do que decoraram reproduzindo absolutamente tudo, eles decoram por um método; se sabem que terão apenas de identificar o que lhe apresentam, a aprendizagem da memória é feita por via inteiramente diversa. Assim,

o momento determinante do processo educativo é a consciência de que para produzir essa ou aquela ação decora-se o material e através de atitude prévia o **objetivo final exerce a mais importante ação orientadora** (grifo nosso) sobre o processo educativo (VIGOTSKI, 2004, p.170).

Como no caso dos experimentos, a saber, o objetivo final orienta a ação, o mesmo ocorre com os estudantes em questão- eles sabem que a análise pormenorizada do filme não será objeto de avaliação. O filme é utilizado apenas como ilustração e exemplificação de um paradigma. O aluno da EaD não difere do aluno do curso presencial nesse aspecto. Ele caminha conforme o ritmo do curso, esforça-se na medida da necessidade, comporta-se de acordo com as regras e prescrições existentes. Como são alunos trabalhadores, pais, mães, chefes de família, vão desenvolvendo estratégias de sobrevivência, de acordo com o pouco tempo que possuem para a realização das atividades requeridas para a sua formação. De certa forma o próprio modelo, a estrutura, a forma de organização e gestão parecem reforçar o seu comportamento.

Retomando o conceito de distância transacional de Moore (1997), vemos que o curso em questão possui estrutura, porém carece de diálogo. Ao estabelecer metodicamente cada tarefa a ser realizada, dando-lhes grande valor, esvaziam-se as possibilidades dialógicas entre professores-alunos-tutores.

Por estrutura, Moore (apud PETERS, 2006) entende uma concepção de ensinar e aprender que é diferente da concepção dialógica de aprendizagem, pois ela não está aberta a intervenções espontâneas e desdobramentos imprevistos, mas é fechada, por apontar para a consecução de um objetivo, planejada passo a passo, regulamentada quanto ao tempo, bem como controlada e avaliada uniformemente.

Portanto, pensar a aula e a aprendizagem na educação a distância, embora estejam professores e alunos em distância espacial considerável, é pensar que estes necessitam de ações e estratégias que os tornem próximos ainda que distantes. A organização didática de uma aula na educação a distância deve levar o aluno a se sentir parte do processo, não mero expectador de uma aula ou palestra, em que o diálogo não possui lugar privilegiado.

Penetrando ainda nas análises das observações, uma aluna sempre me chamava a atenção por causa do seu comportamento. Na sala de aula havia um

terminal de computador, conectado à internet, que servia para fazer as interações. A aluna citada (a mais nova da turma) ficou no computador durante quase todo semestre. Normalmente, ela chegava atrasada, com uniforme da escola onde trabalhava e ficava no *MSN* e *orkut*, durante quase toda primeira aula do período. Na segunda aula ela sempre se retirava antes do seu término. Em alguns momentos ela sorria para os colegas que estavam no *chat*. No entanto, o tutor nunca lhe chamou a atenção.

De acordo com o instrumento de coleta de dados (vide apêndice V), que deveria nortear a minha observação no decorrer do período, tentava, desde o início das aulas, quantificar o número de alunos presentes, aqueles que estavam com os materiais, e com as cópias dos *slides* disponibilizados no AVA, mas realizavam outras atividades. Segue abaixo o relato de observação de uma das aulas:

FATOS OBSERVADOS	PERCEPÇÃO DOS FATOS OBSERVADOS
<p>No início da aula, há 14 alunos na sala. Estão agitados e conversam muito entre eles;</p> <p>Nenhum aluno faz anotações 02 alunos leem outro material e hoje nenhum aluno imprimiu os slides do AVA.</p> <p>O professor, mostra uma gravura (muito ruim o seu visual) e tenta explicar; os alunos não prestam atenção, conversam uns com os outros. O professor, tenta dizer: <i>essa figura é chocante.....pois a escola como uma engrenagem....</i> Mas eles continuam apáticos. Às 19h50 – uma aluna começa a grafar o livro-texto.</p> <p>O professor diz que está falando do capítulo x, mas não indica a página. Após o intervalo (20h05) – apenas 05 alunos estão na sala de aula.</p> <p>O professor tenta estimular os alunos para que façam perguntas. Ele pergunta: quem tem ou já leu a LDB 9394/96?</p>	<p>Aparentemente eles não estão se importando com a aula, conversam sobre os trabalhos, trocam materiais entre si e de vez em quando olham para a tela.</p> <p>Eles, aparentemente, não têm nenhum interesse naquele conteúdo.</p> <p>Tento achar a página, mas eu também não consigo. Às vezes tenho pena dos alunos; eles tentam, mas é difícil encontrar a passagem sobre a qual o professor está falando, fica então difícil prestar atenção.</p> <p>Este é um professor que se esforça para trazer o aluno para o conteúdo.</p>

<p>Uma aluna ergue o braço e diz: será que ele está me vendo?</p> <p>Como a aula não segue o livro texto, os gráficos sobre a organização do ensino não são trabalhados</p> <p>05 interações - em 03 casos a pergunta chega por bilhete, pois o sinal de telefone cai várias vezes.</p>	<p>Ao movimentar o braço, a aluna parecia sentir a presença do professor. Ela faz o comentário sorrindo.</p> <p>Seria interessante que ele trabalhasse os gráficos, o sistema de ensino, níveis e modalidades. Mas como não foi ele o elaborador do material, talvez ele não considere isso importante. Esse aspecto é extremamente prejudicial ao processo. É como o professor do curso presencial que não escolheu o livro a ser utilizado. Como consequência negligencia partes importantes ou ainda adota materiais paralelos.</p> <p>Este foi um dos professores a quem se fizeram mais perguntas no decorrer da aula, apesar de estas serem ainda referentes à dúvidas do cotidiano e não propriamente sobre os conceitos tratados.</p>
--	---

Quadro 12 – Relato de uma das aulas observadas

No decorrer de todo processo de observação, elaborei muitos diários (como o descrito acima) a fim de retratar o fenômeno estudado. No caso acima, considero que este era um bom professor, com boa linguagem e boa articulação das ideias. Porém, os alunos já estavam habituados à sua presença, diferentemente do primeiro dia de sua aula, quando sua aparência era novidade. Percebi que, no momento em que o professor mostrou um *slide* com uma gravura, os alunos pararam para decifrar o que havia nele. Apesar de se manterem ainda pouco atentos, os *slides* com novos elementos, diferentes daqueles utilizados normalmente, chamavam em parte a atenção dos alunos. Esta situação observada refere-se ao padrão dos slides utilizados, por quase todos os professores. De maneira geral, todos possuíam sempre a mesma cor, o mesmo fundo, com raras exceções. Não havia nenhuma novidade. Eram quase sempre com três tópicos, com fundo azul, não provocando, portanto

expectativas. Eram estes bastante previsíveis e não moviam a atenção do aluno. De acordo com Vigotski, o previsível gera hábito, não propiciando a atenção.

Vigotski (2004) explica que, graças a experimentos psicológicos exatos conseguiu-se descobrir a verdadeira natureza da expectativa e desenhar corretamente os limites do seu sentido. Assim, a expectativa consiste no preparo prévio dos respectivos órgãos funcionais, que é uma espécie de mobilização do organismo para a ação a ser desenvolvida. Relacionando o hábito à atenção, o autor ainda exemplifica:

O hábito e atenção estão em relações antagônicas, e onde se erradica o hábito desaparece a atenção. Cada pessoa sabe o quanto o inusual e o novo impressionam e como freqüentemente não estamos em condições de dizer qual é a cor do papel de parede no nosso quarto e dos olhos de uma pessoa com quem nos encontramos diariamente [...] a atenção efetivamente interrompe o seu trabalho tão logo o comportamento se torna habitual, mas isso não significa debilitamento da atenção, mas, ao contrário, está vinculada à intensificação da sua natureza ativa (VIGOTSKI, 2004, p.172)

Nesse sentido, conquanto Vigotski não tratasse das questões que envolvem uma pedagogia para a educação a distância, sua teoria nos ajuda a compreender elementos importantes do fenômeno estudado. Se a atenção é um elemento indispensável na aprendizagem, as questões relativas à organização dos meios de ensino, aos dispositivos motivadores, sejam eles verbais, gestuais ou até ferramentais, merecem um cuidado especial.

Vigotski (2004, p. 168) assim assinala:

Antes de mais nada, o material deve ser organizado e apresentado de tal forma que corresponda ao volume estreito de reações de atitude e, pela natureza do seu efeito, não contrarie a duração dessas reações. As regras mais simples e banais da polidez pedagógica, segundo as quais uma aula não deve ser demasiado longa e o professor não deve falar como metralhadora, traduzem essencialmente na forma mais primitiva a mesma coisa: a correspondência dos materiais às reações adaptativas dos alunos.

Um das alunas entrevistadas, ao ser questionada acerca do comportamento dos colegas, diz:

É, cada um tem que ter sua responsabilidade. Eu não posso ficar cobrando uma aluna do lado se ela não quer prestar atenção. Eu só não concordo se, ela começar a me atrapalhar ou vice-versa. Entendeu? Eu não posso cobrar, é problema de cada um. É complicado, mas não vi nada de anormal, de desordem aqui. Mas acho que aqui, como o pessoal já mais de idade, não acontece muita coisa. Tem essa mocinha novinha, mas os outros já têm idade, tem seu trabalho (aluna Tais).

Propus-me, desde o início da investigação, decifrar em que medida as aulas conseguiam manter a atenção dos alunos. De acordo com o Dicionário Aurélio (1986) atenção, do latim *attentione*, é a aplicação cuidadosa da mente a alguma coisa.

As manifestações não são tão simples de serem observadas, mas de acordo com Vigotski (2004), se nos propomos a examinar atentamente alguma coisa, nós assumimos a pose correspondente, pomos a cabeça em certa posição, fixamos e adaptamos devidamente os olhos. O sentido e a função desses movimentos consistem em colocar na posição mais cômoda e vantajosa os órgãos receptores aos quais cabe o trabalho de maior responsabilidade. Entretanto, as reações motoras de atenção vão além da reação dos órgãos externos.

Para Castro (1997), atenção é um processo psicológico mediante o qual concentramos a nossa atividade psíquica sobre o estímulo que a solicita, seja este uma sensação, percepção, representação, afeto ou desejo, a fim de fixar, definir e selecionar as percepções, as representações, os conceitos e elaborar o pensamento. Pode-se considerá-la como a capacidade de se concentrar, que pode ser espontânea ou ativa; é um processo intelectual, afetivo e volitivo.

Para o autor, são duas as formas de atenção: a espontânea (vigilância) e a ativa (tenacidade). No caso da espontânea, ela resulta de uma tendência natural da atividade psíquica, ao orientar-se para as solicitações sensoriais e sensitivas, sem que nisso intervenha um propósito consciente. A atenção voluntária é aquela que exige certo esforço no sentido de orientar a atividade psíquica para determinado fim. Entretanto, o grau de concentração da atenção sobre determinado objeto não depende apenas do interesse, mas do estado de ânimo e das condições gerais do psiquismo.

Estamos, neste caso, analisando a atenção voluntária que necessita esforço e concentração de um indivíduo adulto para manter o foco no conteúdo das aulas. Nesse sentido, se a concentração não depende apenas do interesse, mas também do estado de ânimo, trata-se de questões que merecem um mergulho mais profundo nas causas do desinteresse pelas aulas.

Ao analisar a atenção e motivação das aulas via teleconferência, necessitei adentrar na percepção de professores e alunos acerca deste momento a fim de perceber os elementos implícitos e dissonantes entre os sujeitos envolvidos no processo.

3.4. A aula na visão de professores e alunos

A aula expositiva, a preleção verbal, sempre foi um dos métodos mais utilizados para desenvolvimento dos conteúdos científicos em todos os níveis de ensino. Apesar das críticas sobre o caráter profético e discursivo que não atinge de fato o aluno, por inúmeros fatores apresentados como: a comunicação do professor, o vocabulário, o conhecimento prévio do aluno sobre o assunto, o baixo nível de interação, ela é ainda a técnica de ensino mais utilizada. Para Gil (2008), o professor preocupa-se em expor a matéria e negligencia a importância do interesse e da atenção do estudante, e, com frequência, as aulas expositivas caracterizam-se pelo monólogo e são, portanto, consideradas torturantes pelos alunos.

No caso do ensino presencial, é possível perceber os sinais de desconforto, falta de atenção e interesse na preleção do professor. No entanto, na educação a distância, em razão da mediação das tecnologias e da distância entre professor e aluno, a percepção do professor é nula. Ele acredita que os alunos estão prestando atenção e compreendendo os conteúdos expostos. Uma das entrevistas com uma professora ilustra de maneira interessante a diferença de percepção da aula entre professores e de alunos.

No decorrer do estudo, optei, de acordo com as possibilidades, entrevistar professores, cuja aulas eu havia assistido junto aos alunos no polo estudado, para apreender tanto a receptividade do aluno com relação ao conteúdo, quanto á didática do professor, sua linguagem, e, ao mesmo tempo, como o professor se via na atuação de uma aula via teleconferência. Eu perguntei à professora se ela achava que a aula expositiva, que ela desenvolvia no presencial era diferente da da EaD. Ela respondeu:

Os conteúdos não mudam. A mesma aula que eu dou aqui eu posso dar aula, o que muda é o tempo e a relação entre professor e aluno, isso é diferente. A didática eu realmente não consegui de lançar uma pergunta para os alunos, para instigar os alunos, por exemplo: olha vocês estão isso, o que vocês acham disso? Isso eu não consegui fazer na frente da câmera, Eu acho que precisaria fazer isso. Tem no presencial, também seria bom que tivesse no EaD. Esse aparato todo, de câmera, estúdio, acho que possibilita, deve ser feito e precisa ser feito (profª Silvia)

Perguntei a ela se achava que aluno do EaD precisava ser mais envolvido do que o aluno do presencial. Ela respondeu:

É na sala eu sei (risos) quando o aluno está olhando pra cá, quando o aluno não está nem aí. Eu to vendo os alunos, a reação dos alunos. Então realmente acho que precisa dizer: Vamos prestar atenção! Assim como nossos alunos do presencial se dispersam, eles também se dispersam. Porque a gente fica só falando, embora o conteúdo seja extremamente denso. Por um lado acho positivo falar, expor o conteúdo, mas por outro também acho negativo pela forma e pela localidade pelas tele-salas que não tem essa presença. Na sala você chama pelo nome porque você já conhece o aluno. Na sala de aula presencial você percebe tudo, e ali não. Este aspecto precisa de mais envolvimento. **Por outro lado, eu gostei, porque achei que o conteúdo ficou bem denso e interessante para o aluno** (grifo do autor), como se ele estivesse mesmo ouvindo uma palestra sobre o mesmo (profª Silvia).

A fala da professora deixa explícito que o modelo de aula tanto da educação presencial quanto da educação a distância é basicamente o mesmo. No entanto, ao apontar o retorno das percepções dos alunos e a dificuldade de interação, acaba por reconhecer momentos diferentes com relações estabelecidas entre os atores do process. O simples fato da comunicação não se dar no mesmo espaço onde professores e alunos se encontram, por si só já se configura momentos infinitamente

distintos. O canal que transmite a informação e os conteúdos é frio, tornando professor e alunos mais distantes e, conseqüentemente, dificultando a atenção e apreensão dos aprendizes.

Um dos grandes equívocos da EaD é transferir os modelos do ensino presencial para a modalidade EaD, principalmente no que se refere à transposição de aulas expositivas via teleconferência, quase sem atrativos e elementos motivadores que possam prender a atenção do aluno.

Marco Silva (2008, p.02), em entrevista à Revista Paideia (2008) faz um desabafo analisando a situação da EaD no Brasil:

Durante o tempo em que atuei como avaliador, entre 2004 e 2006, vi muita precariedade nas instituições que avalei. Cito as quatro precariedades mais recorrentes. Uma é a ausência de **formação de professores** (grifo nosso) para as especificidades da modalidade a distância, de modo a **evitar transposições mecânicas do presencial petrificado na pedagogia da transmissão** (grifo nosso) e na avaliação da aprendizagem baseada em exames pontuais e em quantificação. Uma segunda precariedade é o modelo baseado no impresso e na tv, ou seja, distribuição em massa de pacotes de informação com pouquíssimo investimento em ambientes virtuais de aprendizagem. A terceira precariedade são os pólos excluídos digitais, pobres em infra-estrutura tecnológica. E a quarta é a figura do tutor, um profissional forjado na lógica da auto-instrução, que rechaça a presença do professor em nome do mero administrador da burocracia do feedback do aluno. Ele vive de "bolsa" porque não possui vínculo empregatício e legislação sindical. Por isso mesmo é mão-de-obra barata em favor dos capitalistas da EAD e, também, das universidades públicas que se aventuram na modalidade não presencial, enfrentando resistências internas que mal conhecem estas quatro precariedades.

Na revista mencionada, Santos (2008) define que ensinar não é a simples transmissão do conhecimento sobre um objeto ou conteúdo. Ela aponta que mesmo no ensino presencial, o paradigma da transmissão ainda está presente no fazer do professor.

Transmissão que se faz muito mais através da pura descrição do conceito do objeto a ser mecanicamente memorizado pelos alunos. Hoje, depois de décadas de importância amplamente reconhecida, podemos verificar que o empenho de Freire gerou pouca modificação na prática pedagógica. Os professores, mesmo tendo lido este mestre, continuam

guardiões e transmissores da cultura, transmissores de pacotes fechados de informações em sala de aula presencial e a distância. Educam para arquivar o que depositam nas mentes dos seus alunos. É curioso notar que, mesmo havendo uma percepção crescente de que os professores precisam investir em relações de reciprocidade para construir conhecimento, poucas modificações efetivas podem ser verificadas em sua prática docente. Isto ocorre porque não desenvolveram uma atitude comunicacional que favoreça as participações e a dialógica como condições *sine-qua-non* da aprendizagem (SANTOS, 2008, p.09).

Outro aspecto que merece destaque na fala da professora Silvia na página anterior, grifado intencionalmente para chamar a atenção do leitor, refere-se à percepção da professora que acredita que sua aula, apesar de possuir conteúdo denso, foi interessante para o aluno.

Importante mencionar, que tal aula foi por mim assistida com os alunos na telesala, e foi-me possível perceber o quanto eles consideraram tudo muito rápido e desinteressante, diferentemente da percepção da professora Silvia acerca de seu trabalho.

No primeiro dia da aula da citada professora, 11 alunos estavam no início do período da aula, o que, de acordo com a média, era um número razoável. Dos 11 alunos, apenas 04 começaram a fazer anotações. As aulas iniciaram como de costume às 19 horas. O livro da disciplina foi entregue no início da aula, o que impossibilitou que os alunos fizessem a leitura dos conteúdos com antecedência. Uma aluna estava no MSN (a mesma de sempre), 04 folheavam o livro e 02 faziam outras atividades.

Trata-se neste caso da disciplina de História da Educação Brasileira, que utilizou mais um livro texto como de costume. O livro entregue foi organizado por temas e não por períodos. Todavia, a exposição deu-se por períodos, o que foi dificultando o acompanhamento dos temas e tópicos tratados pela professora nos *slides*. Uma das características das aulas na EaD é a rapidez. Das 19h às 19h43 ela explicou o período jesuítico. A partir das 19h45 começou o período pombalino. Logo após o intervalo, às 20h30, ela iniciou o período republicano.

Tratou-se, nessa aula, apenas de alguns aspectos de cada período, sem profundidade em razão do reduzido tempo destinado à disciplina. De repente, acontece uma interação. Uma aluna de Cuiabá diz: *professora, a senhora poderia me explicar de qual parte do livro está explicando, porque eu não consigo estabelecer relação entre os slides utilizados pela senhora e o livro*. A professora explica que ela está selecionando os aspectos principais de cada período e que, ao lerem o livro-texto, vão compreender. Ao todo eram três livros da disciplina, o que parecia deixar os alunos perdidos.

Outra questão relevante que merece ser destacada, neste desencontro entre professor, aluno e conteúdo, é que o livro-texto ao ser elaborado pelo professor que ministra a disciplina torna a sequência do conteúdo mais próxima da seleção realizada para elaboração dos *slides* e, conseqüentemente, mais compreensível para alunos. Em outras disciplinas, em que o próprio professor era ministrante e, ao mesmo tempo, autor do material, sempre havia uma sequência que propiciava ao aluno a organização das ideias. A falta de integração, entre o livrotexto apresentado e a aula do professor foi perceptível para alguns alunos em outros momentos de aula, como aponta um dos entrevistados:

[...] Tem professor que chega ali e fica falando, falando, chega uma hora [...]. Interessante que alguns falam, mas a gente não sabe de onde ele está falando. Tem professor que diz: o que eu estou explicando está na página tal! É outra coisa. Porque quando o professor não faz isso, o aluno fica meio assim: onde que eu estou?

Acho que tinha que direcionar mais o aluno: “olha gente, o que eu vou discutir está na página tal”. Leia o título com ele, direcione o aluno. Às vezes eu não sei onde o professor está, porque ele vai e volta no texto. Mas se ela tivesse uma rotina [...] não sei se seria isso. Mas apontar: agora estou na página tal.

Não se você viu? Ela fez isso ontem, mas acho que alguém a cobrou no estúdio. Teve a professor X, ela seguia em cima. Sempre comentava onde estava, ela argumentava fora do texto, mas já retornava e dizia sempre onde estava. Achei maravilhosa essa aula (Aluno Pedro).

A fragmentação do trabalho na EaD é um elemento que influencia no processo de ensino e aprendizagem. Há uma grande variedade de profissionais envolvidos no

processo da EaD: equipe de elaboração da proposta, equipe tecnológica, equipe de avaliação, equipe de professores conteudistas, equipe de professores ministrantes de aulas, equipe de central de tutoria. No entanto, essas diversas etapas do processo acabam sendo prejudicadas, fragmentando e impedindo o fluxo de informações e *feedback*, porque há falta de integração entre as diferentes etapas do trabalho. Essas equipes são necessárias na EaD, entretanto, o fluxo de informações necessita ser constante e eficaz.

No ensino presencial o professor se responsabiliza pelo planejamento-execução-avaliação, na EaD, essas tarefas são atribuídas a grupos que em alguns casos nunca tiveram contato.

Ainda na mesma disciplina de História da Educação, a professora passa um fragmento do filme “A missão”, durante uns 05 minutos. São cenas em preto e branco, em que quase não se percebe o modelo de educação que a professora tenta ilustrar. Ela diz: *vocês viram aí no final como era a escolaridade no período jesuítico? Esse filme é bem interessante, sugiro que o assistam.*

Duas alunas conversam, uma diz:

Não achei nada interessante!

Muitos alunos saem antes do término da aula. Uma aluna olha para a amiga e diz:

Vou indo, essa aula é muito chata!

A professora se manteve muito séria durante todo período da aula e parecia não estar à vontade. Logo após fui informada que era sua primeira experiência na EaD.

Retomando novamente a fala da professora ao afirmar “que o conteúdo ficou denso, mas ao mesmo tempo interessante”, - torna-se imprescindível destacar a percepção da professora que, por dominar os conteúdos da disciplina ministrada e julgar que o fato de ter elaborado uma exposição densa, do assunto por períodos,

entendeu-se que os conhecimentos trabalhados tenham ficado interessantes. No entanto, o aluno, que desconhece os elementos e os períodos históricos da educação brasileira, não conseguiu manter a atenção na aula, e, mesmo conseguindo-o por alguns instantes, se sentiu perdido por não encontrar os períodos trabalhados no livro-texto. Portanto, o que a professora considera interessante, não é de fato interessante para o aluno. Tal aspecto reforça que existe uma distância, ou quase um abismo, entre aquilo que o professor pensa transmitir e aquilo que ele realmente consegue atingir.

Marco Silva (2006), ao tratar de novos papéis dos professores em sala de aula *online*, afirma que não se deve mais transmitir, precisa disponibilizar, não se deve mais distribuir, mas é preciso promover, ensinar, predispor, urdir, arquitetar teias.

O autor afirma que disponibilizar em sala de aula requer basicamente três investimentos:

- Oferecer múltiplas informações em imagens, sons, textos, etc., utilizando ou não de tecnologias digitais, mas sabendo que estas, utilizadas de modo interativo, potencializam consideravelmente ações que resultam em conhecimento.
- Ensinar, oferecer ocasião para, urdir, dispor entrelaçados os fios da teia, enredar múltiplos percursos para conexões e expressões com o que os aprendizes possam expressar no ato de manipular as informações e percorrer percursos arquitetados.
- Estimular cada aprendiz a contribuir com novas informações e oferecer mais e melhores percursos, participando como co-autor do processo (SILVA, 2006, p. 33).

Sem excluir o significado dessa citação, e admitindo-se que o foco da EaD seja, para o autor, não a aula, mas a disponibilização de uma gama de materiais que potencializem o conhecimento, surge ainda uma grande problemática: em que medida a simples disponibilização garantirá que o estudante busque, pesquise, analise, participe, discuta e crie?

A realidade vivenciada tem demonstrado que este aluno e este clima de coautoria, de redes, de interação faz apenas parte do imaginário de alguns autores e pesquisadores, ou ainda um sonho a ser alcançado, ou ideal a ser conquistado na EaD. Como apontado anteriormente, o aluno esforça-se para fazer “o mínimo do mínimo”, portanto bombardeá-lo com mais informações, textos, imagens, quando ele diz que não consegue ler nem mesmo o livro texto antes das aulas e só o faz para a

elaboração do portfólio, seria apenas incorporar novas matérias, que não garantirão nem mesmo o acesso a elas, assim como ocorreu com o filme sugerido pela professora.

Acompanhando esta lógica poderíamos hipoteticamente afirmar que assistir a um vídeo no fim de semana exigiria certo esforço: de locação do vídeo, pagamento, devolução. Em contrapartida, um professor, havendo apresentado alguns *sites* e *softwares*, após explicação do vídeo, solicitou que os alunos tentassem acessá-lo e, enfim, o analisassem para compreender a lógica do programa. Na aula seguinte, os alunos conversaram sobre a atividade do professor de Tecnologia e Educação. Um deles diz:

Eu tentei abrir o programa, mas não consegui fazer a movimentação
(aluna Sara)

Uma aluna responde:

Eu nem olhei isso! (Aluna Elisa).

Uma terceira aluna olha com desdém para as outras e diz:

Eu estou fazendo Pedagogia ou computação? (Aluna Elisa).

Neste caso, o programa estava disponível para o aluno, sem, porém impor os esforços demandados para sua busca e pesquisa, ou sem referências ao custo. Chama ainda a atenção, neste caso específico, a leitura realizada pela aluna acerca da atividade e dos conteúdos trabalhados pelo professor de Tecnologia e Educação. Em diversos momentos da aula, o professor explorou as questões pedagógicas da tecnologia, enfatizou o papel dos professores diante de novo paradigma e da necessidade de conhecer e utilizar as ferramentas existentes.

A incompreensão do aluno acerca da função da disciplina na sua formação é um problema constante em quase todos os níveis e modalidades de ensino. No caso específico desta aula, tudo parecia muito distante para a maioria dos alunos.

Aparentemente, a problemática em torno da informática na escola não lhes parece um assunto pertinente. A exposição do professor soa como algo futurista, que não faz parte do seu cotidiano. Ao tentar mostrar o funcionamento do “Logo”, o professor explorou os movimentos para execução de um quadrado, realizando em tempo real os comandos no decorrer da aula, na tentativa de demonstrar o processo. Porém a visualização era prejudicada.

O que ocorreu com o professor, ocorreu também em outros momentos, visto que todas as tentativas realizadas por alguns professores, coordenadores e tutores, explorando diretamente a tela do computador foi completamente prejudicada, visto que a resolução ficava comprometida e impossibilitava a leitura de qualquer texto ou comando. Ainda no caso da disciplina de Tecnologia e Educação, a área inferior da tela, espaço destinado aos comandos, não aparecia na tela de projeção dos alunos. Ou seja, se o objetivo era conhecer e apreender o funcionamento do programa, este não foi atingido, pois os alunos em nenhum momento visualizaram completamente as ferramentas de comando do *software* explorado, que neste caso era o “Logo”.

Contudo, o que mais me chamou a atenção, neste cenário, foi a falta de manifestação dos alunos, que, apesar de estarem com dificuldade para ler a tela, por causa da baixa resolução, prosseguiram com suas atividades rotineiras, ora prestando atenção, ora lendo, ora conversando.

A impressão que tenho, como pesquisadora, é a mesma que se tem diante de uma tv ligada em uma residência apenas como companhia sonora, algo que fica ali, enquanto os indivíduos fazem outras tarefas. A aula, aparentemente, é mais um momento análogo a este. Ou seja, existe ali uma presença de sons e imagens, no entanto, ela não é o foco principal da atenção dos espectadores.

Uma aluna que sempre esteve atenta, pareceu-me ter uma visão bem positiva das aulas. As manifestações verbais e não-verbais demonstravam que aquele momento da aula era precioso. Perguntei se ela sentia alguma dificuldade de compreensão em relação aos conteúdos abordados na aula e nos textos, e se ela considerava o momento da aula importante para seu aprendizado. Ela respondeu:

A aula é necessária. Já teve casos da gente ouvir uma explicação e ler o livro. De repente aquela dúvida foi explicada, e lá na frente de uma

Produção de Aprendizagem que a gente precisa fazer. Assim, tem aula de professores, que são muito boas. Tem professor que dá show, explica com carisma, se expressa bem. É muito bom (Aluna Marisa).

Acho que o melhor professor foi o X. Ele fala com uma naturalidade tão grande, você vê o drama do professor daquela aula para passar o conteúdo. Você vê que ele entra num conteúdo e outro há uma integração. Então às vezes você aprende um determinado tópico com ele que já foi tratado em outras disciplinas, mas a forma que ele tratou, foi tão criativa e carismática, que aquilo que tava faltando num outro professor ele completou (Aluna Marisa).

Em alguns momentos da fala, essa aluna acima citada pareceu estar falando de uma aula presencial, do carisma do professor e de sua capacidade de explorar e desenvolver os conteúdos. É como se professor e aluno entrassem em sintonia, mesmo a distância. Bruno (2008) enfatiza o papel da emoção na educação *online*, apontando que o entendimento da emoção como contágio emocional apresenta subsídios relevantes ao uso da linguagem emocional na educação e, por conseguinte, à mediação partilhada, especialmente no que se refere à forma de provocar reações no outro.

Pergunto à aluna se ela considera que as aulas da modalidade presencial são iguais às da EaD. Ela diz:

Acho que varia de professor para professor. Acredito que esses que são bons a distância devem ser melhores no presencial, acho que ele deve ser um show. Para mim as aulas desse professor são um show. Eu não sei das aulas dele no presencial. Eu até comentei com as meninas: a aula desse professor é um show, porque ele fala, se expressa, passa os slides, e dá vida à aula. Às vezes, o professor passa a aula, mas esse foi além (Aluna Marisa).

A aluna em questão consegue discernir o professor que “passa a aula”, do professor que “desenvolve o conteúdo” de maneira clara e motivadora. Os aspectos que envolvem a didática do professor na EaD ainda necessitam ser discutidos. A EaD como um todo, carece de análises científicas a fim de facultar a análise e compreensão da complexidade de tal processo em seus múltiplos aspectos. Dentre as problemáticas existentes, o trabalho do professor na EaD surge como uma emergência a ser investigada, como tratarei no capítulo a seguir.

4. TRABALHO DOCENTE E EAD

As questões que envolvem o trabalho docente e suas especificidades foram tratadas por autores, como Tardif e Lessard (2008), Giroux (1997). Vários aspectos foram tratados em suas obras. Muito embora apresentem discussões específicas, todos os autores tocam em um ponto nevrálgico do trabalho do professor que atua em um meio complexo, mas que não realiza atividades com objetos e ferramentas, mas com signos.

“Ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos” (TARDIF e LESSARD, 2008, p.31).

Os autores afirmam que, no caso do trabalho industrial, seu objeto são realidades tangíveis, materiais, possuidoras de substância e forma determinadas, definidas, fixas, que são manipuláveis fisicamente e não oferecem nenhuma resistência ao trabalhador; sua substância material é apenas reativa e não ativa, o que significa que não se trata de indivíduos que possuem autodeterminação. O trabalho sobre e com os seres humanos leva, antes de tudo, à relação entre as pessoas, com todas as sutilezas que caracterizam as relações humanas.

Para Giroux (1997), uma forma de repensar e reestruturar a natureza da atividade docente é encarar os professores como intelectuais transformadores, pois a categoria intelectual oferece uma base teórica para examinar a atividade docente como forma de trabalho intelectual, em contraste com sua definição em termos puramente instrumentais ou técnicos e também ajuda a esclarecer o papel que os professores desempenham na produção e legitimação de interesses políticos, econômicos e sociais.

Giroux (1997, p.162) explica:

Num sentido mais amplo, os professores como intelectuais devem ser vistos em termos dos interesses políticos e ideológicos que estruturam a natureza do discurso, das relações sociais em sala de aula e valores que eles legitimam em sua atividade de ensino.

Contudo, Tardif e Lessard (2008, p.23) afirmam que o estudo da docência, como um trabalho, continua negligenciado:

A escola, enquanto organização do trabalho, normalmente, serve apenas como referência implícita ou parcial para a discussão do currículo, das disciplinas, da didática ou das estratégias pedagógicas. Em nossa opinião, o perigo que ameaça a pesquisa sobre a docência e, mais amplamente, toda pesquisa sobre educação, é o perigo da abstração: elas se fundamentam muitas vezes sobre abstrações – a pedagogia, a didática, a tecnologia do ensino, o conhecimento, a cognição, a aprendizagem, etc. – sem levar em consideração fenômenos como o tempo de trabalho dos professores, o número de alunos, suas dificuldades e suas diferenças, a matéria a cobrir sua natureza, os recursos disponíveis, as dificuldades presentes, a relação com os colegas de trabalho, com os especialistas, com os conhecimentos dos agentes escolares, o controle da administração, a burocracia, a divisão e a especialização do trabalho, etc.

A preocupação dos autores faz todo sentido, ao conceber que a docência ainda não é vista como trabalho por boa parte da população. O trabalho intelectual possui algumas especificidades e que são levadas em consideração no momento da análise acerca de seu fazer. A sociedade, como um todo, confunde tanto a natureza do trabalho docente quanto o tempo dedicado a tal função. O contrato de trabalho do professor é realizado normalmente tendo-se como parâmetro o tempo dedicado às aulas. Assim, todas as outras atividades como: estudo, planejamento, elaboração de materiais, são tidas como obrigatórias, porém não possuem valor em si mesmas.

Fundamentalmente, o ensino é visto como uma ocupação secundária ou periférica em relação ao trabalho material e produtivo. A docência e seus agentes ficam nisso subordinados à esfera da produção, porque sua missão primeira é preparar os filhos dos trabalhadores para o mercado de trabalho. O tempo de aprender não tem valor em si mesmo; é simplesmente uma preparação para a “verdadeira vida”, ou seja o trabalho produtivo, ao passo que, comparativamente, a escolarização é dispendiosa, improdutiva ou, quando muito, reprodutiva (TARDIF e LESSARD, 2008, p.17).

A afirmação dos autores que o ensino é uma ocupação secundária se manifesta no pequeno número de estudantes que almejam a docência como profissão, ao final da escola básica no Brasil. Tal atividade é vista como de menor prestígio na sociedade e, como consequência, com menores salários. De acordo com dados do Inep (2009), dentre os jovens de 17 a 20 anos que fizeram o Enem em 2007, apenas 5,2%

escolheram a profissão de professor de ensino fundamental e médio. A maioria optou por Ciências Biológicas e Saúde (24%); a opção seguinte foi por Engenharias e Ciências Tecnológicas (20%), e Ciências Humanas (19,6%). Outros 25% não haviam escolhido uma profissão. O brasileiro que pretende ser professor é mulher, estudante de escola pública, renda familiar de até dois salários mínimos e possui mãe que nunca frequentou os bancos escolares. Acresce-se ainda, o candidato a professor obteve nota 20 no exame.¹⁹ Os dados do Inep corroboram a argumentação dos autores citados. A docência está longe de ser uma profissão respeitada, que tem *status* na sociedade e, por consequência disso, é pouco almejada. Em contrapartida, Tardif e Lessard (2008) apontam que as profissões que lidam com o outro, como professores, advogados, médicos, terapeutas, entre outros, que denominam de “trabalho interativo”, são hoje de extrema importância na sociedade caracterizada pela globalização das economias, enquanto as análises clássicas baseadas sobre o paradigma hegemônico do trabalho material, seja ele de inspiração marxista, funcionalista ou liberal, não correspondem bem às transformações em curso nos últimos cinquenta anos.

Apesar do MEC e outros organismos internacionais ressaltarem a importância do professor, como elemento imprescindível para uma educação de qualidade, a realidade do trabalho, com suas condições históricas, econômicas e sociais não serve de estímulo para que jovens, com boa formação básica, busquem o magistério como profissão.

Brzezinski (2002), ao falar do magistério, diz que a o processo de secundarização da profissão não anima muito alguém a profissionalizar-se na carreira de professor. Nos dias atuais, mesmo com as associações de classe e com as lutas

¹⁹ De acordo com o Inep (Instituto Nacional de Pesquisas Educacional), ao realizarem o Enem, os candidatos respondem voluntariamente a um questionário que abrange tanto aspectos socioeconômicos quanto relacionados a suas intenções e opiniões. Uma das perguntas é a seguinte: “Que profissão escolheu seguir?”. Embora a partir dos dados do Enem não seja possível saber se de fato o candidato entrou em um curso superior de formação de professores e nem se um dia será selecionado para ingressar na carreira docente por meio de concurso público, a resposta de candidatos que estão em uma faixa etária de escolha da profissão – aqui definida entre 17 e 20 anos – é um importante indicativo de sua intenção no momento da realização do Exame. Esses dados permitem que seja feita uma análise do perfil de alunos atraídos para o magistério no país, incluindo a nota que eles obtêm no Exame. Ver documento:

http://www.inep.gov.br/download/na_medida/BNMedida-ano1-N3-Set2009.pdf

concretas dos movimentos, ainda é grave a ausência do profissionalismo na carreira docente.

Isto porque pela perversidade do sistema capitalista, a ação governamental degradadora da profissão vem traindo sucessivamente os discursos encontrados nos planos de governo. Estes enfatizam a relevância da política educacional voltada para a capacitação de novos contingentes de profissionais, situando a educação na linha de ataque, por constituir-se poderosa arma a serviço do desenvolvimento, do progresso social e da expansão do emprego. Com efeito, atualmente, os profissionais da educação se aproximam da proletarização. Secundarizada ou proletarizada, a profissão docente reveste-se de total falta de profissionalismo (BRZEZINSKI, 2002, p.12).

No bojo de tais preocupações, a Fundação Carlos Chagas, por solicitação da Fundação Victor Civita, realizou, sob a coordenação da professora Bernadete Gatti, um estudo acerca da Atratividade da Carreira Docente (2009), cujo resultado geral possui convergência com os dados do Inep. De acordo com o relatório, discutir os fatores ligados à atratividade das carreiras profissionais em geral exige considerar as mudanças em processo no mundo do trabalho, nas tecnologias, nos contextos político, econômico, cultural e social. Desde a década de 1980, a sociedade vem passando por transformações que alteram as formas e as relações de trabalho nos diversos campos profissionais. Vive-se uma conjuntura histórica permeada de um cenário de relações sociais e de trabalho complexo e contraditório que tem introduzido uma nova compreensão de carreira e de desenvolvimento profissional. Mudanças no mercado de trabalho e a sua relação com a formação profissional exigida, representações sociais das profissões, associadas a status e salário, são fatores que certamente influenciam a atratividade para a escolha entre as diferentes áreas de trabalho.

O relatório da Fundação Carlos Chagas (2009) aponta:

[...] é importante que as discussões sobre a atratividade da carreira docente, considerem as fortes contradições evidenciadas pelas pesquisas relativas ao “estar professor”, que oscilam entre satisfações e frustrações, entre opção e necessidade. Em que pese que nessa carreira, os que nela estão tenham justificativas para tanto, quer de natureza pessoal (amor por esse trabalho, pelas crianças, horário conveniente) e quer social (contribuir para o avanço social das comunidades), atualmente observa-se que a procura por ela vem, tendencialmente, diminuindo (p.11).

O mesmo relatório, com base nas respostas de 1501 alunos do ensino médio através de um questionário aplicado em 18 instituições de ensino (públicas e particulares), em diversas regiões do país, aponta que os estudantes enxergam a docência não como profissão, mas como sacerdócio, uma missão em resposta a uma vocação: “não é uma profissão, é um dom [...] para ser professor, tem que ter uma vocação para agüentar, tipo, tudo isso que a gente está falando, sendo que alguns estudantes também vêem os professores como super-heróis, responsáveis pelo desenvolvimento e salvação da humanidade/sociedade (p.41).

De acordo com as respostas dos alunos, no citado relatório, algumas questões são constatadas:

Os estudantes atribuem às condições financeiras e sociais da profissão docente a recusa em ser professor. Entre as principais idéias discutidas, é patente a concepção de que esse profissional é, em geral, mal remunerado e desprestigiado, e daí advém boa parte dos problemas enfrentados na contemporaneidade pela profissão, como a insatisfação dos que já estão inseridos no campo da docência e a rejeição daqueles que ainda estão na iminência de se inserir no mercado de trabalho. Os relatos revelam que a docência não é uma profissão fácil: há um nível de exigência de formação e envolvimento pessoal que não justifica a desvalorização a que está sujeita no momento. Resumidamente, as justificativas para essa rejeição podem estar associadas às seguintes idéias: 1. O professor é mal remunerado; 2. As condições de trabalho do professor são ruins; 3. O enfrentamento de situação com os alunos está cada vez mais difícil; 4. A profissão de professor não tem reconhecimento social (p.52).

Fusari e Cortese (1989), ao relatarem a situação do Brasil na primeira metade do século XIX, afirmam que eram poucos os que se motivam a fazer a Escola Normal, o que pode ser atribuído principalmente à falta de interesse das pessoas pela profissão docente. Tal afirmação parece fazer parte do atual contexto em que vivemos. Quase dois séculos se passaram e a docência ainda não desperta motivação no Brasil.

Essas considerações mostram, portanto, a complexidade da análise dos aspectos que envolvem o trabalho do professor. De forma paradoxal, a sociedade valoriza tal função, mas, ao mesmo tempo, não lhe confere *status* capaz de motivar jovens para a profissão. Dos 1501 estudantes pesquisados, apenas 2% responderam que irão optar pela carreira docente. Os dados são, na verdade, um retrato do

esfacelamento e da falta de investimento na carreira docente ao longo de vários governos, o que levou, de certa forma, à precarização da profissão, tornando-se assim sinônimo de trabalho com pouco reconhecimento, fracos vencimentos e pouco respeito por parte dos governantes e alunos.

De acordo com Sampaio e Marin (2004), algumas questões relacionadas à precarização do trabalho docente, na sua relação com o trabalho pedagógico, dizem respeito ao uso efetivo dessas horas de trabalho fora da sala de aula. Em alguns estados, após grandes investidas dos sindicatos, as horas atividade foram incorporadas à jornada do professor. Elas somente foram acrescentadas à carga horária de trabalho dos professores a partir da reivindicação deles próprios. Ou seja, o tempo dedicado às outras tarefas, que não propriamente ministrar aulas, apenas após anos de luta passou a ser objeto de discussão. Entretanto, nem todos os estados e municípios conseguiram tal objetivo.

No caso específico dos professores do Paraná, que atuam no 2º ciclo do ensino fundamental e no ensino médio pertencentes à rede pública, a carga horária referente às atividades acadêmicas extraclasse, chega a 20%. Muito embora, essa carga horária represente uma necessidade, tal direito não chega a ser reconhecido pela maioria das prefeituras do país, que tem sob sua responsabilidade a educação infantil e 1º ciclo do ensino fundamental .

Sampaio e Marin (2004) afirmam que, em muitos países, essa carga horária de trabalho não-instrucional tem sido estimada entre 10% e 50% da semana de trabalho. Na Espanha, por exemplo, para 890 horas anuais de ensino os professores têm um acréscimo de 494 horas para o desempenho de outras atividades, o que significa um acréscimo de cerca de 9 horas semanais, em média, na educação primária.

Pode-se dizer que a escola e o ensino têm sido historicamente invadidos, e continuam a sê-lo, por modelos de gestão e de execução do trabalho oriundos diretamente do contexto industrial e de outras organizações hegemônicas (TARDIF e LESSARD, 2008).

A falta de compreensão da natureza e essência do trabalho do professor acaba por gerar um modelo de gestão de educação muito próximo ao da indústria. Como exemplo de tal observância, tenho presenciado a implantação de pontos

eletrônicos assinados com as digitais dos professores em várias instituições de ensino superior, especificamente as instituições privadas, como forma de fiscalizar o tempo de trabalho do professor. No entanto, as atividades extra-classe, como correção de provas, elaboração de programas e aulas, reuniões não são passíveis de remuneração.

Lelis (2010) aponta outro aspecto interessante do trabalho docente, ao afirmar que, contrariamente a outros profissionais, o trabalho do professor depende da colaboração do aluno. Ninguém ensina a quem não quer aprender. O trabalho reveste-se de grande complexidade do ponto de vista emocional, pois os professores vivem em um espaço carregado de afetos, de sentimentos e de conflitos.

O trabalho, na concepção de Marx, é a ação do homem sobre a natureza a fim de transformá-la em benefício próprio. Nesse processo, é necessário levar em conta que o trabalho não somente transforma a natureza, mas ao mesmo tempo modifica também o trabalhador. Neste sentido, é no exercício da docência que o professor se constrói no contexto da sociedade onde está inserido. A forma de organização da escola, a gestão, os horários, o currículo, a hierarquia, a autonomia dos professores e seus contratos de trabalho influenciam diretamente no seu fazer.

Lazzaroto e Negri (2001) afirmam que a categoria clássica de trabalho se demonstra, absolutamente, insuficiente para dar conta da atividade do trabalho imaterial, pois é sempre mais difícil distinguir o tempo de trabalho do tempo da produção ou do tempo livre. Encontramo-nos em tempo de vida global, na qual é quase impossível distinguir entre o tempo produtivo e o tempo de lazer. O trabalho imaterial não se reproduz na forma de exploração, mas na forma de reprodução da subjetividade.

Entretanto, o trabalho do professor é constituído pela subjetividade, mas com a intencionalidade de educar o outro, de estar com o outro. Para Severino (2010), educação é prática histórico-social, cujo norteamo não se fará de maneira técnica, como ocorre nas esferas de manipulação do mundo natural, como, por exemplo, na engenharia ou na medicina.

O autor ainda afirma:

No seu relacionamento com o universo simbólico da existência humana, a prática educativa revela-se em sua essencialidade, como modalidade técnica e política de expressão desse universo, bem como investimento formativo em todas as outras modalidades de práticas. Como modalidade de trabalho, atividade técnica, essa prática é estritamente cultural, uma vez que se realiza mediante o uso de ferramentas simbólicas. Desse modo, é como prática cultural que a educação se faz mediadora da prática produtiva e da prática política, ao mesmo tempo em que responde também pela produção cultural. É servindo-se de seus elementos de subjetividade que a prática educativa prepara para o mundo do trabalho e para a vida social (SEVERINO, 2010, p.635).

De acordo com Severino, o trabalho do professor é sim uma atividade técnica, porém estritamente cultural.

Aproximando-me do objeto de estudo em questão, que é a educação a distância, é possível dizer que, se as relações de trabalho já eram um aspecto bastante distorcido no cotidiano da docência, este passa agora a ser complexificado, dadas as condições em que EaD se estabelece.

A educação a distância traz um novo cenário, um novo processo de ensino e aprendizagem, com novos atores e funções ressignificadas. Até o advento da EaD, víamos claramente que a educação escolarizada se dava em instituições escolares com tempos e espaços específicos. A modalidade em questão rompe com o estabelecido e nos provoca a repensar a escola, seus atores e suas funções.

Dadas essas condições, surge uma nova divisão de trabalho, com uma forte tendência à dicotomia entre concepção e execução, características da divisão de trabalho capitalista, ao mesmo tempo, que se propõem novos mecanismos de flexibilização, competências, eficácia e necessidades de resultados.

As tecnologias de informação e comunicação propiciam a professores e alunos estarem conectados, interagindo em situações de ensino e aprendizagem jamais imaginadas. O tempo e o espaço de aprendizagem passam a ser redefinidos e com isso também o trabalho do professor.

Kosik (1975, p.64) faz a seguinte afirmação:

O indivíduo se move em um sistema formado de aparelhos e equipamentos em que ele próprio determinou e pelos quais é determinado, mas já há muito tempo perdeu a consciência de que este mundo é criação do homem. A "preocupação" invade toda a vida. O trabalho se dividiu em milhares de operações independentes e cada operação tem seu próprio operador, seu próprio órgão

executivo, tanto na produção como nas correspondentes operações burocráticas. O manipulador não tem diante dos olhos a obra inteira, mas apenas uma parte da obra. Abstratamente removida do todo. O todo se manifesta ao manipulador como algo já feito; a gênese para ele existe apenas nos particulares que são por si irracionais.

A afirmação de Kosik traz considerações que parecem ser tomadas das próprias condições de trabalho do professor da EaD, que vê seu trabalho fragmentado em inúmeras operações independentes, sem possibilidade de ver o todo.

As tecnologias reformularam a noção de espaço e tempo na vida do trabalhador, não reservando a suas atividades um tempo e local definidos. Acerca do conceito de espaço e local, Pretto (2006, p.24) esclarece:

A palavra *local* ganha especial dimensão por inúmeras razões, das quais destacamos o fato de que, desde a década de 1990, com a intensificação do uso da Internet, o trabalho potencialmente passou a ser remoto, de casa, e por rede, sendo elemento definidor de novos mercados. Associado a isso, passamos a assumir diversas outras funções, que antes demandavam um posto de trabalho específico. Somos hoje, ao longo do dia, caixas de bancos, operadores de seguros, vendedores e compradores de produtos, simultaneamente, operadores de bolsas, entre tantos outros. Na *web*, trabalhar e estudar são atividades que podem ser realizadas em qualquer lugar. Para o professor, com os contratos de trabalhos mantidos inalterados, foram acrescentadas tarefas e funções antes não pensadas. Construímos *home pages* e respondemos a *e-mails* pela manhã, à tarde e, principalmente, à noite. Temos que operar computadores, televisões e vídeos o tempo todo!

A afirmação de Pretto traz, de fato, os dilemas vividos cotidianamente por professores, que passaram a assumir novas tarefas e funções e se adaptaram ao mundo digital desenvolvendo novos conhecimentos e habilidades, sem que seu contrato fosse alterado. Longe de termos atingido a promessa prometeica, as tecnologias não liberaram o homem do seu trabalho mais penoso. De forma contrária à dádiva prometeica, as tecnologias passaram a fazer parte do trabalho do professor, que, além de assumir seu tempo de aula, assume as tarefas de orientar, responder aos *emails* dos alunos e corrigir de trabalhos via internet entre outras. Dessa forma, a fala de Lazaroto e Negri (2001) reconhece que existe dificuldade de distinguir o tempo de trabalho do tempo da produção ou do tempo livre, na realidade cotidiana de uma maioria dos professores, especialmente daqueles que atuam no ensino superior. É

importante salientar que tal fato se dá independente de o professor estar ou não atuando na educação a distância. Tanto na educação presencial quanto na EaD, as TICs tem forçosamente contribuído para o aumento das tarefas dos professores.

A dinâmica que se estabelece na EaD fragmenta e subdivide, entre outros profissionais, as atividades que eram, eminentemente, do professor. O tempo físico e o espaço passam a ser estendidos, acrescentando-se ao espaço da residência do professor, que passa a ser também local de trabalho.

Embora eu tenha abordado, no primeiro capítulo, as tecnologias e suas mudanças nos diferentes setores da sociedade, neste capítulo enfoco, especificamente, o trabalho do professor e as alterações subjacentes à modalidade da educação a distância.

Antes mesmo da grande invenção das redes de computadores, a EaD já existia, porém os novos aparatos tecnológicos propiciaram seu crescimento. A própria virtualização ou o uso dos chamados ambientes de aprendizagem produziram uma nova forma de trabalho docente. A sala de aula, antes física, passa a ser virtual. Houve uma grande preocupação em tornar os ambientes de aprendizagem o mais semelhantes possível de uma sala de aula convencional.

Franco (2003) afirma que na sociedade contemporânea são produzidos objetos técnicos que são virtuais e simulacros. Os objetos técnicos virtuais possuem a capacidade de produzir outros objetos virtuais, além do que nunca necessitam se atualizar em algo concreto do ponto de vista material. São virtualidades gerando virtualidades.

O autor utiliza os pressupostos de Deleuze, ao falar do simulacro:

Passam então a coexistir dois mundos, ou um mundo duplo, que se complementam e se realimentam: um com ligações explícitas com a materialidade e outro virtual com existência autônoma. Um mundo é simulacro do outro. A ligação do mundo virtual com o mundo material é informacional, assentada sobre o substrato material mínimo. Mas o mundo virtual é uma realidade, tanto que hoje nele funciona cada vez mais o mundo da tecnociência, das finanças e da comunicação, estratos muito significativos da sociedade contemporânea (FRANCO, 2003, p.39).

Entretanto, Franco (2003, p.42) diferencia o virtual do real, da seguinte forma:

O ambiente virtual - um conjunto formado por objetos virtuais - é muito mais abstrato que os espaços concretos do ambiente "natural". Modifica-se a relação com o tangível, com o tempo e com o espaço, categorias que estruturam o ambiente a que estamos acostumados. Assim não é de se estranhar que em um primeiro momento as pessoas comecem a confundir os objetos virtuais com objetos materiais, e o ambiente virtual com o ambiente "natural".

Essas reflexões acima buscam identificar alguns dos atuais contornos da temática em questão, para enfim levar-nos a pensar nos atores que atuam na virtualidade, professores, alunos, tutores e gestores. Novos atores e novas funções, porém com o mesmo objetivo das universidades presenciais: o ensino e a formação de profissionais. Muito embora as semelhanças com as instituições tradicionais sejam inúmeras, o processo de virtualização traz novos contornos ao trabalho.

A virtualização traz no seu bojo novas habilidades necessárias aos docentes. O que antes parecia ser um desafio desapareceu com a virtualização, que era a indisciplina ou domínio da turma, tão necessários em momentos presenciais. As questões passam agora para uma intensa capacidade de “transmitir” conteúdos em tempo mínimo de aula via satélite.

Rodriguez (1997) afirma que é preciso insistir na ideia de que as multimídias não transformam o trabalho docente, elas apenas expressam com grande impacto os novos cenários da sociedade contemporânea e permitem um armazenamento enorme de informações, por meio de novas linguagens.

A afirmação da autora traz certa perplexidade, visto que, as novas linguagens e seu uso na educação a distância não mudam a essência do trabalho do professor, mas alteram sobremaneira sua atuação. Pode-se afirmar que entre muitos aspectos, os mais gritantes são:

- Fragmentação e divisão do trabalho;
- O tempo e o contrato de trabalho;
- Formação e trabalho docente em EaD;

Tratarei de cada tópico a seguir, por entender que cada um merece ser explorado separadamente, posto que, representam aspectos problemáticos no que tange a EaD. Todavia, esses aspectos sempre são interligados e interdependentes.

4.1 Fragmentação e divisão do trabalho

De acordo Arredondo (2003), o professor que atua na educação a distância é um profissional de ensino que coloca o seu foco em um aluno que é invisível, que sabe que ele está em algum lugar, e assim o aluno será o centro da ação educativa.

Em relação à fragmentação do trabalho, o professor passa a não deter todo o controle do processo. A EaD pressupõe o trabalho em equipes com funções bem específicas. Enquanto no ensino presencial o professor se ocupava do planejamento, ensino e avaliação, na EaD ele trata de uma das tarefas, ou parte dela, visto que em razão das diferentes localidades atendidas, da quantidade de alunos e das distâncias entre os polos atendidos e a sede, o professor faz parte de uma das equipes. Dentro desta organização, a equipe configura-se como uma das mais acertadas estratégias de ação, desde que haja espírito de equipe (conjunto de pessoas encarregadas de qualquer tarefa em comum). Embora as equipes tenham seu valor dentro da organização e estrutura da EaD, elas necessitam de um fio condutor, de um objeto geral que as una e, como consequência, haja uma interlocução entre elas, em cada fase (planejamento – execução - avaliação) como condição *sine-qua-non* para a qualidade do processo.

Belloni (1999), ao utilizar a metáfora teatral, afirma que o professor não mais terá o prazer de desempenhar o papel principal numa peça que ele escreveu e também dirige, pois existe uma nova lógica, quase uma revolução com relação ao papel do professor na EaD.

Nesse sentido, Belloni (1999, p.84) aponta que, no âmbito da EaD passa a existir uma variedade de professores que são:

- **Professor formador:** que orienta o estudo e a aprendizagem, dá apoio psicossocial ao estudante, ensina a pesquisar, processar a informação

do professor e a aprender; corresponde à função propriamente dita do professor presencial;

- **Conceptor** e realizador de cursos e materiais: prepara os planos de estudos, currículos e programas; seleciona conteúdos, elabora textos de base para unidades de cursos;
- **Professor pesquisador**: pesquisa e se atualiza em sua disciplina específica, em teorias e metodologias de ensino/aprendizagem, reflete sobre sua prática pedagógica, orienta e participa da pesquisa com os alunos;
- Professor tutor: orienta o aluno em seus estudos relativos à disciplina pela qual é responsável; esclarece dúvidas, geralmente participa das atividades de avaliação;
- **Tecnólogo educacional** (*designer* ou pedagogo especialista em novas tecnologias): é responsável pela organização pedagógica dos conteúdos e por sua adequação aos suportes técnicos a serem utilizados na produção de materiais assegurando a qualidade pedagógica informacional dos materiais do curso;
- **Professor “recurso”**: assegura uma espécie de balcão de respostas e dúvidas pontuais dos estudantes com relação aos conteúdos de uma disciplina ou questões relativas à organização dos estudos ou às avaliações.
- **Monitor**: muito importante em certos tipos específicos de EaD, especialmente em ações de educação popular com atividades presenciais de exploração de materiais em grupos de estudo.

As funções acima apresentadas pela autora podem ser agrupadas segundo a mesma, em três grandes grupos: o primeiro é responsável pela concepção e realização dos cursos e materiais; o segundo assegura o planejamento e organização da distribuição de materiais e administração acadêmica (matrícula e avaliação); e o terceiro é responsável pelo acompanhamento do estudante durante o processo de aprendizagem (tutoria, aconselhamento e avaliação) (BELONI, 1999).

No que se refere à busca de articulação e organicidade, os diversos profissionais enfrentam grandes dificuldades. A afirmação de um dos professores entrevistados retrata tal problemática:

[...] precisa haver uma parceria com o tutor, também com professor conteudista que deveria conversar com a coordenação do curso, para que isso não seja uma prática isolada de uma única disciplina. Então, quando eu digo lá no estágio, você vai pra escola, tem que observar alguma coisa, o tutor precisa orientar esse grupo nas atividades. Essa apresentação não vai ser feita para o professor conteudista, mas para o tutor. Então, por isso que eu acho que precisa haver uma articulação. Eu acredito que seja possível isso (prof^a Carla).

Eu pergunto à professora se, em havendo grande quantidade de alunos (20 ou 30 mil) são possíveis tais práticas. Ela responde:

Eu acho que sim, não tenho uma experiência para dizer que é ou não. Por enquanto, tenho como hipótese, que seria viável sim (prof^a Carla).

A professora destaca o papel da integração dos diferentes profissionais, apesar de afirmar que não sabe se esta é ou não uma prática já institucionalizada. Como a citada professora teve experiência na área de coordenação, com acesso a informações privilegiadas, diferentemente de um professor comum, lhe faço então, o seguinte questionamento: Quando pensamos em processo de ensino temos as seguintes etapas realizadas pelo professor: planejamento, execução, avaliação e o retorno de tudo isso, ou seja o feedback do seu trabalho. Existe um *feedback* da atuação do professor, levando-se em conta que ele atua em apenas uma ou duas das etapas? Ela responde:

Mas ele tem sim. Pelo menos assim, eu sempre quis ver qual o retorno da minha prova. Quais foram as questões que os alunos mais erraram; quanto tempo demoraram para responder cada uma das minhas questões. Então eu gosto de ver isso. Eu prefiro utilizar esses dados. Teve uma disciplina que eu ministrei três vezes... e se você analisar a primeira vez que eu dei, com a segunda e com a terceira, houve uma mudança expressiva (prof^a Carla).

Eu continuo a questionar: “Isso em relação ao seu desempenho, ou ao desempenho dos alunos?” Ela responde:

As duas coisas. Agora eu não posso dizer que isso seja corrente, é apenas a minha prática (prof^a Carla).

Outra professora responde:

Acho que existe uma integração, porque a gente... aqui no nosso modelo existe uma integração. Por exemplo: a produção de aprendizagem é elaborada pelos professores, todos juntos. Eu ministrei uma aula que é da UTA de Língua Portuguesa, mas eu tenho contato com os outros professores da UTA, nos encontramos pra pensar uma única produção de aprendizagem para esses alunos (profª Maria).

Apesar de mencionar que existe uma integração, a mesma professora afirma também que “é preciso criar mecanismos para que os professores tenham mais retorno sobre seu trabalho” (profª Maria).

Para reforçar essas perspectivas em relação à integração de equipes tomo como referência Belloni (1999), quando afirma que, no setor de produção de materiais, é comum ocorrerem dificuldades de integração no interior das equipes responsáveis pelas diferentes fases de produção. De modo geral, o professor/autor/conceptor, responsável pela qualidade acadêmica do curso, não controla o processo de realização dos materiais, a não ser o texto impresso, o que acarreta, muitas vezes, significativas perdas de qualidade acadêmica e mesmo falhas quanto aos conteúdos científicos e metodologias de ensino no produto final.

A instituição, por sua importância no contexto da comunidade onde está inserida e pela responsabilidade a ela atribuída, através de seus gestores, tem a preocupação de contratar profissionais capacitados em todas as equipes. A fala de uma das professoras, coordenadora de uma das equipes, reflete a responsabilidade e a seriedade dos profissionais envolvidos, que não escondem os problemas, mas tentam, através dos erros, aprimorar seu trabalho:

Olha a gente tem ainda muitos problemas operacionais, que são matrícula, documentos, acesso do aluno ao sistema [...] Acho que o nosso maior problema é ainda isso: o preço pela inovação. Você faz primeiro, constitui uma plataforma sua, foi desenvolvida pela instituição. Nós estamos aqui criando dentro da instituição, acho que isso ainda é problemático. E o segundo maior problema é o pólo, que é um desafio, essa coisa de você não saber exatamente o que tá (SIC) acontecendo lá. É saber que está acontecendo coisas que não deveriam estar acontecendo. Aí a gente tem de correr atrás, rearranjar. Eu acho que é isso! Esses são os aspectos mais frustrantes e mais difíceis! A gente sabe que

o que foi planejado acaba não acontecendo, a gente sabe que tem pólo em que o tutor está lá para abrir a porta e ligar a televisão (profª Ana).

As questões até aqui identificadas vêm delineando alguns dos problemas que ainda necessitam ser enfrentados na EaD. É perceptível, através das entrevistas e no contato com os alunos e tutor, que existe distanciamento entre os diversos setores da instituição e, sobretudo, em relação ao contexto em que se dá o processo de aprendizagem dos alunos.

4.2. O tempo, o contrato e a forma de trabalho docente na EaD

O tempo e contrato de trabalho do professor possuem características próprias na EaD. Assim como outros setores da economia passaram e ainda passam por reestruturações, a educação não ficou à mercê dos novos tipos de tempos e contratos de trabalho, frutos da globalização, da reestruturação econômica e do profundo uso das tecnologias para as mais diversas tarefas.

Pode-se afirmar que as TIC tiveram um papel de grande importância nas situações acima apresentadas. Embora a situação possa ser vista como sinônimo de progresso econômico e social, por trazer uma quantidade de alunos que estavam distantes dos bancos escolares, também engloba de questões emblemáticas como: Qual deve ser a forma de remuneração do trabalho do professor? Se o tempo de aula era o indicador do tempo de trabalho nas aulas presenciais, qual será o indicador na EaD, partindo do pressuposto que existe um novo conceito de aula? O tempo dedicado as atividades de planejamento e avaliação são passíveis de remuneração? A quem pertencem os direitos autorais das aulas ministradas pelos professores? A instituição tem direito sobre os materiais produzidos (aulas, *slides*, livros-texto) pelos professores por tempo indeterminado?

As indagações levantadas vêm delineando um campo da problemática em EaD pouco estudado e que não pretendo, aqui, tratar exaustivamente. Entretanto, torna-se

imperativo, ao tratar-se do trabalho docente em EaD, trazer à tona preocupações com o contexto social e econômico do país.

A EaD sugere que novas funções sejam criadas para que o trabalho se efetive. Ao necessitar-se de professores conteudistas (elaboradores de materiais impressos e *online*), professores ministrantes de conteúdos via satélite, professores tutores, professores avaliadores, cria-se uma gama de novas funções e abrem-se novas possibilidades de trabalho aos professores. No entanto, o que representam novos campos de atuação e possibilidade de empregabilidade se eles trazem ao mesmo tempo “subtrabalhos” e “subempregos”. A maioria dos profissionais que trabalha na EaD são contratados por tarefas de trabalho, por materiais escritos, algumas aulas ministradas. De maneira geral, não possuem vínculo com as instituições de ensino. Trata-se de serviços temporários e sazonais de acordo com a necessidade das instituições. No caso da tutoria, pode-se afirmar que são os professores que exercem essa função com contrato de trabalho por tempo indeterminado. Entretanto, em muitos casos, não existe um piso salarial para tal categoria, visto que essa função ainda não está claramente definida. Além disso, dependendo da instituição, os tutores são contratados e remunerados pela empresa franqueada, não possuindo vínculo empregatício com a instituição de ensino que oferta os cursos em EaD.

Via de regra, as instituições que ministram cursos na EaD também ofertam cursos presenciais, e acabam utilizando o mesmo quadro docente, o que, de certa forma, traz aspectos positivos, pois cria vinculações entre o presencial e a EaD. Todavia, como as disciplinas são modulares, os professores apenas participam da EaD no período específico de suas aulas, afastando-se dessas até o momento de seu próximo módulo. Mesmo aqueles professores que fazem parte do quadro de servidores da instituição, também são vistos como prestadores de serviços.

Do ponto de vista financeiro e organizacional representa um grande ganho para a instituição manter o mesmo quadro docente, nestas condições. No entanto, do ponto de vista pedagógico, os professores não vivenciam essa modalidade de ensino a ponto de acompanhar, estudar, experienciar e testar novas possibilidades e estratégias didáticas. A própria organização de módulos faz com que o professor se distancie dos problemas inerentes a EaD, visto que ele se encarrega de sua disciplina

de 60 ou 70 horas, não ultrapassando quase sempre 6 a 8 encontros com os alunos; após isso, ele retorna no próximo ano ou semestre, mas com nova turma.

É possível compreender que a organização pedagógica dos cursos de EaD favorece certo distanciamento entre professores e alunos, o que se ocorre também entre os próprios pares pelas condições específicas de trabalho próprias do modelo. Apesar dos impedimentos ou melhor, de entraves financeiros enfrentados pela instituição para a manutenção de um quadro docente específico e envolvido com a EaD, tal medida poderia trazer muitos ganhos para a efetivação dos vários programas e cursos ofertados na modalidade em questão.

Os contratos temporários ou serviços prestados não criam vínculo, ou pertencimento entre os profissionais envolvidos, nem entre os pares, nem entre a instituição e os professores. Essa equação, a longo prazo, torna a EaD desprovida de profissionais que possam assumi-la como categoria profissional e que possa ser formada constantemente no seu fazer cotidiano.

Retomando o conceito de Marx (1983, p. 153): “O trabalho é uma atividade orientada a um fim para produzir valores de uso, apropriação do natural para satisfazer as necessidades humanas, condição universal do metabolismo entre o homem e a Natureza”. Podemos afirmar que o homem trabalha no intuito de adquirir bens de consumo para a sobrevivência ou conforto. Também no caso dos professores, a relação é a mesma existente em outras tantas profissões. Enguita (1991) afirma por sua vez que, a proletarização ocorreu também na docência ao afirmar que proletários são aqueles desprovidos dos meios de produção e partícipes essenciais na produção e reprodução do capital, perdendo o controle sobre os meios, o objetivo e o processo de trabalho.

Entretanto, Tumolo e Fontana (2008) discordam da abordagem de Enguita. Eles afirmam que o autor não percebeu que a discussão acerca dos profissionais, ou categoria profissional, é referente ao processo de trabalho e que a classe proletária, diz respeito ao processo de produção de capital. Dessa forma, o conceito de proletarização como antagônica à de profissionalização, defendida por Enguita e incorporada na análise por vários outros autores, fica sem sentido. Para Tumolo e Fontana (2008), no fundo, Enguita também não diferencia processo de trabalho e

processo de produção e, por isso, confunde categoria profissional com classe social. Segundo Tumolo e Fontana (2008, p167 e 168):

Atualmente, os trabalhadores da educação são constituídos, em sua maioria, por trabalhadores assalariados, seja no sistema público ou privado de ensino. Por estabelecerem uma relação contratual baseada no assalariamento, apresentam uma relação similar àquelas estabelecidas por outros trabalhadores assalariados, já que a natureza da relação é a mesma. Entretanto, nem todo trabalhador assalariado é produtor de capital, apesar de todo trabalhador produtivo ser assalariado. Isso quer dizer que existem trabalhadores assalariados, incluindo aqui professores, que estabelecem e outros que não estabelecem a relação de produção especificamente capitalista, ou seja, que são ou não produtivos. Além disso, também existem professores que exercem sua atividade sem ser assalariados e, neste caso, não são produtivos. Apesar de desempenharem o mesmo trabalho concreto, quer dizer, de executarem o mesmo processo de trabalho, os trabalhadores docentes apontados anteriormente participam de relações sociais de produção diferentes [...] Encontramos primeiramente a docência como um processo simples de trabalho, como, por exemplo, o professor que ensina seu filho a ler. Trata-se da produção de um valor de uso e não de uma mercadoria e, por isso, não houve produção de valor nem de mais-valia, o que caracteriza esse professor como um trabalhador não-produtivo. Outra situação é o professor que produz o ensino como um valor de troca, ou seja, como uma mercadoria que vende, como, por exemplo, um professor que ministra aulas particulares. Embora tenha produzido valor, não produziu mais-valia, uma vez que, sendo proprietário de meios de produção, não necessitou vender sua força de trabalho e, por isso, não estabeleceu uma relação assalariada, constituindo-se também como um trabalhador não-produtivo. Numa condição totalmente diferenciada, temos o professor que trabalha na rede privada de ensino. Nessa situação, o professor vende sua força de trabalho ao proprietário da escola, produz uma mercadoria – ensino –, que pertence a este último, e, ao fazê-lo, produz mais-valia e, conseqüentemente, capital, o que o caracteriza como um trabalhador produtivo.

Para os autores, trabalhador produtivo é aquele que vende sua força de trabalho ao empresário, o professor de escola pública, embora venda sua força de trabalho ao Estado, ele produz um valor de uso e não um valor de troca e, portanto, não produz valor nem mais-valia. Como não estabeleceu especificamente uma relação capitalista, não pode ser considerado um trabalhador produtivo.

É importante salientar que a análise dos autores acima citados diferencia-se sobremaneira da maioria dos estudos que tratam do trabalho docente e da sua precarização, ao fazerem distinção das várias formas de trabalho docente.

Não obstante as análises sejam distintas, elas nos ajudam a esclarecer as diferentes formas de trabalho entre o público e o privado. No caso específico da EaD, de acordo com os dados do Inep, as instituições privadas detêm o monopólio em torno de 81% das matrículas no ensino superior na modalidade a distância. Tais números permitem inferir que a EaD representa um grande “filão de mercado” das IES privadas e que ao expandirem seus domínios e abrangência institucionais compram a força de trabalho de diversos profissionais da educação, estabelecendo assim as relações capitalistas de produção e de mais valia.

Bezerra e Silva são mais contundentes ao analisarem a situação da educação como um negócio lucrativo (2006, p.05):

É assim que a Pedagogia vai sendo transformada em um negócio e perdendo seu clássico significado de uma atividade marcadamente intelectual para ser subsumida pelas formas de sociabilidade da mercadoria. É preciso insistir, mais uma vez, e perguntar: qual a implicação da profissionalização ou mercadorização do trabalho pedagógico para a perspectiva humanista de conhecimento e universidade? Devemos nos conformar com o fato da pedagogia ser transformada em uma atividade técnica e profissional nas universidades brasileiras? Quais os desdobramentos históricos decorrerão da transformação das faculdades de pedagogia em escolas técnicas e profissionalizantes? O problema é que o trabalho pedagógico vai sendo enquadrado em uma lógica seqüencial e em uma temporalidade a que todas as profissões foram submetidas na história das sociedades modernas, industriais e capitalistas, ao tempo social médio da reprodução do capital

Bezerra e Silva salientam que ocorre uma refuncionalização, quando o trabalho intelectual e pedagógico passa também a ser mercadoria, sendo que a única coisa que é excluída dessa refuncionalização é a jornada de trabalho, porque o trabalho intelectual é contraditório em relação à lógica do capital. O seu tempo não pode ser enquadrado no tempo do processo de trabalho capitalista. O tempo do trabalho intelectual ultrapassa o processo de trabalho capitalista, tal como este se efetiva nas unidades industriais, agrícolas, comerciais e de serviços:

Agora que a ideologia da profissionalização penetrou em todos os poros dos pedagogos, educadores e professores, dos pensadores da Pedagogia e converteu o escravo do capital em um orgulhoso profissional, fica mais fácil introduzir os valores do utilitarismo e processar intensivamente a mercadorização da educação. Todos valem o que têm: função, salário, status,

consultoria, conferências, cursos de especialização, capacitações, coordenação de projetos etc. Todos se empenham em aumentar seu poder institucional. Todos estão convencidos que têm que formar para o mercado capitalista de trabalho (BEZERRA E SILVA, 2006, p.07).

Esses autores estão a analisar a situação da docência de uma maneira geral, não especificamente a realidade da EaD, o que torna a problemática ainda mais complicada. Ao aludirem acerca da profissionalização da carreira docente, o professor vende sua força de trabalho como qualquer outro trabalhador, ficando assim também na dependência de grandes empresários do ramo da educação que solicitam seus trabalhos (fragmentado por tarefas específicas) por preços módicos de acordo com as necessidades momentâneas do seu negócio.

Zuin apresenta questões de extrema relevância em seu artigo intitulado *Educação a distância ou educação distante? O programa universidade aberta do Brasil*. Ao falar do risco da coisificação do professor, afirma:

O desejo de transformar o professor numa entidade coletiva não corrobora o risco de reforçar tal autoritarismo imagético? A liquefação da figura do professor, que se torna uma espécie de prestador de serviços ou mesmo um recurso para o aluno, ilustra despididamente, o seu processo de coisificação. É neste contexto que o *data show*, ou seja, o show de dados, expressa não só o modo “adequado” e como se deve transmitir os conteúdos pedagógicos, como também a nova função do professor: o animador de espetáculos audiovisuais. A violência que se dissemina na fragmentação da forma e do conteúdo das imagens televisivas é expressão de uma sociedade cujas relações de produção se “esmeram” pela reprodução de relações humanas fragmentadas. É necessário atentar, portanto, para os prováveis danos psicológicos que tal lastro social determina (ZUIN, 2006, p 947).

No que se refere ao trabalho docente, o autor aponta o risco de coisificação, o risco do professor tornar-se também um recurso no contexto da educação a distância, como segue:

O risco da chamada transformação do professor numa entidade coletiva, um termo muito apreciado pelos pesquisadores de educação a distância, é o de pulverizar a autoridade de tal professor a ponto dela se rearticular na forma do autoritarismo imagético que arrefece o desenvolvimento das representações e, portanto, do raciocínio crítico. É por isso que a ditadura das imagens, bem como

o contexto histórico no qual ela se realiza devem ser criticados justamente por aqueles que se preocupam com os caminhos e descaminhos do processo educacional/formativo virtual. Nunca é em vão recordar que a comunicação primária precisa ser hegemônica em relação à secundária, a não ser que nos habituemos com o processo de fetichização e “decidamos” referendar nossa servidão voluntária, uma vez que nos identificamos como recursos ao invés de lutarmos, na medida do possível, para nos tornar sujeitos, ou seja, interventores de nossas ações. Não por acaso, os programas de educação a distância que obtiveram resultados positivos foram aqueles que tiveram êxito de aproximar, presencialmente, os agentes educacionais por meio das mediações técnicas (ZUIN, 2006, p. 949).

As análises provocativas realizadas pelo autor merecem nossa atenção, já que focalizam normalmente questões esquecidas ou deixadas num segundo plano, mesmo entre os pesquisadores que lidam com a EaD. A expressão “entidade coletiva”, utilizada por autores como Belloni (2002), explicita a necessidade do professor deixar de ser uma entidade individual para se transformar numa entidade coletiva, a fim de trabalhar de forma integrada a outros grupos e trabalhadores de maneira a não segmentar o processo educacional na EaD. Conquanto tenha sua razão de ser no processo de ensino, a terminologia tem servido, na prática, para que o professor atuante na EaD vá aos poucos perdendo sua identidade como ser crítico e ser pensante que domina todas as fases do seu processo de trabalho. O fato de executar apenas parte do trabalho, em momentos estanques torna-o distante das questões de fundo inerentes ao seu trabalho.

A teoria da atividade, oriunda dos autores da Teoria Histórica Cultural dos russos, criada a partir de Vigotski e outros autores como Lúria, Leontiev, Davidov, traz aspectos importantes para a reflexão sobre o trabalho docente. De acordo com Leontiev, sistematizador da teoria da atividade, toda ação humana está orientada para um objeto, e tem um caráter objetal.

De acordo com Asbahr (2005), uma necessidade só pode ser satisfeita quando encontra um objeto; a isso chamamos de motivo. O motivo é o que impulsiona uma atividade, pois articula uma necessidade a um objeto. Objetos e necessidades isolados não produzem atividades; a atividade só existe se há um motivo. A relação entre a significação social, o sentido pessoal e o conteúdo sensível, emocional, é o principal componente da estrutura interna da consciência.

As significações são fenômenos da consciência social, mas quando são apropriadas pelos indivíduos passam a fazer parte da consciência individual. Ao nascer, o homem encontra um sistema de significações pronto; apropriar-se ou não dessas significações depende do sentido pessoal que tenham para o sujeito. O sentido pessoal é engendrado, produzido na vida do sujeito, em sua atividade (ASBAHR, 2005, p.111).

Desta forma, significado e sentido, embora distintos estão ligados um ao outro na medida em que o sentido exprime uma significação. Asbahr, utilizando os pressupostos de Leontiev afirma que a atividade pedagógica passa a ser alienada quando ocorre uma cisão entre significado e sentido. O significado social do trabalho do professor é garantir que os alunos se apropriem do conhecimento não-cotidiano, sendo a finalidade direta de sua ação produzir desenvolvimento psíquico. No entanto, quando esse trabalho passa a ser mais uma atividade sem comprometimento com o todo, com o grupo e com as relações coletivas, ele passa a ser uma atividade alienada.

Tal como a Asbahr, Kosik preocupa-se com a mecanização do trabalho, com a realização das tarefas, sendo necessário que o trabalhador possa refletir sobre as mesmas.

O preocupar-se é manipulação (de coisas e objetos) na qual as ações repetidas todos os dias, já de há muito se transformaram em hábito e, portanto, são executadas mecanicamente. O caráter coisificado da práxis, expresso pelo termo preocupar-se, significa que na manipulação já não se trata mais da obra que se cria, mas do fato de que o homem é absorvido pelo mero ocupar-se e “não pensa” mais na obra (KOSIK, 1976, p.64).

No caso específico da EaD, a ação de cada professor em separado, quando cada grupo realiza uma ação ou atividade, corre o risco de não converter-se em ação coletiva orientada para o mesmo objetivo, visto que, apesar de ser consciente o trabalho de todos, os resultados não são percebidos, pois carece da existência de *feedbacks* e envolvimento do professor com os resultados de sua atividade, que resulta, assim, em um distanciamento, em uma atividade que subtrai o significado da ação de ser professor.

4.3. Formação e trabalho docente em EaD

Todos os aspectos envolvidos em uma aula via teleconferência, reconfiguram uma nova realidade para o professor educador, formado para ministrar seus conteúdos em salas presenciais. Pode-se afirmar que o professor do ensino presencial, ao engajar-se na EaD, enfrenta alguns dilemas. O primeiro deles é a situação do estúdio. Ele, ao mesmo tempo que tem ciência de que muitos estão assistindo as suas aulas, sente-se isolado no momento da aula. Uma professora entrevistada disse:

a gente se sente muito só, eu tentava olhar para o câmera, como se ele fosse meu aluno. Quando não chegam perguntas então? Você se sente mais sozinha ainda, não sabe o que está acontecendo (profª Maria).

O segundo dilema, que tem profunda relação com o primeiro, refere-se a formação do professor que ministra aulas na EaD. Formado do modelo presencial, ele passa fazer parte do quadro docente de instituições de EaD, sem ter formação específica e o devido acompanhamento para essa atuação. Ao não lhe ser propiciada nenhuma capacitação como relataram todos os entrevistados, é possível inferir que, para a instituição de ensino, os modelos apresentam-se como idênticos, partindo do princípio de que o bom professor no ensino presencial, também o será na Ead.

Eis aqui um grande equívoco na avaliação, ao não se dar conta de que o meio, o canal pelo qual a informação é repassada tem fundamental papel na recepção da mesma. Uma aula considerada extremamente rica no ensino presencial pode ser pobre na EaD. Os aspectos como: planejamento rígido; tempo cronometrado e falta de interação dos alunos tornando uma exposição sem interrupções interferem sobremaneira na atuação do professor. No entender de Marco Silva (2001), o professor precisa cuidar da materialidade da ação comunicacional, devendo o professor potencializar uma nova competência.

Um terceiro dilema refere-se à seleção de conteúdos. Se compararmos o tempo de uma disciplina de 02 horas semanais de um curso presencial ao longo de 01 semestre letivo, o professor ministra aproximadamente 34 horas aula. Na EaD, essas 34 aulas são transformadas em no máximo 08 aulas. Apesar de estarmos falando de lógica e modelos distintos, o professor é o mesmo e tem de conviver com tal dilema, pois o tempo de aula é minimizado em razão do pouco tempo disponível dos alunos. Por esse motivo, é possível compreender tanto a insegurança dos professores em situação de estúdio quanto a rapidez com que os conteúdos são abordados.

A respeito dos dilemas que os professores enfrentam, cotidianamente, referindo à modalidade presencial Tardif e Lessard (2008, p. 223) esclarecem:

No que diz respeito aos programas e objetivos escolares, o professor, ao mesmo tempo, interpreta, “decide” e organiza. Ele precisa interpretar os programas e objetivos, ou seja, operar uma série de transformações simbólicas, cognitivas, discursivas, permitindo a passagem entre um discurso decodificado, formal geral, e um “discurso-situado-na-ação”, regido por exigências situacionais do trabalho curricular feito com os alunos.

Quanto à questão da formação do professor para atuar na EaD, todos os professores informaram não ter havido nenhum tipo de formação específica para essa modalidade, apenas orientações sobre as cores das roupas, uso do microfone, do computador, sobre a direção do olhar.

Foi perceptível nas entrevistas que os professores foram aprendendo com a experiência, como afirma uma das professoras:

Olha, pra mim, o que aconteceu: eu tive um encontro com uma fonoaudióloga logo no início do trabalho e ela me deu algumas orientações em termos de voz, roupa, etc. Mas não houve assim uma formação um pouco maior. Eu depois, olhando as minhas primeiras aulas (eu gravei, eu pedi cópia do material pra observar em casa). Observando eu não gostei do que eu vi. Embora o conteúdo tenha sido ministrado, eu não gostei do trabalho que eu realizei. Aí eu comecei a observar programas de televisão, o aquilo que me chamava atenção [...] são coisas que você precisa melhorar, eu aprendi sozinha, olhando. Eu dizia: nossa! Meu gestual tá muito amplo, eu preciso mudar! Até os meus sss, às vezes eu arrasto um pouco. Eu me questiono sempre [...] Sem dúvida essa orientação deveria ser feita pela instituição (prof^a Carla).

Questiono outra professora sobre as dificuldades encontradas para ministrar o conteúdo no estúdio, ela responde:

No primeiro dia foi mais difícil! Depois, claro, por ser minha primeira experiência não tive maior desenvoltura, para chamar o aluno para que focasse na minha aula, eu não tive isso. Acho que talvez com mais experiência possa chegar, ficar mais solta. Isso é complicado para o professor. Veja, no meu caso, que estava começando, mas quem já está à mais tempo volta-se mais o aluno, tira aquela imagem de câmera ali, isso eu não consegui fazer. Em alguns momentos eu estava bem concentrada, falava bem do conteúdo, mas não parava para chamar o aluno: Olha aqui, nesse aspecto, esse ponto que é interessante, coisa e tal. Esse problema faz parte daquela interação que eu disse na sala de aula tem (Prof^a Sílvia).

A professora tem consciência de que a aula foi um monólogo sem tempo suficiente para fazer o aluno atentar para o conteúdo. A rapidez com que os conteúdos são expostos durante 01 hora em um plano de câmera estático, focalizando o professor em plano americano, não desperta o interesse do aluno. Como a intenção do professor é utilizar eficazmente o tempo expondo o máximo de conteúdos, é impossível fazer qualquer análise crítica e reflexiva acerca dos temas tratados.

Algumas instituições realizam uma experiência de atividades de reflexão no decorrer da teleconferência, lançando mão de um questionamento e dando um tempo para os estudantes dos vários polos discutirem sobre determinada temática. Após 10 ou 15 minutos, o professor retorna ao vídeo e explora algumas respostas enviadas e outras possíveis que não foram sugeridas. No entanto, essa estratégia necessita que o tutor tenha tempo e experiência suficientes para executá-la. Uma única professora da instituição pesquisada tentou utilizar-se da estratégia, mas os alunos saíram da sala e não discutiram a questão sugerida. Acerca deste fato o aluno mais velho da turma e aparentemente o mais comprometido do curso diz:

Você viu que na nossa sala não houve discussão sobre o assunto que ela falou? Eu percebi isso. Não existe a supervisão. De repente eu sou de 1946 [...] tenho dificuldades com isso. Não está existindo um interesse. Você viu que tinha até uma menina na Internet (MSN)? ela está fora de tudo isso, nem deveria estar ali (Aluno Pedro).

Continuo a questionar o aluno sobre como ele vê a aula via teleconferência. Ele relata:

É... Como eu estou fazendo pela primeira vez este tipo de curso, e também tenho experiência em outros dois cursos de graduação... Eu sinto ainda que ainda os professores que estão do lado de lá dando aula, ainda precisam motivar mais o aluno, chamá-lo para a aula. Dizem que a motivação vem de dentro. O professor precisa chamar mais o aluno, não para dentro da escola, mas para dentro do conteúdo, estimular o aluno (Aluno Pedro).

Conquanto não tenha conhecimentos técnicos acerca da aula e do papel do professor, esse aluno sente necessidade da aula como um momento mais motivador e instigante. Acerca deste aspecto, Oliveira (2008), afirma que o professor da EaD deve fazer opção metodológica que propicie o desenvolvimento de atividades de alto nível de interatividade para que formandos e formadores cresçam ao compartilhar conhecimentos e experiências. Para tanto, o professor virtual deve utilizar a linguagem dialógica, interativa, e despertar sentimentos de pertencimento, comunicando e dialogando.

Eu continuo a questionar: Então você acha que a didática do professor não chama muito a atenção?

Eu não sei, mas é muito dispersa. Porque eu posso tá (sic) conversando, fazendo outra coisa, ninguém vai chamar minha atenção. Ou seja, não tenho o olhar da supervisão, não sei como se chamaria isso aqui. Eu percebo isso lá dentro da sala. Ali tem um grupo muito pequeno, duas ou três pessoas que não estão se importando. Quem vai lá acho que quer aprender [...] lembra aquela garota do MSN? Ela não deveria estar ali. "Tá no oba oba"! (Aluno Pedro).

Ao relatar a falta de motivação dos alunos durante a aula, ligada à linguagem e procedimentos didáticos utilizados pelos professores, o aluno demonstra clareza acerca do que deveria ser uma aula. No entanto, ele chega a confundir a didática do professor com o papel do tutor, ao afirmar que não há supervisão. De certo modo, os dois aspectos estão interligados, pois, não havendo motivação para atenção e participação, os alunos tendem a realizar outras atividades no decorrer da aula. Contudo, o professor não está vendo o comportamento dos alunos, cabendo ao tutor

ser o elo de ligação, entre a unidade de geração e os polos. O tutor deveria ser o mediador, supervisor, e orientador.

No que se refere ainda à formação dos professores para a EaD, é preciso destacar que o tutor tem um papel fundamental nesta modalidade de ensino. Na visão dos professores entrevistados, ele é o professor que está amparando o aluno presencialmente. Entretanto, este profissional também não possui a devida formação e a orientação adequada para assumir tal função.

Kenski (2007), em um de seus artigos faz o seguinte questionamento; Quem educa os educadores dos cursos a distância? Como estão sendo formados e informados para que o exercício da ação docente remota? Como planejam, desenvolvem, avaliam e viabilizam suas aulas? E acrescenta:

A formação de professores para EAD é necessária, é indispensável para não retornarmos, após décadas de avanço na relação teoria e prática pedagógica, a um modelo ultrapassado em que se dividem funções e não se articulam ações. Mais ainda. A concepção, planejamento, execução e avaliação de e em cursos a distância exigem uma formação específica e complexa, que não vem sendo contemplada e exigida aos cursos de formação de professores existentes (KENSKI, 2007, p.08).

A partir da LDB que criava a possibilidade dos cursos de graduação a distância, houve uma grande preocupação de algumas instituições de ensino com as tecnologias de transmissão e plataformas de aprendizagem, deixando-se de lado a preocupação com a formação dos professores para atuar no planejamento, na elaboração de materiais e na aula via teleconferência. Dessa forma, o que ocorreu de maneira geral, foi uma transposição do modelo presencial para a EaD, visto os professores ainda não terem compreendido a dinâmica das aulas e nem mesmo a complexidade deste modelo.

Lelis (2010) enfatiza que é preciso investir no tema organização do trabalho na escola, interrogando a definição dos espaços e tempos letivos, o agrupamento das disciplinas e dos alunos, as modalidades de ligação à vida ativa, a gestão de ciclos de aprendizagem.

Para a autora, tem faltado um esforço de teorização e de sistematização sobre o significado da forma escolar, pois não se conseguiu romper com a

organização convencional do trabalho escolar, faltando conceitos e pistas para formas alternativas ao modelo escolar.

A observação da autora faz todo sentido, ao questionar a formação dos professores como momentos privilegiados para o repensar a instituição escolar, seus tempos e espaços, pois à medida que a própria formação negligencia tal tema, prevalece o já estabelecido, sem que alternativas sejam objeto de discussão.

Da mesma maneira, não há formação de professores para a EaD. Ela não ocorre na formação inicial e nem na formação continuada, o que prejudica sobremaneira o processo de ensino e aprendizagem da EaD.

Dentre os elementos elencados no início deste estudo, destaquei o tutor é um dos elementos centrais na EaD. Muito embora ele ainda não lhe dêem, a devida importância na prática, seu papel é de fundamental relevância para o processo, como trataremos a seguir.

5. O TUTOR NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

5.1 O conceito de tutoria

A educação a distância, ao preservar os mesmos atores do processo de ensino e aprendizagem da educação presencial, alunos e professores, também possibilita o surgimento de novos atores ou ressignificação dos papéis existentes na educação presencial. Um dos atores que aparece no cenário da educação a distância é o tutor. De acordo com o Dicionário Aurélio (1986) Tutor, significa indivíduo legalmente encarregado de tutelar alguém; protetor, defensor; aluno designado como professor de outros alunos, em formas alternativas de ensino. Para Leal (2005), a tutoria pode ser entendida como uma ação orientadora global, chave para articular a instrução e o educativo, que compreende um conjunto de ações educativas aptas a desenvolver e potencializar as capacidades básicas dos alunos, orientando-os a obterem crescimento intelectual e autonomia, ajudando-os a tomar decisões em vista de seus desempenhos e suas circunstâncias de participação.

Para Maggio (2001), ao tutor é atribuída a função de orientar o processo de aprendizagem dos alunos, assegurando o cumprimento dos objetivos de ensino. Ele deve propor atividades e auxiliar na sua resolução, apontando, quando necessário, fontes adicionais de informação.

De acordo com Rotta e Ranieri (2005), historicamente se começa a falar de tutor no mundo anglo-saxão já a partir do século XVII. O interesse pela tutoria e pela formação do tutor que trabalham no contexto mediado pelas tecnologias, cresce na mesma proporção em que cresce no mundo a educação a distância, porque é necessária essa estreita relação entre educação a distância e a emergência da figura do tutor. O termo tutor parece apropriado, porém, assim como *e-learning*, ele se refere a uma ampla variedade de práticas didáticas, independente do modelo metodológico e didático.

Apesar do termo tutor ser conhecido e até utilizado no Brasil, em cursos de capacitação em serviço, ou em treinamentos específicos, a figura do tutor, como encarregado de uma função, surge especificamente com o advento da educação a distância.

O tutor é um professor que orienta, aconselha, que estimula e motiva os alunos no decorrer do processo de ensino. Para Ianh (2001, apud Bentes, 2009), os componentes que integram a EaD são considerados simbolicamente como estrelas; cada uma das pontas é representada pelos seguintes componentes: professor, tutor, aluno, material didático e avaliação. Todos os componentes têm função de grande importância no processo, impossibilitando que tal estrela brilhe sem um dos componentes.

Dessa forma, o tutor se apresenta com igual importância à dos outros elementos do processo de ensino. Para muitos gestores de EaD, o tutor é o professor mais próximo, é aquele que acompanha os alunos, orientando seu aprendizado, sugerindo leituras, estimulando a participação; está sempre pronto a facilitar o processo de aprendizagem dos alunos. Entendido sob este aspecto, o tutor, é certamente um professor. Enfim, ele faz o processo de mediação entre o conteúdo e o aluno.

De acordo com Bentes (2009), a instituição de ensino espera que o tutor atenda prontamente aos questionamentos, às dúvidas e ansiedades do aluno quanto ao conteúdo. Significa que, para uma instituição, quanto mais ágil e com bom conteúdo forem suas respostas, melhor o aluno perceberá o quanto a instituição é responsável. Boa parte das críticas feitas às instituições recai sobre a tutoria ou sobre o ambiente virtual de aprendizagem.

Castro e Matei (2008) realizaram um estudo que trata do aspecto socio-afetivo em comunidades de aprendizagem, analisando as interações do tutor, as orientações durante as atividades propostas, no decorrer do processo de um curso *online*. Para as autoras, a comunicação que se estabelece na ação educativa, seja na educação presencial ou seja na educação a distância, em especial na EaD on-line, objeto deste estudo, deve seguir sempre no sentido de promover, orientar, estimular, auxiliar, enfim, desencadear processos de aprendizagem nos alunos. É natural, então, que este seja o principal objetivo a ser perseguido pelo tutor. Daí, talvez, a incidência, na literatura, do termo “mediador” quando se faz referência ao tutor – àquele que se põe entre duas ou mais pessoas, que serve de intermediário, de elo.

As autoras chegam à conclusão de que o tutor tem poder de influenciar e conduzir os alunos na realização de atividades e nos processos de interação possíveis de serem desencadeados na comunidade acadêmica de aprendizagem. Isso quer dizer que ele pode contribuir significativamente para que os trabalhos sejam compartilhados, para que haja trocas e influências recíprocas entre os participantes do grupo.

Apesar de toda responsabilidade atribuída ao tutor, aspectos preocupantes envolvem seu trabalho. Ele realiza atividades próprias ao trabalho docente, como mediar, coordenar, orientar, avaliar e acompanhar o aluno. No entanto, está longe de ter *status* de professor. Ele possui todas as atribuições de um professor de curso superior, exceto a exposição das aulas propriamente ditas que são ministradas por professores com maior nível de formação. Porém suas condições de trabalho e reconhecimento profissional ficam muito aquém das responsabilidades que lhe são atribuídas.

Na realidade em que estamos inseridos, é importante lembrar que no Brasil existe uma grande heterogeneidade do papel do tutor. Em alguns cursos, existe a figura do tutor local e do tutor eletrônico²⁰, com papéis bem característicos. Cabe ao tutor eletrônico o acompanhamento e avaliação das atividades de ensino propostas. No caso do tutor local, quase sempre ele se responsabiliza como um elo entre a instituição gestora e o pólo. Este último acaba se tornando um mediador das questões administrativas e acadêmicas entre o polo e o órgão gestor.

Em outras instituições, o tutor de polo cuida tanto das questões administrativas e acadêmicas quanto das questões pedagógicas, cabendo a ele também acompanhar e avaliar parte da produção do aluno.

A classificação acima parece tratar de uma realidade para cursos totalmente *online*, nas quais os professores tutores possuem alto nível de formação acadêmica e grande experiência profissional. A figura do tutor, mais conhecida nos cursos de educação a distância do Brasil, é daquele profissional que possui apenas curso de graduação (em algumas instituições é exigido curso de especialização na área

²⁰ Tutor eletrônico é a denominação atribuída por algumas instituições, ao tutor remoto, àquele que acompanha o aluno via *web*, não havendo contato com ele.

específica de atuação), recém-saído da graduação, e que não tem na maioria das vezes, experiência como docente.

Para Soek e Haracemi (2008), existem discrepâncias entre as funções tutoriais quanto à natureza do trabalho executado por esses profissionais nas diferentes instituições. Cabe ressaltar que, no Brasil, a profissão “tutor” ainda não é regulamentada, cabendo a cada instituição de EaD a discriminação do perfil, formação e função desse profissional. Por outro lado, essa discussão precisa ser ampliada, dada a constatação da fundamental importância desse profissional para mediar relações imprescindíveis ao processo de ensino/aprendizagem na educação a distância.

De acordo com Souza (2004), no cenário da Educação a Distância, o papel do tutor extrapola os limites conceituais, verificados na sua nomenclatura, já que ele, em sua missão precípua, é educador como os demais envolvidos no processo de gestão, acompanhamento e avaliação dos programas. É o tutor, o tênue fio de ligação entre os extremos do sistema instituição-aluno. O contato a distância impõe aprimoramento e fortalecimento permanente desse elo, visto que sem ele, perde-se o foco. A relação pedagógica conclama uma construção cotidiana. Sozinho, o aprendiz caminha vacilante, perdendo o rumo desejado.

Na percepção de Souza, o tutor é um educador que propicia mecanismos de interação e desenvolve uma certa relação de proximidade com o aluno. O autor vai além das características comuns apontadas e afirma:

O tutor, tal qual um pai, deve dentro das suas limitações temporais, estar pronto para ouvir, apoiar e orientar o filho quando este solicitar. Sem essa disponibilidade, o fio se rompe, tornando-se difícil à retomada da relação pedagógica em níveis satisfatórios. A falta de confiança no tutor, o desamparo sofrido pelo aprendiz num determinado momento da sua jornada, em geral, leva à evasão irreversível e ao desapontamento indesejável para os envolvidos no sistema educacional. É o sentimento sofrido por uma criança quando se atira sem medo nos braços do pai-protetor e este a deixa cair indesculpavelmente. A indiferença machuca e afasta. Apesar do tutor não ser um terapeuta, é fundamental que ele seja continente, controlando as angústias e necessidades que possam emergir do grupo tutorado, assim como, por outro lado, conter as suas próprias angústias frente aos sentimentos, dúvidas e outros fenômenos

emergentes do processo dinâmico do processo ensino-aprendizagem (SOUZA, 2004, p.04).

A descrição de Souza, apesar de romântica e utópica poderia servir de guia para orientar o trabalho do tutor, tanto do tutor local quanto do tutor a distância. O “estar pronto”, “ouvir”, e “se envolver”, poderia servir como estratégia eficaz para minimizar a distância e a falta de contato face a face.

A problemática que envolve o trabalho do professor tutor vai desde a natureza do seu trabalho quanto aos papéis a ele atribuídos, incluindo neste caso a formação necessária para o enfrentamento deste modelo tão diverso de educação.

Arredondo (1998) aponta que o papel do tutor é:

- Atuar como mediador; conhecer a realidade de seus alunos em todas as dimensões (pessoal, social, familiar, escolar etc.);
- Oferecer possibilidades permanentes de diálogo, saber ouvir, ser empático e manter uma atitude de cooperação;
- Oferecer experiências de melhoria de qualidade de vida, de participação, de tomada de decisões.

De acordo com Fiorentini (2009,p.131), surge na educação a distância o grupo de formadores, que podem ser tutores, professores e colaboradores, aos quais a autora chama de “e-moderadores”, como segue:

Os “e - moderadores”, são como participantes observadores privilegiados, não importa a condição em que aderem a uma comunidade de aprendizagem [professor/ tutor, um dos pares ou aprendiz], precisam adotar perspectiva multicultural, global e, ao mesmo tempo local, contextualizada, organizando, estruturando, estabelecendo pontes cognitivas e “*andamiaje*” ou “andaime” [do inglês *scaffolding*], nas relações que se estabelecem entre os participantes, para facilitar o engajamento e o aproveitamento das situações de origem dos participantes.

Para a concretização desta perspectiva, Souza (2004), afirma que um investimento necessário a qualquer instituição, que busque desenvolver EaD, é a criação de sistemas tutoriais realmente eficazes, apropriados a apoiar e promover o crescimento do aluno em cada uma das etapas do processo acadêmico. A figura de destaque, responsável pelo bom andamento das atividades, é o tutor, profissional que assume a missão de articulação de todo o sistema de ensino-aprendizagem, quer na modalidade semipresencial quer na modalidade a distância.

Iranita Sá (199) apresenta um paralelo entre as várias diferenças das funções do professor convencional e o do tutor nos ambientes de EaD. A atual tendência de caracterização dos professores de EaD é a de tachá-la de docentes tradicionais ou como de supostos tutores, cuja função se limita a auxiliar na aprendizagem, sem nenhuma identidade específica. Veja-se quadro abaixo elaborado pela citada autora:

EDUCAÇÃO PRESENCIAL	EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA
Conduzida pelo professor	Acompanhada pelo tutor
Predomínio de exposições o tempo inteiro	Atendimento ao aluno, em consultas individualizadas ou em grupo, em situações em que o tutor mais ouve do que fala.
Processo centrado no professor	Processo centrado no aluno
Processo como fonte central de informação	Diversificadas fontes de informações (material impresso e multimeios).
Convivência, em um mesmo ambiente físico, de professores e alunos, o tempo inteiro	Interatividade entre aluno e tutor, sob outras formas, não descartada a ocasião para os "momentos presenciais"
Ritmo de processo ditado pelo professor	Ritmo determinado pelo aluno de acordo com seus próprios parâmetros
Contato face a face entre professor e aluno.	Múltiplas formas de contato, incluída a ocasional face a face.
Elaboração, controle e correção das avaliações pelo professor.	Avaliação de acordo com parâmetros definidos, em comum acordo, pelo tutor e pelo aluno.
Atendimento, pelo professor, nos rígidos horários de orientação e sala de aula.	Atendimento pelo tutor, com flexíveis horários, lugares distintos e meios diversos.

Quadro 13 - Paralelo entre as Funções do Professor e do Tutor (SÁ, 1998, p.47)

Para a autora, professor-tutor atua como mediador, facilitador, incentivador e ainda investigador do conhecimento. No entanto, a realidade dos cursos de graduação que possuem grande quantidade de alunos tem mostrado que o tutor não é visto como professor pela instituição, mas como um colaborador, como um executor de atividades que não participa da concepção das mesmas.

As dificuldades inerentes ao papel do tutor são incomensuráveis. Primeiro, em razão da indefinição de seu papel, tanto do ponto de vista prático, como do ponto de vista legal. A literatura existente considera o tutor como se este fosse um professor, que tem autonomia didática e pedagógica para atuar competentemente nas suas atividades. Entretanto, a prática tem mostrado que esses profissionais são vistos como mais um apêndice na estrutura organizacional, um apoiador, não uma figura de destaque.

No caso específico da instituição estudada, existe a figura do tutor local e a tutoria central. De acordo com Projeto Pedagógico do curso, os polos são:

Considerados nós de uma ampla rede de comunicação, não como terminais de um sistema de distribuição, mas como uma rede na qual professores, tutores e alunos tramam uma teia densa com seus saberes e histórias e pessoais. Supõe-se não só a interlocução entre os alunos e seus tutores locais, mas também com a tutoria central.

A tutoria central tem o papel de assessorar os tutores locais e os alunos que por ventura tiverem dúvidas. Neste caso específico, os alunos possuem pouco ou nenhum contato com o tutor central, ou mesmo com os outros profissionais que fazem correção das atividades. Dessa forma, a figura do tutor local é diferente do da maioria das instituições em que o tutor *e-learning*, tem o papel de acompanhar todas as avaliações e prazos, tirando dúvidas dos alunos sobre os conteúdos. As instituições, que optaram por ter um tutor local com o papel de orientar o percurso do aluno e participar do processo de avaliação do seu desempenho, supuseram que o tutor local fosse mais

eficiente do que um tutor a distância e os alunos apenas teriam acesso via ferramentas de comunicação.

Convém ressaltar que a literatura, ao destacar o tutor da EaD, principalmente na Europa, está se referindo (quase sempre) ao tutor *e-learning*, que possui o papel de acompanhar as atividades dos alunos, propor sessões de trabalho em tempo real, amenizar ou solucionar dúvidas de conteúdos e dúvidas na condução das atividades, além de corrigir e conduzir os processos de avaliação.

Rotta e Ranieri (2005) apresentam a certificação de qualidade dos tutores em nível internacional definida pela *Training Foundation*, destacando as competências em grandes áreas, tais como:

- Capacidade para estabelecer relações com novos estudantes;
- Capacidade para comunicar-se com os estudantes de modo apropriado;
- Capacidade para fornecer suporte administrativo a respeito do programa ou curso;
- Capacidade para fornecer suporte técnico aos estudantes;
- Capacidade de propiciar atividades para facilitar a aprendizagem;
- Capacidade para dar suporte e encorajamento;
- Capacidade de avaliar as atividades e desempenho dos estudantes;
- Capacidade para utilizar páginas da internet, textos, áudio e videoconferência para a comunicação com e entre os estudantes;
- Capacidade de selecionar um meio virtual para as sessões de trabalho;
- Capacidade para direcionar usuários com características multiculturais;
- Capacidade para preparar ações de trabalho em tempo real;
- Capacidade para agendar sessões virtuais;
- Capacidade para utilizar eficazmente os instrumentos virtuais disponíveis;
- Capacidade para aplicar técnicas de comunicação em classes virtuais;
- Capacidade para gerenciar uma sessão de trabalho em tempo real;
- Capacidade para aplicar os princípios de utilização de uma classe virtual na própria organização.

Ao analisar as capacidades inerentes ao tutor, pude constatar quão importante é seu papel na construção de cursos a distância e quanto ainda temos de caminhar para que seu papel seja reconhecido como de grande importância não só na literatura, mas também na prática cotidiana.

5.2. A função do tutor: do proclamado ao real

Na realidade investigada, foi possível perceber que o tutor, assim como já afirmei, tem papel pedagógico e administrativo e acumula uma série de funções dentro do polo atendido. Ele cuida de aspectos financeiros, como boletos de pagamento, de aspectos administrativos, livros que não chegaram ao aluno, de aspectos acadêmicos, como notas e provas realizadas e, por último, se lhe resta tempo e ânimo, ele faz o atendimento pedagógico propriamente dito. Eu perguntei ao tutor como ele percebia seu trabalho. Ele respondeu:

Eu acho que o meu trabalho é de colaboração na execução dessa proposta. A responsabilidade é muito grande, não é fácil, porque fica tudo pra gente. Inclusive eu estou requisitando para a sede, digamos assim, um suporte, porque não pode ficar assim! Tem informação e mais informação, e a estrutura do pólo então não pode ficar assim não! Não é só colocar o empregadinho ali para dar conta de tudo, tem uma responsabilidade muito grande em cima disso aí.

Eu perguntei ainda de que suporte ele estava falando e quais dificuldades ele se referia?

Muito trabalho, eu sou tutor dos 9 cursos aqui. Então da graduação são 9 cursos. Eu sou bastante dedicado, tomo conta mesmo. Por isso que a partir de janeiro eu vou ficar só com a Pedagogia que é minha área, e a especialização também na área de educação, porque eu também tenho a pós-graduação.

Ao analisar a resposta do tutor, preciso inferir ao menos duas questões nevrálgicas. A primeira refere-se à sobrecarga de trabalho que lhe é imposta. A segunda refere-se à formação exigida para a função de tutor, visto que todos os outros

cursos são da área de exatas e tecnológicas, não tendo assim nenhuma relação com a formação do tutor que possui graduação em Filosofia e Pedagogia, com especialização em educação.

Essas duas questões podem interferir sobremaneira na atuação do profissional. O simples fato de atender 09 cursos impede que ele faça um trabalho pedagógico como preconiza a literatura. Aparentemente o tutor, neste caso específico, atua secretariando os cursos e dando-lhes informações e subsídios acadêmicos, financeiros e administrativos, porém não pedagógicos. De qualquer forma, independente das condições de trabalho, a questão da formação não lhe permite exercer papel de apoio pedagógico ao aluno que cursa a EaD.

De acordo com os *Referenciais de Qualidade para Cursos de Graduação a Distância* (2007, p.22), os tutores desempenham papel de fundamental importância no processo educacional e devem ser compreendidos como profissionais que participam ativamente da prática pedagógica. Suas atividades desenvolvidas a distância e/ou presencialmente devem contribuir para o desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem e para o acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico.

Os mesmos referenciais ainda tratam da necessidade de capacitação dos tutores, prevendo no mínimo três dimensões:

- capacitação no domínio específico do conteúdo;
- capacitação em mídias de comunicação; e
- capacitação em fundamentos da EaD e no modelo de tutoria.

Dessa forma, o documento acima referido explicita a relevância do papel do tutor no desenvolvimento dos curso de EaD.

Durante todo período de observação deste estudo, foi possível perceber a rotina do tutor, que se revezava no atendimento dos alunos de todos os cursos, nas ligações telefônicas à sede para solucionar problemas de toda ordem. No decorrer dos sete meses de observação das aulas, verifiquei que o tutor assistiu às aulas junto aos alunos, apenas um dia, pois o atendimento às rotinas burocráticas o impedia de realizar uma participação efetiva.

A literatura existente dá ênfase ao papel do tutor como mediador e motivador do grupo, para que exista realmente um sentido de grupo de trabalho, com interações que possam subsidiar o aprendizado do aluno. No entanto, os dados coletados no polo demonstram o quão distante o tutor está do perfil ideal apresentado pela literatura. Pelo fato de o mesmo atuar, como já apontei neste texto, com várias frentes: didática, pedagógica, acadêmica e administrativa, ele acaba por não ter tempo de acompanhar as atividades ligadas estritamente ao ensino e aprendizagem.

Outro aspecto que merece atenção e análise é o fato do tutor não assistir às aulas junto aos alunos, levando-me a uma série de questionamentos: Quais são os indicadores utilizados pelo tutor local na correção dos portfólios, visto que ele não participa das aulas? Se o tutor não possui tempo físico para assistir às aulas, teria tempo suficiente para realizar a leitura dos textos a fim de orientar os alunos em suas atividades?

A ausência do tutor durante as aulas acarreta inúmeros outros problemas pedagógicos, como: falta de conhecimento do enfoque do conteúdo tratado pelo professor que ministra a disciplina ou o módulo; distanciamento entre tutor e alunos, pois não lhe permite perceber os sinais e o que ocorre durante as aulas, como desmotivação; falta de compreensão dos conteúdos tratados; dificuldades em acompanhar o raciocínio do professor ministrante das aulas. Todos esses aspectos acabam contribuindo para que o tutor não seja visto pelo aluno como autoridade acadêmica.

De acordo com Samet e Abrahão (2007), não basta que o tutor tenha o conhecimento do conteúdo a ser ensinado; é necessário que ele seja portador de competências de gestão de equipes e do processo de aprendizagem e, ainda, detenha conhecimento das técnicas e dos recursos mais adequados a cada evento de ensino.

Em vista dessas dificuldades, procurei questionar os alunos na tentativa de identificar o papel do tutor nos aspectos ligados ao conhecimento propriamente dito. Com esse intuito, perguntei aos alunos a quem eles recorriam quando tinham dificuldades de compreensão do conteúdo, e todos afirmaram unanimemente que procuram “primeiro os colegas”, quase nunca o tutor, e nunca o professor. O aluno busca sempre aquele que está mais próximo, com aquele que tem mais liberdade e

confiança para solucionar suas dúvidas, sendo normal que ele busque o colega de sala. No entanto, o tutor, também deveria representar proximidade, confiança e liberdade, pois ele é o professor mais próximo do aluno. É bem notável que o tutor não representa uma autoridade acadêmica em quem os alunos possam confiar, e com quem eles possam dialogar, tirar dúvidas e discutir conteúdos. Ou seja, é um amigo, um parceiro, “um cara bacana”, (como afirmado por um dos alunos), que sempre entende quando eles precisam viajar e faltar às aulas. Porém, em relação aos conteúdos das disciplinas ele não é visto visto como uma falguém que realmente possa ajudar o aluno.

De acordo com uma das professoras entrevistadas, a equipe, ao se elaborar a proposta pedagógica do curso, optou por atribuir ao tutor a função de corrigir atividades (portifólio), a fim de tornar o “tutor local” mais próximo e também mais envolvido com os conteúdos e “não um secretário ou responsável por acender as luzes e ligar o aparelho que transmite as aulas, como já teria ocorrido com várias instituições” (profª Sônia).

Na perspectiva dos outros professores entrevistados, o tutor é o professor mais próximo, um parceiro, que ajuda os alunos nas atividades solicitadas pelos professores da sede. Entretanto na prática, ele executa atividades inúmeras respondendo pelo polo. De acordo com tal perspectiva, o tutor é um professor *online*, função explicitada por Collins e Berge (1996, apud Palloff e Pratt, 2002) que classificaram as várias tarefas e papéis exigidos do professor *online* em quatro áreas: pedagógica, gerencial, técnica e social.

- **Função pedagógica** - diz respeito ao fomento de um ambiente social amigável, essencial à aprendizagem *online*. O papel do professor em qualquer ambiente educacional é o de garantir que o processo educativo ocorra entre os alunos. No ambiente *online*, o professor torna-se um facilitador. Ele conduz o grupo de maneira mais livre, permitindo aos alunos explorar o material do curso, ou a ele relacionado, sem restrição. O docente pode trazer assuntos gerais para serem lidos e comentados, além de fazer perguntas visando a estimular o pensamento crítico sobre o assunto discutido. É importante que o professor comente adequadamente as mensagens dos alunos, as quais servirão para estimular debates posteriores. Nesse contexto, o professor atua como animador, tentando motivar seus alunos a explorarem o material mais profundamente do que o fariam na sala de aula presencial.
- **Função gerencial** - envolve normas referentes ao agendamento do curso, ao seu ritmo, aos objetivos traçados, à elaboração de regras e à tomada de

decisões. O professor de um curso *online* é também seu administrador. Ele é responsável por enviar um programa para o curso com as tarefas a realizar e as diretrizes iniciais para discussão e adaptação. Palloff (2002) sugere que no começo do curso sejam enviados um plano de ensino, as diretrizes e o código de normas de comportamento que deve ser seguido. Em seguida, os participantes podem comentar e debater sobre suas expectativas em relação ao curso.

- **Função técnica** - depende do domínio técnico do professor, sendo então capaz de transmitir tal domínio da tecnologia aos seus alunos. Os professores devem conhecer bem a tecnologia que usam para atuar como facilitadores do curso. Além disso, deverá haver um suporte técnico disponível, de modo que, mesmo um professor menos proficiente, possa ministrar um curso *online*. Semelhante ao espaço comunitário, Palloff sugere que seja destinado um espaço em separado para acompanhar o fluxo da aprendizagem em todo o processo. Conscientes de que os professores precisam ensinar diferentemente nesse meio e de que os alunos também atuam diferentemente, estamos cientes também de que esse espaço adquire grande importância.
- **Função social** - significa facilitação educacional. O professor é responsável por facilitar e dar espaço aos aspectos pessoais e sociais da comunidade *online*. Os autores, referem-se a essa função como “estímulo às relações humanas, com a afirmação e o reconhecimento da contribuição dos alunos; isso inclui manter o grupo unido, ajudar de diferentes formas os participantes a trabalharem juntos por uma causa comum e oferecer aos alunos a possibilidade de desenvolver sua compreensão da coesão do grupo”. Esses elementos são a essência dos princípios necessários para construir e manter a comunidade virtual. Para dar um sentido de comunidade ao grupo, o tutor poderá usar algumas estratégias, como, por exemplo: iniciar seus cursos pelas apresentações dos alunos, para que todos se conheçam. Dessa forma, cria-se uma atmosfera confiante e aberta, tornando real o fato de que o grupo é composto por pessoas, com sua própria experiência de vida e saberes. Outra estratégia utilizada é a de elaborar previamente uma atividade em grupo, com simulações ou projetos, criando a sensação de trabalho em equipe.

Se analisarmos as tarefas e papéis exigidos acima, é possível inferir que tais atividades não são realizadas pelo tutor e também não pelo professor ministrante dos conteúdos. Em relação à função social, segundo a qual o tutor deve criar um sentido de grupo, observei que os alunos, em geral, não se conheciam, apenas formavam pequenos grupos de trabalho por afinidade, e não demonstravam sentimento de pertencimento ao conjunto da classe. Da mesma forma, nenhuma estratégia foi criada para que se estabelecesse tal sentimento.

Na tentativa de conhecer mais profundamente como ele via os desafios de sua função, elaborei a seguinte questão: Qual sua opinião acerca da quantidade²¹, de cursos sobre a sua responsabilidade neste polo? Ele respondeu:

Não é bem assim! Eu acho que não há reconhecimento e a tranquilidade para se trabalhar com EaD, com essa estrutura. Para mim enquanto pessoa e não sei se posso me caracterizar, talvez como pesquisador, está sendo ótimo, estou viajando em todos os cursos, e estou conhecendo e aprendendo tudo aquilo que a EaD está possibilitando. É uma experiência ímpar você ter o contato com a pessoa que já concluiu o curso superior, já estudou na UEL e em outras instituições, e vem aqui procurar uma pós graduação, o diálogo, a conversa, e a participação é outra. Você está entendendo? Agora tenho também na graduação aquele que concluiu o ensino médio no supletivo. Então qual é essa minha relação com a pessoa que vem aqui, que fizeram o curso através de algumas provas e exames, e conseguiram fazer o ensino médio, então são níveis de conhecimento bastante díspares. Por exemplo eu tenho também aqueles que fizeram o ensino médio regular tranqüilo, mas e aqueles que não puderam?

A resposta parece fugir um pouco das características do trabalho do tutor e das condições de trabalho estabelecidas e caminha na direção de uma justificativa que leva em conta os problemas encontrados nos diferentes níveis de conhecimento dos alunos atendidos. No entanto, tais argumentos não parecem ser o grande problema do tutor, pois, no decorrer da coleta de dados, foi possível perceber um pequeno envolvimento dele nos aspectos relacionados à aprendizagem.

Na mesma linha de raciocínio, é importante destacar uma das cenas que presenciei, que merece ser aqui analisada. Enquanto a professora ministrava a aula, os alunos folheavam os materiais impressos (os livros). Ao todo eram três livros. Os alunos, na busca de identificar qual era o material utilizado pela professora em sua exposição, perguntavam uns aos outros acerca de qual material seria o da referida aula. Ao observar, percebi que eles estavam confusos e ansiosos por não saber que conteúdo estava sendo tratado pela professora. Após alguns minutos, o tutor entrou na sala e os alunos perguntaram: “Qual é o livro utilizado pela professora? Estamos perdidos!” (Aluna Taís).

²¹ Ao todo são (09) nove curso atendidos pelo tutor, em áreas de: tecnologia, administração e humanas.

Após folhear os vários materiais, em silêncio, o tutor disse com certo ar confiante: “é esse gente, o de Gestão!”

Orientados pelo tutor, os alunos passaram a manusear o livro de Gestão. Não mais que 10 minutos se passaram e o professor do vídeo explica que o conteúdo tratado não se encontrava no livro indicado pelo tutor, mas em outro.

Tal cena só ilustra a intensidade do problema e as possíveis consequências da ausência do tutor durante as aulas. É como se professor, tutor e aluno estivessem falando idiomas distintos. O tutor que deveria acompanhar, orientar, estar junto do aluno, por vezes provoca situações desastrosas como a descrita acima. Vale lembrar que estou me referindo a um caso específico, sem a intenção de generalizar a postura do tutor a todos os polos ou cursos de EaD. Ressalta-se ainda, que o tutor é parte de uma estrutura maior, de uma engrenagem pensada e concebida por outros profissionais. As dificuldades inerentes ao cumprimento de sua função não podem ser-lhe atribuídas, devendo ser uma organização ou estrutura que não lhe propicia condições dignas de trabalho e atuação profissional.

5.3. O tutor, e seu papel nas interações do grupo e no desenvolvimento da autonomia

A literatura vigente tem apontado o tutor como figura responsável pela manutenção da interação entre os estudantes. Beloni (1999) afirma que é preciso buscar abordagens realmente interativas entre seres humanos e não apenas entre máquinas. O diálogo deve ser estimulado entre professores e estudantes, como também os próprios estudantes, através de grupos de estudos, grupos tutoriais, redes de apoio, redes sociais.

De acordo com Ricio e Burnham (2010) na educação, muitas vezes, o termo autonomia é confundido com o termo capacidade, capacidade dos indivíduos de aprender a partir de uma relação direta entre o sujeito aprendiz e o objeto a ser apreendido. Muitas vezes se utiliza o termo “autodidata” para se fazer referência aos indivíduos que possuem características tais como: independência, proatividade,

capacidade de resolução de problemas de forma independente. Essas características que os diferenciam em sua relação com conteúdos e saberes a serem apreendidos, torna-os, então mais autônomos para a apreensão de conteúdos, independentemente de um processo social e coletivo de construção de conhecimento.

As autoras acima citadas afirmam que a autonomia não é pois elucidação sem resíduo e eliminação total do discurso do outro, mas é a instauração de uma outra relação entre o discurso do outro e o discurso do sujeito.

Para Paulo Freire (2000), a autonomia vai-se construindo dentro de um processo e que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua construção, dentro de um processo dialógico.

Ricio e Burnham (2010) esclarecem que a EaD traz grandes possibilidades de interação, que potencializa a construção da autonomia nos processos formativos, antes impossível na perspectiva da comunicação de massa. No entanto, muitas propostas de EAD, mesmo organizadas em rede, nem sempre têm a construção da autonomia e a autoria crítica como elementos fundantes; utilizam os espaços virtuais, potencialmente colaborativos, como simples repositórios de conteúdos, e onde a atuação esperada dos aprendentes é baseada no autodidatismo.

Em um estudo realizado por Veloso (2010), no qual entrevistou 15 tutores a distância observou que a comunicação objetiva esclarecer dúvidas diversas bem como dúvidas sobre as tarefas e que há pouca busca pela interação por parte dos tutores. A EAD reproduz o mesmo paradigma do ensino tradicional e o tutor, nesse contexto, administra a reação dos aprendizes ao conteúdo transmitido.

A autora define que o trabalho do tutor pode ser autônomo ou heterônimo:

O trabalho caracteriza-se como heterônimo quando é exercido a partir do trabalho que está prescrito e quando constantemente se vê submetido às determinações de outros sujeitos, no caso o professor, já que esse possui a representação de uma condição superior ao do tutor. Essa condição gera uma falta de identidade profissional do tutor uma vez que seu trabalho, ao ficar atrelado às determinações do professor conforme as demanda, acaba por reforçar a imagem de que o trabalho do tutor seria uma ocupação de segundo nível ou complementar (VELOSO, 2010, p.09).

Na tentativa de compreender os conceitos e como estes se traduzem na prática da EaD, optei por penetrar nas microquestões da sala de aula e nas relações entre seus agentes, como forma de apreender as nuances e aspectos que poderiam ser vistos como normais ou corriqueiros. Outra cena ou episódio retrata o distanciamento do tutor em relação ao seu papel na construção da autonomia dos sujeitos aprendentes, como segue.

Em uma das aulas, os alunos parecem ter dúvidas em relação ao conteúdo tratado pela professora no decorrer da teleconferência. Num determinado momento, o tutor entra na sala à procura de uma aluna para entregar-lhes alguns documentos, e percebe os olhares e inquietações dos alunos. Diz:

_ Vocês estão com dúvidas, façam perguntas então!

_ como?

_ o número do telefone tá aqui (sic) – mostra um papel colado na parede com um número 0800 e logo após sai da sala.

- Uma aluna diz para outra sentada à sua direita:- depois de tanto tempo ele vem aqui e diz isso!

Poderia apontar ao menos três aspectos problemáticos na cena descrita acima. O primeiro trata da ausência total do tutor, como já apontado anteriormente. O segundo refere-se sua à atitude, que apenas indica para que os alunos façam perguntas, não no sentido de estimulá-los, mas dando a entender que fazer perguntas é atividade única e exclusiva do aluno, sem a participação do tutor. Em relação ao terceiro e último aspecto, que é, sem dúvida, o mais preocupante, refere-se ao fato dos alunos não saberem fazer uma ligação para interagir e retirar possíveis dúvidas acerca dos conteúdos tratados.

Faz-se necessário informar ao leitor que durante o período observado, ou até aquele período de Unidade Temática, a sala era composta por alunos iniciantes de primeiro semestre, bem como alunos de segundo e terceiro semestre.

Essas ocorrências e esses desencontros em sala de aula permitem-nos compreender em que medida os sujeitos envolvidos na EaD desempenham seus papéis.

Samet e Abrahão (2007), após analisar o trabalho de um grupo de tutores, afirmam que as novas tecnologias impactam a atividade de quem ensina a distância, estruturando a relação dos tutores com o seu trabalho e com os alunos. Para isso, há necessidade de compreender a dinâmica dos elementos que compõem tal atividade.

Em outro momento deste estudo, ao tratar especificamente das ferramentas de interação, relatei que os alunos não se sentiam à vontade para participar ou fazer qualquer questionamento aos professores. Analisando a problemática com mais cautela, pude inferir que tal atitude não foi estimulada pelo tutor. Assim, não se transformou em hábito em decorrência da cultura que se estabeleceu especificamente no polo estudado: falta de participação, de presença do tutor, de mediação do tutor. Tais fatores transformaram o momento da aula, momentos de recepção apenas, como ocorriam com as tecnologias utilizadas anteriormente, como video cassete, e a correspondência, também denominadas de tecnologias unidirecionais.

Não seria falso afirmar que o papel do tutor tem contribuído para tal clima entre o grupo. Assim, pode-se dizer que apesar da presença constante do tutor no pólo, ele está distante e ausente dos problemas de aprendizagem que fazem parte do cotidiano do aluno.

É sabido que não bastam as tecnologias; é preciso aprender a incorporá-las na prática da EaD, como ferramentas importantes que subsidiam as relações entre aluno e professor e conseqüentemente, entre aluno e conteúdo.

Por meio de uma rápida observação dos alunos do polo, pude perceber que as tecnologias da informática não fazem parte do seu cotidiano, como forma de interação, portanto, precisam ser estimulados, encorajados e até aprendidas. A função do tutor local seria tornar os ambientes, tanto presenciais como os virtuais, sinônimos de trocas e experiências, capazes de possibilitar aprendizagens significativas. Além das trocas entre professores e alunos é preciso encorajar e estimular a troca entre os próprios alunos.

Cabanas e Vilarinho (2007) apontam que é evidente a indefinição quanto à função do tutor; ser ou não um professor e também quanto aos limites e abrangência de sua ação. As indefinições em relação a quem é este personagem acabam por fragilizar e descaracterizar a EAD.

A indefinição acerca do papel do tutor, na atualidade, pode claramente interferir na sua atividade, contribuindo para que cenas como as descritas anteriormente ocorram.

Retomando a análise dos dados coletados, em uma das minhas conversas, o tutor diz o seguinte:

Eu não vou mascarar a EaD, são eles, os alunos que devem sentir necessidade em ir buscar sua autonomia, eu não tenho que fazer igual a um professor presencial.

Tal fala representa os pressupostos que norteiam a prática do tutor, pois, de acordo com sua visão, o aluno é que deve buscar, e tirar as dúvidas com os professores. Na visão do tutor, o fato de ajudar o aluno ou contribuir para as interações e para dirimir dúvidas pode interferir no conceito que ele possui de EaD, que pressupõe aprendizagem autônoma. Por outro lado, a construção da autonomia não se dá de forma mágica. É preciso haver alguém que possa ser mediador do aluno de EaD para que ele construa essa autonomia aos poucos. Neste caso, o tutor deve ser o mediador entre o conhecimento e o aluno, pois ele é um dos elementos que pode contribuir para o sucesso ou insucesso do processo. Entretanto, é preciso que este tenha formação adequada, acompanhamento e ainda condições de trabalho.

A autonomia pressupõe que o aluno tenha independência e capacidade para estudar e desenvolver suas próprias estratégias de estudo. Frias (2007, p.07), analisando o estudo independente em cursos de pós graduação a distância define:

O estudo independente requer o desenvolvimento de habilidades pessoais nas áreas de atitudes, habilidades, conhecimentos e procedimentos. Querendo aprender, tomar a iniciativa de aprender, para definir o que aprender, descobrir como e onde aprender, ter uma idéia do que está sendo aprendido e como, saber como avaliar ou verificar o que você aprender e tomar a iniciativa de transferir, para aplicar o que é aprendido a novas situações, são alguns dos indicadores do processo de aprendizagem de forma independente. Para o desenvolvimento o estudo independente, é necessário um conjunto de competências:

1) o potencial para auto-diagnóstico:

-reconhecer e identificar as suas necessidades, para alcançar uma motivação;

-reconhecer a sua própria maneira de aprender;

- reconhecer os recursos a serem considerados: recursos materiais, de informação e de tempo;
- 2) ter preparação prévia;
- 3) ter habilidades de leitura e habilidades criativas para gerir a informação de gerir informação, tais como: interpretação, análise, síntese e comunicação.
- 4) Identificar os recursos de informação e tecnologias.
- 5) Competências para a concepção e planejamento das atividades com base nos objetivos propostos e metas a serem atingidas.
- 6) Ter habilidades para avaliar constantemente o processo e resultados, por fases, por objetivos e resultados esperados (para identificar as barreiras e apoios que têm afetado o que foi feito e conseguido, reconhecer e identificar suas necessidades e interesses, para alcançar motivação intrínseca (*tradução nossa*)).

Dessa maneira, Frias esclarece que não basta utilizar-se de terminologias e frases feitas acerca da independência e autonomia do aluno de EaD, pois as habilidades exigidas para este aluno são inúmeras e complexas. É preciso ter maturidade, interesse e capacidade para lidar com as várias situações de aprendizagem. Contudo, alguns questionamentos são importantes: Em que medida um aluno de EaD, que deixou os bancos escolares por mais de 10 anos (perfil do grupo estudado), possui as características elencadas anteriormente. De que forma o curso contribui para o desenvolvimento da autonomia e independência do aluno? Qual o papel dos professores e tutores para o desenvolvimento de uma aprendizagem autônoma?

Autonomia se constrói, não é dada a priori. É um processo construído a partir de estratégias emancipadoras e coparticipativas, que levem o aluno a autoaprendizagem.

Para Saldanha (2008), falar em autoaprendizagem, associada à autonomia do sujeito, como marca que delinea uma concepção de EaD, não deixa de ser problemático. O fato de se colocar o docente “distante” fisicamente do aluno ou de se disponibilizar todos os recursos didáticos e conteúdos em meios digitais ou eletrônicos não é garantia de um processo de autonomia na aprendizagem e, pior ainda, não assegura o surgimento repentino de um sujeito autoaprendente. A citada autonomia, muitas vezes, não passa de autodidatismo destituído de orientação pedagógica e desprovido de um diálogo enriquecedor com outros sujeitos aprendizes, não é

necessariamente uma consequência da incorporação de novas tecnologias e da mediatização no processo de ensino e aprendizagem. Para Santos (2008), existe ainda um discurso de autoaprendizagem, porém, na prática, a lógica ainda preserva currículos e projetos que não propiciam tal elemento.

O discurso da auto-aprendizagem camufla o pouco ou quase nenhum investimento em aprendizagem-colaborativa. Neste modelo, cursistas não interagem com outros cursistas e muito menos com seus professores/mediadores. A docência mediadora é substituída pela tutoria reativa, ou seja, em vez de arquitetar e mediar percursos de aprendizagem, os tutores apenas tiram dúvidas referentes aos conteúdos apresentados nos materiais didáticos, quando são solicitados. Quase não há investimento em encontros dialógicos que instituem currículos pós-críticos em EAD, mesmo quando estes se encontram face a face, nos pólos presenciais, ou *online* pela internet e suas interfaces ou videoconferências (SANTOS, 2008. p.06).

De maneira geral, os professores entrevistados atribuem grande parte do sucesso da EaD ao tutor. Uma das professoras comentou:

Eu acho que tem ser trabalho de equipe. Então eu acho assim, quando você tem um parceiro lá na ponta, aí as coisas funcionam. Eu preciso ter um tutor que conheça a proposta do curso, que tem uma proposta diferente da instituição c, d ou h. Então esse tutor tem que ter uma formação pra trabalhar, qual o livro, como vai funcionar essa dinâmica. Eu penso que o professor conteudista, deveria ter momentos pra conversar com os tutores e dizer: nós vamos começar um módulo, e nesse módulo eu vou discorrer sobre isso. Eu vou pedir aos alunos x; e gostaria que vocês orientassem que eles façam isso; não permitam que eles façam isso,; aquilo...

Mas como é que você faz isso, quando este tutor não vai nem terminar o segundo mês de trabalho lá naquele pólo, porque encontrou-se uma pessoa que faz um trabalho semelhante pela metade do preço, né? Então que tipo de educação é essa, que o que vale é o valor do salário, e não exatamente o professor que eu estou formando? Então são questões que eu tenho, não sei se tenho resposta.

Não sei nem se eu estou te ajudando.....(risos). (profª Carla).

Um dos professores entrevistados atribuiu parte da falta de interação ao despreparo do tutor, como segue:

Eu acho que isso dá pra melhorar a interação, isso depende muito dos tutores devem estar presentes com os alunos em sala e devem fazer uma checagem das intervenções, deve estimular e ensinar os alunos a fazerem interações, mas tem também que orientar. A intervenção do aluno pelo telefone ou e-mail, é muito importante ela ajuda muito [...] (Profª Maria)

Eu enfatizo que os alunos disseram não se sentir à vontade para fazer interações durante a aula. O professor justificou:

Isso é porque falta ao tutor acompanhar os alunos, caminhar e falar com eles: ta(sic) vendo gente, olha isso aqui! Isso é importante. Ser de fato um tutor professor em sala. Então não é só ficar observando ou assistindo aula (prof. Fábio).

Marco Silva (2001) assinala que o clima socioemocional criado em sala de aula é um elemento de extrema importância em salas de aulas interativas, alertando para a influência direta ou indireta da fala do professor na trama socioemocional.

Pode-se inferir que o tutor, enquanto professor mais próximo do aluno, não estabelece um clima socioemocional favorável ao encorajamento, contribuindo desta forma para a não construção de relações e trocas tão importantes na EaD.

Consideradas as falas dos professores, é possível perceber o quão grande é a expectativa que se tem em relação ao tutor, sem que se conheça de fato este profissional, sua história de vida e suas condições de trabalho.

5.4. O tutor enquanto categoria profissional

De acordo com Leal (2005), o tutor é caracterizado como categoria acadêmica, baseada no compromisso de formação de alunos que pensem e sejam capazes de discutir e elaborar conhecimento. Um tutor educador, que tenha percorrido um caminho capaz de levá-lo a pensar livremente e sem preconceitos, um tutor que compreenda o papel da universidade, num contexto a distância, como lócus do

debate, da criação, que se permite construir e desconstruir significados na sua ação formativa de construção do saber.

Blum (2004), em sua dissertação de mestrado de ao analisar o papel do tutor presencial no curso de formação de professores para a educação básica ofertado em Ponta Grossa no estado do Paraná, faz uma série de reflexões acerca do papel do tutor. Uma das mais interessantes é a proposição do termo. A autora julga que, após ter acompanhado o trabalho do tutor em sua prática experiencial, o termo tutor não seria o mais adequado para indicar esse profissional, mas sim a expressão professor presencial, pois ele é aquele que acompanha, que orienta o aluno e que realmente conhece sua vida e suas necessidades.

Na perspectiva que se apresenta, tanto o tutor local quanto o tutor a distância têm grande responsabilidade no trabalho pedagógico e não devem ser confundidos com um secretário de curso ou com figura ligada ao apoio pedagógico das instituições, mas também um professor.

A esse respeito uma professora declarou:

a gente questiona quem é esse tutor. Hoje para ser tutor do curso de Pedagogia, ele precisa ter formação na área, para que ele tenha noção do que está sendo apresentado e dar uma resposta. Eu vejo assim: o tutor é peça fundamental. É notório, quando a diferença de trabalho entre os tutores, quando o pólo x, tem um tutor diferenciado, o desempenho do s alunos é melhor, a forma de organização dos trabalhos, etc. Pólo y, tutor de outra maneira, é possível observar na elaboração do próprio trabalho, essa organização, etc. Você percebe que houve uma orientação, bem dada, e em outros pólos, o oposto. Então essa é função do tutor. Quando eu acabo minha aula, aí depende do tutor, porque ele orientar as atividades a serem encaminhadas (profª Maria).

Apesar da professora acima citada expor o papel do tutor no processo de aprendizagem dos alunos, também deixa claro que gostaria de ter maior retorno dos tutores em relação ao seu trabalho, às críticas, e às dúvidas dos alunos, e reclama que essas informações acabam não chegando até o professor que ministrou a aula ou elaborou o material escrito. Ela afirma, que de maneira geral, nem o tutor do polo dá esse *feedback* ao professor, nem mesmo a tutoria central. Eu perguntei se existia

algum mecanismo institucional que fizesse os tutores dar retorno da percepção dos alunos sobre seu trabalho. Ela respondeu:

Na verdade a gente elabora questões de prova ou atividades, mas quase nunca se tem o retorno, se der errado, ou problemas a gente fica sabendo. Raramente eu fico sabendo se foram bem ou não nas aulas e nas avaliações.

Eu perguntei: Só quando há queixas? Ela respondeu:

É, quando há queixas sobre as questões, normalmente a gente fica sabendo (risos, a professora não aparentou estar à vontade). Não tem mesmo esse acompanhamento.

Eu terminei a minha aula, e busquei saber na tutoria do conhecimento sobre o que as pessoas falaram na minha aula. Eu ia até as meninas da tutoria do conhecimento. Então se você quer saber disso tem que procurar a tutoria do conhecimento. Então eu me aproximei, eu quis saber. Na primeira vez, não fui eu que dei todas as aulas e elaborei a prova, fiquei muito preocupada. Será que eu tinha contemplado as questões essenciais do conteúdo, porque eu fui substituir uma professora inicialmente. Eu fiquei preocupada, e ligava na tutoria para saber se os alunos haviam reclamado de alguma questão. Será que eles foram bem na prova? Então, eu tinha essa necessidade.

Analisando a resposta da professora pude perceber que, apesar da literatura e da proposta pedagógica do curso apontarem para a necessidade de equipes de trabalho completamente integradas, na prática elas ainda possuem sinais de tarefas e/ou atividades desvinculados, havendo falta mecanismos institucionalizados que promovam um fluxo de informações eficiente e constante às várias equipes.

A afirmação dessa professora acima, revela uma realidade que já é conhecida por alguns pesquisadores, como Veloso (2010) que constata nos seus resultados de pesquisa, que 33% tutores questionados revelaram que se relacionam pouco com o professor.

Para Veloso, esse distanciamento pode ser explicado, tanto por parte do tutor, que considera pouco importante esse relacionamento, quanto por parte do professor que não colabora para que o processo de interação entre o professor e o tutor seja significativo para ambos.

Dentro dessa lógica, cada equipe, ou cada profissional tem seu papel claro e definido, porém sem integração e interfaces de uns com os outros. É sabido que promover a integração e interação dos vários atores envolvidos no processo não é tarefa simples, visto que, não bastam recursos tecnológicos de última geração. Capacitação, acompanhamento constante e definição papéis e estrutura mínima são fatores preponderantes para que cada profissional desempenhe sua função adequadamente.

Assim como ocorre no Brasil, também os autores italianos Rotta e Ranieri fazem em seu livro, muitas análises em busca de uma definição clara do papel do tutor. Eles apontam várias definições de órgãos e instituições italianas e internacionais a respeito do papel do tutor. Dessa forma, pode-se afirmar que este ainda é um campo de indefinições.

Percebe-se que existe um rol de competências exigidas para o tutor, muito embora, este rol trate apenas de um perfil ideal. Questões ainda continuam sem respostas claras: quem é o tutor? Ele possui os mesmos direitos de um professor de ensino superior?

A tutoria parece ser uma função menos séria e importante que a do professor, visto que ela “não toma muito tempo”, tem menor remuneração e ainda não sofre muito cobrança por não exigir a presença do aluno. Entretanto, o discurso da flexibilidade, da autonomia e do trabalho fácil do tutor, é, muitas vezes, enganoso, porquanto a ele se impõe uma sobrecarga de trabalho, com número elevado de alunos e, além da exigência de conhecimentos/competências que ele ainda não domina. Há ainda a questão (da possibilidade) de controle excessivo do processo de produção e execução do trabalho. Tal realidade aponta a necessidade de reflexão sobre as condições de trabalho desses profissionais docentes na sociedade contemporânea (NEVES e FIDALGO, 2007, p.06).

Além dos aspectos relacionados à função do tutor propriamente dita, os aspectos legais dessa profissão ainda estão obscuros. As tecnologias permitiram que novas funções e profissionais surgissem no contexto da sociedade da informação, possibilitando os contratos de trabalho de um profissional que, normalmente, trabalha em casa, utilizando seus próprios recursos (computador e internet). Em alguns casos,

a responsabilidade da instituição consiste em apenas manter a rede funcionando, com pagamento de internet banda larga que chegue até a casa do tutor, para acompanhamento e correção das atividades. Tal modelo, assim como já afirmado por Biancheti (2001), se coaduna com o modelo flexível de fragmentação do processo produtivo, possibilitando a atuação a distância nas funções de concepção, execução, comercialização e consumo e com demanda de um capital que não possui espaço específico. Dessa forma, as possibilidades de trabalho na residência, como no caso do tutor, que atende alunos de espaços longínquos, desconhecidos por ele, é um fenômeno da sociedade globalizada facultado pelas tecnologias, que possibilitam a abolição de tempo e espaço, visto que o tutor não tem dia, nem hora de trabalho, nem espaço de trabalho²².

Esse rompimento com espaço e tempo do trabalhador, apesar de ser encarado como um avanço, possui nuances ainda inconclusas. Não obstante, apesar das instituições se reportarem ao tutor como professor, ele ainda é visto na hierarquia das instituições como um funcionário de menor valor, em relação tanto ao papel desempenhado que pode ser feito por qualquer pessoa, quanto aos ganhos efetivos.

Em entrevista concedida, Marco Silva (2008) afirma que a figura do tutor representa uma das precariedades recorrentes das IES (Institutos de Educação Superior) que ofertam educação a distância. E complementa:

a figura do tutor, um profissional forjado na lógica da auto-instrução, que rechaça a presença do professor em nome do mero administrador da burocracia do feedback do aluno. Ele vive de “bolsa” porque não possui vínculo empregatício e legislação sindical. Por isso mesmo é mão-de-obra barata em favor dos capitalistas da EAD e, também, das universidades públicas que se aventuram na modalidade não presencial, enfrentando resistências internas que mal conhecem estas quatro precariedades – se conhecessem diriam finalmente: Vade retro, Satanás! (2008, p.02)

Em relação aos ganhos efetivos, tem-se a justificativa da presença irregular na instituição, a não necessidade de sair para trabalhar e ainda a possibilidade de ter 01

²² Em algumas instituições o tutor eletrônico ou tutor a distância tem a função de acompanhar, avaliar, retirar dúvidas, atribuir nota ou conceito ao aluno. Faz parte da atribuição do tutor, freqüentar a unidade pólo (04 horas semanais), para acompanhar e assistir às aulas. O trabalho é realizado quase 100% em casa.

ou mais empregos, visto que o tempo é organizado pelo próprio tutor. Todas essas questões são discutidas pelos empregadores como grandes vantagens ao trabalho do tutor. O que não se discute são os ganhos do empregador ao não disponibilizar ambiente físico e equipamentos para a execução dos trabalhos. Neves e Fidalgo (2007, p.06) apontam ainda a inexistência de ordenamentos jurídicos claros que regulem a atividade do docente virtual. Isso leva a pensar em que medida as questões relativas aos direitos e deveres desse profissional podem-se consolidar, pois, na legislação não há alusão à regulamentação da profissão tutor. Portanto, não há garantias no que se refere ao processo de profissionalização desse profissional. Muitas vezes há um consenso geral de que o trabalho do docente virtual é uma atividade “fácil” de ser desenvolvida, uma vez que pode ser realizada em qualquer espaço. Sabe-se que tal premissa não é verdadeira, pois nem sempre são ofertadas ao trabalhador as ferramentas tecnológicas para desenvolvimento do trabalho. Portanto, em muitas instituições, o tutor realiza o trabalho em casa, utilizando-se ainda de seu próprio equipamento. Em muitos casos, as instituições não oferecem recursos adequados para o bom andamento do trabalho.

Outro aspecto do trabalho do tutor precisa ser considerado, a saber, a quantidade de alunos sob sua supervisão. Os indicadores de qualidade do MEC determinam que o número de alunos por tutor local não deva exceder 45 alunos, para que não haja sobrecarga de trabalho, e conseqüentemente, excesso de atividades. Entretanto, pouco se fala da tutoria a distância, ou tutor *online*, que em algumas instituições chegam a ter 400 alunos por tutor. Tal número torna o trabalho do tutor inviável do ponto de vista pedagógico, levando necessariamente ao que poderíamos denominar de precarização do trabalho do tutor.

Considerando os dados e fatos acima analisados, ressalto a importância de estudos e pesquisas que apontem o verdadeiro papel do tutor, além de uma legislação mais coerente com as atividades a ele atribuídas.

Da mesma forma que a organização didática pedagógica, os instrumentos de avaliação, as ferramentas de interação, o tutor é mais um elemento indispensável, em um processo de ensino e aprendizagem eficiente. Entretanto, tal processo só ocorre

se todos os elementos estiverem integrados e os grupos de trabalhos sintonizados com o verdadeiro papel que cabe a cada um dos sujeitos envolvidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo analisar e compreender os elementos didáticos que permeiam o curso de Pedagogia a distância, apreendendo as questões didáticas que envolvem a educação a distância, a partir das novas concepções de espaço e tempo, que implicam em modelos diferenciados de currículo, de aula, de instrumentos de avaliação, de ferramentas de interação e finalmente do trabalho dos profissionais envolvidos, como professores, gestores e tutores. As principais inquietações elencadas no início deste estudo que levaram a inúmeras análises e conjecturas foram: Existe diferença entre os elementos didáticos presentes na educação presencial e da educação a distância? Qual a diferença entre a aula presencial e a aula via teleconferência? Os alunos possuem comportamentos similares? O trabalho docente, na EaD, é uma transposição do modelo didático presencial ou possui outra reconfiguração? Quais são os pressupostos teóricos subjacentes na prática da EaD?

Espero ter respondido às questões acima elencadas, conferindo significado aos dados que foram possíveis de interpretar e analisar, no intuito de contribuir com a estudos teóricos acerca da EaD.

A análise dos dados coletados levantou aspectos que merecem nossa atenção. Tal modalidade de educação, ainda que muito próxima da educação presencial, possui diferenças significativas tanto nos aspectos da gestão quanto nos da prática do professor. Caracterizada como processo de ensinar e aprender, a EaD possui características distintas que foram levantadas ao longo do estudo de investigação.

A leitura desse processo revelou que o próprio fato do professor e do aluno não estarem no mesmo espaço físico, mas interligados, por meio da teleconferência e dos outros mecanismos presentes, torna o momento da aula a distância completamente distinto do momento da aula presencial. Como já exposto neste estudo, a aula é mais um momento, porém, não o mais importante no processo. As poucas interações entre professor e aluno acabam por tornarem-se um monólogo, uma exposição na qual o professor exerce uma atividade solitária, como afirmado por alguns professores.

A didática praticada na EaD do professor é calcada, pode-se dizer, no modelo tradicional de ensino, uma vez que as habilidades como diálogo, reflexão e análise não fazem parte do momento da aula, nem mesmo de outros tempos e espaços previstos na proposta pedagógica do curso analisado.

Em face de alguns dados colhidos, pode-se dizer que houve manifestações e características que tentavam fugir do modelo prescritivo, e evitar o distanciamento entre professor e aluno. Em alguns momentos da aula, pude observar que alguns professores expuseram com uma linguagem acessível e preocupados em contextualizar os conteúdos científicos tratados, adotando uma didática mais próxima das teorias progressistas, que pressupõem perceber os conteúdos não como neutros e acabados, mas sujeitos a contradições e ideologias da sociedade capitalista em que vivemos. Houve, em alguns casos, movimentos neste sentido, que buscavam elevar a criticidade do aluno, sem deixar de lado o papel do conteúdo na formação dos sujeitos.

Os dados demonstram que esses momentos não foram significativos no decorrer de todas as aulas observadas; constituem-se apenas uma pequena exceção. Dessa forma, é possível inferir que é possível, apesar da distância física nos momentos síncronos, transformá-los em momentos significativos que facultem ao aluno compreender, refletir e participar dos momentos e espaços de interação.

As análises indicam também a importância de considerar as necessidades formativas dos professores, que precisam se adaptar a um modelo de aula e processo de ensino, para os quais não foram preparados. Dessa forma, o modelo de aula acaba por traduzir-se naquilo que, há tempos, estamos criticando na educação presencial: as aulas expositivas, sem diálogo, sem contextualização, sem interação, sem inserções na realidade. Ressalto que o pouco tempo de que o professor dispõe para expor os conteúdos acaba por comprometer tal processo.

Assim, a formação dos professores para trabalhar na EaD é fator determinante no sucesso desta proposta pedagógica. Ao falar de formação, considero que a formação continuada nos próprios espaços de atuação, com acompanhamento e feedback das equipes de planejamento e avaliação é imprescindível em tal processo. Entretanto, é preciso que o trabalho do professor seja acompanhado em seus

múltiplos aspectos, não servindo de análise somente em momentos de dificuldades apontados pelos alunos no processo de avaliação.

Nessa perspectiva, é importante saber que, do ponto de vista da proposta do curso, os instrumentos de avaliação possuem coerência pedagógica, quando se evitam fugir de testes padronizados, impondo-se ao aluno produção de portfólio e produção de aprendizagem que congregue de forma interdisciplinar, os conhecimentos desenvolvidos em cada Unidade Temática de Aprendizagem. Entretanto, percebi que o portfólio servia apenas como estratégia de estudo, não sendo desenvolvido de forma responsável, pois se tratava de um rol de atividades que não sofria análise pormenorizada e crítica por parte do tutor, perdendo desta forma a essência e, conseqüentemente, a finalidade enquanto instrumento de avaliação; servia apenas como estratégia para que o aluno se preparasse para as provas. É importante destacar que em nenhum momento as produções de aprendizagem foram a mim fornecidas, impossibilitando, assim, qualquer análise acerca do seu papel como instrumento válido de avaliação.

Ainda no tocante à avaliação, os dados demonstram que, apesar de todo formato diferenciado da EaD, continuamos a reproduzir algumas características da educação presencial como um todo. Ou seja, todo trabalho é desenvolvido em função da nota ou do desempenho que possibilitam ao aluno ser aprovado e certificado. Essas características trazem sérias implicações ao modelo, pois fazem com que o aluno tenha como foco principal o cumprimento de sua obrigação nas aulas e nas atividades previstas. Tais atitudes com o seu processo de aprendizagem fazem com que o aluno desenvolva estratégias de sobrevivência em relação ao curso, não se envolvendo nas atividades propostas, com o grupo de colegas, com o tutor e professores. De maneira não generalizada, pode-se afirmar que o próprio modelo da EaD não lhe favorece comportamentos diferenciados.

De posse dos dados analisados, pude verificar que os elementos didáticos são basicamente os mesmos da modalidade presencial: a concepção filosófica do curso, a organização didático-pedagógica, os métodos e técnicas utilizados, a aula em si, o aluno, o professor e a avaliação. O que altera é o meio, ou

seja, as tecnologias mediadoras que são responsáveis pelos mecanismos de interação entre os diversos atores envolvidos (professores-alunos-tutores).

Muito embora o processo de ensino e aprendizagem na EaD possua grande similaridade com o modelo presencial, os papéis dos atores passam a ser reconfigurados em razão da virtualização de alguns atores, necessitando de um meio ou canal para que se processe a troca de informações. O que denomino aqui de reconfiguração, é o ato de configurar-se novamente dando outra estrutura ou forma, mesmo que estes não se alterem em essência, ajustando ou redefinindo-se em outros padrões. De acordo com o Dicionário Aurélio (1986), configurar significa dar forma. Nesta acepção reconfigurar é dar nova forma, implicando em contornos diferenciados do modelo padrão.

As TIC reconfiguraram as formas de trabalho na indústria, no comércio e também na vida cotidiana das pessoas que passaram a utilizar-se das TIC no seu dia-a-dia, tornando-se em alguns casos dependentes das mesmas. A EaD também reconfigurou o trabalho do professor. Analogicamente, a indústria continua produzindo objetos de consumo, o comércio continua a comercializar os produtos produzidos pela indústria, pois não ocorreu mudança de sua essência de sua atividade, mas simplesmente, passaram a contar com as tecnologias da robótica, com a fragmentação da produção, com os modelos de terceirização, com o comércio virtual e com um novo perfil de consumidores. Da mesma forma, também trabalho docente passou a ser regido por outra organização, que pressupõe a fragmentação de tarefas, que antes do advento da EaD cabiam ao próprio professor (planejamento, execução e avaliação). O fato do professor, na EaD, não acompanhar todo o processo de ensino, e necessitar de pares, como os tutores (locais ou remotos), e de um meio para a comunicação e interação, altera sobremaneira a sua forma de trabalho e, conseqüentemente, a didática.

Primeiramente altera o seu trabalho, porque ele não possui domínio do todo, ficando responsável por algumas partes do processo. Altera também a sua didática, pois, apesar de não ter alterado a essência de seu trabalho, como lidar com o ensino, buscando alternativas para que o aluno aprenda, as estratégias didáticas utilizadas na EaD possuem enormes diferenças em relação ao modelo presencial. Altera-se o

modelo de aula, a forma de interação, os canais de interação e ainda as estratégias didáticas utilizadas tanto pelos professores como pelos tutores.

Outro fator, igualmente importante, revelado ao longo deste estudo, é o papel ainda incipiente das tecnologias no processo de interação entre alunos e alunos, entre alunos e professores, entre alunos e tutores. Os dados coletados demonstraram, que no modelo de educação a distância investigado, as ferramentas de interação (*e-mail*, *Chat*, *fórum*, *0800*), são utilizadas parcamente. Levantei, como hipótese, que tais ferramentas não fazem parte do cotidiano dos alunos, por isso o fator cultural tem um papel importante para explicar seu pouco uso.

Entretanto, esse dado me remete a outra análise, pois, ao não utilizarem as ferramentas de interação, tais tecnologias passam a ter um papel secundário no processo de aprendizagem. Ao não fazerem uso de tais mecanismos, acabam retornando à primeira geração da educação a distância, em que os processos de interação eram impossibilitados por causa da inexistência de ferramentas tecnológicas bidirecionais. Usavam-se apenas ferramentas unidirecionais, que serviam mais como pacotes de transmissão de conteúdos, impossibilitando interação. Assim, apesar da presença de ferramentas de interação, existe a própria concepção do curso, que atribui valor excessivo ao produto final, pelas atividades elaboradas e provas realizadas, não havendo diferença em termos conceituais quanto aos modelos de educação a distância realizados via fita cassete, ou mesmo via correio, ou seja não há troca, não há dialogicidade, há apenas transmissão-recepção, característica de uma didática que não privilegia as vozes, as culturas dos diferentes sujeitos.

Portanto, as tecnologias ainda necessitam fazer parte da educação a distância. Não basta alta tecnologia para o processo de transmissão de aula via satélite, é preciso, que, esses e outros momentos se revistam de caráter humano, de reciprocidade, de contato, de trocas, de discussões e análises.

Ressalto a importância das questões epistemológicas no que se refere ao uso das tecnologias. Ou seja: Em que medida elas facilitam, propiciam, contribuem para o processo de aprendizagem do aluno? A proposta pedagógica do curso valoriza a relação entre os sujeitos envolvidos no processo de ensinar e aprender? Os dados demonstram que a própria concepção do curso, apesar de apontá-la como de extrema

importância, na prática se constituem em um mero adereço, podendo ser ou não utilizadas. Os dados coletados e analisados, demonstram que a plataforma utilizada, ou ambiente virtual de aprendizagem, tem o papel de disponibilizar materiais, informações e avisos, não servindo como a própria denominação estabelece, como “ambiente virtual de aprendizagem”. Na prática, ela ainda não é um “ambiente de aprendizagem”, pois é pouco utilizada para que tal processo ocorra.

As tecnologias de informação e comunicação podem desempenhar papel importante na educação a distancia, propiciando várias formas de interação entre os pares. No entanto, elas ainda não são utilizadas de modo adequado a fim de contribuir na construção de conhecimento, abrindo espaços de discussão e ampliação de seus horizontes. Conclui-se que os problemas não estão na escassez de tecnologia, mas no uso pedagógico menos adequado que se faz da mesma, que não deve pautar-se por uma simples manipulação mecânica de ferramentas tecnológicas, mas na sua transformação em mecanismos dialógicos.

Em face de tais dados, é necessário ponderar que o pouco uso das ferramentas de interação deve-se, além das questões culturais e da organização curricular do curso, também, às dimensões pessoais dos alunos no contexto onde estão inseridos. Como já discutido no corpo do trabalho, os alunos são trabalhadores, adultos, que devido às atividades profissionais e familiares, dispõem de pouco tempo para realização das atividades relacionadas à sua formação, ficando assim comprometido todo processo que envolve a educação a distância. Tal modalidade de ensino, por se caracterizar como processo em que professores e alunos estão longe fisicamente, a distância deve ser minimizada por meio de interações virtuais, que podem ser reais, humanas e qualitativas. Cabe às instituições de ensino propiciar tais interações, valorizando e estimulando seu uso, e, por que não dizer estabelecendo metas de utilização.

A interpretação dos dados possibilitou-me observar e melhor compreender, numa visão de conjunto, a complexa organização que envolve a educação a distância. A gestão da educação a distância é um fator de extrema importância para o sucesso dos programas. A necessidade de manter equipes de trabalho, onde cada um se responsabiliza pelo processo, dada a sua dimensão, acaba por dificultar a integração

entre as várias equipes e também entre as várias etapas do processo de ensino e aprendizagem. O professor ministra o conteúdo, mas não tem possibilidade de acompanhar todo processo. Não raro, os professores que ministram aula ou preparam o material impresso não possuem informação sobre o desempenho do aluno na disciplina por eles ministrada.

Assim, a parcelarização, ou fragmentação, prejudica de forma indiscutível o processo. Pode perceber que, apesar de toda experiência e empenho das várias equipes, a própria estrutura criada não possibilita integração entre as diversas etapas do trabalho. Por meio da vivência com os alunos no pólo analisado, foi-me possível identificar certo distanciamento entre o ideal planejado pela equipe de formulação da proposta e a realidade vivenciada por alunos, professores e tutores.

Ainda com fortes ligações com os aspectos citados no parágrafo acima, no que refere às tarefas fragmentadas dos envolvidos, observei que os professores desconhecem a realidade dos alunos: o que pensam, como estudam, como veem sua formação e como percebem o trabalho do professor.

Um dos entraves à integração das várias etapas do processo, bem como das equipes de trabalho, ainda é a forma de gestão do curso, no âmbito financeiro e pedagógico, visto que são várias as formas de contrato de trabalho que se estabelecem: como professor “horista” (aquele que não tem contrato de trabalho), ora como professor “conteudista”(aquele que apenas elabora o livro-texto), ora como professor que ministra as aulas, ou como professor avaliador (que participa da equipe de avaliação, ou apenas é contratado em períodos específicos para correção de trabalhos). São poucos os professores que tem dedicação exclusiva ao curso de Pedagogia na modalidade a distância. Muitos desses professores são do curso presencial, mas prestam alguns trabalhos na EaD. Outros, ainda, são professores contratados para tarefas específicas; não possuem vínculo com a instituição.

Esse modelo de trabalho é baseado em alguns princípios do taylorismo, em que cada um tem sua tarefa específica, um papel determinado na constituição do trabalho pedagógico e administrativo do curso. Essa fragmentação se revela, ao longo prazo, como o grande vilão do processo de ensino e aprendizagem, a separar as várias etapas constituintes e indissociáveis do fazer pedagógico. Considerando-se as

análises realizadas, pode-se inferir que os modelos de administração tanto do taylorismo quanto do toyotismo não se adaptam automaticamente à organização de uma instituição de ensino, ainda que tais vertentes sejam necessárias para a manutenção do capitalismo e da geração de lucro para o empresário da educação. Na prática, a aplicação de tais ferramentas administrativas do processo de ensino e aprendizagem dificulta o processo de formação dos sujeitos.

Talvez um dos aspectos cruciais do presente estudo seja a concepção do que verdadeiramente significa educação a distância, que certamente não significa distanciamento, isolamento e individualidade, aspectos estes percebidos por mim, durante a convivência com os alunos. Esta modalidade pode se traduzir em saltos qualitativos no modo de pensar, de ver o mundo por meio dos conhecimentos científicos mediados pelas tecnologias da informação e comunicação. Entretanto, a realidade nos mostra que, utilizando um discurso de “pseudoautonomia” em relação ao processo de aprendizagem, a educação a distância negligencia as condições de vida e a história dos educandos, que ainda não possuem habilidades específicas com a tecnologia e também não foram educados, ao longo de sua vida acadêmica e profissional, a serem autônomos e sujeitos de sua própria formação. Posto que, a autonomia, seja fator preponderante, ela não se desenvolve rapidamente, necessitando a mediação do outro, até que o indivíduo possa caminhar sozinho.

A concepção de EaD, do ponto de vista teórico, é entremeada por discursos de uma pedagogia progressista, colocando o aluno no centro do processo, a fim de torná-lo um profissional crítico e reflexivo com habilidades e atitudes necessárias ao futuro professor. Todavia, na prática, o que ocorre é uma transposição das concepções liberais, em que a rigidez e o tempo marcado do sistema informacional com sua rotina e burocracia, passam a exercer papel determinante no processo de ensino em detrimento da aprendizagem. Ao apontar que tal modelo ainda está calcado em pedagogias liberais é porque ele oscila entre uma abordagem tradicional e a abordagem tecnicista, dando sinais de uma pedagogia progressista, em relação ao modelo circular de currículo, a alguns modelos de aula e atividades que forneciam ao aluno pautas para análise e discussão, porém ainda de forma incipiente.

Existe ainda um fosso entre o que deveria ser a educação a distância e o que a realidade da maioria dos cursos tem apresentado. No entanto, em face dos poucos anos de experiência dessa modalidade de ensino em nosso país, é possível compreender as dificuldades presentes que precisam ser enfrentadas pelas instituições de ensino. Nesse sentido, a EaD precisa ser ainda compreendida nos seus múltiplos aspectos, sejam eles sociais, políticos, econômicos ou pedagógicos. A educação a distância, como forma de democratizar o acesso à educação, já representa um avanço. No entanto, democratizar não significa apenas distribuir informação, mas formar com qualidade.

O meu movimento de coleta e análise dos dados permitiu também apontar as limitações deste estudo. A realidade analisada, junto aos alunos no decorrer das observações, refere-se à realidade de um determinado polo, de um determinado grupo, que possui uma história e uma materialidade de vida. Possui, ainda, uma estrutura física, um tutor, com suas condições de trabalho e formação. Portanto, em face destes dados, não se pode generalizar a realidade observada e analisada para todos os polos da instituição investigada. É importante salientar que não foi propriamente uma instituição como um todo que foi objeto de estudo, mas apenas um curso, que contou para sua análise apenas com um polo, com todas as suas características. Do ponto de vista metodológico, ao analisar um curso é necessário conhecer uma boa parcela dos polos atendidos, bem como tutores e alunos, o que não ocorreu na pesquisa em questão, em vista do tempo pré-determinado de uma pesquisa de doutorado.

No âmbito das considerações finais é importante afirmar que, no contato mantido com professores da EaD, observei que existe por parte dos envolvidos, grande vontade e empenho para tornar tal modalidade digna de apreço. Entretanto, resta-lhes, ainda, o desafio da gestão e o estabelecimento de uma organização didática e estrutural que privilegie a aprendizagem e um maior fluxo de informações entre aluno, professor, grupo gestor e tutor.

Sem cair em uma utopia alienante, acredito que nos resta ainda aprender a fazer educação a distância rompendo com os modelos tradicionais, em busca de alternativas a serem testadas e investigadas, pois mudaram-se os aparatos, a

comunicação, sem todavia romper com os modelos pedagógicos que também fazem parte da educação presencial. Entretanto, na educação presencial, eles são menos sentidos e seus desdobramentos causam menos impacto no aluno e no seu aprendizado, o que difere sobremaneira da EaD. Portanto, é preciso investir em modelos e formatos que possam transformar a EaD não em uma última opção, mas em uma grande opção para o aluno. Assim como já afirmado na parte introdutória deste estudo compreender a totalidade significa não compreender a realidade como um todo já pronto e constituído, mas sujeito a intervenções, contradições e mudanças. Como a realidade é mutável, é possível que o campo pesquisado já não apresente as mesmas características, pois a realidade é dinâmica. Portanto, necessário se faz novos estudos e aprofundamentos para que enfim, se possa encontrar possíveis caminhos a fim de que novas práticas pedagógicas possam surgir, em busca de uma educação a distância de qualidade.

REFERÊNCIAS

ABRAED. **Anuário da Associação Brasileira de Educação à Distância**. Instituto Cultural e Editora Monitor. São Paulo, edição 2008.

ALEGRETTI, Sônia Maria de M. ; ALONSO, Myrtes. Introduzindo a pesquisa na formação de professores. In: VALENTE, José Armando, PRADO, Maria Elisabette B. Brito; ALMEIDA, Maria Elisabeth Bianconcini de. (org.) **Educação a distância via Internet**. São Paulo: Avercamp, 2003.

ALONSO, Kátia M. **Formação de professores em exercício**, educação a distância e a consolidação de um projeto de formação: o caso da UFMT. Tese de doutorado: Unicamp, Campinas, 2005.

ALVES, Giovani. **Toyotismo e Mundialização do Capital**. Disponível em: <http://globalization.sites.uol.com.br/toyotism.htm>, 1999. Acesso em: 16 abr. 2009.

ALVES, João R. M. A história da EaD no Brasil. In: LITTO, Frederich M. e FORMIGA, Marcos M. **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Educativa, 2009.

ANTUNES, Ricardo (Org.). **A dialética do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

APPLE, Michael. Entrevista com Michel Apple. **Zero Hora**, Porto Alegre: p. 40, 7 jul. 1996.

ARENA, Dagoberto Buim. **para aprender a ler na primeira galáxia de Gutenberg (ou para entrar na segunda)**. In: Anais do 12. Encontro Nacional de didática e Prática de Ensino (ENDIPE). Curitiba, agosto, 2004.

ARREDONDO, S. C.; GONZÁLES, J. A T. **Acción tutorial em los Centros Educativos: Formacion y Práctica**. Madrid: Faster, 1998.

_____. , Santiago C. Formación / capacitación del profesorado para trabajar en EAD. **Educar**, Curitiba, n. 21, p. 13-27. 2003. Editora UFPR.

ASBAHR, Flávia da S. F. A pesquisa sobre a atividade pedagógica: contribuições da teoria da atividade. **Revista Brasileira de Educação**. Maio /Jun /Jul /Ago . n.29, 2005.

AZEVEDO, Wilson. A educação on-line sem ilusões. In: **Gazeta Mercantil**. Rio de Janeiro. Ano iii - nº 634, 03 de agosto de 2000. Disponível em < <http://www.aquifolium.com.br/educacional/gazetari/>> . Acesso em: jun, 2008.

AZEVEDO, Joaquim. **Educação básica e a formação profissional face aos novos desafios econômicos**. 2006. Disponível em:

<http://www.oei.es/administracion/azevedop.htm>. Acesso em abr. 2009.

BARRETO, Acássia A. Sentipensar, tecnologia e mídias digitais: possíveis interfaces do pensamento transdisciplinar no trabalho docente em ambiente virtual de aprendizagem. In: MORAES, M.C. ; PESCE, L.; BRUNO, A R. **Pesquisando fundamentos para novas práticas na educação online**. São Paulo: RG editores, 2008.

BARROS, Marta S. F. ; GASPARIN, João L. O método dialético na pesquisa em educação. 2008. In: MACIEL, Lizete S. B.; MORI, Nerli N. R. (Orgs.). **Pesquisa em educação: múltiplos olhares**. Maringá: Eduem, 2009.

BARILLI, Elomar C. V. C. Avaliação: acima de tudo uma questão de opção. In: SILVA, Marco; SANTOS; Edméa (Orgs). **Avaliação da aprendizagem em educação online**. São Paulo: Loyola, 2006.

BEHAR, Patricia A; PASSERINO, Liliana; BERNARDI, Maira. Modelos Pedagógicos para Educação a Distância: pressupostos teóricos para a construção de objetos de aprendizagem. **X Ciclo de Palestras sobre Novas Tecnologias na Educação**. Porto Alegre, Dez, 2007. Disponível em:

<http://www.cinted.ufrgs.br/ciclo10/artigos/4bPatricia.pdf>. Acesso em mai.2010

BEHAR, Patricia A & cols. **Modelos pedagógicos em educação a distância**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BECKER, Fernando; MARQUES, Tânia B. Iwaszko. Ensino ou aprendizagem a distância. **Educar em Revista**, Curitiba, n.19, 2002.

_____. **A epistemologia do professor: o cotidiano da escola**. 13. ed. Petrópolis: vozes, 2008.

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

BENTES, Roberto F. A avaliação do tutor. In: LITTO, Frederich M. e FORMIGA, Marcos M. **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Educativa, 2009.

BEHRENS, Marilda. **O paradigma emergente a prática pedagógica**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

BEZERRA, Ciro e SILVA, Sandra P. Mercadorização e precarização do trabalho docente: contradições entre prática pedagógica e trabalho pedagógico. VI **Seminário da Redeestrado** – Regulação Educacional e Trabalho docente. Rio de Janeiro, 2006. Disponível em :

http://www.fae.ufmg.br/estrado/cd_viseminario/trabalhos/eixo_tematico_1/mercadorizacao_precarizacao.pdf.

BIANCHETTI, Lucídio. **Da chave de fenda ao laptop: tecnologia digital e novas qualificações: desafios à educação**. Petrópolis: Vozes, 2001.

BLUM, Ednéa A. **A formação de formadores na educação a distância: redescobrimo o papel do professor-tutor**. Dissertação de Mestrado. Ponta Grossa, UEPG, 2004.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BORUCHOVITCH, Evely e BUZNECK, José A (Orgs). **A motivação do aluno**. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo educacional**, 1998.

_____. **Lei Nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

_____. **Decreto 5.622 de 2005**. Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

_____. **Portaria Ministerial n. 4.361**, de 2004. Trata do credenciamento e credenciamento de IES, para oferta de cursos superiores a Distância.

_____. **Portaria Normativa nº 2**, de 10 de janeiro de 2007. Dispõe sobre os procedimentos de regulação e avaliação da educação superior na modalidade a distância.

_____. MEC. SEED. **Referenciais de Qualidade de EaD de Cursos de graduação a distância. 2007**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>. Acesso em julh/2008. Acesso em mai.2009.

_____. MEC. **Documento de recomendações “ações estratégicas em educação superior a distância em âmbito nacional”**. GTEADES, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/acoes-estrategicas-ead.pdf>. Acesso em: mai.2009.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais. **Na medida**. Boletim de estudos educacionais do Inep, Ano 1, n.3, set.2009.

BRIGGS, A. ; BURKE P. **Uma história social da mídia**. De Gutenberg à Internet. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

BRUNNER, José Joaquin. Educação no encontro com as novas tecnologias. In: TEDESCO, Juan Carlos (Org.). **Educação e novas tecnologias**: esperança ou incertezas? São Paulo : Cortez; Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educacion; Brasília: UNESCO, 2004.

BRUNO, Adriana R. Mediação partilhada e interação digital: tecendo a transformação do educador em ambientes de aprendizagem online pela linguagem emocional. In: MORAES, Maria C.; PESCE, Lucila; BRUNO, Adriana R. (Org.) **Pesquisando fundamentos para novas práticas na educação online**. São Paulo: RG editores, 2008.

BRZEZINSKI, I. **Profissão professor**: identidade e profissionalização docente. Brasília: Plano Editora, 2002.

CABANAS, Maria I. C. e VILARINHO, Lúcia R. G. **Educação a distância: tutor, professor ou tutor-professor?** In: 5º Encontro de Tecnologias da Informação e comunicação. São Paulo, Nov, 2007. Disponível em: <http://etic2008.files.wordpress.com/2008/11/unesamariainmaculada.pdf>. Acesso e, mai, 2010.

CAREGNATO, Rita C. A. ; MUTTI, Regina. **Pesquisa qualitativa**: análise de discurso versus análise de conteúdo. Texto Contexto Enferm, Florianópolis, 2006 Out-Dez; 15(4): 679-84. .

CASTELS, Manuel. Internet e sociedade em rede. In: Denis (Org.) **Por uma outra comunicação**: mídia, mundialização cultural e poder. Rio de Janeiro: Record, 2003.

_____. **Internet, liberdade e autonomia**. Entrevista reproduzida pela Rio Mídia, copyright El País, 6/1/2008, tradução de Marcus Tavares. Disponível em: <http://observatorio.ultimosegundo.ig.com.br/textos.asp?cod=470ENO001>> Acesso jan.2008.

CASTRO, Carlos E. S. **Funções psíquicas**: consciência, atenção e orientação. 1997. Disponível em: <http://www.ccs.ufsc.br/psiquiatria/981-01.html>. Acesso em: abr.2009.

CASTRO, Rosalva I. V. G ; MATTEI, Gina. Tutoria em ead on-line: aspectos da comunicação que favorecem a interação sócioafetiva em comunidades de aprendizagem. V.7, 2008. In: **Revista Científica da Abed**. Disponível em: http://www.abed.org.br/revistacientifica/_brazilian/edicoes/2008/2008_Edicao_experien cia.htm. Acesso agos. 2009.

CAVALHEIRO NETO, Afonso. **A escola como expressão e resposta às exigências dos modelos de produção do capital**. Dissertação de mestrado. Maringá: UEM, 2006.

CHAUI, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.

COMENIUS, Joan. Amós. **Didática Magna**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

CUNHA, Maria Isabel da. A didática como construção: aprendendo com o fazer e pesquisando com o saber. **Anais do XIII Endipe**: Recife, 2008.

_____. Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. **Revista Brasileira de Educação**. v.11 n.32 Rio de Janeiro maio/ago. 2006.

DEMO, Pedro. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2000.

_____. **O Porvir**: Desafio das linguagens do século XXI. 1. ed. Curitiba: IBPEX, 2007. v. 1. 189 p.

_____. Prefácio. In: MORAES, Maria C.; PESCE, Lucila; BRUNO, Adriana R. (Org.) **Pesquisando fundamentos para novas práticas na educação online**. São Paulo: RG editores, 2008.

DICIONÁRIO AURÉLIO. Editora Nova Fronteira, 1986.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o aprender a aprender**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2000.

_____. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: A dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. In: **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 71, Jul. 2000.

ECO, Umberto. **Apocalípticos e integrados**. São Paulo: Perspectiva, 5ª ed., 1993,

ENGELS, F. Discurso diante da sepultura de Marx. In: MARX, Karl; ENGELS, Frederich. **Obras Escolhidas**. São Paulo: Alfa-Ômega, s.d.. v.2.

ENGUITA, Mariano F. Educar em tempos incertos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FIORENTINI, Leda M. R. Aprender e ensinar com tecnologias, a distância e/ou em ambiente virtual de aprendizagem. In: SOUZA, Amaralina M.; FIORENTINI, Leda M. R.; RODRIGUES, M. A. M. Educação a distância (Orgs). **Comunidade de Trabalho e Aprendizagem em Rede (CTAR). Faculdade de Educação - Universidade De Brasília Universidade Aberta do Brasil, Brasília, 2009. Disponível em:**

http://www.fe.unb.br/arquivos/livro_educ_super_distancia.pdf. Acesso em: jan, 2010.

FRANCO, Marcelo A. **O ambiente virtual**: uma investigação sobre a relação entre técnica e semiótica. Tese de Doutorado: Unicamp. 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática pedagógica educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

FRIAS, Jorge Luis. **Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653)** n.º 43/4 – 10 de julho de 2007 EDITA: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Disponível em:
<http://www.rieoei.org/deloslectores/1728Borges.pdf>. Acesso em jan.2010.

FUNDAÇÃO Carlos Chagas. *A atratividade na carreira docente. Relatório preliminar.* São Paulo, out, 2009. <http://catracalivre.folha.uol.com.br/wp-content/uploads/2010/01/Pesquisa-Fundacao-Victor-Civita-Atratividade-da-Carreira-Docente-no-Brasil-alterado.pdf>. Acesso em jul. 2010.

FUSARI, José C. e CORTESE, Marlene P. **Formação de professores a nível de 2º grau**. In: Cadernos de Pesquisa; São Paulo, fev, 1989.

GADOTTI, Moacir. **História das idéias pedagógicas**. 3.ed. São Paulo: Ática, 1995.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: GASKELL, George; BAUER, Martin W. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 1. ed. Campinas - SP: Autores Associados, 2002.

_____. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 5.ed. Campinas, SP: Autores associados, 2009. (Coleção educação contemporânea).

_____. A Elaboração dos conceitos científicos em sala de aula. In: Anair Altoé. (Org.). **Temas de Educação Contemporânea**. 1º ed. Cascavel: Edunioeste, 2008.

GAUTHIER, Clermont, et Al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o fazer docente**. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2006.

GENTILI, P. (org.). **Escola S. A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: CNTE, 1996.

GIL, Antonio C. **Didática do ensino superior**. São Paulo: Atlas, 2008.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**. Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOMES, Carmenísia J. A.; LOPES, Ruth Gonçalves de Faria. **Gestão de sistemas de educação a distância: proposta de reflexão e prática em ambiente on line.**

Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seed/>. Acesso em 04 de maio de 2006.

GOMEZ, Margarita Victoria. **Educação em rede: uma visão emancipadora.** Instituto Paulo Freire. São Paulo: Cortez, 2004.

GRAHAM, Loren. A psicologia materialista dialética de Vygotsky. In: **Revista teórica, política e de informação. Edição 33, mai/jun/jul, 1994.** Disponível em:

http://www.fmauriciograbois.org.br/portal/cdm/revista.int.php?id_sessao=50&id_publicacao=132&id_indice=631. Acesso em junh. 2009.

GUIMARÃES, S. É. R. A organização da escola e da sala de aula como determinante da motivação intrínseca e da meta de aprender. In: BORUCHOVITCH, Evely e BUZNECK, José A (Orgs). **A motivação do aluno.** 3.ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna.** São Paulo: Loyola. 1992.

KAKU, Michio. **Visões do futuro.** Como a ciência revolucionará o século XXI. Rio de Janeiro: Rocco, 2001.

KENSKI, Vani. Ead e formação de professores – entre o discurso legal e a prática institucional. **Encontro Anpae**, 2007. Disponível em:

<http://www.iseure.com.br/anpae/446.pdf>. Acesso em: mai de 2009.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

LAZZAROTO, Maurizio; NEGRI, Antonio. **Trabalho imaterial.** Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

LEAL, Regina B. In: A importância do tutor no processo de ensino e aprendizagem. **Revista Iberoamericana de Educacion.** 2005, , n.36/3, ISSN: 1681–5653.

Disponível em: <http://www.rieoei.org/deloslectores/947Barros.PDF>. Acesso jan. 2010.

LEFEBVRE, Henri. **Lógica Formal e lógica dialética.** 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.

LELIS, Isabel. Convergências e tensões das pesquisas sobre aprendizagem da docência. In: **XV Endipe: Convergências e Tensões no campo da formação e do trabalho docente.** Belo Horizonte, UFMG, 2010.

LENINE, V. I. **A dialética.** A concepção materialista da história. In: Obras Escolhidas. Tomo I. São Paulo: Alfa-ômega, 1979, p.09-12.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo.** Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

LÉVY, Pierre. **O que é virtual?** Trad. Paulo Neves. Rio de Janeiro: editora 34, 1999.

_____. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática.** 1. ed. Lisboa: [Instituto Piaget, 1992](#). 263 p.

_____. Pela ciberdemocracia. In: MORAES, Denis (Org.) **Por uma outra comunicação:** mídia, mundialização cultural e poder. Rio de Janeiro: Record, 2003.

LOJKINE, Jean. **A Revolução informacional.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LIBÂNEO, A. C. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a Teoria Histórico-cultural da Atividade e a contribuição de Vasili Davydov. In: **Revista Brasileira de Educação.** n.27. 2004.

_____. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1991.

_____. O campo teórico e profissional da didática hoje: entre Ítaca e o canto das sereias. **Anais do XIV Endipe,** Porto Alegre 2008.

LIMA, Jorge R; CAPITÃO, Zélia. **E-learning e e-conteúdos:** aplicações das teorias tradicionais e modernas de ensino e aprendizagem à estruturação e organização dos cursos. Lisboa-Portugal: Centro Atlântico, 2003.

LIMA, Clóvis R. M.; Rose M. SANTINI Trabalho imaterial, compartilhamento de informação e produção colaborativa na sociedade da informação. In: R. **Eletr. Bibliotecon.** Ci. Inf., Florianópolis, n.23, 1º sem. 2007. Disponível em: <http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/eb/issue/view/143> . Acesso em agos/2009.

LITTO, Frederich M. e FORMIGA, Marcos M. **Educação a distância:** o estado da arte. São Paulo: Pearson Educativa, 2009.

LUDKE, M. e ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Nilson J. **Epistemologia e Didática:** as concepções de conhecimento e inteligência e a prática docente. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

MAGGIO, M. O Tutor na Educação a Distância. In: LITWIN, Edith (Org.). **Educação a distância:** temas para o debate de uma nova agenda educativa. Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 93-110.

MAIA, Marta de C; MEIRELLES, Fernando de S.; PELA, Silvia K. Análise dos índices de evasão nos cursos superiores a distância do Brasil. abr. 2004. disponível em: <http://www.miniweb.com.br/Atualidade/Tecnologia/Artigos/ANC1LISE20DOS2>

[0CDNDICES20DE20EVASC3020NOS20CURSOS20SUPERIORES20A20DISTC2NCIA20DO20BRASIL.htm](#). Acesso em: abr. 2009.

MARX, Karl; ENGELS, Frederich. **Obras Escolhidas**. São Paulo: Alfa-Ômega, v.2. [198-].

_____. **O capital**. São Paulo: Abril Cultural, 1983. v. 1, t. 1.

MASETTO, Marcos (2004). PBL na Educação? In ROMANOWSKY, Joana Paulin, Martins, Pura Lúcia Oliver & Junqueira, Sérgio A. R. (orgs.). **Anais XII Endipe Conhecimento Local e Conhecimento Universal: diversidade, mídias e**

tecnologias na educação. vol 2. Curitiba-PR: Champagnat.

_____. T. **Didática - Aula como Centro**. 01. ed. São Paulo: FTD, 1994.

MASPERO, François. Introdução. In: **Marx e Engels: textos sobre educação e ensino**. 2. ed. São Paulo: Moraes, 1992.

MCLHUAN, Marshal. **Os meios de comunicação como extensões do homem**. São Paulo: Cultrix, 1964.

MININNI-MEDINA, Nana; LUZZI, Daniel; LUSWARGHI, Andréa. A educação a distância no contexto iberoamericano. Fundação Universitária Iberoamericana.

Disponível em: <http://>

http://www2.abed.org.br/visualizaDocumento.asp?Documento_ID=4. Acesso em 04 de maio de 2006.

MISSIO, Edvaldo R. **Sociedade da informação: elementos de uma ética da integração na era do homem código de barras**. Tese de doutorado, Campinas: Unicamp, 2007.

MIZUKAMI, M. G.N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

MOORE , M.G. **A model of independent study**. Epistolodidaktika, 1997.

MORAIS, Régis de (Org.) **sala de aula: que espaço é esse?** 10. ed. Campinas: Papyrus, 1996.

MORAES, Maria C. **O paradigma educacional emergente**. 3.ed. São Paulo: Papyrus, 1997.

_____. **Pensamento Eco-sistêmico: educação, aprendizagem e cidadania no século XXI**. Petrópolis: Vozes, 2004.

_____. PESCE, Lucila; BRUNO, Adriana R. (Orgs.). **Pesquisando fundamentos para novas práticas na educação online**. São Paulo: RG editores, 2008.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, SP: Papirus, 2000.

_____. O que aprendi sobre avaliação em cursos semi-presenciais. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/aprendi.htm> . Acesso em jun. 2006.

_____. **O que é educação a distância**. 2002. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/dist.htm>. Acesso em: abr, 2009.

MOREIRA, Adelson F. ; BORGES, Oto. Por dentro de uma sala de aula de física. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 1, Apr. 2006 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022006000100010&lng=en&nrm=iso>. access on 18 Aug. 2009. doi: 10.1590/S1517-

MORIN, Edgar. **O Problema da Epistemologia da Complexidade**. Europa-América. Portugal. 1996.

MORIN, Edgar. **O método 3: conhecimento do conhecimento**. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2005.

_____. **O método**. A natureza da natureza. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2005.

MOTA, Ronaldo. **Giz, quadro negro e mídias integradas**. Entrevista do Secretário da Educação à distância. Disponível em <http://www.seednet.mec.gov.br/entrevistas/materia.php?id=3&codmateria=715> Acesso em 08 de maio de 2006.

NEIL, A. S. **Liberdade sem medo** – Summerhill: radical transformação na teoria e na prática da educação. São Paulo: Ibrasa, 1980.

NEVES e FIDALGO. Docente virtual na educação a distância: condições de trabalho na rede privada de ensino. Disponível em: http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Arquivos_senept/anais/quarta_tema3/Quarta_Tema3Artigo7.pdf. Acesso em mar.2010.

NOVASKI, Augusto J. C. Sala de aula: uma aprendizagem do humano. In: Morais, Régis (Org.) **Sala de aula: que espaço é esse**. 10.ed. Campinas: Papirus, 1996.

NUNES, Ivônio Barros. A história do ead no mundo. In: LITTO, Frederich M. e FORMIGA, Marcos M. **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Educativa, 2009.

OLIVEIRA, Claudia. **a formação superior de professores com uso de mídias interativas**. Tese de doutorado: São Paulo: Unicamp, 2005.

OLIVEIRA, Elsa G. Aula virtual e presencial: são rivais. In: VEIGA, Ilma P. A. (Org.). **Aula: Gênese, dimensões, princípios e práticas**. Campinas: Papirus, 2008.

PALOFF, Rena M. ; PRAT, Keith. **O aluno virtual: um guia para trabalhar com estudantes on-line**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz; MARQUES Carlos Alberto. **Fóruns das licenciaturas em universidades brasileiras: construindo alternativas para a formação inicial de professores**. Educ. Soc. v.23 n.78 Campinas abr. 2002.

PETERS. Otto. **Didática do ensino a distância**. São Leopoldo: Unisinos, 2006.

PIMENTA, Selma G.(Org.) **Saberes Pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PINO, Ivany.: **novas tecnologias e educação: construção de ambientes de aprendizagem**. Disponível em <http://www.propp.ufms.br/ppgedu/geppe/artigo5.htm>. Acesso em nov/2008.

POLAK, Ymiracy N. S.; MUNHOZ, Antonio Siemsem. **Políticas e Aspectos legais de avaliação em EAD**. Curso de Mestrado Profissionalizante, Texto Base UFC e Unopar, Londrina, 2006.

POLITZER, Georges; BESSE, Guy; CAVEING, Maurice. **Princípios fundamentais de filosofia**. São Paulo: Hemus, 1954.

PRADO, Maria Elisabette B. Brito; ALMEIDA, Maria Elisabeth Bianconcini de. Redesenhando estratégias na própria ação: formação do professor a distância em ambiente digital. In: VALENTE, José Armando; PRADO, Maria E. B. B.; ALMEIDA, M. E. B. (org.) **Educação a distância via Internet**. São Paulo: Avercamp, 2003.

PRENSKY, Marc. *Digital Natives, Digital Immigrants*. Disponível em: <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky20-20Digital20Natives,20Digital20Immigrants20-20Part1.pdf>. Acesso em 10 de dez. 2008.

PRETO, Nelson de Luca.(Org.) **Tecnologia e novas educações**. Coleção Educação e Comunicação V.1. Salvador: EDUFBA, 2005.

_____. Tecnologias e novas educações. In: Revista Brasileira de Educação v. 11 n. 31 jan./abr. 2006. disponível em: <http://www.diaadia.pr.gov.br/ead/arquivos/File/Textos/Pretto.pdf>. Acesso em ago/2009.

PRETI, Orestes. **Bases epistemológicas e teorias em construção na educação a distância**. Disponível em: http://www.nead.ufmt.br/publicacao/download/Bases_epistemologicas_EAD.pdf. Acesso em mai, 2008.

PUCCI, Bruno. A teoria crítica e produção do conhecimento no processo educacional. In: MARKET, W. (Org.). **Qualificação e politécnica**. Campinas: Papairus, 1996.

QUEZADA, Ariel e CANESSA, Enrique. La complejidad de los procesos educativos en el aula de clases. **Educ. rev.** [online]. 2008, n.32 [citado 2009-05-28], pp. 103-119 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104. Acesso em: 27 mai, 2009.

RAMAL, Andréa Cecília. **Educação na cibercultura**: hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RAMOS, M. N. **A Pedagogia das Competências**: Autonomia ou Adaptação. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

RAYS, Oswaldo A. a questão da metodologia do ensino na didática escolar. In: VEIGA, I. P. A. (Coord.). **Repensando a didática**. 5. ed. Campinas: Papirus, 1991.

RIBOULET, L. **História da Pedagogia**. Coleção de livros FTD. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1970.

RICCIO, N. C. R. ; BURNHAM, Teresinha F. A autonomia na educação a distância: uma concepção ampliada. **XV Endipe**: Convergências e Tensões no campo da formação e do trabalho docente. Belo Horizonte, UFMG, 2010.

RODRIGUES, E. M. La Investigación sobre educación a distancia el ámbito iberoamericano: sus características, avances y retos. In **Revista iberoamericana de Educación Superior a Distancia**, vol.1, octubre, 1997.

RODRIGUEZ, Isabel. Teoria x EaD x Tempos Velozes. In: **Revista Brasileira de Educação à distância**. Disponível em: <http://www.abed.org.br/publicue/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?UserActiveTemplate=1por&infoid=1066&sid=69>. Publicado em 03 de jan. 2005. Acesso em 16 abr. de 2008.

ROTTA, Mário; RANIERI, Maria. **E-tutor: identitá e competente – um profilo professionale per l'e-learning**. Trento, Itália, edizione Erickson, 2005.

SÁ, Iranita. **Educação a Distância**: Processo Contínuo de Inclusão Social. Fortaleza, C.E.C, 1998.

SALDANHA, Luís C. D. Concepções e desafios na Educação a distância, 2008. In: Anais do **14º Congresso Internacional ABED de Educação a Distância** "Mapeando o Impacto da EAD na Cultura do Ensino-Aprendizagem" Setembro 2008 - Santos (SP) Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2008/tc/511200810841PM.pdf>. acesso em fev.2010.

SAMPAIO, Maria M. F. e MARIN Alda J. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. **Educ. Sociedade**. Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1203-1225, Set./Dez. 2004. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>.

SANCHES, Fábio. As estatísticas de Ead no Brasil. In: LITTO, F; FORMIGA, M. **Educação a distância**: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2008.

SANCHO, Juana Maria.(org.) **Para uma tecnologia educacional**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

_____. HERNANDEZ, Fernando. (Org.) **Tecnologias para transformar a educação**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SACRISTÁN, J. G. e GOMEZ, A. I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

SANFELICE, José L. Sala de aula: intervenção no real. In: MORAIS, Régis de (Org.) **sala de aula: que espaço é esse?** 10.ed. Campinas: Papyrus, 1996.

_____. Dialética e pesquisa em educação. In: LOMBARDI, J. C. ; SAVIANI. D. **Marxismo e Educação**: debates contemporâneos. Campinas: Autores Associados, histedbr, 2005.

SANTOS, Boaventura de S. **Um discurso sobre as ciências**.1985. In: <http://www.scribd.com/doc/16663995/Boaventura-de-Sousa-Santos-Um-Discurso-Sobre-as-Ciencias>. acesso em dez/2008.

SANTOS, Elaine M, et al. **Evasão na educação a distância**: identificando causas e propondo estratégias de prevenção. **14º Congresso Internacional ABED de Educação a Distância**. Santos, 2008. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2008/tc/511200845607PM.pdf>. Acesso em abr, 2009.

SANTOS, Edméa. **PAIDÉIA**. Revista Científica de Educação a Distância. Entrevista com os professores Marco Silva e Edméa Santos. Unimes: Santos. v.1, n.1, 2008. Disponível em:

[http://revistapaideia.unimesvirtual.com.br/index.php?journal=paideia&page=article&op=view&path\[\]=31&path\[\]=22](http://revistapaideia.unimesvirtual.com.br/index.php?journal=paideia&page=article&op=view&path[]=31&path[]=22). Acesso em mai, 2009.

SANTOS, Lucília Licínio de Castro Paixão. **Concepções de ensino e formação docente**. Anais do VIII ENDIPE (Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino), v. II, Florianópolis, 1996.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1984.

_____. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETI, Celso J. et al. **Tecnologias, trabalho e educação**. Um debate multidisciplinar. Petrópolis: Vozes, 1994.

_____. **História da idéias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas: São Paulo, Autores Associados, 2008.

SEVERINO, Antonio J. Formação e atuação dos professores. In In: **XV Endipe: Convergências e Tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte, UFMG, 2010.

SHIGUNOV NETO, Alexandre; MACIEL, Lizete Shizue Bomura. O ensino jesuítico no período colonial brasileiro: algumas discussões. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 31, 2008 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602008000100011&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 29 maio 2009.

SHULMAN, L. S. **Knowledge and teaching: foundations of the new reform**. Harvard Educational Review, 57 (1), 1987.

SILVA, Edileuza F. da. A aula no contexto histórico. In: VEIGA, Ilma P. A. (Org.). **Aula: Gênese, dimensões, princípios e práticas**. Campinas: Papyrus, 2008.

SILVA, Marco. **Sala de aula interativa**. 2.ed.: Quartet: Rio de Janeiro, 2001.

_____. PAIDÉIA. **Revista Científica de Educação a Distância**. Entrevista com os professores Marco Silva e Edméa Santos. Unimes: Santos. v.1, n.1, 2008.

Disponível

em:

[http://revistapaideia.unimesvirtual.com.br/index.php?journal=paideia&page=article&op=view&path\[\]=31&path\[\]=22](http://revistapaideia.unimesvirtual.com.br/index.php?journal=paideia&page=article&op=view&path[]=31&path[]=22). Acesso em mai, 2009.

_____. O fundamento comunicacional da avaliação da aprendizagem na sala de aula *online*. In: SILVA, Marco e SANTOS, Edméa (Orgs.). **Avaliação da aprendizagem em educação online**. São Paulo: Loyola, 2006.

_____. Educação, mídia e formação docente. **5º Seminário Nacional: o professor e a leitura do jornal**. Campinas, Unicamp, jul, 2010. Disponível em:

<http://www.alb.com.br/portal/5seminario/entrevistas/Silva.html>. Acesso em agos.2010.

SIRGADO, Angel Pino. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 21, n. 71, July 2000. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302000000200003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 30 Jun. 2009.

SODRÉ, Muniz. O Globalismo como neobarbárie. Denis (Org.) **Por uma outra comunicação**: mídia, mundialização cultural e poder. Rio de Janeiro: Record, 2003.

SOEK, Ana M. ; HARACEMIV, Sonia M. C. O professor/tutor e as relações de ensino e aprendizagem na educação a distância. In: **Revista Brasileira de aprendizagem aberta e a distância**. V.7, 2008. In: http://www.abed.org.br/revistacientifica/brazilian/edicoes/2008/2008_Edicao_experien cia.htm. Acesso em agos.2009.

SOUZA, Matias G. A Arte da Sedução Pedagógica na Tutoria em Educação a distância. 2004. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2004/por/htm/001-TC-A1.htm>. Acesso em: mai.2010.

SUCHODOLSKI, Bogdan. **A pedagogia e as grandes correntes filosóficas**: A pedagogia da essência e pedagogia da existência. São Paulo: Centauro, 2002.

TARDIF, Maurice e LESSARD, Claude. **O Trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

TOFLER, Alvin. **Terceira Onda**. 21. ed. São Paulo: Record, 2001.

TEDESCO, Juan Carlos (Org.). **Educação e novas tecnologias**: esperança ou incertezas? São Paulo : Cortez; Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educacion; Brasília: UNESCO, 2004.

TRIVINOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

TUMOLO, Paulo S.; FONTANA, Klalter B. Trabalho docente e capitalismo: um estudo crítico da produção acadêmica da década de 1990. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 29, n. 102, abr. 2008. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302008000100009&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 11 jun. 2010. doi: 10.1590/S0101-73302008000100009.

VALENTE, José Armando, PRADO, Maria Elisabette B. Brito; ALMEIDA, Maria Elisabeth Bianconcini de. (org.) **Educação a distância via Internet**. São Paulo: Avercamp, 2003.

VEIGA, Ilma P. A. Por um projeto colaborativo de gestão da aula. In: **Anais do XIV Endipe**, Porto Alegre, 2008.

_____. (Org.). **Aula: Gênese, dimensões, princípios e práticas**. Campinas: Papyrus, 2008.

VESCE, Gabriela E. P. **Os impactos das mudanças no mundo do trabalho sobre as políticas de educação a distância nas instituições de ensino superior**. Dissertação de mestrado. Curitiba: UTFPR, 2007.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. **Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

XAVIER, Odiva Silva e FERNANDES, Rosana C. A. A aula em espaços não convencionais. In: VEIGA, Ilma P. A. (Org.). **Aula: Gênese, dimensões, princípios e práticas**. Campinas: Papyrus, 2008.

ZUIN, Antonio A. S Educação a distância ou educação distante? o programa universidade aberta do Brasil, o tutor e o professor virtual. In: *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 935-954, out. 2006.

APÊNDICES

APÊNDICE A



Universidade Estadual de Maringá
 Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes
 Programa de Pós-Graduação em Educação
 Mestrado e Doutorado em Educação



CARTA DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO CONCEDENTE

Pelo presente instrumento que atende às exigências legais a(o) senhor(a) **SANDRA TEREZINHA URBANETZ**, coordenadora do Curso de Pedagogia na modalidade a distância, da **FACINTER – Faculdade Internacional de Curitiba**, portadora de cédula de identidade n....., e CPF:Concedo voluntariamente autorização para realizar a pesquisa cujo título é **ENSINO À DISTÂNCIA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: um estudo acerca da didática utilizada na modalidade à distância**

O **objetivo** deste estudo é conhecer as concepções de ensino e aprendizagem que embasam a proposta pedagógica do curso de formação de professores na modalidade à distância, bem como identificar quais são as mediações, métodos e técnicas utilizadas nesses cursos para que alunos/professores se apropriem das teorias para transformar suas práxis.

Para tanto, o presente estudo utilizará uma **metodologia qualitativa**. Desta forma, utilizará como fonte de informação e instrumento de **coleta de dados**:

- Leitura e análise do Projeto Pedagógico do Curso em questão;
- Entrevista com professores;
- Entrevista com alunos;
- Entrevista com tutores;
- Entrevista com o coordenador de curso;
- Observação de situações de sala de aula;

Fica claro que os responsáveis pela instituição podem a qualquer momento retirar seu consentimento e deixar de participar do estudo alvo da pesquisa e ciente de que o trabalho realizado torna-se informação confidencial guardada por força de sigilo, sendo que a divulgação dos resultados para fins científicos, como revista, congressos e uso da imagem terão a identidade dos sujeitos preservadas.

Após ter lido e entendido as informações e esclarecido após explicação completa e pormenorizada sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar com o Prof. Dr. João Luiz Gasparin , **autorizo a realização da pesquisa.**

De acordo.

_____ Data: _____
 ____/____/____

assinatura do(a) responsável pela instituição

Eu, Prof. Dr. João Luiz Gasparin, declaro que forneci todas as informações referentes ao estudo.

_____ Data: ____/____/____
 Assinatura do pesquisador ou responsável)

Equipe:

Prof. Dr. João Luiz Gasparin (*Orientador*)

Endereço e telefone

Diene Eire de Mello Bortotti de Oliveira

Endereço e telefone

Qualquer dúvida ou maiores esclarecimentos procurar um dos membros da equipe do projeto ou o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (COPEP) da Universidade Estadual de Maringá – Sala 01 – Bloco 010 – Campus Central – Telefone: (44) 261-4444.

Londrina, 10 de outubro de 2008.

APÊNDICE B



Universidade Estadual de Maringá
Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes
Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado e Doutorado em Educação



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (Coordenador)

Pelo presente instrumento que atende às exigências legais a(o) senhor(a)

_____, portador
 de

nome do(a) coordenador(a) de curso

cédula de identidade n. _____, responsável pelo(a)
 instituição _____ firma

seu consentimento livre esclarecido concordando em fornecer dados a respeito do projeto pedagógico referente ao Curso de Pedagogia, na modalidade à distância da instituição, bem como outras informações que se fizerem necessárias, durante a entrevista.

O **objetivo** deste estudo é conhecer as concepções de ensino e aprendizagem que embasam a proposta pedagógica do curso de formação de professores na modalidade à distância, bem como identificar quais são as mediações, métodos e técnicas utilizadas nesses cursos para que alunos/professores se apropriem das teorias para transformar suas práticas. Para tanto, o presente estudo necessita de analisar o Projeto Pedagógico, entrevistar professores, coordenador, alunos e tutores, bem como observar algumas aulas do referido curso.

Fica claro que os informantes podem a qualquer momento retirar seu consentimento e deixar de participar do estudo alvo da pesquisa e ciente de que o trabalho realizado toma-se informação confidencial guardada por força de sigilo, sendo que a divulgação dos resultados para fins científicos, como revista, congressos e uso da imagem terão a identidade dos sujeitos preservados.

Eu, _____, após ter lido e entendido as informações e esclarecido após explicação completa e pormenorizada sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar com o Prof. Dr. João Luiz Gasparin, **CONCORDO VOLUNTARIAMENTE** em participar do presente estudo.

De acordo.

Assinatura do(a) coordenador(a)

Data: ____/____/____

Eu, Prof. Dr. João Luiz Gasparin, declaro que forneci todas as informações referentes ao estudo.

Assinatura (do pesquisador ou responsável)

Data: ____/____/____

Equipe:

Prof. Dr. João Luiz Gasparin (*Orientador*)

Endereço e telefone

Diene Eire de Mello Bortotti de Oliveira (*Doutoranda*)

Endereço e telefone

Qualquer dúvida ou maiores esclarecimentos procurar um dos membros da equipe do projeto ou o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (COPEP) da Universidade Estadual de Maringá – Sala 01 – Bloco 010 – Campus Central – Telefone: (44) 261-4444.

Maringá, 20 de julho de 2008.

APÊNDICE C



Universidade Estadual de Maringá
Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes
Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado e Doutorado em Educação



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (aluno)

Título da Pesquisa: ENSINO À DISTÂNCIA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: um estudo acerca da didática utilizada na modalidade à distância

Venho por meio desta solicitar sua colaboração para realizar um estudo sobre a **Didática no Ensino à Distância**, trata-se de uma pesquisa em nível de Doutorado, vinculada ao Programa de Educação da Universidade Estadual de Maringá.

O **objetivo** deste estudo é conhecer as concepções de ensino e aprendizagem que embasam a proposta pedagógica do curso de formação de professores na modalidade à distância, bem como identificar quais são as mediações, métodos e técnicas utilizadas nesses cursos para que alunos/professores se apropriem das teorias para transformar suas práxis. Para tanto, o presente estudo necessita de analisar o Projeto Pedagógico, entrevistar professores, coordenador, alunos e tutores, bem como observar algumas aulas do referido curso.

Para tanto, que V. Sa. conceda entrevista para subsidiar o presente estudo, bem como outras informações que se fizerem necessárias durante o estudo.

Fica claro que o(a) informante pode a qualquer momento retirar seu consentimento e deixar de participar do estudo alvo da pesquisa e ciente de que o trabalho realizado torna-se informação confidencial guardada por força de sigilo, sendo que a divulgação dos resultados para fins científicos, como revista, congressos e uso da imagem terão a identidade dos sujeitos preservada.

Eu,

_____, após ter lido e entendido as informações e esclarecido após explicação completa e pormenorizada sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar com o Prof. Dr. João Luiz Gasparin, **CONCORDO VOLUNTARIAMENTE** em participar do presente estudo.

De acordo.

_____ Data: ____/____/____
Assinatura do(a) aluno (a)

RG: _____ CPF: _____

Eu, Prof. Dr. João Luiz Gasparin, declaro que forneci todas as informações referentes ao estudo.

_____ Data: ____/____/____
Assinatura (do pesquisador ou responsável)

Equipe:

Prof. Dr. João Luiz Gasparin (*Orientador*)

Endereço e telefone

Diene Eire de Mello Bortotti de Oliveira (*Doutoranda*)

Endereço e telefone

Qualquer dúvida ou maiores esclarecimentos procurar um dos membros da equipe do projeto ou o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (COPEP) da Universidade Estadual de Maringá – Sala 01 – Bloco 010 – Campus Central – Telefone: (44) 261-4444.

Maringá, 20 de julho de 2008.

APÊNDICE D



*Universidade Estadual de
Maringá*



**Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes
Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado e Doutorado em Educação**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO
(professor)**

Titulo da Pesquisa: ENSINO À DISTÂNCIA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: um estudo acerca da didática utilizada na modalidade à distância

Venho por meio desta solicitar sua colaboração para realizar um estudo sobre a **Didática no Ensino à Distância**, trata-se de uma pesquisa em nível de Doutorado, vinculada ao Programa de Educação da Universidade Estadual de Maringá.

O **objetivo** deste estudo é conhecer as concepções de ensino e aprendizagem que embasam a proposta pedagógica do curso de formação de professores na modalidade à distância, bem como Identificar quais são as mediações, métodos e técnicas utilizadas nesses cursos para que alunos/professores se apropriem das teorias para transformar suas práxis. Para tanto, o presente estudo necessita de analisar o Projeto Pedagógico, entrevistar professores, coordenador, alunos e tutores, bem como observar algumas aulas do referido curso.

Para tanto, que V. Sa. conceda entrevista para subsidiar o presente estudo, bem como outras informações que se fizerem necessárias durante o estudo.

Fica claro que os informantes podem a qualquer momento retirar seu consentimento e deixar de participar do estudo alvo da pesquisa e ciente de que o trabalho realizado toma-se informação confidencial guardada por força de sigilo, sendo que a divulgação dos resultados para fins científicos, como revista, congressos e uso da imagem terão a identidade dos sujeitos preservados.

Eu, _____, após
ter lido e entendido as informações e esclarecido após explicação completa e pormenorizada sobre a natureza

da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar com o Prof. Dr. João Luiz Gasparin , **CONCORDO VOLUNTARIAMENTE** em participar do presente estudo.

De acordo.

_____ Data: ____/____/____
 Assinatura do(a) professor (a)

RG: _____ CPF: _____

Eu, Prof. Dr. João Luiz Gasparin, declaro que forneci todas as informações referentes ao estudo.

_____ Data: ____/____/____
 Assinatura (do pesquisador ou responsável)

Equipe:

Prof. Dr. João Luiz Gasparin (<i>Orientador</i>) <i>Endereço e telefone</i>	Diene Eire de Mello Bortotti de Oliveira (<i>Doutoranda</i>) <i>Endereço e telefone</i>
---	---

Qualquer dúvida ou maiores esclarecimentos procurar um dos membros da equipe do projeto ou o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (COPEP) da Universidade Estadual de Maringá – Sala 01 – Bloco 010 – Campus Central – Telefone: (44) 261-4444.

Maringá, 20 de julho de 2008.

APÊNDICE E



*Universidade Estadual de
Maringá*



**Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes
Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado e Doutorado em Educação**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO
(tutor)**

Título da Pesquisa: ENSINO À DISTÂNCIA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: um estudo acerca da didática utilizada na modalidade à distância

Venho por meio desta solicitar de V. Sa. colaboração para realizar um estudo sobre a **Didática no Ensino à Distância**, trata-se de uma pesquisa em nível de Doutorado, vinculada ao Programa de Educação da Universidade Estadual de Maringá.

O **objetivo** deste estudo é conhecer as concepções de ensino e aprendizagem que embasam a proposta pedagógica do curso de formação de professores na modalidade à distância, bem como identificar quais são as mediações, métodos e técnicas utilizadas nesses cursos para que alunos/professores se apropriem das teorias para transformar suas práxis. Para tanto, o presente estudo necessita de analisar o Projeto Pedagógico, entrevistar professores, coordenador, alunos e tutores, bem como observar algumas aulas do referido curso.

Para tanto, que V. Sa. conceda entrevista para subsidiar o presente estudo, bem como outras informações que se fizerem necessárias durante o estudo.

Fica claro que o(a) informante pode a qualquer momento retirar seu consentimento e deixar de participar do estudo alvo da pesquisa e ciente de que o trabalho realizado torna-se informação confidencial guardada por força de sigilo, sendo que a divulgação dos resultados para fins científicos, como revista, congressos e uso da imagem terão a identidade dos sujeitos preservada.

Eu,

_____, após ter lido e entendido as informações e esclarecido após explicação completa e pormenorizada sobre a natureza da pesquisa,

seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar com o Prof. Dr. João Luiz Gasparin , **CONCORDO VOLUNTARIAMENTE** em participar do presente estudo.

De acordo.

_____ Data: ____/____/____
Assinatura do(a) tutor(a)

RG: _____ CPF: _____

Eu, Prof. Dr. João Luiz Gasparin, declaro que forneci todas as informações referentes ao estudo.

_____ Data: ____/____/____
Assinatura (do pesquisador ou responsável)

Equipe:

Prof. Dr. João Luiz Gasparin (Orientador)

Endereço e telefone

Diene Eire de Mello Bortotti de Oliveira (Doutoranda)

Endereço e telefone

Qualquer dúvida ou maiores esclarecimentos procurar um dos membros da equipe do projeto ou o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (COPEP) da Universidade Estadual de Maringá – Sala 01 – Bloco 010 – Campus Central – Telefone: (44) 261-4444.

Maringá, 20 de julho de 2008.

APÊNDICE F
ROTEIRO DE ENTREVISTA COM O COORDENADOR DO CURSO
PARTE 1 – PERFIL
<p>Idade: _____</p> <p>Formação:</p> <p>Graduação: _____ Ano de formação: _____</p> <p>Pós-graduação: _____ Ano de formação: _____</p> <p>Pós-graduação: _____ Ano de formação: _____</p> <p>Pós-graduação: _____ Ano de formação: _____</p> <p>Tempo de serviço:</p> <p>No magistério(educação básica): _____</p> <p>Tempo de serviço no magistério superior: _____</p> <p>Tempo de serviço no EAD: _____</p>
PARTE 2 - EXPERIÊNCIA EM EAD
<ol style="list-style-type: none"> Essa é sua primeira experiência no EAD? O que a levou a trabalhar com EAD? Foi uma oportunidade de trabalho ou você acredita nessa modalidade de ensino?
PARTE 3 – ASPECTOS PEDAGÓGICOS
<ol style="list-style-type: none"> Quando e por quem foi quem foi elaborada a proposta pedagógica do curso? Quais foram os principais aspectos(teóricos, metodológicos) considerados na elaboração da proposta?

5. Quais são os pressupostos teórico-metodológicos que sustentam a proposta pedagógica do curso?
6. Quais os principais desafios de elaborar uma proposta pedagógica de um curso para formação de professores em EAD?
7. Sabemos que a elaboração da proposta de um curso é sempre a ideal. Entre o ideal e o real, o que não foi possível implementar na prática? Totalmente ou parcialmente?
8. Quais os maiores problemas enfrentados no decorrer do curso? (professores, alunos, formação e capacitação da equipe, aspectos culturais, materiais, tecnologias, etc.)
9. Na sua opinião a EAD requer uma didática específica? Qual ?

APÊNDICE G	
ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS PROFESSORES	
PARTE 1 – PERFIL	
Idade: _____	
Formação:	
Graduação: _____	Ano de formação: _____
Pós-graduação: _____	Ano de formação: _____
Pós-graduação: _____	Ano de formação: _____
Pós-graduação: _____	Ano de formação: _____
Tempo de serviço:	
No magistério(educação básica): _____	
Tempo de serviço no magistério superior: _____	
Tempo de serviço no EAD: _____	
PARTE 2 - EXPERIÊNCIA EM EAD	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Essa é sua primeira experiência no EAD? 2. O que a levou a trabalhar com EAD? Foi uma oportunidade de trabalho ou você acredita nessa modalidade de ensino? 	
PARTE 3 – ASPECTOS PEDAGÓGICOS	
<ol style="list-style-type: none"> 3. Quais as maiores dificuldades encontradas no trabalho docente nessa modalidade de ensino? 4. A forma de ensinar (didática) em uma aula totalmente presencial e outra à distância são diferentes? 5. Qual(is) a(s) diferença(s) entre a atuação do professor para o ensino presencial e para o ensino à distância? 6. Existe uma didática mais adequada para essa modalidade de ensino? 7. O que muda no trabalho docente na modalidade à distância? (preparação para aula em estúdio, planejamento, avaliação, relações de trabalho) 	

8. Quais os maiores problemas enfrentados no decorrer do curso? (professores, alunos, formação e capacitação da equipe, aspectos culturais, materiais, tecnologias, etc.)
9. Na sua opinião a EAD requer uma didática específica? Qual (is)?
10. Quais seriam os fundamentos teóricos desta didática?

APÊNDICE H
ROTEIRO DE ENTREVISTA COM O TUTOR LOCAL
PARTE 1 – PERFIL
Idade: _____
Formação:
Graduação: _____ Ano de formação: _____
Pós-graduação: _____ Ano de formação: _____
Pós-graduação: _____ Ano de formação: _____
Pós-graduação: _____ Ano de formação: _____
Tempo de serviço:
No magistério (educação básica): _____
Tempo de serviço no magistério superior: _____
Tempo de serviço no EAD: _____
PARTE 2 - EXPERIÊNCIA EM EAD
<ol style="list-style-type: none"> 1. Essa é sua primeira experiência no EAD? 2. O que a levou a trabalhar com EAD? Foi uma oportunidade de trabalho ou você acredita nessa modalidade de ensino?
PARTE 3 – ASPECTOS PEDAGÓGICOS
<ol style="list-style-type: none"> 3. Quais as maiores dificuldades que você encontra nesse trabalho? 4. Como é sua relação com os alunos? 5. Quais as maiores dificuldades que alunos enfrentam? Normalmente, os

alunos compreendem o conteúdo ensinado?

6. Como você considera seu trabalho na Ead?
7. A forma de ensinar do professor e aprender do aluno, em uma aula presencial e à distância ocorrem da mesma forma?
8. Quais os fundamentos teórico-metodológicos do Ensino à Distância?

APÊNDICE I	
ROTEIRO DE ENTREVISTA COM O ALUNO	
PARTE 1 – PERFIL	
Idade: _____	
Formação:	
Nível médio: _____	Ano de formação: _____
Graduação: _____	Ano de formação: _____
Pós-graduação: _____	Ano de formação: _____
Atuação profissional:	
Área de trabalho: _____	tempo de serviço: _____
Possui experiência no magistério: () sim () não	
Se sim. Quanto tempo: _____	
PARTE 2 – ASPECTOS PEDAGÓGICOS	
<ol style="list-style-type: none"> 1. O que a(o) levou a buscar o Curso de Pedagogia? 2. Por que você optou pela modalidade à distância? 3. Quais as maiores dificuldades encontradas nessa modalidade de ensino? Os conteúdos são de fácil compreensão? 4. A forma de aprender(didática) em uma aula presencial e à distância ocorrem da mesma maneira? 5. Em relação às atividades solicitadas e ao uso dos ambientes você possui alguma dificuldade? 	

6. Quando surgem dúvidas, a quem você recorre?
7. Qual(is) a(s) diferença(s) entre a atuação do professor para o ensino presencial e para o ensino à distância?
8. Quantas horas semanais você dedica para ao curso (entre as aulas e outras atividades) ?
9. O curso atende suas expectativas?

APÊNDICE J	
ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DE AULAS	
Fatos observados	Percepção dos fatos observados
DATA	ATENÇÃO
	ANOTAÇÕES
	INTERAÇÃO ALUNO-ALUNO
	INTERAÇÃO ALUNO-TUTOR

	INTERAÇÃO ALUNO - PROFESSOR	

