UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Educação a Distância via *Web*: A construção da *práxis* pedagógica através da teoria, do fazer dos "pioneiros" e da própria prática

Sonia Maria Castricini Biscacio Mebius

Orientadora: Profª. Drª. Vani Moreira Kenski

UNICAMP
2005

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

Educação a Distância via *Web*: A construção da *práxis* pedagógica através da teoria, do fazer dos "pioneiros" e da própria prática

Autora: Sonia Maria Castricini Biscacio Mebius
Orientadora: Profª. Drª. Vani Moreira Kenski

Este exemplar corresponde à redação final da Tese defendida por Sonia Maria Castricini Biscacio Mebius e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 27/06/2005

Assinatura:_____

Orientadora

COMISSÃO JULGADORA:

_____

_____

_____

_____

_____

2005

© by Sonia Maria Castricini Biscacio Mebius, 2005.

Ficha catalográfica elaborada pela biblioteca da Faculdade de Educação/ UNICAMP

Mebius, Sonia Maria Castricini Biscacio

M464e Educação a distância via web: a construção da *práxis* pedagógica através da teoria, do fazer dos "pioneiros" e da própria prática / Sonia Maria Castricini Biscacio Mebius. -- Campinas, SP: [s.n.], 2005.

Orientadora: Vani Moreira Kenski.
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Educação a distância. 2. *Internet* na educação. 3. *Práxis* pedagógica. 4. Formação de professores. 5. Tecnologia educacional. I. Kenski, Vani Moreira. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

05-156-BFE

Keywords: Distance education; Internet in the education; Pedagogia praxis; Teachers training; Educational technology
Área de concentração: Políticas Educacionais e Sistemas Educativos
Titulação: Doutora em Educação
Banca examinadora: Profa. Dra. Vani Moreira Kenski
Profa. Dra. Elisabete Monteiro de Aguiar Pereira
Prof. Dr. Marcelo de Carvalho Borba
Prof. Dr. Marcelo Araújo Franco
Profa. Dra. Maria Angela Miorim
Data da defesa: 27/06/2005

Nunca acreditei em verdades únicas. Nem nas minhas, nem nas dos outros. Acredito que todas as escolas, todas as teorias podem ser úteis em algum lugar, num determinado momento. Mas descobri que é impossível viver sem uma apaixonada e absoluta identificação com um ponto de vista.

No entanto, à medida que o tempo passa, e nós mudamos, e o mundo se modifica, os alvos variam e o ponto de vista se desloca. Num retrospecto de muitos anos de ensaios publicados e idéias proferidas em vários lugares, em tantas ocasiões diferentes, uma coisa me impressiona por sua consistência. Para que um ponto de vista seja útil, temos que assumi-lo totalmente e defendê-lo até a morte. Mas, ao mesmo tempo, uma voz interior nos sussurra: "Não o leve muito a sério. Mantenha-o firmemente, abandone-o sem constrangimento". (Peter Brook – "O Ponto de Mudança", pág.15)

DEDICATÓRIA

Este trabalho é dedicado à Profª. Drª. Rosália Maria Ribeiro de Aragão, pela capacidade de maravilhar-se e de fazer com que as pessoas que com ela convivem também o façam. Depois de ter *bebido* nesta fonte e de ter compartilhado desses ensinamentos, nunca mais fui a mesma como aluna e como educadora. Ela acredita no potencial dos seus alunos, incentiva, inspira, eleva, apóia... constrói junto, e nunca destrói. Com sua capacidade, faz com que as pessoas tenham vontade e capacidade de maravilhar-se também. A sua contribuição neste trabalho foi muitíssimo importante. Nos momentos difíceis ela foi o meu porto seguro, a minha fonte inspiradora, o meu bastião, a minha luz...

Por tudo isso, rogo a Deus que a abençoe e ilumine para que possa, *ad eternum*, continuar semeando *bonitezas* e *encantamentos*.

AGRADECIMENTOS

À Profª. Drª. Vani Moreira Kenski por ter aceito orientar graciosamente o meu trabalho e pelos inúmeros ensinamentos. Muito obrigada por tudo!

À Profª. Drª. Rosália Maria Ribeiro de Aragão pelos ensinamentos, conforto e apoio nos momentos difíceis e pelas sugestões brilhantes na parte redacional do meu texto.

À Profª. Drª. Maria Lúcia de Amorim Soares com quem aprendi a aceitar e admirar o que é diferente. Obrigada por ser uma das minhas referências como autora.

À Profª. Drª. Sonia Giubilei que contribuiu inicialmente com o meu trabalho.

Aos professores que participaram do exame de qualificação e apresentaram sugestões importantes para que eu reorganizasse o meu trabalho: Prof. Dr. Marcelo de Carvalho Borba, Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida, e Maria Angela Miorim.

Aos professores integrantes da banca examinadora da defesa desta tese: Profª. Drª. Elizabete Monteiro de Aguiar Pereira, Prof. Dr. Marcelo de Carvalho Borba, Profª. Drª. Maria Angela Miorim e Prof. Dr. Marcelo Franco.

Ao Prof. Dr. Paulo Celso da Silva.

Ao NIED/UNICAMP por ter hospedado o curso que ministrei no mês de julho de 2004. Também aos alunos e à formadora deste curso que me possibilitaram refletir sobre a minha prática pedagógica.

À equipe de EAD da Universidade de Sorocaba pela ajuda dispensada.

Ao professor Aníbal da Costa Dias pelo *Abstract* e à professora Virgília Guariglia pelo *avant - propos*.

À educadora Maria Alice Oliveira de Conti pela amizade duradoura e pelo incentivo.

À Lindalva Maria P. de Oliveira pelas experiências iniciais trocadas na EAD via *web*.

À professora Marilda Costa pelas conversas informais e discussões sobre alguns aspectos do trabalho.

À minha sobrinha/filha Géssica Conceição Biscacio de 13 anos com quem tenho aprendido a ser tia/mãe e que contribuiu em várias etapas desta empreitada.

A todos que direta ou indiretamente contribuíram para a realização deste trabalho, principalmente à *minha família* que sempre acreditou em mim. Obrigada por tudo!

ABSTRACT

This work is the result of investigation involving theoretical, practical and reflexive aspects about the construction of the pedagogical praxis in distance education via the web. This result is reached by means of the following questions – 1. What are the contributions could be given by educators with experience in distance education? 2. What are the theoretical and methodological bases that provide support for distance learning and support for the educator to be oriented to the practice of distance education teaching via the web? – the hypothesis I assume is that distance education via web experiments, analysis, and processes are incipient but important in finding evidence of a better way to make proper use of web potential therefore increasing possibilities and having better results in overall education. Nevertheless, I point out that the significance of learning in this new modality of education occurs in the pedagogical praxis. Assuming this line of understanding, I believe that both distance education via web and the classroom-based course must be supported by an emancipator rationality, which implies an effective theoretical-practical-reflexive articulation. Besides it is indispensable that it could happen in a continuous professional development, which could make the teacher a researcher in his practice.

MEBIUS, Sonia Maria Castricini Biscacio. Éducation à distance via le *web*: la construction de la *praxis* pédagogique par la théorie, par la pratique des "pionniers" et par la propre pratique. 396 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2005.

AVANT - PROPOS

Cette étude est le résultat d'une recherche qui englobe des aspects théoriques, pratiques et de réflexion, à propos de la construction de la *praxis* pédagogique dans le domaine de l'éducation à distance, via le *web*. En partant des questions provocatrices: – 1. À quoi servent les pratiques des enseignants qui ont l'expérience du vécu, concernant à l'éducation à distance, par voie du *web*? 2. Sur quelles théories et méthodologies, qui offrent de l'appui et de l'orientation à la formation de ces mêmes enseignants, ces pratiques, sont-elles supportées? – mon hypothese de travail c'est que les expériences de l'éducation à distance, via le *web*, analysées et en processus, bien que débutantes, sont-elles, en fait, très importantes à trouver des indices pour améliorer, d'une façon remarquable, le profit du potentiel du *web* et à en obtenir de nouvelles possibilités et de meilleurs résultats, concernant l'Éducation. Pourtant, ça ne se fait pas sans réserve: il faut remarquer que la vraie apprentissage de cette nouvelle modalité d'éducation ne se fait qu'à travers la ***praxis* pédagogique**. En endossant cette ligne de pensée, je soutiens que la formation de l'enseignant qui pratique l'éducation à distance, via le *web*, aussi que celle de l'enseignant qui pratique l'éducation en présence ont, toutes les deux, besoin d'être supportées sur une espèce de rationalité émancipatrice qui engage une effective articulation entre théorie, pratique et réflexion. En outre, il faut que tout cela se passe comme un processus de développement professionnel continu qui vise à transformer l'enseignant en chercheur toujours critique de sa propre pratique.

Mots clef: 1. Éducation à Distance 2. Environnement Virtuel 3. Professeurs-Formation 4. *Praxis* Pédagogique 5. Technologie Éducative

MEBIUS, Sonia Maria Castricini Biscacio. Educação a distância via *web*: A construção da *práxis* pedagógica através da teoria, do fazer dos "pioneiros" e da própria prática. 396p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2005.

RESUMO

Este trabalho é resultado de uma investigação envolvendo aspectos teóricos, práticos e reflexivos sobre a construção da *práxis* pedagógica na educação a distância via *web*. Partindo das questões desencadeadoras – 1. Q*ual a importância das práticas vivenciadas por educadores que estão experimentando a educação a distância via web?* 2. *Que bases teórico-metodológicas propiciam apoio e orientam a formação do educador que assume a prática da educação a distância via web?* –, a *hipótese de trabalho* que assumo é que as experiências de educação a distância via *web* em andamento, vivenciadas e analisadas, mesmo que incipientes, são importantes para encontrarmos indícios de uma melhor forma de aproveitar o potencial da *web*, para melhorar as possibilidades e os resultados da educação. Todavia, ressalto que a aprendizagem significativa dessa nova modalidade de educação se dá na ***práxis pedagógica***. Assumindo essa linha de entendimento, acredito que tanto a formação do educador, que realiza a educação a distância, via *web*, como a do educador da modalidade presencial precisam estar apoiadas em um tipo de racionalidade emancipatória, que implique a *articulação efetiva teoria↔prática↔reflexão*. Além disso, torna-se imprescindível que seja um processo de *desenvolvimento profissional contínuo*, que faça do professor um *pesquisador de sua prática*.

Palavras-chave: 1. Educação a Distância 2. Ambiente Virtual 3. Professores-Formação 4. Práxis Pedagógica 5. Tecnologia Educacional

SUMÁRIO:

Introdução – 17

0.1. Legenda para tecer os fios desta Tese/Atlas com menos dificuldades – 17

0.1.1. As marcas da minha história cravadas na Tese/Atlas – 24

0.2. A sociedade tecnológica – 30

0.2.1. Da assunção da sociedade tecnológica para esta pesquisa – 40

Capítulo I – Educação a distância: elucidações necessárias – 53

1.1. Educação, ensino ou aprendizagem a distância? – 53

1.2. Educação a distância e educação a distância via *web* – 61

1.2.1. Definições de educação a distância – 61

1.2.2. Possibilidades e limites da educação a distância – 77

1.2.3. Educação a distância via *web* – 85

1.2.4. O aluno na educação a distância – 94

1.2.5. O professor na educação a distância – 104

1.3. Juntando os fios para a tessitura do Atlas: I – 111

Capítulo II – Uma aventura metodológica: O caminhar faz a trilha – 115

2.1. Um verdadeiro nó gordio – 117

2.2. As mídias forjam uma nova forma de conhecer – 121

2.3. Buscando pistas, indícios, sinais, pormenores reveladores... – 123

2.4. TelEduc – O ambiente virtual de suporte para o ensino e aprendizagem a distância – 135

2.5. Procedimentos usados na pesquisa – 143

2.5.1. Os procedimentos usados para conhecer as experiências dos "pioneiros" da educação a distância via *web* – 144

2.5.2. Procedimentos usados para analisar e refletir sobre a minha própria prática na educação a distância via *web* – 148

2.6. Juntando os fios para a tessitura do Atlas: II – 149

Capítulo III – Buscando indícios na investigação da prática pedagógica dos "pioneiros" da educação a distância via *web* – 153

3.1. Análise descritiva das entrevistas – 154

3.1.1. Informações iniciais de contexto pessoal e institucional – 155

3.1.2. Formação para docência na *web* – 157

3.1.3. Experiência de ensino na *web* – 162

3.1.4. Avaliação das experiências de educação a distância via *web* – 172

3.1.5. Opiniões – 182

3.6. Juntando os fios para a tessitura do Atlas: III – 189

Capítulo IV – Caminhando da teoria para a investigação da prática dos "pioneiros" em EAD via *web* até a própria prática: em busca da *práxis* – 193

4.1. A primeira experiência como educadora usando a *web* – 194

4.2. A segunda experiência na educação a distância via *web* – 198

4.2.1. A dinâmica do curso – 198

4.2.2. Os professores do curso – 201

4.2.3. Os alunos do curso – 210

4.2.4. A participação dos alunos no curso – 214

4.2.5. Os fóruns de discussão do curso – 227

a) Primeiro fórum de discussão – 228

b) Segundo fórum de discussão – 237

c) Terceiro fórum de discussão – 241

4.2.6. A forma de a coordenadora tratar os alunos no curso – 245

4.2.7. Avaliação final do curso feita pelos alunos – 253

a) Avaliação sobre a proposta do curso – 254

b) Avaliação sobre o meio usado para realizar o curso – 255

c) Avaliação sobre os textos usados no curso – 257

d) Avaliação sobre os conteúdos trabalhados no curso – 259

e) Avaliação sobre o ambiente virtual usado no curso – 262

f) Avaliação sobre a organização do curso no TelEduc – 264

g) Avaliação sobre o desempenho no virtual e no presencial – 268

h) Avaliação sobre a atuação da coordenadora e da formadora – 274

i) Avaliação sobre a interação no curso – 277

j) Outras observações, críticas ou sugestões – 280

4.3. Juntando os fios para a tessitura do Atlas: IV – 283

Capítulo V – Formação de professores: Racionalidade técnica ou racionalidade emancipatória? – 290

5.1. A racionalidade técnica – 294

5.2. A racionalidade prática, e/ou a epistemologia da prática, e/ou a racionalidade emancipatória – 302

5.2.1. Na perspectiva da racionalidade emancipatória: o professor como prático reflexivo e como pesquisador de sua prática – 307

a) O professor como prático reflexivo – 307

b) O professor como pesquisador de sua prática – 317

c) Educação/formação continuada/permanente – 322

5.3. Juntando os fios para a tessitura do Atlas: V – 325

Considerações finais – 330

Referências – 340

Apêndice I: Roteiro de entrevista – 361

Apêndice II: Questionário de avaliação final dos alunos do curso "Discutindo a formação de educadores da Educação de Jovens e Adultos" – 363

Apêndice III – Apocalípticos e apologistas das novas tecnologias de informação e comunicação: Em busca de indícios para se chegar a um caminho do meio – 365

1.1. A trilha dos apocalípticos das novas tecnologias – 372

1.2. A trilha dos apologistas das novas tecnologias – 380

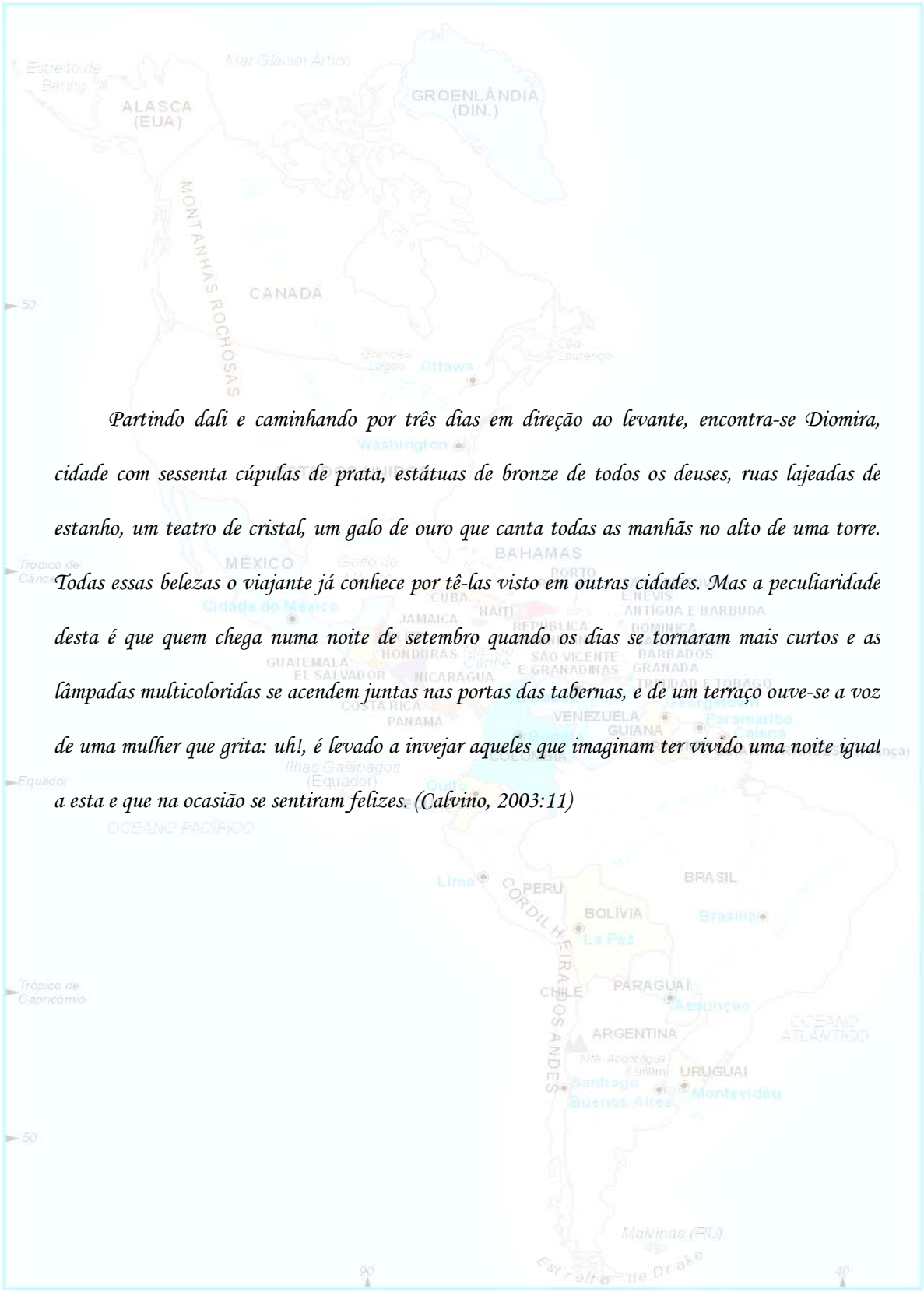
1.3. Juntando os fios para a tessitura da Tese/Atlas – 390

Versão eletrônica da Tese – (CD-ROM)

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – Mapa continente: América – 15
Figura 02 – Quadro sinóptico das Três Idades da Midiasfera – Regis Debray – 37
Figura 03 – Mapa continente: África – 51
Figura 04 – Quadro: Características da educação-ensino a distância – Garcia Aretio – 70
Figura 05 – Mapa continente: Europa – 113
Figura 06 – Arquitetura básica do TelEduc - 139
Figura 07 – TelEduc: Página principal – 141
Figura 08 – Mapa continente: Oceania – 151
Figura 09 – Quadro: Perfil dos sujeitos da pesquisa – 155
Figura 10 – Mapa continente: Antártida – 191
Figura 11 – TelEduc: (Educação de Jovens e Adultos – Sonia Mebius) Visão geral dos fóruns de discussão – 196
Figura 12 – TelEduc: (Educação de Jovens e Adultos – Sonia Mebius) Visão geral do fórum de discussão: Jovens e adultos em processo de escolarização – 196
Figura 13 – Cópia de e-mail passado à formadora no curso: Discutindo a formação do educador da EJA – 202
Figura 14 – Fragmento (4) do fórum de discussão: Relato de experiências na EJA – 204
Figura 15 – Fragmento (3) do fórum de discussão: Relato de experiências na EJA – 204
Figura 16 – Fragmento (25) do fórum de discussão: Conversando sobre a formação... – 205
Figura 17 – Fragmento (26) do fórum de discussão: Conversando sobre a formação... – 205
Figura 18 – Fragmento (58) do fórum de discussão: Conversando sobre a formação... – 206
Figura 19 – Fragmento (59) do fórum de discussão: Conversando sobre a formação... – 207
Figura 20 – Fragmento (60) do fórum de discussão: Conversando sobre a formação... – 207
Figura 21 – Fragmento (61) do fórum de discussão: Conversando sobre a formação... – 207
Figura 22 – Fragmento (62) do fórum de discussão: Conversando sobre a formação... – 207
Figura 23 – Fragmento (63) do fórum de discussão: Conversando sobre a formação... – 208
Figura 24 – Fragmento (64) do fórum de discussão: Conversando sobre a formação... – 208
Figura 25 – Fragmento (65) do fórum de discussão: Conversando sobre a formação... – 208
Figura 26 – Fragmento (66) do fórum de discussão: Conversando sobre a formação... – 208
Figura 27 – Fragmento (68) do fórum de discussão: Conversando sobre a formação... – 208
Figura 28 – Fragmento (69) do fórum de discussão: Conversando sobre a formação... – 209
Figura 29 – Fragmento (70) do fórum de discussão: Conversando sobre a formação... – 209
Figura 30 – Fragmento (71) do fórum de discussão: Conversando sobre a formação... – 209
Figura 31 – TelEduc: Página principal da ferramenta perfil – 211
Figura 32 – Gráfico: Sexo dos participantes do curso – 211
Figura 33 – Quadro: Formação e área de atuação dos participantes do curso – 212
Figura 34 – Quadro: Origem, idade e experiência dos participantes na EJA – 212
Figura 35 – Gráfico: Origem dos participantes – 213
Figura 36 – Gráfico: Representação agrupada das idades dos participantes – 213
Figura 37 – Gráfico: Experiência na EJA – 214
Figura 38 – Fórum – Discutindo a dinâmica do curso – 217
Figura 39 – Fórum – Relato de experiência na EJA – 218
Figura 40 – Fórum – Conversando sobre a formação de professores... – 219
Figura 41 – Fórum – Estamos atingindo o objetivo do curso? – 222
Figura 42 – Quadro: Mapa de interação por *e-mail* dos participantes – 223

Figura 43 – Fragmento (31) do fórum de discussão: Relato de experiências na EJA – 229
Figura 44 – Fragmento (32) do fórum de discussão: Relato de experiências na EJA – 230
Figura 45 – Primeira agenda do curso – 232
Figura 46 – Primeira atividade do curso – 232
Figura 47 – Segunda agenda do curso – 233
Figura 48 – Segunda atividade do curso – 233
Figura 49 – Fragmento (33) do fórum de discussão: Relato de experiências na EJA – 235
Figura 50 – Fragmento (34) do fórum de discussão: Relato de experiências na EJA – 235
Figura 51 – Fragmento (38) do fórum de discussão: Relato de experiências na EJA – 236
Figura 52 – Fragmento (06) do fórum de discussão: Discutindo a dinâmica do curso – 239
Figura 53 – Fragmento (07) do fórum de discussão: Discutindo a dinâmica do curso – 239
Figura 54 – Relatório de acessos da aluna 06 – 240
Figura 55 – Fragmento (01) do fórum de discussão: Conversando sobre a formação... – 241
Figura 56 – Fragmento (84) do fórum de discussão: Conversando sobre a formação... – 242
Figura 57 – Fragmento (11) do fórum de discussão: Conversando sobre a formação... – 243
Figura 58 – Relatório de freqüência dos participantes – 243
Figura 59 – Fragmento (78) do fórum de discussão: Conversando sobre a formação... – 244
Figura 60 – Fragmento (79) do fórum de discussão: Conversando sobre a formação... – 244
Figura 61 – Cartão Yahoo da aluna 11 para profª. Sonia – 247
Figura 62 – Cartão Yahoo da aluna 11 para profª. Sonia – 247
Figura 63 – Mensagem da aluna 5 para a profª. Sonia – 248
Figura 64 – Fragmento (112) do fórum de discussão: Conversando sobre a... – 249
Figura 65 – Fragmento (113) do fórum de discussão: Conversando sobre a... – 249
Figura 66 – Fragmento (114) do fórum de discussão: Conversando sobre a... – 250
Figura 67 – Fragmento (115) do fórum de discussão: Conversando sobre a... – 250
Figura 68 – Penúltima agenda do curso – 251
Figura 69 – Última agenda do curso – 251
Figura 70 – Imagem de Charles Chaplin usada na avaliação do curso – 253
Figura 71 – Mapa de interação pelo correio – 273
Figura 72 – Mapa continente: Ásia – 287
Figura 73 – Mapa Mundi – 327



Partindo dali e caminhando por três dias em direção ao levante, encontra-se Diomira, cidade com sessenta cúpulas de prata, estátuas de bronze de todos os deuses, ruas lajeadas de estanho, um teatro de cristal, um galo de ouro que canta todas as manhãs no alto de uma torre. Todas essas belezas o viajante já conhece por tê-las visto em outras cidades. Mas a peculiaridade desta é que quem chega numa noite de setembro quando os dias se tornaram mais curtos e as lâmpadas multicoloridas se acendem juntas nas portas das tabernas, e de um terraço ouve-se a voz de uma mulher que grita: uh!, é levado a invejar aqueles que imaginam ter vivido uma noite igual a esta e que na ocasião se sentiram felizes. (Calvino, 2003:11)

INTRODUÇÃO

1. Legenda para tecer os fios desta Tese/Atlas com menos dificuldades[1]

"Sem uma planta, como visitar a cidade? Eis-nos perdidos na montanha ou no mar, por vezes até na estrada, sem guia.
Onde estamos? Que fazer? Sim, por onde passar para ir aonde?
Compilação de mapas úteis para orientar as nossas deslocações, um Atlas ajuda-nos a resolver estas questões de lugar.
Perdidos, reencontramos o caminho graças a ele."
Michel Serres, 1994.

Durante a feitura deste trabalho, eu procurava uma metáfora que pudesse nortear a minha própria organização. Minha metáfora inicial era: "*pioneiros da educação a distância via web*". Com base nessa idéia de pioneirismo, fiz uma leitura de "*Bandeirantes e pioneiros*", de Vianna Moog. Nesta obra o autor busca respostas à seguinte pergunta:

> *Como foi possível aos Estados Unidos, país mais novo do que o Brasil e menor em superfície continental contínua, realizar o progresso quase milagroso que realizaram e chegar aos nossos dias, à vanguarda das nações, como a prodigiosa realidade do presente, sob muitos aspectos a mais estupenda e prodigiosa realidade de todos os tempos, quando nosso país, com mais de um século de antecedência, ainda se apresenta, mesmo à luz de interpretações e profecias mais otimistas, apenas como um incerto país do futuro?*[2]

Para o autor, muitas são as razões e os argumentos, alguns dos quais preconceituosos e sem fundamentos como é o caso da explicação que tem como base a superioridade racial dos anglo-saxões. Porém, um argumento chamou-me a atenção. Ele diz que há uma diferença fundamental no povoamento dos dois países que é expressa da seguinte forma: "*um sentido inicialmente espiritual, orgânico e construtivo na formação norte-americana e um sentido predatório, extrativista e quase só secundariamente religioso na formação brasileira!*" (1966:103). Nos Estados Unidos, os primeiros povoadores não foram para lá em busca de minas de ouro, de prata ou de

[1] Este título é inspirado no livro de Michel Serres: Atlas.

[2] Esta indagação aparece já no prefácio da obra. Importante também ressaltar que a primeira edição de "Bandeirantes e pioneiros – Paralelo entre duas culturas" data de 1954 e que a interpretação de Vianna Moog pode não contemplar uma visão mais contextualizada e atual da História. A minha intenção em trazer as palavras do referido autor não foi para analisar as suas hipóteses e os seus argumentos, mas sim para buscar elementos para entender e justificar o uso que faço da palavra pioneiro neste trabalho.

riqueza fácil, mas devido à perseguição que sofriam em sua pátria de origem. Eles queriam uma pátria "*onde pudessem cultuar o seu Deus, ler e interpretar a sua Bíblia, trabalhar, ajudarem-se uns aos outros e celebrar o ritual do seu culto, à sua maneira*" (p.103). Imbuídos desses ideais, os primeiros povoadores levaram para a nova terra todos os seus pertences, mulheres e filhos para fundarem uma nova pátria. E, por essa razão, foram chamados de *colonizadores*.

Já no caso do Brasil, a situação é exatamente contrária. Os primeiros povoadores brasileiros foram *conquistadores*. Segundo Vianna Moog (1966:104-127), os primeiros portugueses que vieram para o Brasil "*eram todos fiéis vassalos de El-Rei de Portugal*" e, além do objetivo de ampliar os domínios da cristandade, da fé, e do império, os portugueses "*traziam já os olhos demasiadamente dilatados pela cobiça.*" Então, foram, inicialmente, *conquistadores* e mais tarde *bandeirantes*. Ao passo que, nos Estados Unidos da América, os *colonizadores* iniciais passam a *pioneiros*. Vianna Moog esclarece que "*o pioneiro conquista a terra palmo a palmo, plantando vilas e cidades*". Diferentemente, as bandeiras não se fixavam nos territórios percorridos. Diz que "*não havia mundo menos moral que o da bandeira*", porque, "*o seu móvel principal, senão único, era a cobiça. Cobiça e luxúria, caça ao índio e caça à fêmea, em constantes reproduções sul-americanas do episódio do rapto das sabinas, eis no plano ético a síntese da história das bandeiras*".

Vianna Moog conta que, enquanto isto ocorria aqui no Brasil, nos Estados Unidos os acontecimentos eram sobremaneira diferentes, conforme suas palavras:

> (...) *o colonizador e, depois, o pioneiro, o filho e o neto do pioneiro, dando em definitivo as costas à Europa e ao passado, instintos aguçados por uma nova capacidade – a capacidade de adaptar-se, própria daqueles que emigram com o ânimo de permanecer – trabalha e inventa, adapta e aperfeiçoa, cria com o bom existente o bom que nunca existiu. Enquanto os heróis do mazombo, no plano cultural, são os polígrafos, os eruditos, os diletantes, os detentores de cultura sem finalidade prática imediata, os heróis do descendente do pioneiro são os mecânicos, os engenheiros, os organizadores, os contabilistas, os* managers*, os inventores e onde a medida de valores do mazombo é a cultura* estática*, a do pioneiro é a cultura dinâmica, capaz de* accomplishment*, palavra por sinal intraduzível para a nossa língua.* (1966:131)[3]

Assim, em "*Bandeirantes e pioneiros – Paralelo entre duas culturas*", encontrei significado para a palavra pioneiro e, também, fui estabelecendo analogias entre seus

[3] Grifos do autor.

significados e os da educação a distância via *web*. Percebi que na educação a distância, em geral e, na educação a distância via *web*, mais especificamente, há também pioneiros e bandeirantes. Os bandeirantes são aqueles que se deixam encantar pelo "*canto da sereia*"[4] e pelo lucro fácil. Já os *pioneiros* da educação a distância via *web* são aqueles que, como os *colonizadores americanos*, buscam um ideal, uma nova pedagogia. Esses *pioneiros da educação a distância via web* estão conquistando essa nova "*terra palmo a palmo, plantando*" (Vianna Moog, 1966:107) novas formas de atuação na educação.

Mas como falar de "*pioneiros na educação a distância*" se essa parece ser uma prática já antiga?[5] A esse respeito é importante ressaltar que, a educação a distância por correspondência é uma prática antiga. Porém, a educação a distância via *web* é uma prática recente. E os desbravadores que estão experimentando tal forma de ação, com o objetivo de forjarem uma nova modalidade da educação a distância mais tradicional, trazem uma marcante contribuição para a tentativa de democratizar o acesso ao conhecimento neste nosso imenso país. Esses profissionais podem, ao meu ver, ser chamados de "*pioneiros*"[6] porque ainda não se tem uma prática consolidada nessa área. Com essa explicação, não estou querendo tirar o mérito dos primeiros desbravadores dessa nova modalidade da educação a distância. Dentre os "pioneiros" entrevistados,[7] encontrei desde aqueles que têm mais de 10 anos de experiência na EAD, como aqueles que estavam acabando de descobri-la. Contudo, todos possuíam esse mesmo espírito de *pioneiros*. Todos ousam experimentar algo que ainda é muito novo e, por isso é razão de manifestações preconceituosas, de desconfiança, de temores... Por esses desafios, e pela intuição e coragem que demonstram, são "*desbravadores* e *pioneiros*" da educação a distância via *web*!

Para aprofundar a idéia de "pioneirismo da EAD na *web*", invoco também Joel Barker[8] para afirmar: "*não é função dos pioneiros descobrirem as novas regras, mas operacionalizá-las com criatividade*". São os pioneiros que trazem os novos paradigmas à realidade prática. E os

---

[4] Conforme Enciclopédia Badem, alguns dos significados da palavra "sereia", são: "*ser mitológico, metade mulher, metade peixe, e que pela doçura do seu canto atraía os navegantes para os escolhos do mar; mulher de canto suavíssimo; mulher tentadora* (...)."

[5] Conforme apresentado em Mebius (2004).

[6] Passo a usar a palavra entre aspas significando uma apropriação própria da mesma quando relacionada aos professores pesquisados.

[7] Referência a uma das pesquisas de campo que será aprofundada em outras partes deste trabalho.

[8] No vídeo: "*Pioneiros dos Paradigmas*". Ver referências.

pioneiros precisam de um grupo de pessoas para levar a nova idéia adiante. Tomei esta assertiva como pressuposto de que os professores que estão ousando experimentar a educação a distância via *web* são "pioneiros". Porque entendo que são esses profissionais que estão *operacionalizando com criatividade* essas novas idéias lançadas na área da educação porque as suas práticas não são padronizadas. Cada entrevistado, do seu jeito, usa as novas tecnologias de informação e comunicação[9] disponíveis para buscar encontrar possibilidades na área da educação. Invocando minha experiência pessoal, ao convergir para a prática, também fiz do meu jeito, mesmo tendo tido a ajuda – pelo conhecimento prévio – da teoria e do conhecimento de algumas práticas dos "pioneiros" da educação a distância via *web*.

Para Barker, os atributos dos pioneiros são a intuição, a coragem (disposição para ir em frente) e a perseverança (compromisso de tempo). Tudo começa com uma mente aberta. A coragem é que permite transformar a intuição em realidade e precisa de muita perseverança. Diz que não é um caminho fácil e bem traçado e como eles são os pioneiros a desbravarem o novo, as dificuldades são muitas e também os riscos.

Nos "pioneiros" da educação a distância via *web* por mim pesquisados identifiquei dois importantes atributos iniciais. Eles *intuíram* que essa poderia ser uma possibilidade nova de educar e tiveram a *coragem* de experimentar. Aqueles que estão envolvidos há mais tempo com essa prática *perseveram*, no entanto, aqueles que estavam apenas começando, só o tempo pode dizer se vão expressar esse atributo. Aqueles que ora iniciam ainda não encontraram o "*caminho mapeado*", o que continua trazendo dificuldades e riscos para esses novos *desbravadores*. Por essa razão, é preciso ter cuidado ao analisar essas práticas ainda incipientes.

---

[9] Belloni (1999:60) diz que "*Dieuzeide chama atenção para a ambivalência do qualificativo 'novo' relacionado com as TICs. Embora reconheça a recente aceleração dos avanços destas tecnologias, ele lembra que há tecnologias antigas que se renovam a partir de novos critérios de uso (como, por exemplo, o rádio no carro ou no walkman, ou com usos comunitários no bairro ou na escola; ou ainda o telefone que mais de um século após sua invenção se miniaturiza e invade todos os espaços públicos e privados). Por outro lado, existem muitas novas tecnologias que se tornam obsoletas antes que seu uso seja generalizado na sociedade. Segundo este autor (um dos maiores especialistas mundiais no assunto, diretor do Departamento de Meios, Métodos e Técnicas da UNESCO, nos anos 70 e 80, e atualmente conselheiro ministerial do governo francês), para compreender o papel das NTICs na educação é preciso considerá-las como* ***ferramentas pedagógicas****, deixando de lado, nesta análise, seus usos como meios de circulação de informação geral ou administrativa nos sistemas educacionais. Sua análise também não considera a problemática das relações entre a escola e as mídias, bem como a educação para a comunicação e suas implicações éticas e 'cívicas', embora reconheça sua importância.* "

De forma análoga, diante de uma paisagem rústica e natural, às margens de um belo rio, Barker narra:

> *Muitos de nós podemos escolher o caminho dos paradigmas. É o caminho da intuição e coragem. É um caminho longo que por sua natureza sempre parecerá perigoso. (...) Precisamos aprender a não temer territórios desconhecidos. Ir até a borda e não virar as costas. Compreender que além das velhas fronteiras há tanto ou mais do que o que temos agora. Percebe? É isso que é essencial quanto ao futuro. O dia de hoje pode acabar, mas sempre teremos um amanhã. Sempre haverá uma nova idéia para tornar o mundo um lugar melhor. E para os pioneiros de paradigmas sempre haverá um monte de esperança, tempo para descobrir as oportunidades que esperam do outro lado do horizonte.*

Levando em conta esta assertiva do autor citado, e de outros que serão explorados em outros momentos deste trabalho, assentei a minha coragem, mesmo sabendo que o caminho é longo e perigoso, lembrava-me: "*precisamos aprender a não temer territórios desconhecidos*".

Depois dessa primeira incursão, resolvi experimentar as delícias e os dissabores dessa nova prática que começa a despontar num momento de transformação da sociedade contemporânea. Assim, a sensação pode ter sido similar àquela do visitante imaginário que passou por Dorotéia e percebeu que aquela era "*apenas uma das muitas estradas que naquela manhã se abriam* (...) *em Dorotéia*" (Calvino, 2003:14).

Nesse sentido, esta tese é composta por três movimentos fundamentais. Primeiro movimento: um *mergulho* na teoria sobre a educação a distância e a educação a distância via *web*. Segundo movimento: levantamento e conhecimento das experiências de professores da "universidade pública" e da "universidade comunitária"[10] que estavam experimentando lidar com a educação a distância via *web* através do TelEduc.[11] Terceiro movimento: experimentação na prática do que é a educação a distância via *web*, tanto para apoio à abordagem presencial como em cursos efetivamente realizados à distância.

Dessa forma, sinto-me dando continuidade ao trabalho dos "pioneiros", sentindo na prática que "*para os pioneiros de paradigmas sempre haverá um monte de esperança, tempo para descobrir as oportunidades que esperam do outro lado do horizonte*", conforme ressaltado por Barker.

---

[10] Para não identificar as universidades pesquisadas denomino-as de "universidade pública" e "universidade comunitária".

[11] Ambiente virtual de ensino e aprendizagem a distância disponibilizado pelo NIED/UNICAMP e que será objeto de apreciação neste trabalho.

O autor referido nos informa também que os pioneiros usavam mapas a todo o momento. Os seus mapas estavam cheios de incógnitas porque as trilhas ainda não eram dadas, isto é, não estavam claramente mapeadas.

O confronte de tal referência gerou tranqüilidade porque uma das minhas preocupações ao apresentar a ousadia dos "pioneiros" da educação a distância via *web* era evitar apresentar como "receitas" as práticas consolidadas que pudesse servir de guia – contudo ainda estático – para outras futuras práticas. Sempre receei mostrar *um único caminho possível* diante de tantas *bifurcações*.

Assim, ao invés de traçar caminhos teórico-metodológicos "seguros e bem mapeados", propus-me a buscar e apresentar *indícios*, *detalhes*, *vestígios*, *sinais*, *pormenores reveladores*[12] de práticas que começavam a despontar num cenário de mudanças aceleradas em todas as áreas de conhecimento. Dessa forma, apoio-me para revelar as experiências dos "pioneiros" da educação a distância via *web*.

As assertivas de Barker *martelaram* na minha cabeça, especialmente em termos da idéia de que os pioneiros usavam muitos mapas e que estes eram sempre cheios de incógnitas *porque as trilhas não estavam dadas/traçadas*. A partir daí uma *avalanche* de mapas/atlas começou a me perseguir.

Para intensificar tais relações, ao reler Raymond Williams, logo nas páginas de apresentação, deparei-me com o mapa das Montanhas Negras que sugeria uma aproximação clara e significativa com Ginzburg (1989). Como *flashes* alvissareiros, invoquei outras três obras: duas de Michel Serres ("Atlas" e "Filosofia mestiça = Le tiers-instruit")[13] e uma de Italo Calvino ("As cidades invisíveis"). Era justamente o que faltava, ao meu ver, para fortalecer a metáfora principal. Essas palavras foram se repetindo e se interligando com uma intensidade tal que não havia mais como fugir delas.

Dessa forma, resolvi construir esta Tese com base na idéia de um Atlas – Tese/Atlas. Atlas,[14] segundo o Dicionário Houaiss, é um "*livro de mapas*". Por sua vez, mapa, é "*1.*

[12] Esta opção tem a ver com a minha escolha metodológica e será aprofundada em capítulo próprio.
[13] Na capa desta obra aparece a superfície da Terra, fotografada pelo Satélite Landsat 5 cedida pelo Instituto de Pesquisas Espaciais.
[14] Na mitologia, Atlas significa rei mitológico, filho de Zeus condenado por Júpiter, o senhor dos deuses, a trazer o céu sobre os ombros.

representação gráfica, reduzida e plana de um lugar 2. descrição detalhada; lista". Assim, os capítulos e o texto apensado deste trabalho são como mapas que juntos formam a Tese/Atlas.

De forma semelhante ao que é elaborado em "As cidades invisíveis", quando a cidade deixa de ter um conceito geográfico para se tornar o símbolo complexo e inesgotável da existência humana, evitei ficar presa em conceitos geográficos apenas e utilizei-os de início para lançar mão da metáfora da Tese/Atlas. Atlas aqui significa o "*livro de mapas*" produzido para defender uma Tese. Os mapas que busco delinear são os argumentos que dão sustentação às idéias, de acordo com a lógica por mim estabelecida. Também uso imagens geográficas para ilustrar essa Tese/Atlas. Assim, cada capítulo apresenta, na página inicial, como *imagem de fundo*, um mapa de um dos cinco continentes do nosso planeta com uma das histórias da obra: "As cidades invisíveis". A parte das considerações finais é aberta com a imagem do planeta Terra como indicador de sentido holístico, posto que usei os mapas/capítulos/texto, buscando encontrar elementos para construir a minha *práxis* como educadora nessa nova modalidade de educação.

Encantada com as histórias contadas pelo famoso viajante veneziano Marco Polo a Kublai Khan, tal como o fez Scherazade, noite após noite, ao sultão, optei por trazer algumas dessas histórias de "As cidades invisíveis", que são curtas, para esta Tese/Atlas. Nessa viagem fabulosa conheci e me encantei com Diomira, Isidora, Dorotéia, Zaíra, Anastácia, Tamara, Zora, Despina, Zirma, Isaura, Maurília, Fedora, Zoé, Zenóbia, Eufêmia, Zobeide, Ipásia, Armila, Cloé, Valdrada, Olívia, Sofrônia, Eutrópia, Zemrude, Aglaura, Lalage, Otávia, Ercília, Bauci, Leandra, Melânia, Esmeraldina, Fílide, Pirra, Adelma, Eudóxia, Moriana, Clarisse, Eusápia, Bersabéia, Leônia, Irene, Argia, Tecla, Trude, Olinda, Laudômia, Perínzia, Procópia, Raíssa, Ândria, Cecília, Marósia, Pentesiléia, Teodora, Berenice, e também, indiretamente, Veneza. Porque cada cidade *contada* por Marco Polo ao imperador Kublai Khan tinha um pouco de Veneza, sua terra natal. Certamente, Veneza deveria estar impregnada na alma de Marco Polo, assim como está marcada, em cada um de nós, a nossa história.

Não se sabe se Kublai Khan acreditava nas histórias de Marco Polo. Assim como não sei da reação dos meus possíveis interlocutores. Sabe-se, entretanto, que: "*Somente nos relatórios de Marco Polo, Kublai Khan conseguia discernir, através das muralhas e das torres destinadas a desmoronar, a filigrana de um desenho tão fino a ponto de evitar as mordidas dos cupins*" (Calvino, 2003:9-10).

Posso dizer, enfim, que encontrei em "As cidades invisíveis" uma geografia fabulosa, na qual a vertigem do detalhe nos leva a mais abrangente simbologia com um estilo de narrativa próprio das fábulas e dos contos populares, tal como encontrado em Williams e Ginzburg. Cabe, ainda, esclarecer que, estas mensagens subliminares contidas nas histórias de Italo Calvino foram trazidas para este trabalho com objetivo de evidenciar sentidos e significados que podem estar em relatos quase imperceptíveis a *olhos desatentos*. Para decifrá-los, contudo, há necessidade de desenvolver habilidades, competências e *saberes,* além de despir-se de alguns preconceitos.

1.1. As marcas da minha história cravadas nesta Tese/Atlas

"Para se freqüentar o mundo no qual o conhecimento acumulado é socializado sistematicamente (pelo menos nisso é preciso crer), é necessário ser portador de muitos aparatos sem os quais será sempre uma freqüência marginal."
Silva, 2003:47.

Esta Tese/Atlas traz as marcas da vida cravadas na minha alma de autora. São lutas, são feridas, são notícias alvissareiras, são desafios, são erros, acertos, tropeços, esperança...

Essas marcas começaram a ser impingidas em 1964 quando nasci, num sítio distante dos grandes centros, no interior do Estado do Rio de Janeiro e por esse motivo só comecei a freqüentar a escola regular com nove anos.

Com cinco anos de idade, eu fazia rabiscos para dizer que estava escrevendo. Era alguma coisa parecida com ondinhas emendadas. O pedaço de carvão ou graveto deslizava no chão de terra batida ou em qualquer superfície que pudesse gravar aquelas garatujas com sabor de escrita. A minha família, percebendo o meu interesse pelas letras, mandou-me, algumas poucas vezes, a uma escola rural, distante da casa, para aprender algo mais. Porém, como tinha menos de sete anos, não pude freqüentar regularmente a escola.

Mesmo não estando matriculada – na clandestinidade –, fui aprendendo a ler e a escrever. As idas para a escola eram momentos felizes. Tenho essa escola rural cravada na memória.[15]

[15] Segundo Von Simson (2000:63), "*memória é a capacidade humana de reter fatos e experiências do passado e retransmiti-los às novas gerações através de diferentes suportes empíricos (voz, música, imagem, textos, etc.). Existe uma* memória individual *que é aquela guardada por um indivíduo e se refere às suas próprias vivências e*

Era um único cômodo com paredes que iam até a metade da altura, com exceção de uma, onde o quadro negro era afixado. As carteiras eram de madeira maciça num tom escuro onde sentavam duplas de crianças e, na frente da bancada, já saía o banco da próxima carteira que era dobrável, podendo, assim, ser fechado se não estivesse em uso.

Nessa escola muita coisa era diferente. Não tinha nem banheiro nem cozinha. Talvez ela fosse um pouco parecida com a cidade de Armila (Calvino, 2003:51-52)[16] "*por ser inacabada ou demolida*". Porque em Armila também "*não há paredes, nem telhados, nem pavimentos: não há nada que faça com que se pareça com uma cidade, exceto os encanamentos de água, que sobem verticalmente nos lugares em que deveria haver casas e ramificam-se onde deveria haver andares: uma floresta de tubos que terminam em torneiras, chuveiros, sifões, registros.*" Dessa forma, *a céu aberto*, pode-se ver "*lavabos ou banheiras ou outras peças de mármore, como frutas tardias que permanecem penduradas nos galhos.*"

Aos nove anos de idade, depois dessa experiência escolar marcante e significativa, comecei a freqüentar uma escola regular na cidade. Entrei na primeira série do atual Ensino Fundamental. Quando a professora passava a lição, eu era a primeira a terminar e já ia fazendo as próximas lições da cartilha, que começava na lição da letra A e terminava na da letra Z. Durante alguns dias foi assim a minha estada na escola, até que a professora pediu para que eu

---

experiências, mas que contém também aspectos da memória do grupo social onde ele se formou, isto é, onde esse indivíduo foi socializado. Há também aquilo que denominamos memória coletiva *que é aquela formada pelos fatos e aspectos julgados relevantes e que são guardados como memória oficial da sociedade mais ampla.*" (Grifos da autora).

[16] As cidades delgadas 3: "*Ignoro se Armila é dessa maneira por ser inacabada ou demolida, se por trás dela existe um feitiço ou um mero capricho. O fato é que não há paredes, nem telhados, nem pavimentos: não há nada que faça com que se pareça com uma cidade, exceto os encanamentos de água, que sobem verticalmente nos lugares em que deveria haver casas e ramificam-se onde deveria haver andares: uma floresta de tubos que terminam em torneiras, chuveiros, sifões, registros. A céu aberto, alvejam lavabos ou banheiras ou outras peças de mármore, como frutas tardias que permanecem penduradas nos galhos. Dir-se-ia que os encanadores concluíram o seu trabalho e foram embora antes da chegada dos pedreiros; ou então as suas instalações, indestrutíveis, haviam resistido a uma catástrofe, terremoto ou corrosão de cupins.*

Abandonada antes ou depois de ser habitada, não se pode dizer que Armila seja deserta. A qualquer hora do dia, levantando os olhos através dos encanamentos, não é raro entrever uma ou mais jovens mulheres, esbeltas, de estatura não elevada, estendidas ao sol dentro das banheiras, arqueadas debaixo dos chuveiros suspensos no vazio, fazendo abluções, ou que se enxugam, ou que se perfumam, ou que penteiam os longos cabelos diante do espelho. Ao sol, brilham os filetes de água despejados pelos chuveiros, os jatos das torneiras, os jorros, os borrifos, a espuma nas esponjas.

A explicação a que cheguei é a seguinte: os cursos de água canalizados nos encanamentos de Armila ainda permanecem sob o domínio de ninfas e náiades. Habituadas a percorrer as veias subterrâneas, encontram facilidade em avançar pelo novo reino aquático, irromper nas fontes, descobrir novos espelhos, novos jogos, novas maneiras de desfrutar a água. Pode ser que a invasão delas tenha afastado os homens, ou pode ser que Armila tenha sido construída pelos homens como oferta para cativar a benevolência das ninfas ofendidas pela violação das águas. Seja como for, agora parecem contentes, essas moças: cantam de manhã." (Calvino, 2003:51-52)

lesse a última lição da cartilha. A partir desse dia, fui para a segunda série porque li corretamente o texto final.

Da freqüência clandestina na escola rural até este momento, muita coisa ocorreu, contudo, não parei mais de estudar, mesmo sentindo que, talvez, aquele não fosse o meu lugar. A trajetória foi difícil, mas fortaleceu a minha alma. Entretanto, as *marcas*, os *vestígios dessa trilha* foram cravados a ferro quente em meu inconsciente. Tal como Marco Polo que, não conseguia se desvencilhar de Veneza por ser sua Terra Natal (Calvino, 2003), e Glyn que, em busca do seu avô perdido nas Montanhas Negras, ouve vozes do passado que evocam a saga dos antigos habitantes daquela região (Williams, 1989), as minhas origens também estão muito presentes na minha vida.

Das garatujas escritas no chão de terra batida com graveto ou com carvão, chego nesta Tese. Porém, as minhas produções parecem meio *andróginas* para aqueles cuja formação foi privilegiada. Entretanto, confesso que gosto desse tipo de "carnaval de Arlequim";[17] dos "casacos de Arlequim".[18]

Segundo Serres (1993:2) o casaco de Arlequim[19] mostra uma

> (...) *paisagem zebrada, tigrada, matizada, mourisca, recamada, entristecida, açoitada, lacunar, ocelada, multicolorida, rasgada, de cordões atados, de fitas cruzadas, de franjas*

[17] Referência à obra de Joan Miró (1893-1983): "O carnaval de arlequim" pintado em 1924-25, foi a primeira pintura de Miró a ser aclamada pelo público. Óleo sobre tela: color.; 64,04 x 92,71. Galeria de Arte Albriht-Knox.

[18] Referência ao imperador Arlequim que de volta de uma inspeção às terras lunares aparece no palco para dar uma entrevista coletiva com o objetivo de falar o que encontrou na Lua. Arlequim afirma que "*em toda parte tudo é como aqui, em tudo idêntico ao que se pode ver comumente sobre o globo terráqueo. Só mudam os graus de grandeza e beleza*" (Serres, 1993:1). Porém, "*a roupa do rei anuncia o inverso do que ele pretende. Composição descombinada, feita de pedaços, de trapos de todos os tamanhos, mil formas, mal alinhavados, justapostos sem harmonia, sem nenhuma atenção às combinações, remendados segundo as circunstâncias, à medida das necessidades, dos acidentes e das contingências, será que mostra uma espécie de mapa-mundi, o mapa das viagens do artista, como uma mala constelada de marcas? O lá-fora, então, nunca é como aqui. Nenhuma peça se parece com qualquer outra, nenhuma província poderia jamais ser comparada com tal outra, e todas as culturas diferem. A pelerine-portulano desmente o que pretende o Rei da Lua*" (Serres, 1993:2).

[19] Diante da situação ridícula e com a platéia toda rindo o Imperador da Lua resolve se despir para resolver aquela situação. Mas a cada vez que ele se despia um "*outro envoltório cambiante aparece então: por baixo do primeiro véu, ele usa um segundo farrapo. Estupefata, a platéia ri de novo. É preciso recomeçar, já que o segundo envoltório, semelhante ao casaco, se compõe de novas peças e de velhos pedaços. Impossível descrever a segunda túnica sem repetir, como uma litania: tigrada, matizada, zebrada, constelada...*
Arlequim continua então a desvestir-se. Sucessivamente aparecem uma outra roupa mourisca, uma nova túnica recamada, em seguida uma espécie de véu estriado e ainda uma malha ocelada, multicolorida... A sala explode, cada vez mais surpreendida. Arlequim nunca chega ao último traje, enquanto o penúltimo reproduz exatamente o antepenúltimo: diversificado, compósito, rasgado... Sobre si, Arlequim traz uma camada espessa desses casacos de Arlequim" (Serres, 1993:3).

> *puídas, inesperada em todo canto, miserável, gloriosa, magnífica de cortar o fôlego e de fazer o coração bater.*

A respeito das oportunidades diferenciadas de formação levantadas anteriormente, recorri a Morin (1996b:279) que, para discutir a questão da complexidade de toda realidade vivenciada, fala da distinção entre a máquina artificial e a máquina viva nos seguintes termos:

> (...) *há diferenças enormes entre a máquina viva e a artificial. A máquina artificial não tolera a desordem; apenas aparece um elemento em desordem, se detém. A máquina viva pode tolerar uma quantidade razoável de desordem.* (...) *As sociedades humanas toleram uma grande porção de desordem; um aspecto dessa desordem é o que chamamos liberdade. Podemos então utilizar a desordem como um elemento necessário nos processos de criação e invenção, pois toda invenção e toda criação se apresentam inevitavelmente como um desvio e um erro com respeito ao sistema previamente estabelecido.*

Considero-me uma "máquina viva". Assim, as marcas cravadas na minha alma são *primais*. São como as *forças das cavernas* de Dertouzos (1997). Sendo assim, a desordem, o improviso, a emoção, o desvio, a confusão, às vezes se fazem presentes nas minhas produções. Como Morin (1996b), chamo esse processo de *liberdade*![20]

Porém não é só Morin que fala da desordem. Da complexidade. Também Santos (1987:28) diz que as teorias contemporâneas estão levando a novas concepções da matéria e da natureza. Para ele, ao invés, "*da eternidade, a história; em vez do determinismo, a imprevisibilidade; em vez do mecanicismo, a interpenetração, a espontaneidade e a auto-organização; em vez da reversibilidade, a irreversibilidade e a evolução; em vez da ordem, a desordem; em vez da necessidade, a criatividade e o acidente.*"

Mas, mesmo assim, a *comunidade científica* continua a exigir *ordem*. As normas são frutos da ciência clássica que sempre excluiu o observador de sua observação, e o pensador de sua concepção, como se fosse, praticamente, inexistente ou, ainda, se encontrasse na sede da verdade suprema e absoluta.

Cabe-me, com o apoio das idéias apresentadas como epígrafe na obra de Serres (1993), certo estranhamento e certa indagação:

---

[20] Volto a tratar dessa questão na metodologia.

> *Como aconteceu de as ciências humanas ou sociais não falarem jamais sobre o mundo, como se os grupos permanecessem suspensos no vazio? Como as ciências ditas duras deixam os homens de lado?* (...) *Como nossos principais saberes se perpetuam hemiplégicos? Fazê-los aprender a caminhar com os dois pés, a utilizar as duas mãos, me parece um dos deveres da filosofia: você sabe,* le tier-instruit *designa os corpos completados de canhotos ditos contrariados; é o elogio dos mestiços e das misturas, que causam horror aos filósofos da pureza.*

Enfim, esta é parte da minha história. A história de uma menina que se encantou pelas "letras" e teve que enfrentar muitos desafios para tornar este sonho realidade. Esta não é uma história de ficção[21] – é a minha história – e qualquer semelhança com qualquer outra, não é mera coincidência!

A respeito de como essa história vivida marca seus protagonistas, encontrei um relato interessante na obra de Marilda da Silva, que narra a experiência de ter vivenciado com os seus colegas a sensação de estar frente à lousa de pés descalços quando freqüentava a antiga escola primária, também na situação de ouvinte. Ela conta que esse acontecimento a fez fazer uma descoberta muito triste em sua vida, e que vejo relação com a minha própria história. Nesse sentido, Silva (2003:47) descobriu que, "*não cabiam no mundo dos letrados os pés descalços e, mais do que isso, caso eles insistissem, não se furtariam a grandes constrangimentos.*" Porque para "*se freqüentar o mundo no qual o conhecimento acumulado é socializado sistematicamente* (...)*, é necessário ser portador de muitos aparatos sem os quais será sempre uma freqüência marginal.* (...) *Há muito, ou desde sempre, a escola situa-se no campo abastado das diferentes classes sociais.*"

Esta Tese/Atlas também traz a minha história, as minhas marcas. Os leitores vão encontrar, como já disse, *indícios*, *vestígios*, *pistas*, *sinais*, *emblemas*, *detalhes*... de uma prática inspirada na teoria, no fazer dos "pioneiros", e na busca incessante por uma nova *práxis* que não se encerra com este trabalho. Isto porque, a "cidade Sonia"[22] está em permanente processo de construção. Não está pronta e, nunca estará.

Assim como os visitantes de "Diomira" e "Esmeraldina", cada um vai poder estar nesta Cidade/Tese/Atlas de um jeito. A chegada pode ser por via terrestre, ou por via marítima. Por via aérea. Ou pelo deslocamento da sensibilidade de cada um.

---

[21] Referência à minha história de vida.

[22] Inspirada em Calvino (2003), nas considerações finais procurei relatar a construção da "cidade Sonia" depois do caminho trilhado por mim na EAD e na educação a distância via *web* mais especificamente.

Nesses termos, apoiando-me em Zeichner (1993:18), considero importante o uso da ***intuição***, da ***emoção***, e da ***paixão*** para se encontrar significado nestas páginas. Porque, conforme diz o grande Khan: "*quem comanda a narração não é a voz: é o ouvido*" (Calvino, 2003:130). E para tentar facilitar a leitura e o entendimento desta, foi construída esta "*Legenda para tecer os fios desta Tese/Atlas com menos dificuldades"*. Porém, para encontrá-la há necessidade de um certo exercício de pensamento, além das três competências apontadas por Zeichner. Iniciando o exercício do pensamento, apresento, também, a história de Italo Calvino (2003:86) que pode nos ajudar na libertação das amarras e dos modelos convencionais.

As cidades e as trocas 5

Em Esmeraldina, cidade aquática, uma rede de canais e uma rede de ruas sobrepõe-se e entrecruza-se. Para ir de um lugar a outro, pode-se sempre escolher entre o percurso terrestre e o de barco: e, como em Esmeraldina a linha mais curta entre dois pontos não é uma reta mas um ziguezague que se ramifica em tortuosas variantes, os caminhos que se abrem para o transeunte não são dois mais muitos, e aumentam ainda mais para quem altera trajetos de barco e transbordos em terra firme.

Deste modo, os habitantes de Esmeraldina são poupados do tédio de percorrer todos os dias os mesmos caminhos. E não é tudo: a rede de trajetos não é disposta numa única camada; segue um sobe-desce de escadas, bailéus, pontes arqueadas, ruas suspensas. Combinando segmentos dos diversos percursos elevados ou de superfície, os habitantes se dão o divertimento diário de um novo itinerário para ir aos mesmos lugares. Em Esmeraldina, mesmo as vindas mais rotineiras e tranqüilas transcorrem sem se repetir.

A maiores constrições estão expostas, como em todos os lugares, as vidas secretas e aventurosas. Os gatos de Esmeraldina, os ladrões, os amantes clandestinos, locomovem-se pelas ruas mais elevadas e descontínuas, saltando de um telhado para outro, descendo de uma escada para uma varanda, contornando beirais com passo de equilibrista. Mais abaixo, os ratos correm nas escuras cloacas, um atrás do rabo do outro, juntamente com os conspiradores e os contrabandistas: espreitam através de fossos e esgotos, escapam por interstícios e vielas, arrastam de um esconderijo para o outro cascas de queijo, mercadorias ilícitas e barris de pólvora, atravessam a compacta cidade perfurada pela rede de covas subterrâneas.

Um mapa de Esmeraldina deveria conter, assinalados com tintas de diferentes cores, todos esses trajetos sólidos ou líquidos, patentes ou escondidos. Mas é difícil fixar no papel os caminhos das andorinhas, que cortam o ar acima dos telhados, perfazem parábolas invisíveis com as asas rígidas, desviam-se para engolir um mosquito, voltam a subir em espiral rente a um pináculo, sobranceiam todos os pontos da cidade de cada ponto de suas trilhas aéreas. (Calvino, 2003:86)

A organização e o estilo desta Tese/Atlas têm um pouco do estilo de Esmeraldina. Principalmente porque "*a rede de trajetos não é disposta numa única camada; segue um sobe-desce de escadas, bailéus, pontes arqueadas, ruas suspensas.*" Talvez uma das razões da diferença de estilo de alguns capítulos, e do texto apensado, deste trabalho seja o fato de terem sido produzidos em momentos diversos da minha caminhada intelectual. Diante dessa constatação, optei justamente por mapear essa trajetória inusitada e não-linear. Uma outra razão para isto

advém das marcas históricas que carrego no pensamento, porque, como ser histórico, não consigo despir-me dos *casacos* tal como o Imperador da Lua, que tatuado, "*exibe uma pele multicolor, muito mais cor do que pele. Todo corpo parece uma impressão digital. Como um quadro sobre uma tapeçaria, a tatuagem – estriada, matizada, recamada, tigrada, adamascada, mourisca – é um obstáculo para o olhar, tanto quanto os trajes ou os casacos que jazem no chão*" (Serres, 1993:3).

Com o apoio de Calvino (2003:34-35), posso dizer que assim como o Atlas do império do Grande Khan – que "*devem constar tanto a grande Fedora de pedra quanto as pequenas Fedoras das esferas de vidro. Não porque sejam igualmente reais, mas porque são todas supostas. Uma reúne o que é considerado necessário, mas ainda não o é; as outras, o que se imagina possível e um minuto mais tarde deixa de sê-lo.*" – esta Tese/Atlas tem aquilo que considerei importante: tanto a *grande Fedora* como as *pequenas*, justamente porque todas essas partes formam o todo.

2. A sociedade tecnológica

"Nada se compara ao que está por acontecer. E isso é praticamente tudo o que temos por certo."
Josh Schoeter, 2001.[23]

"Nos últimos vinte e cinco anos deste século que se encerra, uma revolução tecnológica com base na informação transformou nosso modo de pensar, de produzir, de consumir, de negociar, de administrar, de comunicar, de viver, de morrer, de fazer guerra e de fazer amor. Constituiu-se uma economia global dinâmica no planeta, ligando pessoas e atividades importantes de todo o mundo e, ao mesmo tempo, desconectando das redes de poder e riqueza as pessoas e os territórios considerados não pertinentes sob a perspectiva dos interesses dominantes. Uma cultura de virtualidade real, constituída em torno de um universo audiovisual cada vez mais interativo, permeou a representação mental e a comunicação em todos os lugares, integrando a diversidade de culturas em um hipertexto eletrônico."
Manuel Castells, 1999.[24]

As epígrafes que abrem este tópico dão mostra do processo de transformação em curso na sociedade hodierna. Tais mudanças aparecem com mais intensidade na atualidade, mas pode-se dizer que, desde a queda da famosa maçã sobre a cabeça de Isaac Newton – séc. XVII –, a ciência e, por conseguinte, a humanidade, nunca mais foi a mesma. A partir daí

[23] *In:* ADVIR 14, 2001 (Revista ADVIR Nº 14 "Educação a Distância", setembro, 2001).
[24] Em "*Fim de milênio*", Manuel Castells dedica este volume da trilogia para falar sobre tempo de mudança.

desencadeou-se uma sucessão de descobertas que caminha a passos largos e que molda este *admirável mundo novo* do presente.

Na obra "*As sete maiores descobertas científicas da história*", Brody e Brody dizem que as descobertas por eles enfocadas são 'achados' tão espetaculares que quase tudo que veio posteriormente e que a humanidade conhece de *ciência*, baseia-se nelas. A saber, as descobertas espetaculares são: 1. A Gravidade e as Leis Básicas da Física (Isaac Newton); 2. A Estrutura do Átomo (Ernest Rutherford e Niels Bohr); 3. O Princípio da Relatividade (Albert Einstein); 4. O Big-Bang e a Formação do Universo (Edwin Hubble); 5. A Evolução e o Princípio da Seleção Natural (Charles Darwin); 6. A Célula e a Genética (Walter Flemming e Gregor Mendell); e, 7. A Estrutura da Molécula de DNA (Francis Crick e James Watson).

Em função de tais descobertas uma profunda transformação ocorreu na sociedade humana. Em decorrência do uso dos princípios da Mecânica Clássica de Isaac Newton advieram as poderosas máquinas, o motor a vapor, a força propulsora que muda a sociedade agrária para uma sociedade industrial.

No Séc. XIX, as descobertas científicas continuaram a surgir, até atingir sua maturidade no final do Séc. XX, quando se desvendaram os segredos do átomo, decifrando a molécula da vida e criando o computador. A transformação tem sido tão intensa que até o dinheiro, na atualidade, está se tornando digital, isto é, *o dinheiro está se tornando informação*.

Dessa forma, chegamos no início do século XXI com o compromisso de continuar o proeminente processo já desencadeado para trazer ainda mais transformação.

Kaku, em sua obra intitulada "*Visões do futuro: como a ciência revolucionará o século XXI*", afirma que nos próximos anos o ser humano viverá uma mudança tão radical que passaremos de 'simples jogadores' a 'mestres de xadrez'.[25] O autor diz que:

> *Durante a maior parte da história humana, pudemos apenas observar, como espectadores, a bela dança da natureza. Hoje, porém, estamos no ápice de uma transição memorável, passando de observadores passivos da natureza a coreógrafos ativos da natureza. É essa convicção que forma a mensagem central de Visões do futuro. A era que agora se desenrola faz com que este seja um dos períodos mais empolgantes em que alguém poderia viver, permitindo-nos colher os frutos dos últimos dois mil anos de ciência. A*

[25] O autor fala das transformações que a ciência trará para nossas vidas no Séc. XXI em diversas áreas. Entretanto, em nenhum momento de sua obra aparecem as mudanças na área da educação.

> *Idade da Descoberta na ciência está chegando a seu termo, inaugurando uma Idade do Domínio.*[26]

Seguindo uma linha de raciocínio um pouco diferente, e usando a história da humanidade como parâmetro, é possível afirmar que a *Idade da Descoberta* ainda conviverá com a *Idade do Domínio* por muito tempo. O "mais avançado" ainda convive com o "rudimentar" em, praticamente, todas as áreas.

Vale assinalar que, por força das descobertas da Física Quântica e da Biologia Contemporânea, a ciência do tempo presente tem sido levada a entender a *realidade como um conjunto complexo de relações de maior ou menor interdependência*. O modelo de pensamento binário, praticado e dominante desde o Séc. XIX, tendeu à separação do conhecimento em diferentes disciplinas, fragmentando-as e mantendo entre elas pouco ou nenhum diálogo. Tendo sido útil ao desenvolvimento da ciência, nos primórdios, o isolamento dos saberes esgota-se no conflito com a *realidade havida como complexa*. Os saberes compartimentados refletem e são geradores de um enorme distanciamento entre o homem e a natureza, entre o indivíduo e sua potencialidade como ser humano, e entre o saber científico tecnológico e o conhecimento ordinário do homem comum. Segundo Nicolescu,[27] é necessário transformar os modelos de pensamento para se enfrentar com sucesso os desafios deste novo século. Este autor diz ainda que, para fazer frente à complexidade do mundo contemporâneo, é necessário um novo tipo de conhecimento, o *transdisciplinar*.

As mudanças são tantas e tão intensas que inúmeros autores têm se dedicado a essa protuberante discussão. Assim, a revolução tecnológica atual tem recebido as mais variadas denominações, tais como: *Era do Ciborgue* (Donna Haraway e Hari Kunzru, 2000);[28] *Revolução das Novas Tecnologias* e *Sociedade em Rede* (Castells, 1999a, 1999b, 2000); *Revolução Digital* (Negroponte, 1995 e Gilder, 1996); *Revolução Informacional* (Lojkine, 1999); *Era do Acesso* e *Século da Biotecnologia* (Rifkin, 2001 e 1999); *Era da Informação* (Silva, 2001; Rodrigues, 1999; Soares, 1996); *Sociedade Informática* (Schaff, 1995), *Era da Informática* (Lévy, 1993, 1999); *Cultura da Interface* (Johnson, 2001); *Era do Conhecimento*

---

[26] Página 19. Grifos do autor.
[27] Texto da *Internet*, ver referências.
[28] *In:* Silva, Tomaz Tadeu da (org.). **Antropologia do ciborgue: as vertigens do pós-humano**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

(Lastres e Albagli, 1999); *Terceira Onda* (Toffer, 1997); *Era das Tecnologias do Virtual* (Parente, 1993); *Era Mediática*, *Era do Excesso da Comunicação* e *Era da Confusão* (Trivinho, 2001); *Idade do Virtual* e *Tempo do Virtual* (Quéau, 2001, 1993); *Era da Simulação* e *Era da Interface* (Kerckhove, 1993); *Idade do Domínio* (Kaku, 2001); *Era Tecnológica* (Kattan, 1969); *Era da Hipervelocidade* (Moraes, 2001:67); *Era do Virtual* (Baudrillard, 1997); *Era dos Extremos* (Hobsbawm, 1995), *Idade da Videosfera* (Debray, 1991); *Era dos Super-homens* (Virilio, 2001); *Sociedade da Informação* (Dupas, 2000); *Sociedade do Espetáculo* (Debord, 1997);[29] *Era Informático-Mediática* (Ramal, 2002); dentre outras expressões qualificadoras.

Pontes (2000), por sua vez, diz a esse respeito, referindo-se especialmente aos adjetivos relacionados à educação, que:

> *Vivemos a Era da Informação, das Comunicações, do Conhecimento, da Imagem. Fazemos educação tradicional, convencional, presencial, à distância, e agora, Educação Virtual. Quero propor, de forma intencionalmente provocativa, que vivemos a* ***Era dos Adjetivos****. Longe de pretender iniciar uma discussão de cunho gramatical, quero sugerir que temos dedicado demasiada atenção ao que funciona como acessório, e menos ao que constitui a essência de nossas preocupações, que tem caráter mais permanente porque toca fundo num problema que é essencial e exclusivamente humano: a educação. Virtual - o mais recente adjetivo agregado à Educação - é, dentre todos os qualificativos de inspiração tecnológica que foram sendo adotados e depois descartados nos últimos trinta anos, o que atualmente provoca maior polêmica entre os educadores, e que esperamos seja a mais produtiva. Polêmica que sempre esteve presente no período mencionado (de forma apenas aproximativa, não como data rigorosamente marcada), em torno de expressões derivadas de Tecnologia Educacional, cada uma pretendendo anunciar uma nova educação finalmente alcançada pela via das tecnologias. Algumas dessas expressões beiravam o ridículo, pelo artificialismo e por sua vinculação mal disfarçada a tentativas de introduzir à força certas propostas no ambiente educativo tradicional.* [30]

---

[29] Guy Debord, em seu clássico "*A sociedade do espetáculo*", defende que o mundo contemporâneo é caracterizado pela busca do espetáculo, na medida em que toda a vida das sociedades nas quais reinam as modernas condições de produção se apresenta como uma imensa acumulação de espetáculos. Segundo Debord, tudo o que era vivenciado diretamente tornou-se uma representação. Debord já defendia essas idéias em meados do século passado. A primeira edição de *La société du spectacle* foi lançada em novembro de 1967 em Paris pela Editora Buchet-Chastel. A edição de 1997 foi a última lançada com o autor vivo (Debord morreu em 1994 aos 62 anos de idade) e traz também um "Prefácio à 4ª edição italiana de a sociedade do espetáculo" de 1979 e, "Comentários sobre a sociedade do espetáculo" escritos em 1988.

[30] Grifos meus.

Pierre Lévy (1993:17) ressalta que "*vivemos um desses raros momentos em que, a partir de uma nova configuração técnica, quer dizer, de uma nova relação com o cosmos, um novo estilo de humanidade é inventado.*"

O "impacto" das novas tecnologias[31] de informação e comunicação, principalmente a *Internet*, sobre o pensamento e as ações no mundo atual pode ser comparado, sob muitos aspectos, ao do tipo móvel de Gutenberg em 1450, quando a Europa pôde ter acesso a um número maior de livros.[32] Acesso ao conhecimento sistematizado, alfabetização e livros eram artigos de luxo de uma minoritária elite educada que queria guardar a sete chaves esse bem precioso da época. Existiam apenas trinta mil livros na Europa antes de Gutenberg. Quando o Brasil estava sendo "descoberto", em 1500, a Europa já contava com mais de nove milhões de livros, o que fez eclodir a efervescência intelectual que propiciou a abertura do caminho para o Renascimento (Kaku, 2001:70).

O referido autor (2001:17) sublinha que,

> *A vida no tempo de Newton era curta, cruel e brutal. As pessoas, em sua maioria, eram analfabetas, não possuíam livros, nunca freqüentavam uma sala de aula e raramente se aventuravam a mais de alguns quilômetros do lugar do nascimento. Durante o dia labutavam num trabalho opressivo nos campos sob um sol inclemente. À noite, em geral não havia nenhuma distração ou lenitivo para confortá-las afora sons vazios. A maior parte das pessoas conhecia por experiência própria a dor persistente da fome e da doença crônica, debilitante. Raramente passavam dos trinta anos e, nesse tempo, viam muitos de seus dez filhos, ou cerca disso, morrer ainda na primeira infância.*

Esse tipo de vida parece insignificante em relação ao tempo presente. Mas, será que é possível comparar momentos diferentes da História Humana? O que dirão os nossos

---

[31] Franco (2003:32) assinala que o conceito de "técnica" não é recente e pode-se encontrar referência nas obras de Aristóteles na Grécia antiga. Em contrapartida, o conceito de "tecnologia" está ligado à ciência, posto que *téchne*, que vem do grego, significa arte, habilidade, ofício; e *logos*, também de origem grega, significa razão, inteligibilidade. O referido autor diz ainda que os "*termos* técnica *e* tecnologia *não eram usados em títulos de tratados 'científicos' até o século XVIII. Até então a palavra mais usada era* mecânica *e seus derivados, provenientes da obra homônima de Aristóteles, ao passo que* técnica *e* tecnologia *começam a aparecer nos títulos do século XIX, inclusive quando se referem à história das técnicas antigas.*" Para Franco (2003:32-33), no tempo presente, a união entre ciência e técnica tem se tornado sobremaneira significativa tornando-a cada "*vez mais científica e concreta. O conceito de tecnologia passa então a sobrepor o conceito de técnica, esta conservando o sentido inicial da etimologia; e tecnologia, o sentido de aplicação da ciência.*"

[32] A China e a Coréia já possuíam uma versão do tipo móvel.

descendentes daqui a alguns anos? O tempo transforma-se e com ele a cultura caminha. O que é concebível hoje, amanhã pode não ser mais.[33]

Lévy (1993:75-132) delimita o que chamou de *'três tempos do espírito'*, os três grandes momentos da história do conhecimento humano, marcados por suas tecnologias específicas, que são:

(1) *O pólo da oralidade primária*, característico do momento civilizatório em que a humanidade ainda não dominava as tecnologias da escrita e o conhecimento era transmitido através da *palavra*. Nas culturas que não conheciam a escrita, a transmissão da história se dava através das *narrativas orais*: o narrador relatava as experiências passadas a ouvintes que participavam do mesmo contexto comunicacional. Era uma espécie de história encarnada nas pessoas: quando os mais velhos morriam, apagavam-se dados irrecuperáveis pelo grupo social. O saber e a inteligência, praticamente, identificavam-se com a memória, em especial a auditiva; o mito funcionava como estratégia para garantir a preservação de crenças e valores. O tempo era concebido como um movimento cíclico, num horizonte de eterno retorno.

(2) O *pólo da escrita*, com todo o "impacto" que essa tecnologia gerou sobre o saber humano, resultou na criação das Ciências e da Filosofia. A escrita inaugurou uma segunda etapa na história humana. Com ela, mudaram as relações entre o indivíduo e a memória social. O sujeito pôde projetar sua visão de mundo, sua cultura, seus sentimentos e vivências, no *papel*. Ao fazer isso, pôde analisar o próprio conhecimento das coisas e do mundo, e fazê-lo chegar até os homens de outras culturas e outros tempos. O saber que era condicionado pela subjetividade tornou-se objetivo e possível de se distanciar; a experiência pôde ser compartilhada sem que autor e leitor necessariamente participassem do mesmo contexto.

(3) O *pólo informático-mediático*, mais recentemente, já começa a mostrar inúmeras possibilidades de diversificação e de avanços para o conhecimento.

Cada um desses *'três tempos do espírito'* apresenta características próprias e diferentes transformações sobre: as *figuras do tempo*, a *dinâmica cronológica*, o *referencial temporal da*

---

[33] Vamos exercitar a imaginação; dar um salto no tempo; e imaginar um diálogo entre duas pessoas que poderiam fazer parte da humanidade num futuro não muito próximo: *– Que horror Alfa 23! A vida no início do século XXI era muito sem graça. Já imaginaram viver como eles?!. Que povo nojento. Faziam sexo, beijavam na boca, ficavam doentes... Além de tudo comiam e defecavam. Os transportes eram precários, as comunicações então; nem se fala. E as residências?!. Como podiam sobreviver naquelas condições?!. Não é à toa que morriam por volta dos sessenta ou setenta anos de idade. Nem chegavam a viver! Hoje vivemos no paraíso e temos o domínio da natureza. – Não quero nem imaginar, Ômega 167.*

ação e seus efeitos, a *pragmática da comunicação*, a *distância do indivíduo em relação à memória social*, as *formas canônicas do saber*, e os *critérios dominantes*. Quanto ao conhecimento, o que acontece é que o *pólo da oralidade primária* possibilita um saber do tipo *narrativo*, com base na *ritualidade*. O *pólo da escrita* está ligado a um saber *teórico* baseado na *interpretação*. Já o *pólo informático-mediático* refere-se a um saber *operacional* com base na *simulação* (Lévy, 1993:127).

Nessa mesma perspectiva de compreensão e explicação, Kerckhove (1993:58), ao refletir sobre o lugar da consciência, diz:

> *Segundo nossa concepção "ocidental" clássica, a consciência é como um fenômeno "interno", alguma coisa que se passa em algum lugar entre as orelhas, captando informações e estímulos tanto do espaço exterior, objetivo, quanto das sensações e experiências físicas e mentais internas, subjetivas. Essa abordagem é uma emanação típica da cultura alfabética. Desde os primórdios da alfabetização, os filósofos pré-socráticos e socráticos da Grécia antiga sustentaram a idéia de que a sede da consciência e mesmo da percepção não era, como se acreditava até então, o peito e os pulmões, mas o cérebro. À medida que se alfabetizaram, os gregos, e por conseguinte, a civilização ocidental, deslocaram sua sensibilidade do espaço da respiração para o espaço do pensamento. Evidentemente, não pode haver uma clara distinção entre o "interno" e o "externo" nas culturas anteriores à escrita, que baseavam sua epistemologia na respiração, porque esta constitui essencialmente uma experiência interior/exterior. Entretanto, o pensamento é geralmente considerado como uma experiência inteiramente interna. Isso pode mudar quando se começa a interagir com computadores que, em nosso lugar, nos ajudam a pensar.*

Este autor referido diz, ainda, que, "*do ponto de vista do tratamento da informação, a televisão é uma tecnologia incompleta. Ela derrama suas imagens do exterior para o interior, permanecendo completamente estanque a nossas respostas individuais.*" Destaca, por sua vez, que "*numerosos críticos ressaltaram que a televisão é um meio de comunicação de sentido único.*" Entretanto, entusiasma-se com a *união do computador com o vídeo* e diz que este casamento vem, mais uma vez, *mudar as bases do conhecimento humano*.[34] Em outros termos assevera:

> *O mundo das interfaces é o reino privilegiado da nova arte, não somente porque ele constitui um ambiente acessível à pesquisa, mas porque ele representa uma metáfora tecnológica dos sentidos. Com nossas mãos, nossos ouvidos, nossos olhos, e outros canais*

[34] *Idem*, *ibidem*:59.

> *de ação e sensação, nós entramos em interação com o mundo, e essas são as relações às quais os artistas prestaram mais atenção desde o surgimento da arte.*[35]

Nessa linha de entendimento, Debray (1991) apresenta um quadro de relações do que ele denominou de *Três Idades da 'Midiasfera'*, que ajuda a refletir sobre as transformações vividas pela humanidade no curso de sua história.

Figura 02: Quadro Sinóptico das Três Idades da "Midiasfera"			
	ESCRITA (Logosfera)	*IMPRENSA (Grafosfera)*	*AUDIOVISUAL (Videosfera)*
MEIO ESTRATÉGICO (PROJEÇÃO DE POTÊNCIA	*A TERRA*	*O MAR*	*O ESPAÇO*
IDEAL DE GRUPO E (DERIVA POLÍTICA)	*O UM (Cidade, Império, Reino) Absolutismo*	*NÓS (Nação, Povo, Estado) Nacionalismo e Totalitarismo*	*CADA UM (População, Sociedade, Mundo)*
FIGURA DO TEMPO (E VETOR)	*CÍRCULO (Eternidade, Repetição) Arqueocentrismo*	*LINHA (História, Progresso) Futurocentrismo*	*PONTO (Atualidade, Acontecimento) Autocentrismo: Culto do presente*
IDADE CANÔNICA	*O ANCIÃO*	*O ADULTO*	*O JOVEM*
PARADIGMA DE ATRAÇÃO	*MYTOS (Mistérios, Dogmas, Epopéias)*	*LOGOS (Utopias, Sistemas, Programas)*	*IMAGO (Afetos e Fantasmas)*
ORGANON' SIMBÓLICO	*RELIGIÕES (Teologia)*	*SISTEMAS (Ideologias)*	*MODELOS (Iconologia)*
CLASSE ESPIRITUAL (DETENTORA DO SAGRADO SOCIAL)	*IGREJA (Profetas e Clero) Sacrossanto: O DOGMA*	*INTELLIGENTSIA LAICA (Professores e Doutores) Sacrossanto: O CONHECIMENTO*	*MÍDIA (Difusores e Produtores) Sacrossanto: A INFORMAÇÃO*
REFERÊNCIA LEGÍTIMA	*O DIVINO (É necessário, é Sagrado)*	*O IDEAL (É necessário, é Verdade)*	*A PERFORMANCE (É Necessário, Funciona)*
MOTOR DE OBEDIÊNCIA	*A FÉ (Fanatismo)*	*A LEI (Dogmatismo)*	*A OPINIÃO (Relativismo)*
MEIO NORMAL DE INFLUÊNCIA	*O SERMÃO*	*A PUBLICAÇÃO*	*A APARIÇÃO*
CONTROLE DOS FLUXOS	*ECLESIÁSTICO, DIRETO (Sobre os Emissores)*	*POLÍTICA, INDIRETA (Sobre os Meios da Emissão)*	*ECONÔMICO, INDIRETO (Sobre as Mensagens)*
ESTATUTO DO INDIVÍDUO	*SUJEITO (A comandar)*	*CIDADÃO (A convencer)*	*CONSUMIDOR (A seduzir)*
MITO DE IDENTIFICAÇÃO	*O SANTO*	*O HERÓI*	*A "STAR"*
DICÇÃO DA AUTORIDADE PESSOAL	*DEUS ME DISSE (Verdade como palavra do evangelho)*	*LI NO LIVRO (Verdade como palavra impressa)*	*VI NA TV (Verdade como imagem direta)*
REGIME DE AUTORIDADE SIMBÓLICA	*O INVISÍVEL (A origem) Ou o inverificável*	*O LEGÍVEL (O fundamento) Ou a verdadeira lógica*	*O VISÍVEL (O acontecimento) O verossímil*

[35] *Idem, ibidem*:59. Denomina esse momento como a *era da interface* entre a arte e a engenharia.

UNIDADE DE DIREÇÃO SOCIAL	*O UM SIMBÓLICO: O REI (Princípio dinástico)*	*O UM TEÓRICO: O CHEFE (Princípio ideológico)*	*O UM ARITMÉTICO: O LIDER (Princípio estatístico: sondagem, cotação, audiência)*
CENTRO DE GRAVIDADE SUBJETIVA	*A ALMA (Anima)*	*A CONSCIÊNCIA (Ánimus)*	*O CORPO (Sensorium)*

Fonte: DEBRAY, Regis. Folha de S.Paulo, 27/04/1991.

Por esse quadro, Debray evidencia que cada tempo histórico engendra mudanças. Sem comentar todos, mas apenas a título de exemplo tomo um dos aspectos que ele chamou de *'Dicção da Autoridade Pessoal'* que migrou do *Deus me disse* (verdade como palavra do evangelho) para *Li no Livro* (verdade como palavra impressa) quando o meio estratégico se ampliou da *Terra* (tempo da escrita) para o *Mar* (tempo da escrita + imprensa), enquanto projeção de potência. No presente, acompanhando o dizer de Debray é o *Vi na TV* (verdade como imagem direta) enquanto o meio estratégico propaga-se no *Espaço* (tempo do audiovisual).

Um outro aspecto que vale a pena observar é a passagem de quando o sacrossanto era o *Dogma* (na *Logosfera*) para o *Conhecimento* (na *Grafosfera*), chegando hoje na *Videosfera*, em que o sacrossanto é a *Informação*.

Dessa forma, como assinala Soares (2004:200-201), Regis Debray "*divide a experiência humana ocidental em três idades da Midiasfera, contendo cada uma seus temas, valores e conceitos, mas carregando consigo traços e valores da idade superada*". Na sua análise Soares destaca o seguinte:

> *Em cada época, a Midiasfera correspondente sacraliza seu principal vetor e erige seu médium central em mito supremo. No começo era o Verbo e o Verbo era Deus, proclamava a logosfera. Na grafosfera, a impressora manual e Gutenberg são os heróis. Na videosfera os altares da imprensa são derrubados pela televisão e pelo computador. Na logosfera, a crença dirige-se, principalmente, ao que se escuta; na grafosfera, ao que se decifra; na videosfera, ao que se vê. Na logosfera a classe espiritual – detentora do sagrado social – é a igreja, através dos profetas e do clero, sendo o dogma o sacrossanto. Na grafosfera, a* intelligentsia *laica é a classe espiritual, sendo os professores e doutores os detentores do sacrossanto, o conhecimento. Já na videosfera, a mídia tem como sacrossanto a informação, que é posse de difusores e produtores.*

Assim, no presente, na *Idade da Videosfera* em que o meio estratégico é o *Espaço*, o ideal de grupo é *Cada Um*, a figura do tempo é o *Ponto*, a idade canônica valoriza o *Jovem*, o paradigma de atração é o *Imago*, a detentora do sagrado social é a *Mídia*, onde a referência

legítima é a *Performance*, onde o motor de obediência é a *Opinião*, o estatuto do indivíduo é o *Consumidor*, o mito de identificação passa a ser a *"Star"*, e o centro da gravidade subjetiva migra da alma para a consciência e chega, hoje no *Corpo*.

De fato, vivemos uma época de tantas novidades e tantas mudanças, de tanta fluidez e tanta rapidez, de tanta aceleração e compreensão (de tempo e de espaço), que alguns chegam a dizer que este é *um tempo e um espaço vazios* (Giddens, 1991).

Nestes termos, e em função destas relações, não poderíamos esperar outra coisa senão uma reviravolta no que entendemos por *educar*. Em 1932, os "Pioneiros da Escola Nova" lançaram um manifesto em que os educadores defendiam o uso dos recursos tecnológicos do rádio, cinema e impressos para a educação brasileira. O tempo passa e, muitos anos depois, será que é preciso *um novo ou outro manifesto dos pioneiros da escola nova do século XXI"*? A questão é complexa, contudo inclui os que são *contra*, os *favoráveis* e os *indiferentes* à tal problemática.

Entendendo esse tempo atual, que muitos autores – como, por exemplo, Santos (1987, 1988, 1989, 1993, 1994, 1996, 1999) – têm qualificado de 'novo paradigma', pode-se entender, pelas características comentadas com base em Debray, o endeusamento e a crença na possibilidade de salvação que está permeando a educação a distância via *web*. Esta tem representado, para muitos, a salvação, o milagre, o remédio que vai curar os males da educação. Particularmente, discordo dessa forma de entender os ganhos advindos do uso das novas tecnologias de informação e comunicação na educação. Acredito no potencial da tecnologia, porém a encaro como *meio* e não como *fim*, conforme será objeto de apreciação neste trabalho.

Ao meu ver, é possível afirmar que – no afã de desvendar o mundo – o homem, com seu espírito inquieto, não se dá por satisfeito. Entretanto, precisamos ter limites éticos para evitar correr riscos demasiadamente grandes de *pôr tudo a perder*, como nos conclama Quéau, em "*Cibercultura e info-ética*".

2.1. Da assunção da sociedade tecnológica para esta pesquisa

"Vivemos hoje numa sociedade complexa, repleta de sinais contraditórios, inundada por canais e torrentes de informação numa oferta de 'sirva-se quem precisar e do que precisar' e 'faça de mim o uso que entender'. O cidadão comum dificilmente consegue lidar com a avalanche de novas informações que o inundam e que se entrecruzam com novas idéias e problemas, novas oportunidades, desafios e ameaças."
Alarcão, 2003:13.

Nesse cenário de inovações e de transformações, surge o meu interesse de lidar com a educação a distância. Depois da delimitação da temática, passo a dedicar-me à uma modalidade que, neste trabalho, é referida como "educação a distância via *web*" – que é relativa à educação a distância que usa como suporte a *web*.

Nesse processo mais recente de transformação da humanidade, é possível acompanhar as mudanças vivenciadas pela educação a distância na sua feição mais tradicional. Esta começa de forma tímida, usando apenas materiais impressos, e vai passando por outras gerações. Com as perspectivas abertas pelas novas tecnologias de informação e comunicação e, mais especificamente pela *Internet*, esta modalidade de educação dá um salto significativo em termos de possibilidades de atingimento de objetivos e obtenção de ganhos para a educação (Mebius, 2004). Porém, é preciso lembrar do alerta de Almeida (2003a:330) quando diz:

> (...) *é preciso compreender que não basta colocar os alunos em ambientes digitais para que ocorram interações significativas em torno de temáticas coerentes com as intenções das atividades em realização, nem tampouco pode-se admitir que o acesso a hipertextos e recursos multimediáticos dê conta da complexidade dos processos educacionais.*

Sabe-se que tais tecnologias começam a estar disponíveis – especialmente para algumas realidades mais favorecidas –, mas o que vem causando estranheza, curiosidade, inquietação é o fato de os educadores apresentarem, ou desenvolverem resistência em maior ou menor grau com relação a toda essa revolução tecnológica que o mundo em que vivemos nos brinda.

Para tentar compreender as razões das resistências observadas, retomei a leitura de Michel de Certeau (2001),[36] que propicia pistas para entendermos essa complexa tessitura

[36] Certeau (2001:38) esclarece que o objetivo do livro é "*explicitar as* combinatórias de operações *que compõem também (sem ser exclusivamente) uma 'cultura' e exumar os modelos de ação característicos dos usuários, dos*

engendrada quando explica as *artes de fazer* sobre as maneiras de viver no cotidiano. Este autor assevera que, para além do *consumo* a que tantos reduzem os homens, é preciso compreender o *uso* que estes fazem dos produtos colocados pelos poderosos para serem consumidos.[37] Certeau desenvolve a idéia de que no lugar das *estratégias*[38] que os poderosos que vêem do alto traçam, já que têm uma visão panorâmica do espaço (bem como do tempo), os que vivem o cotidiano só podem estabelecer *táticas*, vitais na ocupação do próprio alheio – espaço/tempo apropriado pelos poderosos.

Com apoio de Certeau (2001), ampliei meu entendimento sobre as razões e os porquês de os educadores desenvolverem determinadas táticas de sobrevivência. Nesse sentido, ao falar das "manhas" dos oprimidos, Freire (2000:48), também oferece elementos para refletirmos sobre a resistência latente:

> *A leitura atenta e crítica da maior ou menor intensidade e profundidade com que o conflito de classe vai sendo vivido nos indica as formas de resistência possíveis das*

---

quais se esconde, sob o pudico nome de consumidores, o estatuto de dominados (o que não quer dizer passivos ou dóceis). O cotidiano se inventa com mil maneiras de caça não autorizada*.*" (Grifos do autor).

[37] No tópico: "Os modos de proceder da criatividade cotidiana", Certeau diz que em *"Vigiar e Punir, Michel Foucault substitui a análise dos aparelhos que exercem o poder (isto é, das instituições localizáveis, expansionistas, repressivas e legais) pela dos 'dispositivos' que 'vampirizam' as instituições e reorganizaram clandestinamente o funcionamento do poder: procedimentos técnicos 'minúsculos', atuando sobre e com os detalhes, redistribuíram o espaço para transformá-lo no operador de uma 'vigilância' generalizada. Problemática bem nova. No entanto mais uma vez, esta 'microfísica do poder' privilegia o aparelho produtor (da disciplina), ainda que, na 'educação', ela ponha em evidência o sistema de uma 'repressão' e mostre como, por trás dos bastidores, tecnologias mudas determinam ou curto-circuitam as encenações institucionais. Se é verdade que por toda a parte se estende e se precisa a rede da 'vigilância', mais urgente ainda é descobrir como é que uma sociedade inteira não se reduz a ela: que procedimentos populares (também 'minúsculos' e cotidianos) jogam com os mecanismos da disciplina e não se conformam com ela a não ser para alterá-los; enfim, que 'maneiras de fazer' formam a contrapartida, do lado dos consumidores (ou 'dominados'?), dos processos mudos que organizam a ordenação sócio-política. Essas 'maneiras de fazer' constituem as mil práticas pelas quais usuários se reapropriam do espaço organizado pelas técnicas da produção sócio-cultural."* (p. 41).

[38] Certeau (2001:99) denomina de estratégia *"o cálculo (ou a manipulação) das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder (uma empresa, um exército, uma cidade, uma instituição científica) pode ser isolado. A estratégia postula um* lugar *suscetível de ser circunscrito como* algo próprio *a ser a base de onde se podem gerir as relações com uma* exterioridade *de alvos ou ameaças (os clientes ou os concorrentes, os inimigos, o campo em torno da cidade, os objetivos e objetos da pesquisa, etc.)"* (Grifos do autor). Chama, *"ao contrário, 'tática' um cálculo que não pode contar com um próprio, nem portanto com uma fronteira que distingue o outro como totalidade visível. A tática só tem por lugar o do outro. Ela aí se insinua, fragmentariamente, sem apreendê-lo por inteiro, sem poder retê-lo à distância. Ela não dispõe de base onde capitalizar os seus proveitos, preparar suas expansões e assegurar uma independência em face das circunstâncias. O 'próprio' é uma vitória do lugar sobre o tempo. Ao contrário, pelo fato de seu não-lugar, a tática depende do tempo, vigiando para 'captar no vôo' possibilidades de ganho. O que ele ganha, não o guarda. Tem constantemente que jogar com os acontecimentos para os transformar em 'ocasiões'. Sem cessar, o fraco deve tirar partido de forças que lhe são estranhas"* (p. 46-47).

> *classes populares, em certo momento. Sua maior ou menor mobilização que envolve sempre um certo grau de organização. A luta de classes não se verifica apenas quando as classes trabalhadoras, mobilizando-se, organizando-se, lutam claramente, determinadamente, com suas lideranças, em defesa de seus interesses, mas, sobretudo, com vistas à superação do sistema capitalista. A luta de classes existe também, latente, às vezes escondida, oculta, expressando-se em diferentes formas de resistência que venho chamando "manhas" dos oprimidos, no fundo, "imunizações", que as classes populares vão criando em seu corpo, em sua linguagem, em sua cultura.*

Tais táticas de sobrevivência implicam jogos de poder com o qual eles não concordam ou aos quais não querem aderir. Sobre tais propósitos, Paulo Freire chama atenção que o educador popular precisa compreender essas "*formas de resistência das classes populares, suas danças, seus folguedos, suas lendas, suas devoções, seus medos, sua semântica, sua sintaxe, sua religiosidade*" (2000:48).

Em função dessa assertiva de Paulo Freire, é possível afirmar que quase todos precisam perceber a realidade do povo, sobretudo as esferas do poder instituído. No caso da adoção de novas tecnologias de informação e comunicação na educação, os professores estão resistindo duramente. E enquanto o poder usa estratégias luminosas, o "povo ordinário" – que são os professores nesse caso – lançam mão de táticas de sobrevivência, de "manhas", de "imunizações". Porém, parece que o caminho é bem diferente, conforme anuncia Barreto (2003:277) ao dizer que o esvaziamento da profissão docente "*está inscrito na formulação da secretaria do MEC, instituída para dar conta da 'revolução tecnológica'*". Mas que, na "*sua própria denominação (Secretaria de Educação a Distância), está a marca da sua simplificação de raiz: a tecnologia reduzida à condição de estratégia para um fim específico.*" A referida autora diz ainda:

> *Se o discurso dos organismos internacionais promove o centramento das tecnologias da informação e da comunicação, o MEC vai além, operando o deslocamento sintático que, articulado aos semânticos (de trabalho docente para atividade e para tarefa docente), remete à negação dos professores como sujeitos. Em movimento de fetichização máxima, as ações e transformações listadas são atribuídas a um sistema tecnológico (artigo indefinido a ser destacado). O discurso do MEC opera, assim, duas inversões: substitui a lógica da produção pela da circulação e a lógica do trabalho pela da comunicação, na crença de que "sem alterar o processo de formação de professores do ensino básico e sem alterar seus salários aviltantes, tudo irá bem na educação desde que haja televisões e computadores nas escolas".*[39]

[39] A citação apresentada por Barreto é retirada de Chauí (1999:33). CHAUÍ, Marilena. **Ideologia neoliberal e universidade**. *In:* OLIVEIRA, Francisco de; PAOLI, Maria Célia (Orgs.). Os sentidos da democracia: políticas do dissenso e hegemonia global. Petrópolis: Vozes; Brasília: Nedic, 1999.

As questões colocadas levam à reflexão e dão pistas sobre por onde começar ou de onde partir, bem como explicitam alguns dos porquês das desconfianças ou das resistências com relação à introdução das novas tecnologias de informação e comunicação no âmbito da educação. Assim, contrariamente, ao discurso oficial que tenta desqualificar a escola e seus protagonistas valorizando mais os "meios" do que os "fins", é preciso recuperar o espaço do saber que não deve ser confundido com o "*lugar de uma certa competência técnica*" como preceitua Certeau (2001:67):

> *Não podendo ater-se ao que sabe, o perito se pronuncia em nome do lugar que sua especialidade lhe valeu. Assim ele se inscreve e é inscrito numa ordem comum onde a especialização tem valor de iniciação enquanto regra e prática hierarquizantes da economia produtivista. Por se ter submetido com êxito a esta prática iniciática, ele pode, sobre questões estranhas à sua competência técnica, mas não ao poder que por ela se adquire, proferir autoritariamente um discurso que já não é o do saber, mas o da ordem econômica. Fala então como homem ordinário, que pode "receber" autoridade com o saber como se ganha um salário pelo trabalho.*

A recuperação do lugar do saber é importante porque, posto que conforme Certeau (2001:94) assinala:

> *Na realidade, diante de uma produção racionalizada, expansionista, centralizada, espetacular e barulhenta, posta-se uma produção de tipo totalmente diverso, qualificada como "consumo", que tem como característica suas astúcias, seu esfarelamento em conformidade com as ocasiões, suas "piratarias", sua clandestinidade, seu murmúrio incansável, em suma, uma quase-invisibilidade, pois ela quase não se faz notar por produtos próprios (onde teria o seu lugar?) mas por uma arte de utilizar aqueles que lhe são impostos.*

Neste âmbito, meu foco inicial de pesquisa era ouvir para conhecer as razões de tanta resistência por parte dos educadores com relação à educação a distância. Nessa linha de raciocínio, a tese inicial pretendida era de que a adesão docente à educação a distância é construída por uma relação triádica entre **conhecimento**, **compreensão** e **uso** das novas tecnologias de informação e comunicação. Mas, ao aprofundar tal questão, foi possível perceber que nessa intrincada tessitura da realidade não havia só estes três elementos, mas muitos outros.

Nesse processo, o meu olhar direcionou-se para investigar: ***qual a importância das práticas vivenciadas por educadores que estão/estavam experimentando a educação a distância via web?*** A curiosidade incitava-me a uma investigação que pudesse revelar que lições podemos aprender com essas práticas ou a partir delas.

A abordagem do campo de pesquisa ensinou-me muito em função justamente das experiências vivenciadas por professores de duas Universidades diferenciadas[40] que, naquele momento, estavam usando o ambiente virtual de ensino e aprendizagem TelEduc para apoio às disciplinas presenciais da graduação e da pós-graduação, ou estavam usando o ambiente virtual para cursos a distância. Contudo, uma vez concluída a análise da pesquisa de campo, foi possível perceber que, apesar do meu aprendizado, havia certas lacunas, configurava-se certo vazio. Houve, então, clareza de que estava faltando analisar, criteriosamente e com os olhos críticos, as experiências recolhidas. Porém, a pesquisa evidenciou não ser possível um levantamento minucioso dessas práticas porque a maior parte dessas experiências já era passada e para entrar nesse ambiente virtual, no presente, seriam necessários *login* e senha. Os professores pesquisados deixavam de manifestar entusiasmo e se punham longe da autorização do devido acesso a esse ambiente. Vale ressaltar que, como praticamente todos estavam aprendendo a atuar nessa nova forma de fazer educação, não parecia procedente analisar suas práticas iniciais porque, com certeza, encontraria muitos acertos, mas também muitos tropeços ou erros, próprios de práticas incipientes.

Diante de tal situação, resolvi que se tivesse de analisar e refletir sobre alguma prática em ambientes virtuais de ensino e aprendizagem, esta deveria ser a minha. Isto porque eu já havia aprendido com a teoria a respeito do assunto, aprendido sobretudo com os professores que ousaram experimentar uma nova/outra forma de fazer educação. Como ainda não havia atuado como professora usando ambientes virtuais de ensino e aprendizagem, faltava-me a vivência de que os "*outros lugares são espelhos em negativo*" ou, invocando Calvino (2003:31), assumir-me como viajante que "*reconhece o pouco que é seu descobrindo o muito que não teve e o que não terá*". Considero esta etapa importante porque acredito que a aprendizagem não pode ser apenas teórica, mesmo através da observação de práticas alheias. Sem dúvida, são duas situações importantes que não prescindem, porém, de uma terceira etapa: a da prática efetiva.

[40] A "universidade pública" e a "universidade comunitária" foram as duas instituições escolhidas para encontrar professores que estavam usando o TelEduc.

No entanto, em termos pessoais, havia um certo receio do confronto efetivo. Porém, relendo Paulo Freire (2000b:79-88), encontrei reflexões valiosas e estimulantes como as seguintes:

> *Ninguém nasce feito. Vamos nos fazendo aos poucos, na prática social de que tomamos parte. Não nasci professor ou marcado para sê-lo, embora minha infância e adolescência tenham estado sempre cheias de 'sonhos' em que rara vez me vi encarnando figura que não fosse a de professor.* (...) *Uma das condições necessárias para que nos tornemos um intelectual que não teme a mudança é a percepção e a aceitação de que não há vida na imobilidade. De que não há progresso na estagnação. De que, se sou, na verdade, social e politicamente responsável, não posso me acomodar às estruturas injustas da sociedade. Não posso, traindo a vida, bendizê-las.*
> *Ninguém nasce feito. Vamos nos fazendo aos poucos na prática social de que tomamos parte.*

As sábias palavras do mestre soaram como grande incentivo. Acreditando que não há "*progresso na estagnação*" e que não é possível a acomodação, parti para a prática. Primeiro usei o TelEduc para apoio a uma disciplina presencial. Depois, ousei um pouco mais e ministrei um curso de 30 (trinta) horas cabalmente a distância.

Depois de concluídas tais experiências, o trabalho ainda não estava encerrado porque faltava analisar cada uma e continuar refletindo sobre aquela ação para transformá-la em *práxis*. Só assim o triplo movimento presente nas propostas de Schön (1983, 2000) – *conhecimento-na-ação*, *reflexão-na-ação*, e *reflexão sobre a reflexão-na-ação* – efetivamente se concretizaria.

Em função desse outro processo, surgiu a segunda grande indagação desta pesquisa, qual seja: ***que bases teórico-metodológicas propiciam apoio e orienta a formação do educador que assume a prática da educação a distância via web?***

Para encontrar resposta para esta segunda indagação, procurei partir da análise dos aspectos vários da minha própria formação como educadora no âmbito da educação a distância via *web*. Inicialmente, busquei investigar ***a importância do caminho que trilhei na educação a distância no geral, e na educação a distância via web mais especificamente, para a minha práxis como educadora em tempos de mudança***. Para tanto, passei a mapear os movimentos que experimentei até chegar a uma certa *práxis*. *Pari passu,* busquei na teoria e no

conhecimento de outras práticas as bases teórico-metodológicas que fundam ou embasam a formação do educador da educação a distância via *web*.

Com base nestas indagações, assumi uma ***hipótese de trabalho*** que assim se põe: ***as experiências de educação a distância via web em andamento, vivenciadas e analisadas, mesmo que incipientes, são importantes para encontrarmos indícios de formas alternativas de aproveitamento do potencial da web para aprimorar as possibilidades e os resultados da educação. Todavia, ressalto que a aprendizagem significativa dessa nova modalidade de educação se dá na práxis pedagógica. Assumindo essa linha de entendimento, acredito que tanto a formação do educador que realiza a educação a distância via web como a do educador da modalidade presencial precisam estar apoiadas em um tipo de racionalidade emancipatória, que implique a articulação efetiva teoria↔prática↔reflexão. Além disso, torna-se imprescindível que este seja um processo de desenvolvimento profissional contínuo que faça do professor um pesquisador de sua prática***.

Importante esclarecer que esta tese decorre, ainda, da construção da consciência que fui adquirindo ao longo do percurso intelectual vivenciado neste trabalho de pesquisa. Fui percebendo que somente a teoria desvinculada da prática, ou o "aprender fazendo" sem um embasamento teórico e sem uma reflexão crítica sobre esse processo não é suficiente para formar um profissional que, usando das mais novas tecnologias de informação e comunicação, possa trazer contribuições e abrir novas e outras possibilidades para a educação.

Com o intuito de responder as questões levantadas em função da tese ora formulada, o trabalho apresenta a seguinte estrutura:

- Como ***Introdução*** apresento uma legenda que possa subsidiar o entendimento do presente trabalho; aponto algumas transformações em curso que traz uma nova re-configuração para a educação. Evidencio como esse cenário de mudança efervescente na sociedade atual tem despertado o meu interesse pela temática em questão e explicito a temática e problemática da pesquisa intencionada por mim.

- No **Capítulo I** sob o título *"**Educação a distância: elucidações necessárias**"* discuto alguns aspectos importantes relacionados à educação a distância. Inicio com indagações concernentes a: *educação*, *ensino* ou *aprendizagem a distância*? Subseqüentemente, apresento algumas definições, possibilidades, limites, e outras elucidações necessárias sobre essa modalidade de educação.

- O **Capítulo II** trata da metodologia da investigação que assumo e intitula-se: *"**Uma aventura metodológica: o caminhar faz a trilha**"*. Neste capítulo, apresento as concepções teórico-metodológicas que orientaram a pesquisa, os procedimentos e as técnicas usadas nas pesquisas de campo, e descrevo o ambiente virtual de ensino e aprendizagem – TelEduc – como o ambiente escolhido para selecionar os professores entrevistados e para desenvolver as minhas duas experiências na *web*.

- No **Capítulo III** sob o título "***Investigação da prática pedagógica dos "pioneiros" da educação a distância via web***", busco evidenciar que as experiências pesquisadas que estão/estavam sendo desenvolvidas, em termos de educação a distância via *web*, constituem um rico processo de aprendizagem no que se refere a adquirir pistas ou indícios das competências metodológicas imprescindíveis a essa nova modalidade de educação.

- O **Capítulo IV** é intitulado *"**Caminhando da teoria para a investigação da prática dos "pioneiros" em EAD via web até a própria prática: em busca da práxis**"* e ficou reservado ao relato e análise das duas experiências que desenvolvi na educação a distância via *web*, após ter encontrado subsídios na teoria e na prática dos "pioneiros". Neste capítulo, evidencio que a formação para a educação a distância via *web* exige inserção na prática para que o educador possa vivenciar efetivamente essa nova modalidade de educação. Porém, uma prática acrítica não possibilita crescimento e desenvolvimento profissional. Nesse sentido, acredito que é justamente a *práxis* que pode subsidiar a ação pedagógica do educador da EAD via *web*.

- O **Capítulo V** se intitula com uma indagação: "***Formação de professores: racionalidade técnica ou racionalidade emancipatória?***" Neste capítulo, discuto a insuficiência do modelo da racionalidade técnica para a formação do educador nos termos usuais. Busco evidenciar que a formação desse profissional precisa estar embasada em um outro tipo de *racionalidade* dita *emancipatória* que, além da unidade entre teoria e prática, prevê que esse profissional deve ser reflexivo, pesquisador de sua prática, e estar em permanente processo de desenvolvimento profissional para construir uma *práxis* que possa contribuir para a formação de outros sujeitos.

- Nas **Considerações finais** foram feitas revelações pedagógicas ou educativas decorrentes do trabalho ao tempo em que relato a minha própria construção pessoal inacabada. O relato dessa construção pessoal inacabada só pôde ter sido construído parcialmente depois

de ter "bebido em inúmeras fontes", de ter "percorrido o planeta Terra com Calvino" e de ter "chegado à Lua com Serres". Portanto, o resultado da "cidade Sonia" tem um pouco das "cidades invisíveis", mas, sobretudo, muito: dos "casacos de Arlequim", porque trouxe a minha história para essa *viagem*.[41]

- Além das **Referências Bibliográficas** e dos **Apêndices I e II**, faz parte deste trabalho o **Apêndice III**.[42]

No texto do **apêndice III**, intitulado "***Apocalípticos e apologistas das novas tecnologias de informação e comunicação: em busca de indícios para se chegar a um caminho do meio***", explicito que há pessoas que são *apologistas* das novas tecnologias de informação e comunicação, sem que deixem de reconhecer os problemas ligados a tais inovações, como há também os *apocalípticos*, isto é, aquelas radicalmente contra esse aparato tecnológico por entenderem que estes trazem prejuízos irreparáveis para a humanidade. Além dessas duas categorias, configuro, também, aquelas pessoas que se posicionam em termos e de forma *indiferente*, bem como aqueles que procuram aproveitar-se das possibilidades e rejeitar ou precaver-se dos supostos perigos. Nesse sentido, defendo que os educadores não podem simplesmente ser *contra*, a *favor*, ou *indiferentes* a toda essa mudança que afeta o seu fazer e o seu ser, mas precisam avaliar os riscos pedagógicos de usar tais possibilidades para desempenhar de forma competente – e consentânea com este século XXI – a sua profissão.[43]

Considero importante, ao final, uma análise para reflexão em função do que diz Alves (2001:27) quando trata da questão de "*Beber em todas as fontes*", a saber:

> *A formação do pensamento ocidental dominante, que exige "ver para crer", levou à grande dificuldade em se aceitar o múltiplo: os múltiplos sentidos, os múltiplos caminhos, os múltiplos aspectos, as múltiplas regras, as múltiplas fontes. Desta maneira, pensar "ao contrário", em ciência, tem exigido uma discussão sobre o que pode ser aceito como fonte de conhecimento. Naturalmente, o "exame" do cotidiano, entendido como um nível menor de uma "realidade" maior, por muitos de nossos colegas, é possível com o emprego das mesmas regras usadas para estudar este mundo maior. Quando, no entanto, se entende que, para além do mero reflexo ou redução de uma outra realidade, o cotidiano, mantendo múltiplas e complexas relações com o mais amplo, é tecido por caminhos próprios traçados com outros caminhos, começa-se a entender que as fontes usadas para "ver" a*

[41] Nesse sentido, o título deste trabalho poderia ser: **As "*cidades invisíveis*", os "*casacos de Arlequim*" e a "*cidade Sonia*": A construção da *práxis* pedagógica na Educação a Distância via *Web***.

[42] Este texto fazia parte do corpo deste trabalho. Porém, pelo número final excessivo de páginas resolvi colocá-lo nos apêndices porque, dessa forma, a leitura do mesmo passa a ser opcional.

[43] A versão escrita deste trabalho é acompanhada de um CD-ROM com uma *versão eletrônica* do mesmo.

> *totalidade do social não são nem suficientes, nem apropriadas. Ao lidar com o cotidiano preciso, portanto, ir além dos modos de produzir conhecimento do pensamento herdado, me dedicando a buscar outras fontes, todas as fontes, na tessitura de novos saberes necessários.*

Bebi em muitas fontes, nos livros, nas revistas, nos materiais divulgados na *Internet*, nas práticas dos professores... Assim, as referências por mim apresentadas são frutos de anos de trabalho sobre a temática, implicando quer o conhecimento teórico da educação a distância, inicialmente, quer o enfoque posterior decidido da educação a distância via *web*.



Agora contarei o que a cidade de Zenóbia tem de extraordinário: embora situada em terreno seco, ergue-se sobre altíssimas palafitas, e as casas são de bambu e de zinco, com muitos bailéus e balcões, postos em diferentes alturas, com ondas que superam umas as outras, ligadas por escadas de madeira e passarelas suspensas, transpostas por belvederes cobertos por alpendres cônicos, caixas de reservatórios de água, cata-ventos, desdobrando roldanas, linhas e guindastes.

Não se sabe qual necessidade ou mandamento ou desejo induziu os fundadores de Zenóbia a dar essa forma à cidade, portanto não se sabe se este foi satisfeito pela cidade tal como é atualmente, desenvolvida, talvez, por meio de superposições do indecifrável projeto inicial. Mas o que se sabe com certeza é que, quando se pede a um habitante de Zenóbia que descreva uma vida feliz, ele sempre imagina uma cidade como Zenóbia, com as suas palafitas e escadas suspensas, talvez uma Zenóbia totalmente diferente, desfraldando estandartes e nastros, mas sempre construída a partir de uma combinação de elementos do modelo inicial.

Dito isto, é inútil determinar se Zenóbia deva ser classificada entre as cidades felizes ou infelizes. Não faz sentido dividir as cidades nessas duas categorias, mas em outras duas: aquelas que continuam ao longo dos anos e das mutações a dar forma aos desejos e aquelas em que os desejos conseguem cancelar a cidade ou são por esta cancelados. (Calvino, 2003:38-39)

CAPÍTULO I:

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: ELUCIDAÇÕES NECESSÁRIAS

"Ensinar não é fazer discurso, mas provocar, despertar".
Paulo Freire

Este capítulo tem como objetivo argumentar em favor da unidade entre educação, ensino e aprendizagem ao explicitar os significados do termo educação recorrendo à sua origem etimológica, apresentar algumas definições de educação a distância, evidenciar o que é posto como educação a distância via *web*, e outras elucidações necessárias. Busco explicitar, também, os limites e as possibilidades da educação a distância construindo analogias e tecendo metáforas a partir da história de Italo Calvino (2003:38-39) – "*As cidades delgadas 2*" – escolhida para abrir este capítulo. Nesta história, Calvino imagina/cria Zenóbia, assim descrita em sua primeira visão:

> (...) *embora situada em terreno seco, ergue-se sobre altíssimas palafitas, e as casas são de bambu e de zinco, com muitos bailéus e balcões, postos em diferentes alturas, com ondas que superam umas as outras, ligadas por escadas de madeira e passarelas suspensas, transpostas por belvederes cobertos por alpendres cônicos, caixas de reservatórios de água, cata-ventos, desdobrando roldanas, linhas e guindastes.*

Em situação análoga, entendo que a educação a distância apesar de estar "*situada em terreno seco*", apresenta limites e/ou inconvenientes, contudo, também, "*ergue-se sobre altíssimas*" possibilidades.

1.1. Educação, ensino ou aprendizagem a distância?

"Pergunto coisas ao buriti; e o que ele responde é: a coragem minha. Buriti quer todo o azul, e não se aparta de sua água – carece de espelho. Mestre não é quem sempre ensina, mas quem de repente aprende".
João Guimarães Rosa (Grande Sertão: Veredas)

As definições encontradas na literatura nacional e internacional sobre educação a distância são muitas, de forma tal que os aspectos que as aproximam umas às outras, torna-as repetitivas. As expressões e termos de referência também são inúmeros, desde "*educação a distância*" a "*educação à distância*", no Brasil. Outras expressões são usadas em referências locais e em outros países, como: "*educação aberta e a distância*"; "*educação aberta*"; "*educação tecnológica*"; "*ensino a distância*"; "*aprendizado a distância*"; "*aprendizagem aberta*"; "*ensino distribuído*", "*educação distribuída*" ou "*distance learning*"; "*educação por correspondência*", "*ensino por correspondência*", ou ainda, "*estudo por correspondência*"; "*estudo em casa*"; "*estudo independente*"; "*estudos externos*"; "*tele-ensino*"; "*teleeducação*" ou "*teleducação*"; "*forma industrializada de instrução*"; "*aprendizagem flexível*"; "*ensino semipresencial*"; "*autoformação*"; "*teleformação*"; "*educação virtual*", ou "*formação em espaços virtuais*"; "*sistemas inteligentes*"; "*ensino não-presencial*"; "*educação online*"; *"educação na web"*; e mesmo "*educação a distância via web*".

Ao perceber que alguns autores usam o termo "*educação*", outros "*ensino*", e também, "*aprendizagem*" para se referirem à modalidade em questão, refletindo sobre tal diversidade de termos de referência e de visão, fui buscar a origem desses termos para firmar uma posição e vale explicitá-la. Para iniciar, encontrei que, etimologicamente, a palavra "*educação*" provém dos vocábulos latinos: *educare* e *educere*. *Educare*, segundo Grinspun (1999:31), tem "*o significado de orientar, nutrir, decidir num sentido externo, levando o indivíduo de um ponto onde se encontra para outro que almeja alcançar*". Já *educere*, ao contrário, refere-se "*a promover o surgimento de* ***dentro para fora*** *das potencialidades que o indivíduo possui*".[44]

Ao analisar tais conceitos, a referida autora deixa claro que:

> *Geralmente, trabalha-se mais o conceito de* educare *do que o de* educere*, favorecendo o primeiro conceito no estabelecimento de currículos e programas atualizados e significativamente coerentes. A política educacional contribui e estabelece as normas a serem atingidas para uma educação que se pretende de qualidade; a questão do* educere*, entretanto, não tem tanta intensidade, uma vez que se volta mais para o indivíduo no seu espectro múltiplo de formação. Acho que poderíamos dizer – de uma maneira muito generalizada – que temos um sentido externo que deve caminhar junto ao sentido interno do próprio ato de educar-se. No que se refere às definições da educação, identifico que as mesmas estão associadas às diferentes correntes pedagógicas que as formulam, assim como às diferentes propostas culturais que as determinam. Observa-se que algumas*

[44] *Idem*, *ibidem*. Grifos da autora.

> *características são predominantes, como a idéia de aperfeiçoamento, de intencionalidade, de atividade como processo e produto, de individualização ou socialização, como comunicação, como auto-educação e hetero-educação. Estou diante de diferentes caminhos, de uma rede de conhecimentos que me impulsiona a ver a educação como uma teia de intenções e ações que são colocadas na prática para sua efetiva realização.*

Neste trabalho, assumo o mesmo posicionamento de Grinspun (1999:33-34) quando assevera que, mais "*do que nunca vivemos um tempo em que o intelecto e espírito, razão e emoção se integram, numa* 'grande aventura' *de conciliar todas as áreas externas e internas da pessoa humana*". Isto porque "*há uma tentativa de se vislumbrar o sujeito como um todo, sem* fragmentá-lo*. Ao se dar importância à razão, ao conhecimento, reservamos, também, o espaço para a emoção e o sentimento*".

Grinspun (1999:36) em sua análise expressa que:

> *A dimensão interdisciplinar – em termos de unir educação e tecnologia – tem como objetivo não dividir os saberes nem hierarquizá-los, mas sim trabalhar como um* todo *capaz de integrar uma rede – conhecimento, razão e emoção – em benefício de um desenvolvimento pessoal e social do homem. A dimensão transdisciplinar responde, também, pelo que devemos e podemos fazer com os conhecimentos adquiridos sistematicamente na Escola, numa perspectiva além do currículo estabelecido.*

Corroborando a idéia de se vislumbrar o sujeito como um todo, Libâneo (1999:70-71) assume que, numa visão crítica, "*a superação da antinomia entre vida e ideal não pode se dar no âmbito apenas da individualidade, pois tanto a esfera do individual quanto a esfera do ambiente acham-se vinculadas a condições concretas de vida material e social.*" Em decorrência de tal fato, esse processo "*é um fenômeno social, enraizado nas contradições, nas lutas sociais, de modo que é nos embates da práxis social que vai se configurando o ideal de formação humana.*" Esclarece ainda que a superação da referida antinomia também é idéia-chave da concepção histórico-social que se desenvolve dentro da tradição socialista-marxista.

Libâneo (1999:61-62) também reconhece que tem havido entre os profissionais envolvidos na educação, direta ou indiretamente, entendimentos diferenciados e, por vezes, parcializados do que vem a ser educação. Tais equívocos devem-se, em parte, à complexidade e à multidimensionalidade de tal fenômeno, uma vez que ele pode ser visto sob o enfoque antropológico, sociológico, econômico, psicológico, biológico e pedagógico.

Nesse sentido, as definições de educação apresentam-se de formas tão variadas quanto são as correntes e autores que se dedicaram ao seu estudo. Encontram-se desde as visões

parcializadas, reducionistas, até as de *senso comum*. Importante também ressaltar que, dependendo de onde se originam os entendimentos do que seja educação, embute-se nesse conceito certa ideologia. Por exemplo, na perspectiva neoliberal, a educação é importante porque o saber torna-se cada vez mais uma mercadoria muito valorizada por interferir no mercado mundial. Assim, na perspectiva da sociedade do conhecimento, ou da informação, os trabalhadores precisam ser cada vez melhor qualificados para poderem responder às demandas da produção de forma satisfatória. Cabe perguntar: é desse tipo de educação que precisamos ou é daquela que pode transformar e emancipar os seres humanos?

Para analisar essa questão recorro a Pucci (*In:* Rivero e Oliveira Júnior, 2004:15) quando, no prefácio da obra: "*Educação profissional: caminhos na formação do professor*", discute a categoria educação/formação:

> *Afinal, o que é* ***educação****? Para os positivistas, e um texto de Durkheim lido e analisado no curso ratifica isso, a educação é antes de tudo uma "adaptação" do indivíduo ao social. As gerações mais velhas, detentoras dos valores e das idéias que configuram uma determinada sociedade, introduzem os novos membros nesses mesmos valores e idéias para que eles sejam realmente pertencentes àquela sociedade. O indivíduo educado, formado, é aquele que se integra à sociedade existente e se torna um representante legítimo de sua organização. Para os idealistas, a educação é antes de tudo um processo de construção da "autonomia" do indivíduo na sociedade em que vive. Kant convida esse mesmo indivíduo a deixar a tutela dos outros, a superar sua menoridade, a falar com sua própria boca, a ousar saber. O social, por meio da família, da igreja, das idéias vigentes, quer protegê-lo o tempo todo, quer lhe ditar as normas, o comportamento, a maneira de pensar e de agir. O indivíduo precisa, então, reagir, usar a razão, a liberdade para afirmar a si mesmo, caso contrário se tornará uma mera reprodução do social. E afinal, quem tem razão nos dias de hoje, os positivistas ou os idealistas?*[45]

A respeito dessa indagação, segundo o próprio Pucci, Theodor Adorno responde que nem Comte e nem Kant têm razão, ou ambos poderiam ter. Na obra referida, Pucci diz que, para entendermos o sentido das referidas categorias há necessidade de analisarmos as dimensões que a caracterizam: a adaptação e a autonomia. Porque o indivíduo precisa ser educado para o "*tempo e lugar em que vive*", porém, contraditoriamente – e também *ao mesmo tempo* – as pessoas necessitam "*se posicionar contra seu tempo e as circunstâncias em que vivem, para serem capazes de afirmar-se a si mesmas e negar o social que as invade continuamente, exigindo-lhes a submissão total*". Vale a explicitação do referido autor assim posta:

[45] Grifo do autor.

> *Para Adorno, pois, a educação se desenvolve na tensão entre essas duas dimensões fundamentais da vida dos homens. Realizando-se o predomínio de uma dimensão sobre a outra, quem sofre é o indivíduo, que, de uma maneira ou de outra, arcará com as conseqüências de uma má formação ou de uma semiformação. Ou será alguém bem integrado, mas incapaz de tomar decisões com sua própria razão; ou será alguém altamente ilustrado pela cultura dos tempos, mas capaz de agir contra a humanidade, como os carrascos de Auschwitz, que se deliciavam com Kant e Beethoven, enquanto cometiam atrocidades. Adorno, porém, faz-nos lembrar de um pormenor importantíssimo: vivemos em uma sociedade cada vez mais administrada, em que o indivíduo se sente mais e mais sufocado pelo que vem de fora, pelo social.*[46]

Diante desse impasse, segundo Pucci (*ibidem*:16) talvez, "*nesse momento específico, é preciso puxar, 'a contrapelo', o fio da autonomia, alçar o grito da liberdade, pois tudo conspira contra ele.*" Essa tarefa pode ser, na visão do autor, mediada pelos educadores. Porque ele acredita – buscando inspiração em uma passagem da Divina Comédia de Dante Alighieri[47] – que a "*função do mestre é levar pelas mãos seu aprendiz para se formar, para adquirir os segredos da arte de sua especialização e também para refletir sobre sua própria aprendizagem, dando-lhe condições, ao mesmo tempo, de aprender a conduzir a si próprio pelos difíceis caminhos da existência*" (*idem*, *ibidem*).

Cabe esclarecer que, no curso da análise, comecei a perceber a complexidade da questão. Vários autores poderiam ser trazidos para enriquecer essa discussão que persiste desde a antiguidade, uma vez que, em vários momentos da história da humanidade, tipos diversos de sociedades criaram diferentes caminhos e formas de lidar com o saber e, concomitantemente, com os poderes que este carrega consigo. Entretanto, o escopo teórico deste trabalho, está limitado aos por mim selecionados porque encontrei sentido e significado nas suas visões e concepções. Assim, "conceitos ampliados" de educação podem ser encontrados em Vieira Pinto (2000), em Brandão (2002), e também em Kawamura (1990) que associa efetivamente educação e novas tecnologias.

Para Vieira Pinto (2000:29), em "*sentido amplo (e autêntico) a educação diz respeito à existência humana em toda a sua duração e em todos os seus aspectos*". Diz que, dessa asserção é

---

[46] *Idem*, *ibidem*.

[47] Pucci se inspira nas seguintes palavras de Virgílio a Dante: "*Viste filho, o fogo eterno e o fogo temporâneo e chegaste ao ponto do qual eu, por mim, nada posso. Até aqui, com engenho e arte guiei teus passos. Toma agora por guia o teu querer. Superastes as veredas íngremes, perigosas. Contempla o sol que brilha à tua frente, e as ervas, as flores, os arbustos que sem trabalho este solo fez viçar. Antes que possas mirar aqueles olhos bem-aventurados que por virtude do seu prantear a ti me enviaram, podes repousar ou passear pelo campo. De mim não esperes mais nem voz nem aceno; guia-te pelo teu próprio arbítrio livre, reto e bom; sendo erro o não o atenderes . Portanto, com mitra e coroa eu te consagro senhor de ti mesmo.*"

que se deriva a verdadeira definição de educação que, para ele, é: "*o processo pelo qual a sociedade forma seus membros à sua imagem e em função de seus interesses*". Pela definição deste autor fica claro que tanto a sociedade pode encaminhar a educação como um processo de *adaptação* como para a construção da *autonomia*. Vai depender dos seus interesses e da ideologia vigente em determinados momentos históricos.

Nessa mesma linha de entendimento de Vieira Pinto, Brandão (2002:7-9)[48] põe a seguinte assertiva:

> *Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias: educação? Educações.* (...) *Não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar em que acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a única prática, e o professor profissional não é o único praticante.*

O referido autor escreve a última frase da citação anterior depois de apresentar fragmentos de uma carta escrita pelos índios das *Seis Nações* dos Estados Unidos aos governantes da Virgínia e Maryland agradecendo o interesse desses em receber jovens indígenas para serem educados nas escolas dos brancos. Da lição da carta, Brandão formula o seu conceito de educação e responde, ao longo da obra, a pergunta que dá nome à mesma: "O que é educação?"

Assim, educação, entendida de forma ampla, é um fenômeno plurifacetado que não se restringe apenas à escola e nem a determinados saberes convencionados historicamente. Nas palavras de Brandão (2002:10-11):

> *A educação é, como outras, uma fração do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade. Formas de educação que produzem e praticam, para que elas reproduzam, entre todos os que ensinam-e-aprendem, o saber que atravessa as palavras da tribo, os códigos sociais de conduta, as regras do trabalho, os segredos da arte ou da religião, do artesanato ou da tecnologia que qualquer povo precisa para reinventar, todos os dias, a vida do grupo e a de cada um de seus sujeitos, através de trocas sem fim com a natureza e entre os homens, trocas que existem dentro do mundo social onde a própria educação habita, e desde onde ajuda a explicar – às vezes a ocultar, às vezes a incultar – de geração em geração, a necessidade da existência de sua ordem.*

[48] Sua obra "*O que é educação?*" foi publicada inicialmente em 1981.

Kawamura, na obra intitulada: "*Novas tecnologias e educação*", explicita o seu entendimento sobre educação ao dizer que esta "*compreende o conjunto de instituições, processos formais e informais de elaboração, organização e difusão de idéias, valores e atitudes ligados basicamente aos interesses das classes dominantes*". Na relação que busca estabelecer, as novas tecnologias "*compreendem conhecimentos científicos avançados aplicados ao processo produtivo conforme os interesses econômicos e políticos dominantes*".[49] Além desses conceitos, esclarece que lidar com a questão das novas tecnologias e da educação exige pensarmos no "*vínculo histórico-social*" entre essas duas áreas porque elas se situam "*no âmbito ideológico-cultural vinculadas fundamentalmente aos interesses dominantes na sociedade*" (1990:5).

O Dicionário Aurélio explicita os significados de "*educação*" a partir do seguinte: "*1. Ato ou efeito de educar(-se). 2. Processo de desenvolvimento da capacidade física, intelectual e moral do ser humano. 3.Civilidade, polidez.*" Na mesma fonte, "*ensino*" tem sentido mais restrito, qual seja: "*1. Transmissão de conhecimentos; instrução.*" E "*aprendizagem*" tem como sinônimo aprendizado.

Assim, evidencia-se que a questão é complexa e polêmica; entretanto, assim como o referido dicionarista, entendo que *educação*, *ensino* e *aprendizagem* têm significados distintos. Contudo, seus significados não são excludentes, mas complementares, uma vez que o ensino e a aprendizagem são partes de processos imbricados – de ensino e de aprendizagem – na educação.

Freire (1998:25) afirma que "*ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado*". Dessa forma, Paulo Freire usa o verbo ensinar no sentido de educar, porque para ele "*não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender*" (*idem*, *ibidem*).

---

[49] Belloni (1999:53) diz que *pedagogia* e *tecnologia*, se tomadas em seu sentido mais geral, sempre foram elementos fundamentais e inseparáveis da educação. Ela cita Evans e Nation (1993:199) que entendem tecnologia como "*uma forma de conhecimento. 'Coisas' tecnológicas não fazem sentido sem o 'saber-como' (know-how) usá-las, consertá-las, fazê-las.*" E também Linard (1996:191) para quem tecnologia é um "*conjunto de discursos, práticas, valores e efeitos sociais ligados a uma técnica particular num campo particular.*" Também chama a atenção para o fato de que, independente da definição que utilizemos, diante das inúmeras existentes, "*um elemento essencial deve estar presente nesta análise das relações entre tecnologia e educação: a convicção de que o uso de uma 'tecnologia' (no sentido de um artefato técnico), em situação de ensino e aprendizagem, deve estar acompanhado de uma reflexão sobre a 'tecnologia' (no sentido do conhecimento embutido no artefato e em seu contexto de produção e utilização).*"

Em uma perspectiva de totalidade, Freire (1998:26) explica que "*quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade*".

Então, diante de tantas terminologias e referências que termos e expressões parecem mais indicados: "*ensino a distância*", "*aprendizagem a distância*", ou "*educação a distância*"? Entendo que "*educação a distância*" parece uma expressão inclusiva, adequada para designar, de forma ampla, os processos de ensino, de aprendizagem, e de formação que podem ser desenvolvidos à distância.

Há várias formas, portanto, de educação a distância. Neste trabalho, enfoco aquela que é desenvolvida utilizando o potencial da *world wide web* (www) que denomino e a ela me refiro como "**educação a distância via *web***". A www, segundo Gracias (2003:38), "*é uma tecnologia Internet que incorporou as capacidades das mais novas ferramentas e adicionou a habilidade de unir várias mídias em um ambiente hipermídia. Seu uso permite ações interativas, a utilização de documentos com recursos avançados de multimídia, contendo sons, imagens, figuras e textos.*"

Porém cabe esclarecer que, a qualidade ou o tipo de EAD que se oferece não é assegurada apenas pela denominação que recebe.[50]

---

[50] A esse respeito, a título de reflexão, recorro à história "As cidades e os símbolos 5", que em um trecho Marco Polo diz: "*Você sabe melhor do que ninguém, sábio Kublai, que jamais se deve confundir uma cidade com o discurso que a descreve. Contudo, existe uma ligação entre eles. Se descrevo Olívia, cidade rica de mercadorias e de lucros, o único modo de representar a sua prosperidade é falar dos palácios de filigranas com almofadas franjadas nos parapeitos dos bífores; uma girândola d'água num pátio protegido por uma grade rega o gramado em que um pavão branco abre a calda em leque. Mas, a partir desse discurso, é fácil compreender que Olívia é envolta por uma nuvem de fuligem e gordura que gruda na parede das casas; que, na aglomeração das ruas, os guinchos manobram comprimindo os pedestres contra os muros. Se devo descrever a operosidade dos habitantes, falo das selarias com cheiro de couro, das mulheres que tagarelam enquanto entrelaçam tapetes de ráfia, dos canais suspensos cujas cascatas movem as pás dos moinhos: mas a imagem que essas palavras evocam na sua iluminada consciência é o movimento que leva o mandril até os dentes da engrenagem repetido por milhares de mãos milhares de vezes nos tempos previstos para cada turno. Se devo explicar como o espírito de Olívia tende para uma vida livre e um alto grau de civilização, falarei das mulheres que navegam de noite cantando em canoas iluminadas entre as margens de um estuário verde; mas isso serve apenas para recordar que, nos subúrbios em que homens e mulheres desembarcam todas as noites como fileiras de sonâmbulos, sempre existe quem começa a gargalhar na escuridão, dar vazão às piadas e aos sarcasmos.*
Pode ser que isso você não saiba: que para falar de Olívia eu não poderia fazer outro discurso. Se de fato existisse uma Olívia de bífores e pavões, de seleiros e tecelãs de tapetes e canoas e estuários, seria um mero buraco negro de moscas, e para descrevê-la eu teria de utilizar as metáforas da fuligem, dos chiados de rodas, dos movimentos repetidos, dos sarcasmos. A mentira não está no discurso, mas nas coisas." (Calvino, 2003:61-62)

1.2. Educação a distância e educação a distância via *web*

"Até agora existiam lugares de saber, um campus, uma biblioteca, um laboratório... Com os novos meios é o saber que viaja. E essa inversão transforma completamente a idéia de classe ou de campus."
Michel Serres, 1994:188.

De início, apresento as definições de educação a distância e, subseqüentemente, o meu entendimento sobre o que assumo como concepção e referência a "educação a distância via *web*". Isso porque, ao meu ver, a educação a distância via *web* é uma evolução da educação a distância que começou há muito tempo, usando a postagem de correspondência como suporte.[51]

Nesta parte, outras elucidações necessárias são tratadas para dar suporte à tese que assumo e busco defender.

1.2.1. Definições de educação a distância

A Legislação Brasileira utiliza a expressão "*educação a distância*" na expressão do Art. 1º do Decreto 2.494 que conceitua essa modalidade de educação:

> *Educação a distância é uma forma de ensino que possibilita a auto-aprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação.* (Brasil, 1996)

Vale observar que, mesmo utilizando a denominação citada, na conceituação fica claro que os legisladores não fizeram distinção entre "*educação*" e "*ensino*", uma vez que textualmente expressaram suas concepções ao escreverem "*educação a distância é uma forma de ensino*".

Há que se destacar outro aspecto da definição oficializada que é a utilização da expressão "*auto-aprendizagem*". Se educação a distância é uma forma de "ensino", se entendemos que

[51] Conforme relatado em Mebius (2004).

quando se ensina alguém aprende e se esse conhecimento almejado está sendo intermediado por alguém que o produziu e o organiza por *algum meio tecnológico*, pode-se dizer, portanto, que ocorre *educação*. Então, a expressão *auto-aprendizagem* é adequada? A aprendizagem – conforme proposições das relevantes teorias pedagógicas contemporâneas – é uma construção pessoal e insubstituível do aprendente. Mas, é sempre uma *construção mediada*. Nessa acepção, *mediação* deve ser entendida em sentido amplo, de interação social, humana, e não em termos restritos – muito embora se incluam também estes no plano de significação – como expressa na legislação: "*mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação*".

Com as mudanças advindas das novas tecnologias na sociedade hodierna, os conceitos de tempo e espaço devem ser redefinidos, conforme preceitua Kenski,[52] no texto "*Novas tecnologias, o redimensionamento do tempo e do espaço e os impactos no trabalho docente*". As possibilidades de transporte de informação são muitas. Entretanto, informação é uma coisa e conhecimento é outra bem diferente.[53] A informação pode ser "passada" por um tutorial e, dessa forma, o que ocorre é *instrução*. Todavia, a *metamorfose da informação em conhecimento* requer um processo de (re)elaboração, que é facilitada e enriquecida com a ajuda de um mediador mais experiente, isto é, propiciada pela *interação social*. Isto não quer dizer, no entanto, que as pessoas não possam "aprender sozinhas". Quando há esse tipo de referência se reconhece que o mediador se põe em outros termos ou em outro lugar, mas continua a haver *interação*. Reconhece-se ser indispensável a *troca*, o *diálogo* para o avanço cognitivo do aprendente. Nesse sentido, entendo que, ao ler um livro, mesmo estando

---

[52] Texto da *Internet*. Ver referências.

[53] A esse respeito, Angel Pino Sirgado, no texto eletrônico "Técnica e Semiótica na Era da Informática", assinala que apesar "*das grandes afinidades semânticas existentes entre os termos* informação *e* conhecimento *e da estreita dependência que existe entre eles, não são dois termos sinônimos. Se o acesso à* informação *é condição da aquisição de* conhecimento *e se ela constitui já uma primeira forma de conhecimento, é porém insuficiente para fazer de alguém um ser pensante. A informação, para tornar-se conhecimento, deve ser previamente processada pelo indivíduo, ou seja* interpretada *para descobrir sua* significação*; assim, saber que existem buracos negros no universo não é suficiente para saber o que eles são.*" O autor referido diz que os recursos que as novas tecnologias de informação e comunicação oferecem são de natureza *técnica*. Contudo, chama a atenção para o fato de tais tecnologias também constituírem "*algo totalmente* novo*, inédito na história da tecnologia: uma* técnica *que incorpora a* semiótica*.*" Para Sirgado os termos "técnica" e "semiótica" "*designam a totalidade dos meios inventados pelos homens para* agir *sobre o mundo e sobre eles mesmos e criar assim as próprias condições de existência, materiais e imateriais.*"

sozinho(a) em casa, o processo está sendo intermediado por um autor, que, mesmo distante, é o interlocutor naquele processo, assumindo a *interação com o outro*.

As idéias seguintes de Solé e Coll (1997:19) são importantes para esclarecer:

> *A concepção construtivista da aprendizagem e do ensino parte do fato óbvio de que a escola torna acessíveis aos alunos aspectos da cultura que são fundamentais para seu desenvolvimento pessoal, e não só no âmbito cognitivo; a educação é motor para o desenvolvimento, considerado globalmente, e isso também supõe incluir capacidades de equilíbrio pessoal, de inserção social, de relação interpessoal e motoras. Ela também parte de um consenso já bastante arraigado em relação ao caráter ativo da aprendizagem, o que leva a aceitar que esta é fruto de uma construção pessoal,* ***mas na qual não intervém apenas o sujeito que aprende; os "outros" significativos, os agentes culturais, são peças imprescindíveis para essa construção pessoal, para esse desenvolvimento ao qual aludimos***.[54]

La Taille (1997:32), ao abordar o conhecimento como construção, assinala o sentido e o significado atribuídos por Piaget ao processo de construção cognitiva, a saber:

> (...) *construtivismo refere-se a um conjunto de teorias que afirmam que a evolução da inteligência é fruto da* ***interação do sujeito com seu meio****, interação na qual, por meio de um trabalho ativo de ação e reflexão, ele cria ferramentas cada vez mais complexas para conhecer o universo.*[55]

Esclarece também que todo *construtivismo é necessariamente interacionista*, posto que, como vale destacar tal visão:

> (...) *opõe-se à idéia de que o conhecimento é mera cópia dos objetos percebidos ou dos discursos ouvidos; vale dizer que o construtivismo nega que a inteligência seja uma "página em branco" na qual as diversas experiências ou lições simplesmente se inscrevem e se acumulam linearmente durante a vida. O construtivismo opõe-se também às concepções inatistas, que pensam o desenvolvimento como puro desenrolar de um programa inscrito nos genes*.[56]

Voltando às definições, o entendimento de Garcia Aretio (1986:48; 1996:50), em termos mais específicos, faz-se essencial tanto para esclarecimento quanto para subsidiar algumas indagações relevantes. Para este autor:

---

[54] Grifos meus.
[55] Grifos do autor.
[56] *Idem*, *ibidem*:33.

> *O ensino a distância é um sistema tecnológico de comunicação bidirecional, que pode ser massivo e que substitui a interação pessoal na sala de aula de professor e aluno como meio preferencial de ensino, pela ação sistemática e conjunta de diversos recursos didáticos e o apoio de uma organização tutorial, que propiciam a aprendizagem independente e flexível dos alunos.*

O autor, em obra mais recente (2002:179), busca ajustar este conceito, porém, continua usando a palavra ensino nos termos da seguinte acepção:

> *O ensino a distância é um sistema tecnológico de comunicação bidirecional (multidirecional), que pode ser massivo, baseado na ação sistemática e conjunta de recursos didáticos e o apoio de uma organização e tutoria, que, separados fisicamente dos estudantes, propiciam nestes uma aprendizagem independente (cooperativa).*

Garcia Aretio (1996:35-41)[57] apresenta, além da sua, mais dezenove definições de autores que se dedicam ao estudo dessa temática e, ao final, faz uma comparação dessas definições com as características da educação a distância.[58] Por considerar esse trabalho importante, opto, aqui, por resgatá-lo para enriquecimento da argumentação presente. As definições são:

Miguel Casas Armengol (1982:11):[59]

> *O termo educação a distância cobre um amplo espectro de diversas formas de estudo e estratégias educativas, que têm em comum o fato de que elas não se cumprem mediante a tradicional contigüidade física contínua, de professores e alunos em locais especiais para fins educativos; esta nova forma educativa inclui todos os métodos de ensino nos quais, devido à separação existente entre alunos e professores, as fases interativas e pré-ativas do ensino são conduzidas mediante a palavra impressa, e/ou elementos mecânicos ou eletrônicos.*

Gustavo Cirigliano (1983:19-20):[60]

---

[57] Essas definições também foram apresentadas, na grande maioria, no livro do referido autor: "*Educación superior a distancia: análisis de su eficácia*".

[58] Nessa parte do livro o referido autor fala de "*educación-enseñanza a distancia*", segundo ele pela diversidade de denominações.

[59] *Apud* Garcia Aretio (1996:35-36).

[60] *Apud* Garcia Aretio (1996:36). Garcia Aretio antes de apresentar a definição de Cirigliano, escreve: "*este autor assinala que a educação a distância é um ponto intermediário de uma linha contínua em cujos extremos se situam a relação presencial professor-aluno por um lado, e a educação autodidata, aberta em que o aluno não precisa da ajuda do professor, por outro.*"

> *Na educação a distância, ao não haver contato direto entre educador e educando, requer-se que os conteúdos sejam tratados de um modo especial, ou seja, tenham uma estrutura ou organização que os torne passíveis de aprendizado a distância. Essa necessidade de tratamento especial exigida pela "distância" é o que valoriza o "desenho de instrução", de maneira que se torne um modo de tratar e estruturar os conteúdos para fazê-los assimiláveis. Na educação a distância, ao se colocar o aluno em contato com o "material estruturado", isto é, com os conteúdos organizados segundo seu desenho, é como se, no texto, o material, e graças ao desenho, o próprio professor estivesse presente.*

As definições apresentadas por Miguel Casas Armengol (1982:11) e Gustavo Cirigliano (1983:19-20) reservam papel destacado para a "estruturação do material". Com essa idéia subjacente é possível inferir que os referidos autores, na década de 80, estavam pensando numa "educação" que, pela sua organização e estrutura, suprisse a falta e/ou substituísse o professor. Nesse sentido, é a velha educação a distância por correspondência sendo colocada em prática e que, no presente, é possível entender as suas limitações.

Para José Luis Garcia Llamas (1986:10):[61]

> *A educação a distância é uma estratégia educativa baseada na aplicação da tecnologia à aprendizagem, sem limitação do lugar, tempo, ocupação ou idade dos alunos. Implica novos papéis para os alunos e para os professores, novas atitudes e novos enfoques metodológicos.*

Na sua definição, Garcia Llamas alerta para o fato de que, na educação a distância, há necessidade de que sejam pensados ou atribuídos "*novos papéis para os alunos e para os professores, novas atitudes e novos enfoques metodológicos*". No presente, com as possibilidades da educação a distância via *web* essa premissa precisa ser considerada. Há necessidade de se (re)pensar os papéis de todos os envolvidos porque não se trata de reproduzir na *web* o que é feito na sala de aula presencial e nem tão pouco reproduzir a velha educação a distância.

Segundo Víctor Guédez (1984:7):[62] "*Educação a distância é uma modalidade mediante a qual se transferem informações cognitivas e mensagens formativas através de vias que não requerem uma relação de contigüidade presencial em recintos determinados.*"

Seguindo a mesma linha de entendimento, para France Henri (1985:27):[63]

---

[61] *Apud* Garcia Aretio (1996:36).
[62] *Apud* Garcia Aretio (1996:36).
[63] *Apud* Garcia Aretio (1996:36).

> *A formação a distância é o produto da organização de atividades e de recursos pedagógicos dos quais se serve o aluno, de forma autônoma e seguindo seus próprios desejos, sem que lhe seja imposto submeter-se às limitações espaço-temporais nem às relações de autoridade da formação tradicional.*

Desmond Keegan (1980:33; 1986:49-50) formula sua definição, assim, mediante a apresentação dos *traços fundamentais da EAD*:[64]

> *- A separação do professor e do aluno, o que a distingue das aulas face a face. - A influência de uma organização educacional que a distingue do ensino privado. - O uso de meios técnicos usualmente impressos, para unir o professor e aluno e oferecer o conteúdo educativo do curso. - O provimento de uma comunicação bidirecional, de modo que o aluno possa beneficiar-se e, ainda, iniciar o diálogo, o que a distingue de outros usos da tecnologia educacional. - O ensino aos alunos como indivíduos e raramente em grupos, com a possibilidade de encontros ocasionais, com propósitos didáticos e de socialização. - A participação em uma forma mais industrializada de educação, baseada na consideração de que o ensino à distância se caracteriza por : divisão de trabalho, mecanização, automação, aplicação de princípios organizativos, controle científico, objetividade do ensino, produção massiva, concentração e centralização.*

Já Norman Mckenzie e outros (1979:19) trazem claramente a idéia de *educação aberta*:[65]

> *O sistema deve facilitar a participação de todos os que querem aprender sem impor-lhes os requisitos tradicionais de ingresso e sem que a obtenção de um título acadêmico ou qualquer outro certificado seja a única recompensa.*
> *Com objetivo de ganhar a flexibilidade que se requer para satisfazer uma ampla gama de necessidades individuais, o sistema deveria permitir a função efetiva, a opção dos meios sonoros, televisivos, cinematográficos ou impressos como veículos da aprendizagem... O sistema deve estar em condições de superar a distância entre o pessoal docente e os alunos, utilizando essa distância como elemento positivo para o desenvolvimento da autonomia da aprendizagem.*

De modo similar, também Miguel A. Ramón Martinez (1985:2)[66] tem esse entendimento ao definir EAD nos termos seguintes:

---

[64] *Apud* Garcia Aretio (1996:39). Aqui Garcia Aretio fala que Keegan, no seu livro de 1986, insiste nesses traços, e ressalta ainda a importância que o sistema tem para a "*aprendizagem autônoma, independente e privada*".
[65] *Apud* Garcia Aretio (1996:39; 1986:44).
[66] *Apud* Garcia Aretio (1996:41).

> *A educação a distância é uma estratégia para operacionalizar os princípios e os fins da educação permanente e aberta, de tal maneira que qualquer pessoa, independentemente do tempo e do espaço, possa converter-se em sujeito protagonista de sua própria aprendizagem, graças ao uso sistemático de materiais educativos, reforçado por diferentes meios e formas de comunicação.*

Michael G. Moore (1972:212)[67] entende "*ensino a distância*" como um "*tipo de método de instrução*" posto que o "*ensino a distância é tipo de método de instrução em que as condutas docentes acontecem à parte das discentes, de tal maneira que a comunicação entre o professor e o aluno se possa realizar mediante textos impressos, por meios eletrônicos, mecânicos ou por outras técnicas.*"

Seguindo um raciocínio similar, M. L. Ochoa (1981:61)[68] entende que "ensino a distância" é um "*sistema baseado no uso seletivo de meios instrucionais, tanto tradicionais quanto inovadores, que promovem o processo de auto-aprendizagem, para obter objetivos educacionais específicos, com um potencial de maior cobertura geográfica que a dos sistemas educativos tradicionais-presenciais.*"

Para Hilary Perraton (1982:61),[69] "*a educação a distância é um processo educativo em que uma parte considerável do ensino está dirigida por alguém distante do espaço e/ou do tempo.*"

Para Ricardo Marin Ibáñez (1984:477),[70] no entanto, "*definir o Ensino à Distância em função de que não é imprescindível que o professor esteja junto ao aluno não é de todo exato, embora seja um traço meramente negativo. No ensino a distância a relação didática tem um caráter múltiplo. Há que se recorrer a uma pluralidade de vias. É um sistema multimídia.*"

Ricardo Marin Ibáñez (1986:939-953),[71] depois de rever alguns pontos, oferece essa outra definição e aponta a possibilidade de "*economias de escala*" quando postula que:

> *O ensino a distância é um sistema multimídia de comunicação bidirecional com o aluno afastado do centro docente, e ajudado por uma organização de apoio, para atender de modo flexível à aprendizagem independente de uma população, massiva, dispersa. Este sistema somente se configura com recursos tecnológicos que permitam economias de escala.*

---

[67] *Apud* Garcia Aretio (1996:40).
[68] *Apud* Garcia Aretio (1996:40).
[69] *Apud* Garcia Aretio (1996:41).
[70] *Apud* Garcia Aretio (1996:40).
[71] *Apud* Garcia Aretio (1996:40).

Otto Peters (1983:111)[72] também ressalta a "economia de escala", ao encarar a EAD como uma forma industrializada de ensinar, posto que, ao seu ver,

> *O ensino/educação a distância é um método de transmitir conhecimentos, habilidades e atitudes, racionalizando, mediante a aplicação da divisão do trabalho e de princípios organizacionais, assim como o uso extensivo de meios técnicos, especialmente para o objetivo de reproduzir material de ensino de alta qualidade, o que torna possível instruir um grande número de alunos ao mesmo tempo e onde quer que vivam. É uma forma industrial de ensinar e aprender.*

Na concepção de Börje Holmberg (1977:9-10),[73] o "*termo educação a distância cobre as diferentes formas de estudo em todos os níveis que não se encontram sob a contínua e imediata supervisão dos tutores presentes com seus alunos na sala de aula, mas, não obstante, se beneficiam do planejamento, orientação e acompanhamento de uma organização tutorial.*"

Garcia Aretio, além de citar a definição de Börje Holmberg, também retira do trabalho de 1985,[74] deste mesmo autor, alguns dos traços mais característicos da educação a distância, que são os seguintes:

> *1. A característica geral mais importante do estudo a distância é que ele se baseia na comunicação não direta... As conseqüências que esta característica geral do estudo à distância traz consigo, podem ser agrupadas em seis categorias: 2. A base do estudo a distância é normalmente um curso pré-produzido, que costuma ser impresso, mas também pode ser apresentado através de outros meios distintos da palavra escrita, por exemplo, as fitas de áudio ou vídeo, os programas de rádio ou televisão ou os jogos experimentais... O curso deve ser auto-instrutivo, ou seja, ser acessível ao estudo individual, sem o apoio do professor... Por razões práticas, a palavra curso é empregada para significar os materiais de ensino, antes mesmo do processo ensino-aprendizagem. 3. A comunicação organizada de ida e volta tem lugar entre os alunos e uma organização de apoio... O meio mais comum utilizado para isso é a palavra escrita, mas o telefone já se converteu em um instrumento de importância na comunicação a distância. 4. A educação a distância leva em conta o estudo individual, servindo expressamente ao aluno isolado, no estudo que realiza por si mesmo. 5. Dado que o curso produzido é facilmente utilizado por um grande número de alunos e com um mínimo de gastos, a educação a distância pode ser – e o é freqüentemente – uma forma de comunicação massiva. 6. Quando se prepara um programa de comunicação massiva, é prático aplicar os métodos do trabalho industrial. Estes métodos incluem: planejamento, procedimentos de racionalização, tais como divisão de trabalho, mecanização, automatização e controle e verificação. 7. Os enfoques tecnológicos implicados não impedem que a comunicação pessoal, em forma de diálogo, seja central no estudo a distância. Isto se dá inclusive quando se apresenta a comunicação*

[72] *Apud* Garcia Aretio (1996:41).
[73] *Apud* Garcia Aretio (1996:37).
[74] 1985:1-3.

> *computadorizada. Considero que o estudo a distância está organizado como uma forma mediatizada de conversação didática guiada.*

Complementando as características da EAD, Garcia Aretio diz que Anthony Kaye e Greville Rumble (1979) estabelecem dez traços definidores da educação a distância, quais sejam:[75]

> *1. Pode-se atender, em geral, a uma população estudantil dispersa geograficamente e, em particular, àquela que se encontra em zonas periféricas, que não dispõem das redes das instituições convencionais. 2. Administra mecanismos de comunicação múltipla, que permitem enriquecer os recursos de aprendizagem e eliminar a dependência do ensino face a face. 3. Favorece a possibilidade de melhorar a qualidade da instrução ao atribuir a elaboração dos materiais didáticos aos melhores especialistas. 4. Estabelece a possibilidade de personalizar o processo de aprendizagem, para garantir uma seqüência acadêmica que responda ao ritmo do rendimento do aluno. 5. Promove a formação de habilidades para o trabalho independente e para um esforço auto-responsável. 6. Formaliza vias de comunicação bidirecionais e freqüentes relações de mediação dinâmica e inovadora. 7. Garante a permanência do aluno em seu meio cultural e natural com o que se evitam os êxodos que incidem no desenvolvimento regional. 8. Alcança níveis de custos decrescentes, já que, depois de um forte peso financeiro inicial, se produzem coberturas de ampla margem de expansão. 9. Realiza esforços que permitem combinar a centralização da produção com a descentralização do processo de aprendizagem. 10. Precisa de uma modalidade para atuar com eficácia e eficiência na atenção de necessidades conjunturais da sociedade, sem os desajustes gerados pela separação dos usuários de seus campos de atuação.*

Dereck Rowntree (1986:16),[76] por sua vez, entende educação a distância como "*aquele sistema de ensino em que o aluno realiza a maior parte de sua aprendizagem por meio de materiais didáticos previamente preparados, com um escasso contato direto com os professores. Ainda assim, pode ter ou não um contato ocasional com outros alunos.*"

Para Jaume Sarramona (1991:199)[77] esse sentido se mantém quando ele diz que a EAD é uma "*metodologia de ensino onde as tarefas docentes acontecem em um contexto distinto das discentes, de modo que estas resultam, em relação às primeiras, diferentes no tempo, no espaço ou em ambas as dimensões ao mesmo tempo.*"

---

[75] *Apud* Garcia Aretio (1996:38).
[76] *Apud* Garcia Aretio (1996:41).
[77] *Apud* Garcia Aretio (1996:41).

Garcia Aretio informa que R. S. Sims (1977:4),[78] referindo-se à comunicação como característica geral mais importante da educação a distância, define-a salientando o seguinte: "*no transcurso do processo de ensino-aprendizagem, o aluno encontra-se a certa distância do professor, seja durante uma parte, a maior parte ou incluindo todo o tempo que durar o processo.*"

Também para Charles A. Wedemeyer (1981:4),[79] é isto o que faz a diferença: "o *aluno está distante do professor grande parte ou todo o tempo durante o processo de ensino-aprendizagem.*"

Em função de tais definições, Garcia Aretio (1996:43) elabora um quadro comparativo das principais características da educação-ensino[80] a distância, que vale a pena ser analisado:

Figura 04: CARACTERÍSTICAS DA EDUCAÇÃO-ENSINO A DISTÂNCIA

Autores	Separação Prof-aluno	Meios Técnicos	Organiza-ção Apoio (tutoria)	Aprendiza-gem In-dependente	Comunica-ção Bi-direcional	Enfoque Tecnoló-gico	Comunicação Massiva	Procedimentos Industriais
CASAS ARMENGOL	x	x						
G. CIRIGLIANO	x		x	x		x		
GARCIA LLAMAS	x	x				x		
VICTOR GUEDEZ	x	x						
FRANCE HENRI	x	x		x				
BÖRJE HOLMBERG	x	x	x	x	x	x	x	x
ANTONY KAYE	x	x	x	x	x			x
DESMOND KEEGAN	x	x	x	x	x		x	
MCKENZIE E outros	x	x	x	x				
RICARDO MARÍN	x	x	x	x	x	x	x	
MICHAEL G. MOORE	x	x			x			
M. L. OCHOA		x		x			x	
HILARY PERRATON	x							
OTTO PETERS	x	x	x	x			x	x
DEREK ROWNTREE	x	x	x					
MIGUEL A. RAMÓN	x	x	x	x		x		
JAUME SARRAMONA	x	x	x	x	x	x		
R. S. SIMS	x		x					
CHARLES A. WEDEMEYER	x							
TOTAL	18	15	11	11	6	6	5	3

Conforme se põem no quadro comparativo acima, as características destacadas pelo autor são sobremaneira marcantes ou expressivas nos termos seguintes:[81] (a) ***separação entre professor e aluno***; (b) ***utilização de meios técnicos***; (c) ***organização de apoio-tutoria***; (d) ***aprendizagem independente e flexível***; (e) ***comunicação bidirecional***, isto é, de dupla via; (f)

[78] *Apud* Garcia Aretio (1996:41).
[79] *Apud* Garcia Aretio (1996:41).
[80] Para usar a expressão do autor.
[81] No artigo publicado em 2002 o autor ratifica essas características.

enfoque tecnológico; (g) ***comunicação massiva***, ou seja, aquela que pode atingir grande massas de estudantes dispersas geograficamente; e o (h) **uso de *procedimentos industriais***. O autor comenta e explica cada uma das características separadamente, das quais destaco a última.

É preciso ressaltar que as definições usadas por Garcia Aretio são das décadas de 70 e 80 do século passado e que a concepção de educação subjacente a estas, e vigente naquele momento histórico, ainda não abarcava o entendimento que temos no presente. Mesmo assim, opto, neste trabalho, por apresentá-las porque quando falamos de educação a distância parece que retrocedemos no tempo. Porque, há co-existência de idéias de forma tal que conceitos aparentemente ultrapassados para alguns são plenamente aceitáveis para outros.

Ao mesmo tempo, esse avanço tecnológico em vigor na atualidade pode fascinar alguns, mas também ocasionar decepção e descaso de outros, ao se verificar que, de modo geral, todo esse potencial está sendo usado para "treinar sujeitos". Cabe indagar as razões pelas quais procedimentos industriais antiquados ainda são aplicados na EAD do presente.

Em decorrência disto, formam-se resistências entre os educadores em adotar essa modalidade, talvez por implicar em planejamento diverso daquele ao qual estão habituados. Nesse vácuo que surge, encaixa-se o interesse empresarial no sentido de auferir lucros ao explorar treinamentos e transmissão de informações a distância, na maioria das vezes, sem se preocuparem com a formação/educação e com a qualidade do processo.

Parece que todo o avanço científico, principalmente na área educacional, inexiste ou se faz inócuo. Muito embora haja muito a descobrir, já se tem caminhado muito em termos de teoria educacional. Acredito, entretanto, que há plena possibilidade de adotar essas contribuições para perseguirmos os quatro pilares preconizados pela UNESCO, quais sejam: *aprender a aprender*, *aprender a fazer*, *aprender a viver junto*, e o *aprender a ser* que não devem ser quimeras, mas sim objetivos a serem perseguidos e atingidos! Afinal de contas, o ser humano é uma totalidade indissolúvel.

No quadro comparativo anteriormente posto, Garcia Aretio evidencia que Börje Holmberg, Anthony Kaye e Greville Rumble,[82] e Otto Peters assumem que a educação a

[82] Garcia Aretio destaca da definição de Anthony Kaye e Greville Rumble traços da industrialização do ensino e da aprendizagem. Ao ler Peters (2001:203) percebemos uma contradição nas informações. O referido autor, ao tratar das controvérsias existentes sobre o assunto, depois de citar a posição de David Sewart (1992:229), Nick

distância para realizar-se utiliza ***procedimentos industriais***. Também Belloni (1999:09), ao analisar a influência dos paradigmas econômicos na prática da EAD, acentua que:

> *Nas últimas décadas, muito do que se escreveu, disse ou fez em EaD baseava-se em modelos teóricos oriundos da economia e da sociologia industriais, sintetizados nos "paradigmas" fordismo e pós-fordismo. A importância deste debate é crucial, já que esses modelos (criados para descrever formas específicas de organização da produção econômica) têm influenciado não apenas a elaboração dos modelos teóricos, mas as próprias políticas e práticas de EaD, no que diz respeito tanto às estratégias desenvolvidas como à organização do trabalho acadêmico e de produção de materiais pedagógicos.*

Face às observações acima, no campo teórico e prático das políticas de utilização dos meios, pode-se observar um crescente discurso pela adoção das novas tecnologias na educação como uma tentativa de colocar a escola em consonância com os chamados "*tempos modernos*". No entanto, os tempos modernos tão propalados nos ideais da sociedade contemporânea têm demarcado uma política na qual há a predominância de resultados quantitativos. Nessa linha de raciocínio, Moraes (2002:01) é peremptória ao dizer que "*o uso de tais recursos está aliando-se cada vez mais, à concepção empirista da educação, fortalecendo o pensamento positivista, prestigiando a função informativa do computador e instrucionista da educação, em detrimento da função construtiva, dos aspectos reflexivos e criativos que o uso dessas ferramentas também favorece*."

Também nessa mesma linha, Marsden (1996:231, *apud* Belloni, 1999:32) reforça a idéia de que as práticas de educação a distância baseiam-se em uma "*ontologia empiricista*" e uma

---

Farnes (1993:10), diz que: "*Também Greville Rumble (1995a:19) considera errada a opinião de que a industrialização seria característica do ensino a distância, porque também se pode provar que a industrialização do ensino e da aprendizagem tem presença em classes ou em grupos.*" Peters continua: "*Esses críticos argumentam que, se for possível provar tendências da industrialização em universidades tradicionais, a caracterização do ensino a distância, como ensino e aprendizagem industrializados, perderia, por definição, sua validade e sua concisão. Além disso, se considera e critica como inadequada a caracterização do ensino a distância como a forma de ensino e aprendizagem mais industrializada, porque se acredita que a industrialização é uma fase superada e que há muito nos encontramos numa fase de pós-industrialização.*" Também chamamos a atenção para esse último dado, isto é, da consciência que o autor tem das críticas para com o modelo da industrialização ser aplicado no ensino e na aprendizagem, mas segundo ele, é esse o modelo vigente e que uma mudança "*equivaleria a uma revolução*" (*Idem*: 208). E ainda: "*As concepções da aprendizagem aberta, permanente, pós-industrializada e pós-moderna, (...) abrem possíveis perspectivas e dimensões para a reforma do ensino a distância. Se sua reforma nesse sentido realmente acontecerá, ainda é uma dúvida. Isso dependerá de os formuladores das novas estruturas e dos novos projetos de ensino a distância disporem de imaginação didática criativa e de uma vontade formadora que se sobrepõe àquelas forças que continuam presas a rotinas facilitadoras do trabalho e a modelos superados*" (*Idem*:226).

"*epistemologia positivista*" e que a compreensão de causalidade e explicação permeia essa modalidade de educação pela mediação da *tradição behaviorista* e da *instrução programada*.

Apesar de Garcia Aretio ter citado que uma das características da EAD é a adoção de ***procedimentos industriais***, em três definições analisadas, tal polêmica é atribuída, principalmente, a Otto Peters, que foi reitor da *Fernuniversität* – Universidade a Distância, da cidade de Hagen, na Alemanha – e é considerado um especialista em EAD. Desde 1963, vem acompanhando o desenvolvimento dessa modalidade de educação (para ele "ensino"), na Alemanha e no mundo todo. Ainda a respeito de Peters, Belloni (1999:09), parafraseando Keegan, revela o seguinte:

> *Desde os anos 70, Peters vem desenvolvendo análises das características da EaD a partir de comparações e analogias com a produção industrial de bens e serviços que identificam nos processos de EaD os principais elementos dos processos de produção industrial agrupados no que se convencionou chamar "modelo fordista": racionalização, divisão do trabalho, mecanização, linha de montagem, produção de massa, planejamento, formalização, estandardização, mudança funcional, objetivação, concentração e centralização (Keegan, 1986).*

Nesse sentido, o próprio Peters (2001:198) orgulhosamente reconhece que:

> *O impacto para a interpretação do ensino a distância como* **forma industrializada do ensino e da aprendizagem***, ou como um* **processo de ensino e aprendizagem mais industrializados***, foi dado já há 30 anos (Peters, 1967). Depois disso, o interesse por ela jamais diminuiu. Pelo contrário, aumentou. Nos últimos anos, a discussão em torno dessa visão do ensino a distância inclusive foi intensificada por várias contribuições (Peters 1989 e 1994, Campion 1993, Farnes 1993, Raggatt 1993, Rumble 1995a, 1995b e 1995c).*[83]

Peters também enfatiza que essa "*discussão é de especial importância porque o ponto de vista da industrialização não aparece em parte alguma na literatura didática em relação a qualquer outra forma de ensino e aprendizagem. Por isso sua discussão sublinha uma vez mais a peculiaridade do ensino a distância.*"[84]

Como se vê, o referido autor considera que esse traço é característico da EAD. Para ele, antes desse *achado* a EAD não tinha um diferencial significativo que pudesse alavancar seu

[83] Grifos do autor.
[84] *Idem*, *ibidem*.

desenvolvimento e, por esse motivo, o seu empenho em observar sua "*estrutura heterogênea*". Para chegar aos resultados, diz que foi preciso "*analisar os motivos e as circunstâncias de sua criação*", além de refletir sobre a indagação do "*por que o ensino a distância se desenvolveu nos meados do século XIX* **à parte** *das instituições que haviam sido instituídas pelo Estado para a instrução, formação, educação de seus cidadãos?*"[85] E, ainda, ressaltar por que esta "*pôde adquirir maior importância nas décadas seguintes, embora não tivesse sido pretendido nem desejado pelos responsáveis pela educação do povo e muito menos planejado.*" Para finalizar diz que, analisando essas indagações, o que chamou sua atenção foi o fato de que no ensino a distância "*não se visava – como acontece geralmente no ensino público – buscar recursos financeiros, a fim de que pessoas pudessem formar-se e receber educação, mas, sim, queria-se que as pessoas estudassem algo para que a instituição que fornecia ensino pudesse* **ganhar** *dinheiro – portanto, ter lucro.*"[86] E completa dizendo que o "*surgimento do ensino a distância tinha motivos comerciais. Seus pioneiros eram empresários.*" Mas, explica que um outro aspecto interessante é o seguinte:

> (...) *como empresários, os primeiros protagonistas de escolas a distância haviam reconhecido, na época da industrialização incipiente, as extraordinárias oportunidades que se ofereciam a quem já não se satisfazia com os tradicionais métodos de ensino e aprendizagem, como, por exemplo, os das escolas particulares, e buscava aplicar os novos métodos da produção de bens industrializados ao processo de ensino e aprendizagem.*

Pela riqueza da argumentação de Peters com relação à mudança ocorrida quando da implementação dos procedimentos industriais na EAD, vale a pena confrontar suas palavras, a saber:

> *Não é possível conceber uma* **revolução** *mais radical nos métodos de ensino e aprendizagem: onde até então, no caso do docente, tudo estava na mão de* **uma única** *pessoa, foi estabelecida a* **divisão do trabalho***, colocando, por exemplo, o planejamento, o desenvolvimento e a exposição do ensino, bem como a correção dos trabalhos, nas mãos de diversas pessoas, podendo as tarefas serem realizadas em épocas diferentes e lugares diferentes. Nesse processo, o desenvolvimento dos cursos oferecidos por escrito* **antes** *do início do ensino propriamente dito adquiriu importância crescente, o que no processo da produção industrial correspondia ao* **planejamento do trabalho***, feito por* **especialistas** *adequadamente qualificados. Onde até então os docentes realizavam o ensino literalmente utilizando sua força física, esse processo foi* **mecanizado** *(e, mais tarde,* **automatizado***). Se até então o ensino era altamente individualizado pela personalidade dos docentes, a*

[85] Grifos do autor.
[86] Grifo do autor.

> *partir daí ele foi* **padronizado**, **normado** *e* **formalizado**. *Se até então o ensino era um "evento" único, uma experiência subjetiva de um grupo ou turma de estudantes, a partir daí o ensino foi* **objetivado**, *oferecendo-se a todos os participantes a oportunidade de repetir e rever tudo quantas vezes quisessem. A conseqüência mais importante da* **objetivação**: *o ensino tornou-se um produto, que podia ser modificado e* **otimizado**, *sobretudo, porém, podia ser vendido, e isso não apenas* **in loco**, *mas, sim – como uma mercadoria produzida industrialmente –, em toda parte. Com efeito, começou-se a fazer propaganda da mercadoria* **ensino** *e, para melhor colocá-la, buscou-se um mercado supra-regional.*[87]

Assim, segundo Peters, a EAD nasce sob a égide dos princípios do mercado, isto é, do lucro. Para cumprir sua missão, os mesmos paradigmas empregados na empresa são aplicados também na "empresa de ensinar". Essa é uma marca que a acompanha até os dias de hoje. Por esse motivo é que a memória histórica pode ajudar a revelar dados importantes para que passemos a enxergar as coisas com menos nebulosidade. Se a EAD surge com esse fim, não é *à toa* que até hoje ela, ao invés de ajudar a democratizar o saber, ainda continue despertando o interesse do empresariado e, por conta disso, afaste cada vez mais os educadores, justamente aqueles que podem usar o potencial das novas tecnologias de informação e comunicação para ajudar na educação/formação de todo cidadão.

Em função do conhecimento adquirido, não se pode achar que isso é privilégio de alguns. Imbuída desses valores é que considero que a EAD – via *web* principalmente – pode ser uma possibilidade de democratização do saber. Vale destacar ***do saber*** e não pura e simplesmente da informação e da instrução. Por isso, é importante que os educadores usem o potencial da EAD para fazê-la um instrumento de cidadania. Dependendo de como for usada, ela certamente pode servir a tais objetivos e finalidade. Rejeitar tal incumbência é dar espaço para que a educação "se torne um bom negócio".

Nessa linha de raciocínio, Kenski (2003a:50) assume que:

> *O domínio das novas tecnologias educativas pelos professores pode lhes garantir a segurança para, com conhecimento de causa, sobreporem-se às imposições de programas e projetos tecnológicos que não tenham a necessária qualidade educativa. Criticamente, os professores vão poder aceitá-las ou rejeitá-las em suas práticas docentes, tirando o melhor proveito dessas ferramentas para auxiliar o ensino no momento adequado.*

[87] Grifos do autor. *Idem*:200-221.

A propósito das críticas sobre aplicação de procedimentos industriais na EAD, Belloni (1999:32-33), embasada em outros autores, conclui que não é por conta disso que,

> (...) *se deva jogar fora o bebê com a água do banho. As aquisições da tecnologia educacional continuam sendo necessárias como metodologias operacionais tanto para o planejamento do ensino como para a produção de materiais, devendo ser "resgatadas" do "industrialismo instrucional" e "renovadas" para adequar-se às mudanças em curso nas sociedades pós-industriais, mais "reflexivas" e mais orientadas para o diálogo e a democracia, e sobretudo nas quais as exigências do mercado de trabalho são radicalmente diferentes (GIDDENS, 1994; EVANS e NATION, 1993; CAMPION, 1992).*

Com a ajuda de Belloni e de todos os outros autores que vêem possibilidades e avanços na EAD, assumo que as novas tecnologias de informação e comunicação podem contribuir para a construção do conhecimento desde que usadas de forma crítica e responsável como ***meios*** e não como ***fim*** da educação.[88] Se não, o uso dessas novas tecnologias deixa de constituir avanço ou progresso – no sentido de desenvolvimento – para a educação, e passa a se configurar como ***retrocesso pernicioso, anacronismo distorsivo***.

A esse respeito, evoco Paulo Freire (2000a:91-92) quando diz:

> *Se, de um lado, a educação não é a alavanca das transformações sociais, de outro, estas não se fazem sem ela. Se de meu projeto de ação política, por exemplo, excluo a ação educativa por que só depois da transformação é que posso me preocupar com educação, inviabilizo o projeto. Se por outro lado, enfatizo apenas a educação com programas de natureza técnica e/ou espiritual e moral não mobilizo e organizo forças políticas indispensáveis à mudança, o projeto se perde em blá-blá-blá ou vira puro assistencialismo.*

---

[88] Pucci (*In:* Rivero e Oliveira Júnior, 2004:17-18) diz que "*Theodor Adorno, em seu ensaio 'Educação após Auschwitz', ainda nos anos 60 do século passado, mostra que a relação que o homem contemporâneo estabelece com a tecnologia é no mínimo esquisita: as pessoas parecem afinadas com ela, estabelecem com os objetos tecnológicos uma relação de sim-patia, de identificação. 'As pessoas tendem a considerar a tecnologia como algo em si mesmo, como uma força com vida própria, esquecendo-se que se trata do braço prolongado do homem'*". Aqui Pucci introduz uma nota de rodapé indicando a fonte dessa citação: ADORNO, Theodor W. **Educação após Auschwitz**. Tradução de Aldo Onesti. *In:* COHN, G. Theodor W. Adorno. Sociologia. São Paulo: Ática, 1986, pág. 42. A seguir diz que, dessa forma, os "*meios transformam-se em fetiches. Os objetos tecnológicos, que deveriam ser instrumentos criados para proporcionar aos homens uma vida digna, metamorfosearam-se em seres com vida própria, utilizados muitas vezes para exigir deles amor, submissão, quando não para a sua própria destruição. Para Adorno isso era uma loucura, uma irracionalidade. E citava, atônito, o exemplo dos técnicos e cientistas alemães que criavam um sistema muito eficiente de transporte para levar os judeus o mais rápido possível a Auschwitz, sem se preocuparem com o que aconteceria com eles quando lá chegassem* [pág. 147-161]. *Esses tecnólogos responderiam, certamente, como muitos de nossos contemporâneos: sou apenas um técnico, um profissional.* "

Isso porque, para ele (2000a:88), aprender a ler e a escrever "*em si, não basta para que deixemos de ser sombra dos outros; que é preciso mais.*" Apregoa que "*ler e escrever a palavra só nos fazem deixar de ser sombra dos outros quando, em relação dialética com a 'leitura do mundo', tem que ver com o que chamo a 're-escrita' do mundo, quer dizer, com sua transformação.*" Desse pensamento é que deriva "*a natureza política, não necessariamente partidária, da educação em geral, da de adultos e da alfabetização em particular*".

Da lição de Freire é possível também dizer que a informação é necessária para chegarmos ao conhecimento, mas, ela sozinha, é apenas um *dado*. Transmitir "saberes técnicos" é importante, mas não é tudo para a formação necessária a qualquer desempenho de funções exigidas no presente.

Conforme afirma Delors (1998): "*Uma nova concepção ampliada de educação devia fazer com que todos pudessem descobrir, reanimar e fortalecer o seu potencial criativo – revelar o tesouro escondido em cada um de nós.*" Nesse sentido, para que o tesouro escondido em cada um de nós seja revelado o desafio é grande. Nós, os educadores, temos um papel muito importante. As possibilidades não estão mapeadas, por isso precisamos nos imbuir do espírito dos *pioneiros* e buscar novas formas de educar e socializar o saber. A educação a distância via *web* é, talvez, uma dessas novas formas de educar. Para sabermos se ela é uma possibilidade precisamos experimentá-la e descobri-la na sua totalidade. A educação a distância via *web* pode se dar em termos interativos humanizados e trazer melhorias para a educação. Porém, ainda precisamos mapear essas possibilidades. Eis aí um grande desafio e uma grande oportunidade!

1.2.2. Possibilidades e limites da educação a distância

Para Garcia Aretio (1986) "***as universidades a distância** são imprescindíveis para cobrir numerosas necessidades da sociedade atual no âmbito do aperfeiçoamento de seus membros.*"[89] O autor lança mão de uma citação de Sarramona (1981b:1) quando este diz que "*tão somente a ignorância pode hoje por em dúvida a necessidade e eficácia da educação a distância*". Contudo, cita

[89] Grifos do autor.

também Jiménez (1983) para alertar que é preciso manter-se em guarda para evitar responder a essa exigência inovadora aplicando o modelo convencional nos seguintes termos:

> *Substituir o texto oral do professor pelo escrito, querer converter o centro associado em "campus" universitário, suprir o exame clássico pela prova presencial. As funções que com maior ou menor bondade compõem estes meios e estruturas na universidade clássica não respondem de igual modo na educação aberta (Jiménez, 1983:591).*

Para falar das possibilidades da EAD, ponho em pauta as vantagens apresentadas por Garcia Aretio (1996:62-63) que são, segundo ele, as excelências dessa modalidade de educação,[90] quais sejam, ***abertura***, ***flexibilidade***, ***eficácia***, ***formação permanente e pessoal***, e ***economia***. Em termos recentes, Garcia Aretio (2002:181-189) acrescenta mais duas vantagens que são atinentes a ***privacidade/intimidade*** e ***interatividade***.[91]

Para este autor referido, por meio dos atributos e recursos da EAD torna-se possível "*diversificar e ampliar as ofertas de cursos para atender à maioria das necessidades atuais de formação e que se adaptem a contextos, níveis e estilos diferentes de aprendizagem*". Além disso, pode-se atender a uma população numerosa, mesmo que dispersa geograficamente e oferecer àqueles que não puderam iniciar ou concluir sua formação uma nova oportunidade.[92] Pelo fato de se usar uma metodologia flexível na EAD, esta possibilita aos alunos – indivíduos geralmente adultos com autonomia suficiente para programar seu ritmo e forma de aprender – seguir seus estudos sem os requisitos rígidos de "*espaço (onde estudar?), assistência e tempo (quando estudar?) e ritmo (a que velocidade aprender?) próprios da formação tradicional*". Tal modalidade permite, ainda, a conciliação do estudo com o trabalho – o que faz com que as empresas invistam no desenvolvimento de seu capital humano sem redução da produção, bem como viabiliza a permanência do aluno em seu contexto familiar e de trabalho, possibilitando a formação em casa ou no trabalho, isto é, fora dos limites das "quatro paredes da sala de aula".

---

[90] Para Garcia Aretio, essas são vantagens mais gerais que podem abarcar outras mais específicas.
[91] Segundo Garcia Aretio, em toda parte do mundo, estão "*descobrindo as imensas possibilidades que oferecem os sistemas de ensino e aprendizagem abertos e a distância, sobretudo agora com o crescente empurrão das tecnologias avançadas.*" E que "*nos países desenvolvidos a aposta é clara e as administrações públicas estão potencializando todos esses programas*" (2002:181-182).
[92] Pág. 182-183.

Garcia Aretio ressalta que na EAD o aluno transforma-se no centro do processo de aprendizagem e passa a ser sujeito ativo de sua formação. Isto porque, vale enfatizar, que "*a personalização da aprendizagem é patente. O estudante, neste caso adulto, aprende sem a pressão do grupo, segundo seu estilo e método singular, motivado e guiado pelos próprios materiais e a orientação do tutor.*" Destaca aspectos importantes de seu entendimento que valorizam esta modalidade de educação, quais sejam, (a) que o aluno de EAD, quando é trabalhador, faz uma "*conexão entre o que se estuda, o que se aprende e o que se aplica, fases próprias de uma aprendizagem eficaz*"; (b) que o material didático é elaborado seguindo uma estrutura adequada que permite a auto-avaliação; (c) que os alunos que fazem cursos de EAD conseguem resultados iguais ou equivalentes aos alunos do sistema presencial, segundo estudos comparativos existentes. Justamente a esse respeito, diz poder-se afirmar que o "*ensino-aprendizagem a distancia resulta, ao menos, tão eficaz como o presencial significando que a ausência de relação cara a cara entre docente e aluno não é em si mesmo prejudicial no processo de ensino.*" E, ainda que, por meio da modalidade de EAD, as matérias ou curso costumam ser apresentados em "pacotes claramente definidos", isto é, em módulos, unidades didáticas, dentre outros recursos de organização do conhecimento/conteúdo, com sentido pedagógico pleno. Explica que "*esta modularidade facilita uma resposta mais específica às necessidades de formação, ao poder prescindir das partes já conhecidas ou daquelas destinadas a maior aprofundamento, cuja aprendizagem dependerá do grau de implicação que diz respeito ao mesmo conteúdo de formação*". Esta última vantagem, considerada ao nível específico, possibilita concluir que a EAD facilita a adequação da formação às diversas circunstâncias pessoais e profissionais de cada indivíduo.

Sendo assim, em termos de economia da educação, na concepção do referido autor, através do uso da EAD, decididamente, (a) ocorre uma redução dos altos custos dos sistemas presenciais; (b) evitam-se gastos consideráveis com deslocamentos tanto dos alunos como dos formadores; (c) atenuam-se os altos custos do investimento inicial e da produção dos materiais na EAD que são compensados com economia de escala. Como contraponto, acena que, com a invasão das tecnologias, os cálculos iniciais precisam ser matizados pelo fato desses instrumentos serem caros e pouco duradouros.

A respeito da privacidade/intimidade, Garcia Aretio chama a atenção para a "*possibilidade de estudar na intimidade do lar, desenvolvendo todas nossas potencialidades, embora sem recusar e*

considerando os altos valores de ***aprender com os outros*** *através do trabalho cooperativo*".[93] Diz que tal característica está se convertendo em uma vantagem que os estudantes, quando perguntados, têm acentuado como motivo de terem procurado cursos na modalidade EAD. Frisa, também, que essa questão da privacidade não se restringe só aos processos de ensino e de aprendizagem, mas é uma característica dos novos tempos que destacam o caráter privado frente ao comunitário. Para enfatizar, vale confrontar as próprias palavras de Garcia Aretio:

> *Como assinala Keegan (1998), atividades sociais ou comunitárias, como ir a um restaurante, estão sendo substituídas por pedir comida servida a domicílio; ir ao cinema ou ao teatro, por assistir pela televisão ou pelo vídeo adquirido ou alugado em uma loja; as edificações ou urbanizações dotadas de piscina nos animam a não procurar áreas desportivas comuns ou mesmo a praia; ir ao estádio de futebol é, cada vez mais, substituído pelo desfrute da partida através da televisão (...).*

Realmente estas passam a ser características de parte da humanidade nesse momento histórico. Porém, é importante retomar o alerta dos apocalípticos das novas tecnologias de informação e comunicação,[94] porque toda essa comodidade citada por Keegan, também, pode ser perniciosa e trazer prejuízos.

No entanto, o próprio autor referido explicita não ter interesse de entrar no mérito para dizer se é "boa" ou "má" a tendência de algumas sociedades em buscar mais privacidade. O que ele sublinha é que essas formas de ensinar e de aprender estão perfeitamente de acordo com as tendências de sociedades do momento atual que, cada vez mais, exige comportamentos relacionados com a intimidade/privacidade de seus membros. Por isso, ressalta que a EAD "*resgata o estudante do grupo de aprendizagem e o transporta a uma situação de maior intimidade ou privacidade.*" Assim, cada vez mais estudantes aprendem na intimidade de seu lar, através da *web*.

A interatividade é outra vantagem destacada por Garcia Aretio. Baseado em Sherry (1996), assegura que essa possibilidade de interatividade é que tem dado mais destaque a EAD no presente. Para ele, a interatividade pode se dar entre professores e alunos, entre os estudantes e o seu contexto de aprendizagem, e também entre os próprios estudantes de forma mais elevada do que na educação presencial. Apregoa que as "*tecnologias atuais e vindouras têm*

---

[93] Grifos do autor.
[94] Ver o texto apresentado no apêndice III deste trabalho.

favorecido este crucial e positivo aspecto, próprio do ensino presencial, que limitava as vantagens da formação e da aprendizagem a distância." Em função disso, diz estar em condições de sustentar que "*esta vantagem do ensino a distância se faz hoje* ***superior*** *à que se mostra na grande quantidade de ações formativas de caráter presencial, ao proporcionar recursos para a identificação, avaliação e assimilação de todo tipo de informação (Khan, 1999).*"[95] Garante ainda que, "*agora sim que o estudante responde ao professor, mas também pode* [livremente] *iniciar o diálogo ou comunicar-se com os outros companheiros, em qualquer momento e qualquer lugar.*" Afirma que o que possibilita e facilita tal interatividade é o modo "*permanente de acessar à informação e comunicar-se com todos, fornecer idéias na mesma plataforma e lugar em que o professor* ***sem ter que levantar a mão para pedir a palavra***."[96]

É evidente que se trata de *vantagem*. Todavia, conforme pude verificar quando da pesquisa de campo sob enfoque neste trabalho, esta ainda não é uma realidade passível de confronto, principalmente porque os alunos – neste tipo de interação a distância – não têm se manifestado capazes de interagir com os demais integrantes do processo de forma voluntária. Há necessidade de estímulos e de incentivos constantes. Isto certamente, no momento presente, tende a sobrecarregar o professor e aumentar os custos.

Com relação aos limites/inconvenientes da EAD, Garcia Aretio (2002:189-192) ressalta que na EAD é difícil de se conseguir atingir termos desejáveis de socialização. Isto porque as "*ocasiões para a interação pessoal dos alunos e destes com seu professor são escassas, embora se não fosse assim se desvirtuaria o próprio conceito de* ***educação a distância***."[97] Considera que "*poucas ocasiões podem apresentar-se para a realização de atividades culturais, desportivas, de mobilização em escala comunitária ou grupal, etc.*" Contudo esclarece que, a tutoria presencial tem amenizado este inconveniente, juntamente com as tecnologias avançadas da atualidade.

Garcia Aretio ainda diz que, "*igualmente outros objetivos do âmbito afetivo e atitudinal, formação e mudança de atitudes, assim como os da área psicomotora*" são difíceis de serem atingidos. Isto advém do risco de empobrecimento da relação educativa pessoal entre o professor e o aluno porque o *feedback* pode ser demorado. Entretanto, chama a atenção para o papel atribuído às novas tecnologias como possibilidade de superação desse problema. Tendo a concordar com este autor, posto que, se o entendimento da flexibilização do tempo for

[95] Grifo meu.
[96] Grifos meus.
[97] Grifos do autor.

relativo, ao meu ver, as novas tecnologias podem, certamente, superar esse inconveniente. Dependendo da rapidez das respostas pode-se deixar os alunos mal acostumados, conforme assinalado por um entrevistado da "universidade pública".[98]

Para o autor referido, o fato de na EAD o planejamento ser posto a longo prazo prejudica a dinâmica de (re)pensar o processo como um todo. Ao meu ver, o planejamento deve ser feito de acordo com o público que será atendido, posto que tenho dificuldades de admitir "educação de massa". Uma característica "massiva" pode ser interessante para a fabricação de sapatos, de roupas, de produtos de limpeza, mas para orientar e formar pessoas para a vida, não.

O referido autor chama atenção para a procedência dos alunos da EAD, justamente por advirem do ensino presencial convencional que se caracteriza pela relação de dependência entre professor e aluno. Revela, pois, que tal "*mudança para muitos estudantes se faz muito problemática. No ensino a distância muitos alunos não respondem adequadamente à autodisciplina que tem de manifestar-se ante o estudo.*"

Face à desconfiança de algumas pessoas na capacidade da EAD produzir algo mais do que pura e simplesmente instrução ou transferência de conteúdo, Garcia Aretio salienta que "*deve ser meta dos materiais a distância – que podem ser elaborados por profissionais mais qualificados – capacitar aos estudantes em* ***aprender a aprender****, exercitar na auto-aprendizagem, autocontrole e auto-motivação.*"[99] Alerta também para o perigo da homogeneidade dos materiais produzidos em larga escala para atender um número grande de alunos. Diz que, no presente, essa circunstância está superada pela grande quantidade de informação relevante depositada na rede.

Mesmo tendo a EAD avançado o que avançou, ainda hoje se encontra limitada a uma parcela da população que tem acesso aos mínimos recursos tecnológicos. Por isso, Garcia Aretio diz que a EAD "*é ainda um modelo elitista de nossa sociedade pós-industrial.*" Sendo assim, em decorrência de alguns estudos, faz-se necessário "*que os alunos possuam um* ***elevado nível de entrada para a compreensão do material escrito e utilização de meios***, *embora já sabemos que existem experiências de alfabetização a distância através do rádio.*"[100] Nesse sentido, acredito como Garcia Aretio que a EAD é para iniciados. Não importa se há ou não experiências em

[98] Referência à primeira pesquisa de campo.
[99] Grifos do autor.
[100] Grifos meus.

alfabetização pelo rádio ou mediadas por qualquer outro meio. O que parece importar, sem dúvida, é que o aluno precisa *ser capaz de usar de metacognição* para desenvolver sua aprendizagem (Peters, 2001:95). Nestes termos, não se está tratando de instrução, mas de formação, de educação. Quanto menos autonomia intelectual tiver o aluno, mais necessitará de um educador competente e compromissado para mediar os processos de ensino e de aprendizagem.

Para Garcia Aretio, na EAD os resultados são menos confiáveis do que na educação presencial pelas oportunidades de plágio ou de fraude. Por essa razão, as avaliações devem ser presenciais para evitar tais problemas. O autor em pauta chama atenção para a questão de geralmente se ter programas massivos – com objetivo de atingir a todos –, e por essa razão, causam muito abandono, deserção ou fracassos. A despeito do grande investimento que vem sendo feito na EAD, reconhece que não é fácil contar com equipes de profissionais que estejam familiarizados com as novas "*tecnologias de desenho e produção dos diferentes recursos, próprios desta modalidade, nem sequer para redigir textos adequados, quanto menos para elaborar materiais apropriados para um ensino do tipo* ***virtual***."[101] Vai além, ao afirmar que as "*funções tutoriais tampouco são dominadas de forma habitual pelos docentes de hoje*", o que exige, segundo ele, programas de formação de alto nível para suprir as exigências dessa área. Ao meu ver, é este um dos grandes desafios que temos de enfrentar no âmbito da EAD brasileira, uma vez que se carece de mão-de-obra qualificada para trabalhar principalmente com a educação a distância via *web*.

Os inconvenientes/limites apresentados por Garcia Aretio (2002:192) são por ele arrematados nos termos seguintes:

> *De todas formas, a todos estes inconvenientes e a outros que puderem encontrar-se, estaríamos em condições de contrapor, com a devida amplitude, o contra argumento correspondente, em função do coletivo destinatário, das características, nível e índole do curso em questão e dos recursos ou meios materiais e humanos postos a disposição dos alunos.*

É necessário, entretanto, salientar que nem sempre o argumento é convincente, uma vez que esses trazem as impressões de quem os apresenta, que nem sempre é compatível com os

[101] Grifo do autor.

de quem recebe. A EAD tem muitos preconceitos a superar para se tornar efetiva e esse empreendimento só logrará êxito com experiências pedagógicas de qualidade nos processos deflagrados especialmente por instituições universitárias. Certamente não serão palavras que superarão dificuldades.

Um outro estudioso da EAD, Peters (2001:89-90), comenta desvantagens ou reservas do ponto de vista didático, e esclarece que estas são "*motivadas em parte pela crítica à tecnologia do ensino no sentido behaviorista.*" O autor cita várias críticas feitas à EAD no passado e, ao final, diz que todo esse estado de coisas fez com que surgisse "*uma estruturação particular para o ensino a distância.*" Os problemas apresentados por Peters ainda não estão superados, tendo este estado de coisas o motivado a apresentação das reservas seguintes:

• ênfase concentrada nas funções de ensino e aprendizagem e descuido de funções importantes como a participação dos alunos no processo científico;

• estrutura definida principalmente por objetivos específicos de aprendizagem o que facilita a mensuração dos resultados e o alcance de tais objetivos. Admite que dessa forma "*são eliminados conteúdos que fogem da categorização, da definição operacional e da avaliação com testes padronizados. Isso modifica, por natureza, sua estrutura quanto aos conteúdos*";

• busca do "*caminho mais curto em direção ao alvo e de preferência se evitam caminhos mais longos, em vez de assumir o risco.*" Diz que com esse procedimento "*se negligenciam posições e atitudes de estudo que* ***também*** *fazem parte do estudo científico, como, por exemplo, a reiterada tentativa de reconhecer um problema, a repetida análise intensiva de um fenômeno a partir de diferentes posições auto-escolhidas, a convicção paulatina de ter escolhido o enfoque certo, bem como, por exemplo, a experiência do bloqueio e do fracasso*";[102]

• cursos a distância "*reduzem o processo de ensino e aprendizagem originalmente complexo a um procedimento unidimensional – a saber, ao conjunto exatamente calculado de determinadas funções de ensino e aprendizagem.*" Posto que "*na maioria dos casos, por exemplo, faltam as dimensões histórica, social e, com freqüência , também a dimensão política*";

• EAD abstrai-se do "*momento situacional, constitutivo para ensinar e aprender na universidade com presença, onde ensino e aprendizagem 'acontecem', portanto, onde 'eles nos são*

[102] Grifos do autor.

apresentados'." Diz ainda que "*visto com isenção, trata-se, por isso, apenas de um ensino 'virtual' no sentido de 'existente segundo a* ***possibilidade****'*";[103]

• aprendizagem por meio da participação, reflexão e metacomunicação é negligenciada;

• ensino-aprendizagem são "*expressamente centrados no* ***professor***." Adverte que "*essa peculiaridade se firma e cimenta facilmente, sendo que assim, se perpetua um paradigma didático que, na verdade, faz parte do passado*";

• contradição evidente no modelo adotado na EAD e o modelo de ensino estruturalista que está atualmente "*sendo favorecido novamente com insistência pela pesquisa do ensino*";

Em suma, pode-se perceber que há vantagens e desafios a serem superados com relação à EAD, de forma mais geral, e à educação a distância via *web*, mais especificamente. Contudo, a busca de um *caminho do meio* pode ser uma das saídas para a incomoda situação que, no presente, se encontra essa modalidade de educação. Em função disso, é preciso também que os educadores abracem essa causa para que possam ajudar a potencializar as vantagens pedagógicas da EAD e a superar os seus inconvenientes. Na perspectiva, vale evocar o que Villardi *et al*. (2001:36) colocam:

> *Não se trata, pois, de compreender a EAD como uma solução para todos os males da Educação, nem tampouco de tratá-la como um novo algoz do neoliberalismo. Torná-la meio de superação de nossas deficiências educativas é tarefa nossa. Para tanto, não basta bradar contra o oferecimento de cursos de EAD; é preciso sedimentar um paradigma estruturado sobre sistemas didático-metodológico-computacionais interativos, capazes de possibilitar o desenvolvimento de habilidades cognitivas; de mediar as inter-relações de sujeitos envolvidos em situação de aprendizagem; de possibilitar a construção do conhecimento de múltiplos códigos, a partir da auto-gestão, em propostas de ação educativa que, a partir desses contornos, viabilizem o acesso à plena cidadania.*

1.2.3 Educação a distância via *web*

Até aqui foram apresentados vários conceitos/definições de "educação a distância". Todavia, ainda cabe esclarecer os termos do que considero e distingo como "educação a distância via *web*". Inicialmente, vale explicitar que tal objeto pode receber outras denominações e, por isso, ser equivalente a outras expressões como: "*educação a distância*

[103] Grifo do autor.

mediada por computador"; "*educação a distância via Internet*"; "*educação a distância na Internet*"; "*educação on-line*"; "*educação virtual*"; "*formação em espaços virtuais*"; "*ambientes telemáticos de ensino não-presencial"*; dentre outras.

Ao meu ver, a "educação a distância via *web*" é uma modalidade de educação a distância que usa a *web* como suporte. A respeito dos suportes da EAD, Peters (2001:32) informa que o "*especialista canadense em educação a distância, Dr. Randy Garrison (1993a, 1989, 1985), distingue*" três gerações de "ensino a distância", sendo a denominada de *primeira geração* – baseada no cerne tradicional da educação, a de *segunda geração* – baseada, sobretudo, nas possibilidades da teleconferência, e a de *terceira geração* – que além das anteriores tem o auxílio do computador pessoal.

Belloni (1999:56-58) ao se referir às três gerações diz que o ensino por correspondência foi introduzido "*nos finais do século XIX pelo desenvolvimento da imprensa e dos caminhos de ferro.*" E que, nessa fase inicial/pioneira, "*a interação entre professor e aluno era lenta, esparsa e limitada aos períodos em que os estudantes se submetiam aos exames previstos (EVANS e NATION, 1993: p. 203).*" Belloni destaca nesse modelo de educação a distância os seguintes aspectos:

> (...) *observa-se claramente a assimetria quanto à flexibilidade entre as dimensões de espaço e tempo, bem como quanto à autonomia do estudante, ou seja, um alto grau de autonomia do aluno quanto ao lugar de seus estudos e a conseqüente separação quase absoluta do professor, e, por outro lado, uma ausência quase total de autonomia com relação às questões de prazos e escolha de currículos ou meios.*

A segunda geração de EAD começa a se desenvolver nos anos sessenta do século passado sob fortes orientações behaviouristas e industriais típicas da época: pacotes instrucionais, público de massa, e economia de escala, e se integravam ao uso impresso dos meios de comunicação audiovisuais. Segundo Belloni (1999:56) – no final da década de 90 do século 20 – o modelo da segunda geração de EAD prevalece na grande maioria das experiências, e os seus "*meios principais são o impresso, programas de vídeo e áudio, difundidos via cassetes ou via antena (broadcasting).*" Nessa fase, a interação entre professor e aluno é bastante limitada, apesar das instituições oferecerem serviços de tutoria, aconselhamento por telefone, e, em alguns casos, encontros presenciais.

Ao avaliar os referidos modelos de EAD apresentados, Belloni (1999:57-58) assinala que:

> (...) *a aprendizagem propriamente dita, como processo vivido pelo estudante, não está incluída no sistema e funciona como "caixa preta" do behaviourismo: os materiais são os estímulos, os exames, as respostas, o que passa entre um e outro ponto é uma incógnita, considerada, portanto, irrelevante para o sistema, embora existam honrosas exceções na prática de algumas instituições.*

Para a referida autora, nos anos 90 do século passado começa a surgir a terceira geração de EAD propiciada pelo desenvolvimento e disseminação das novas tecnologias de informação e comunicação "*sendo muito mais uma proposta a realizar do que propriamente uma realidade a analisar*". Nessa fase, segundo Belloni, os meios usados são/serão: os dos modelos anteriores, mas acrescidos de novos/outros modelos. Para a autora (1999:57), essa situação implica em mudanças radicais nos modos de ensinar e aprender, dentre as quais se destacam as seguintes:

> (...) *unidades de curso concebidas sob a forma de programas interativos informatizados (que tenderão a substituir as unidades de curso impressas); redes telemáticas com todas as suas potencialidades (banco de dados, e-mail, listas de discussão, sites etc.); CD-ROMs didáticos, de divulgação científica, cultura geral, de "infotenimento" etc.).*

Mello (2003:37) fornece bases consideradas importantes para a minha explicitação, posto que considera a recente mudança de suporte da EAD, ao assinalar:

> *O grande salto para a EAD ocorre com a internet, que instaura um novo marco na sua história, uma nova era. E, devido às suas características de independência de espaço e tempo, associados às facilidades de edição de texto, áudio e vídeo, a internet se configura como um dos meios mais adequados e promissores para essa modalidade educacional.*

Para a referida autora, o advento da *Internet* "*vai muito além do facilitar as atividades da EAD, pois instaura uma possível ruptura no processo de apropriação das tecnologias da comunicação e informação ao ensino denominado de 'a distância'*" (*ibidem*).[104]

Tomo, pois, a referida autora para fundar a visão de que não mais vivemos a terceira geração de EAD, nem apenas a *quarta geração*, mas já estamos em uma fase de interação entre todas as possibilidades trazidas justamente pela *Internet*. Isto porque, sem dúvida,

[104] Tori (2001) diz que, independentemente da modalidade, empregar tecnologias interativas na educação "*é hoje tão necessário quanto foram a lousa e o giz em tempos passados.*" E que uma "*das conseqüências dessa tendência é a convergência entre presencial e a distância, em uma nova modalidade que poderá ser, no futuro, chamada simplesmente de EDUCAÇÃO.*"

passamos (a) pela correspondência (materiais impressos), (b) pelo rádio, (c) pela televisão, (d) pelo computador, e atingimos, no presente, (e) a conjugação de todos os meios anteriores mais a interconexão entre os computadores.

Almeida (2003a:332), para se referir a esse tipo de educação, que denomino "educação a distância via *web*", usa a expressão[105] "educação *online*". Para ela esta *"é uma modalidade de educação a distância realizada via Internet, cuja comunicação ocorre de forma sincrônicas ou assincrônicas"*.[106] Diz que a educação *online* pode usar a *Internet* para disponibilizar informações de forma rápida, como também, para usar a interatividade que esta pode proporcionar entre as pessoas. E que a comunicação pode ocorrer de acordo com as seguintes modalidades comunicativas: (a) *comunicação um a um*; (b) *comunicação de um para muitos*; (c) *comunicação de muitos para muitos*.[107]

Diante do exposto, é possível observar as mudanças pelas quais a EAD passou até os dias de hoje. Cada suporte vai exigir uma forma de preparo, tanto dos professores como dos alunos e demais envolvidos no processo, para aproveitar essas tecnologias na educação. A esse respeito, Almeida (2003a:335) considera que para se desenvolver a EAD com suporte em ambientes digitais e interativos de aprendizagem,

> (...) *torna-se necessária a preparação de profissionais que possam implementar recursos tecnológicos (software) condizentes com as necessidades educacionais, o que implica estruturar equipes interdisciplinares constituídas por educadores, profissionais de design, programação e desenvolvimento de ambientes computacionais para EaD, com competência na criação, gerenciamento e uso desses ambientes.*
> *Assim, a educação a distância em ambientes digitais e interativos de aprendizagem permite romper com as distâncias espaço-temporais e viabiliza a recursividade, múltiplas interferências, conexões e trajetórias, não se restringindo à disseminação de informações e tarefas inteiramente definidas a priori. A EaD assim concebida torna-se um sistema aberto, "com mecanismos de participação e descentralização flexíveis, com regras de*

[105] Há muitas formas de denominar essa prática conforme apresentado no início deste capítulo. Neste trabalho, optei por educação a distância e, a educação a distância via *web* como sendo uma modalidade desta primeira. Entendo que tudo que está dentro das características da educação a distância é assim classificado, apenas mudam os suportes e as concepções que embasam essas práticas.

[106] Para Mello (2003:39) as "***atividades sincrônicas*** *são aquelas realizadas com os participantes podendo estar ou não nos mesmos locais, mas necessariamente ao mesmo tempo. Já as* ***atividades assincrônicas*** *são aquelas realizadas em tempos diferentes, podendo os participantes estar ou não nos mesmos locais. Nesse caso, os participantes podem acessar e disponibilizar informações sem a necessidade da presença dos demais integrantes*" (grifos da autora). Diz que, dessa forma, as atividades de ensino podem ser classificadas como: atividade presencial sincrônica; atividade não-presencial sincrônica; atividade presencial assincrônica; e atividade não-presencial assincrônica.

[107] *Idem*, *ibidem*.

> *controle discutidas pela comunidade e decisões tomadas por grupos interdisciplinares"* (Moraes, 1997, p. 68).

Realmente, uma mudança interessante trazida para a EAD suportada pela *Internet* é a possibilidade de interação. Cabe, no entanto, esclarecer os significados de "interação" e "interatividade" na educação a distância. Nesse sentido, Multigner (1994,[108] *apud* Silva, 2000:93) diz que o conceito de interação, ao ser incorporado pela informática, transmutou-se em interatividade.[109] Por conta desse entendimento, alguns autores aproximam os dois conceitos. Almeida (2003b:203) diz que, etimologicamente, a palavra interação "*diz respeito a ação recíproca com mútua influência nos elementos inter-relacionados.*" Assim, interação é atinente às relações e influências mútuas entre seres e/ou coisas, de forma que cada um dos fatores altera o outro, a si próprio, e as próprias relações. No "Dicionário Houaiss", os significados de "interação" próprios ao contexto da EAD são os seguintes:

> *1 influência mútua de órgãos ou organismos inter-relacionados <i. do coração e dos pulmões> <i. do indivíduo com a sociedade a que pertence> 2 ação recíproca de dois ou mais corpos 3 atividade ou trabalho compartilhado, em que existem trocas e influências recíprocas 4 comunicação entre pessoas que convivem; diálogo, trato, contato 5 intervenção e controle, feitos pelo usuário, do curso das atividades num programa de computador, num CD-ROM etc.* (...) *i. fundamentais FÍS os quatro tipos de interação que ocorrem na natureza entre as partículas: interação forte, interação fraca, interação eletromagnética, interação gravitacional* (...) *ETIM inter- + ação* (...).

Já "interatividade", na mesma fonte, apresenta as seguintes acepções próprias do contexto da EAD: "(...) *2 capacidade de um sistema de comunicação ou equipamento de possibilitar interação 2.1 INF ato ou faculdade de diálogo intercambiável entre o usuário de um sistema e a*

---

[108] MULTIGNER, Gilles. Sociedad interactiva o sociedad programada? *In:* Apuntes de la sociedad interactiva: autopistas inteligentes y negocios multimedia. FUNDESCO (org.). Cuenca (Espanha): UIMP, 1994.

[109] Silva (2000) esclarece que "*os fundamentos da interatividade podem ser encontrados em sua complexidade na informática, ciberespaço, na arte digital, na 'obra aberta'* [Eco, no seu livro "Obra aberta" (1969)] *e 'participacionista' dos anos 60, na teoria da comunicação etc. São três basicamente: 1) participação-intervenção: participar não é apenas responder 'sim' ou 'não' ou escolher uma opção dada, significa modificar a mensagem; 2) bidirecionalidade-hibridação: a comunicação é produção conjunta da emissão e da recepção, é co-criação, os dois pólos codificam e decodificam; 3) permutabilidade-potencialidade: a comunicação supõe múltiplas redes articulatórias de conexões e liberdade de trocas, associações e significações.*" Diz ainda que estes "*fundamentos resguardam o sentido não banalizado da interatividade e inspiram o rompimento com o falar-ditar do mestre que prevalece na sala de aula. Eles podem modificar o modelo da transmissão abrindo espaço para o exercício da participação genuína, isto é, participação sensório-corporal e semântica e não apenas mecânica. Em síntese, a interatividade contribui para sustentar, em nosso tempo, que educar significa preparar para a participação cidadã, e que esta pode ser experimentada na sala de aula interativa (informatizada ou não, a distância ou presencial), não mais centrada na separação da emissão e recepção.*"

máquina, mediante um terminal equipado de tela de visualização (...) *ETIM inter- + atividade* (...)". Partindo dos significados do referido Dicionário, Almeida (2003b:203) diz que "*a interatividade se apresenta como um potencial de propiciar a interação, mas não como um ato em si mesmo.*"[110]

Nessa mesma linha de entendimento, está Silva (2000:35-36), que assim se expressa:

> *A interatividade emerge no próprio movimento progressivo das inovações infotecnológicas. Entretanto, não se trata de dizer que sua pregnância é impulsionada exclusivamente pela evolução da infotecnologia. Há também a disposição por parte dos usuários, a disposição social, em termos de interferência nos conteúdos da informação disponível e/ou no próprio processo informacional em que ela se apresenta. Tomo como exemplo a prática do* zapping *para ilustrar esta disposição do usuário em interferir na informação que recebe da emissora de tv. Ele quer construir seu próprio programa saltando de um canal para o outro. Neste caso não há interatividade porque 'zapear' não é modificar conteúdos, mas apenas embaralhar fragmentos dados, ainda na posição passiva de consumidor. Enfim, essa prática de saltar de canal em canal compondo uma lincarização alternativa de fragmentos pode ser vista como interação usuário-tecnologia, precursora da possibilidade de interferência nos conteúdos.*

Numa perspectiva mais ampla, Lévy (1999:79) assevera que:

> *O termo 'interatividade' em geral ressalta a participação ativa do beneficiário de uma transação de informação. De fato, seria trivial mostrar que um receptor de informação, a menos que esteja morto, nunca é passivo. Mesmo sentado na frente de uma televisão sem controle remoto, o destinatário decodifica, interpreta, participa, mobiliza seu sistema nervoso de muitas maneiras, e sempre de forma diferente de seu vizinho.*

O referido autor diz que apresenta essa abordagem problemática porque, apesar de ser um termo muito usado, não há clareza de seus sentidos e de seus significados.

Próximos da linha de entendimento de Lévy estão Braga e Calazans (2001), segundo os quais a televisão, o jornal, o cinema, o livro e o rádio são acusados de meios "não-interativos"

---

[110] Também para Belloni (1999:58) a característica principal das novas tecnologias de informação e comunicação "*é a **interatividade**, característica **técnica** que significa a possibilidade de o usuário interagir com uma máquina.*" Porém, ela alerta para o fato de ser "*fundamental esclarecer com precisão a diferença entre o conceito sociológico de **interação** – ação recíproca entre dois ou mais atores onde ocorre **intersubjetividade**, isto é, encontro de dois sujeitos – que pode ser direta ou indireta (mediatizada por algum veículo técnico de comunicação, por exemplo, carta ou telefone); e a **interatividade**, termo que vem sendo usado indistintamente com dois significados diferentes em geral confundidos: de um lado a potencialidade técnica oferecida por determinado meio (por exemplo CD-ROMs de consulta, hipertextos em geral, ou jogos informatizados), e, de outro, a atividade humana, do usuário, de agir sobre a máquina, e de receber em troca uma 'retroação' da máquina sobre ele*" (grifos da autora).

(2001:23). Nessa perspectiva, os autores contrapõem que, a partir dos anos 90 do século passado, com o uso do computador e da *Internet*, passa-se a contar com a interatividade em apenas dois aspectos: (a) no nível dialógico (*e-mail, chats*); e (b) na relação homem/máquina. Dizem que essa situação tem "*levado a uma clivagem entre meios: interativos (vistos positivamente e mesmo, às vezes, com deslumbramento); e não-interativos (vistos então como superados ou francamente negativos).*" Dessa forma, são imprescindíveis outros pontos de vista e outros ângulos que impliquem, por exemplo, a observância de ocorrência de interações sociais gerais da própria sociedade, para não se pensar apenas como uma relação bipolar entre mídia e usuários. Ampliando o entendimento usual de interatividade, os autores descrevem três modos básicos de interação, quais sejam: (a) *interações conversacionais (face a face)*; (b) *interações mediadas de tipo dialógico*; e (c) *interações diferidas e/ou difusas*, que se referem a interações que "*se desenvolvem em conseqüência e em torno de 'mensagens' (proposições, produtos, textos, discursos) diferidas no tempo e no espaço*" (cf. 2001:24-28). Assim, nessa perspectiva, para Braga e Calazans (2001:28-29), as relações de tipo conversacional, quer dizer, as interações sociais mediatizadas são bem mais complexas, por isso explicitam certos aspectos importantes buscando criar novos conceitos, a saber:

> *Como a palavra "interatividade" já se tornou corriqueiramente associada àquele conceito restrito (de tipo conversacional), vamos propor o uso da expressão "interacionalidade" para, em distinção, nos referirmos à característica geral dos meios de comunicação, de viabilizar algum tipo de interação: dialogal, homem/máquina, homem/produto (interpretação), pessoas entre si sobre produtos, interações diferidas e/ou difusas. O conceito inclui ainda interações face-a-face imbricadas a interações mediáticas. Assim, propomos "interacionalidade" como um conceito mais amplo, que abrange a interatividade (sentido restrito) mas não se limita a esta.*

Assim, o termo "interacionalidade", para Braga e Calazans (2001:29), abrange as interações ligadas aos meios chamados de "interativos", bem como aos demais meios de comunicação. Nesse sentido, os autores alertam que todos os tipos de interacionalidade – e não somente a interatividade – são importantes tanto para a comunicação quanto para a educação.

Pelo exposto, é possível perceber visões diferenciadas no que tange ao entendimento das palavras "interação" e "interatividade". Passei a desenvolver certa simpatia em relação ao termo "interacionalidade" de Braga e Calazans (2001). Isso porque acredito que há vários

níveis[111] e tipos de interação, de forma tal que todas as gradações e espécies me parecem importantes para modificar o outro na "*influência mútua de órgãos ou organismos inter-relacionados*" (Houaiss). Contudo, na educação a distância via *web*, além de "interações mais fracas", é preciso que ocorram também "interações mais ativas" para dar dinamismo ao ambiente virtual de ensino e aprendizagem e possibilitar construção de conhecimento. É obvio que não podemos deixar de levar em consideração os variados *estilos cognitivos dos alunos* (Piconez, 2002). Nesse sentido, além da mediação em termos mais amplos, o educador da educação a distância via *web* – não somente da educação a distância via *web*, mas também na presencial de todos os níveis – necessita possibilitar mediações efetivas por ações interativas professor-aluno e aluno-aluno.

Piconez (2002:17) diz que o "*homem utiliza somente as formas de ação, os valores e crenças com os quais convive diariamente*", posto que são as práticas culturais e o exercício da cidadania que se tem como proposta que definem os padrões de interação. Nesse sentido, "*o conhecimento é continuamente alterado por transformações sucessivas diante dos avanços tecnológicos e das próprias experiências vividas.*" A referida autora diz ainda que a abordagem "psicossócio-histórica" – isto é, aquela embasada em Vygotsky, Leontiev, Lúria e Baktin – considera "*a potencialidade do homem para se apropriar das produções culturais e de sistemas de significação, por meio de processos interativos, como os lingüísticos*", ao tempo em que assim se expressa:

> *Para Vygotsky (1989), pensamento, linguagem, consciência (funções psíquicas) têm origem nas relações reais entre os homens. Para que se atinja a condição humana é fundamental a apropriação do universo cultural onde se está inserido. Essa apropriação ocorre em dois níveis: o intrapsíquico e o interpsíquico, mediados pela existência de signos que, junto com os instrumentos técnicos, permitem aos homens transformarem o real numa realidade com significado, portanto, inteligível e comunicável.*

Aqui cabe esclarecer que a importância de toda a discussão teórica a respeito de interação, apresentada anteriormente, deve-se às transformações trazidas para a educação a distância, no geral, e também especificamente para a educação a distância via *web*. Valente

[111] Alava (2002:35) diz que: "*Quanto aos graus de interatividade, ainda é extremamente difícil avaliá-los, ainda que inúmeras classificações tenham sido propostas.*" A respeito das inúmeras classificações, esse autor, em sua obra, menciona vários tipos de interatividade, tais como: intencional, transitiva, intransitiva, funcional, incidente, não-incidente, interatividade no nível mais baixo, interatividade no nível mais elevado, e interatividade de comando (que permite a modificação e a manipulação de objetos pelo usuário) (2002:34-35).

(2002), Valente e Silva (2003), Prado e Valente (2002) assinalam que as novas tecnologias de informação e comunicação possibilitam o que eles denominam "*estar junto virtual*". Para Valente e Silva (2003:489) as abordagens de educação a distância "*variam em um contínuo em que, em um extremo, está a modalidade* broadcast *que usa os meios tecnológicos para passar informação aos aprendizes.*" Segundo os autores referidos, nesse caso, não é necessária nenhuma interação entre professor e aluno. Dizem ainda que, "*no outro extremo oposto do mesmo* continuum*, está o suporte ao processo de construção de conhecimento mediado pela tecnologia, que temos denominado 'estar junto virtual'*." Nessa abordagem, diferentemente do que costuma acontecer na anterior, o foco principal é a interação entre os envolvidos nos processos de ensino e de aprendizagem. Assim, os contatos virtuais entre aluno, professor e demais colegas do curso são vitais para a construção do conhecimento. A outra abordagem citada pelos autores – abordagem intermediária – "*é a implementação da 'escola virtual', que nada mais é do que o uso de tecnologias para criar a versão virtual da escola tradicional.*"

Do exposto, é possível inferir que com as novas possibilidades de interação ativa propiciada pelas novas tecnologias de informação e comunicação, a educação a distância recebeu um grande impulso,[112] principalmente porque a comunicação deixa de ser de mão única. É possível dizer que a EAD, depois dessa possibilidade, pode vir a ser vista como uma modalidade que possibilita a construção de conhecimentos. Isso porque a própria concepção sócio-interacionista trabalha com o conceito de interação, significando a situação, cuja ação ou o discurso do outro causam modificações na forma de pensar e agir e, dessa forma, interferindo na elaboração e apropriação do conhecimento. Nesse sentido, a busca por uma educação a distância que garanta a *interacionalidade* (Braga e Calazans, 2001) entre os envolvidos no processo – alunos, professores, material didático, etc. – é uma necessidade. Machado (1997:250,[113] *apud* Silva, 2001:39) indaga a respeito das possibilidades da interatividade para subseqüentemente responder, nos seguintes termos:

---

[112] Lévy (1999:170), a esse respeito, diz, inclusive, que: "*Os especialistas nesse campo reconhecem que a distinção entre ensino 'presencial' e ensino 'a distância' será cada vez menos pertinente, já que o uso das redes de telecomunicação e dos suportes multimídia interativos vem sendo progressivamente integrado às formas mais clássicas de ensino.*" E que a "*aprendizagem a distância foi durante muito tempo o 'estepe' do ensino; em breve irá tornar-se, senão a norma, ao menos a ponta de lança. De fato, as características da aprendizagem aberta a distância são semelhantes às da sociedade da informação como um todo (sociedade da rede, de velocidade, de personalização etc.). Além disso, esse tipo de ensino está em sinergia com as 'organizações de aprendizagem' que uma nova geração de empresários está tentando estabelecer nas empresas.*"

[113] MACHADO, Arlindo. Pré-cinemas & pós-cinemas. Campinas: Papirus, 1997.

> *Que elementos diferenciais as ferramentas, os processos e os suportes digitais estariam oferecendo à imaginação criadora, ao espírito investigativo e à indagação estética que se operam em nosso tempo? As consciências mais sintonizadas com as novidades se apressarão logo a responder: o dado novo é a interatividade, a possibilidade de responder ao sistema de expressão e de dialogar com ele.*

Silva (2000), por sua vez, diz que:

> (...) *ocorre a transição da lógica da distribuição (transmissão) para a lógica da comunicação (interatividade). Isso significa modificação radical no esquema clássico da informação baseado na ligação unilateral emissor-mensagem-receptor: o emissor não emite mais no sentido que se entende habitualmente, uma mensagem fechada, ele oferece um leque de elementos e possibilidades à manipulação do receptor. A mensagem não é mais "emitida", não é mais um mundo fechado, paralisado, imutável, intocável, sagrado, ela é um mundo aberto, modificável na medida em que responde às solicitações daquele que a consulta. O receptor não está mais em posição de recepção clássica, ele é convidado à livre criação, e a mensagem ganha sentido sob sua intervenção.*

Dessa forma, é possível perceber que, no presente, as possibilidades de interação ativa na educação a distância via *web* existem. A grande questão é saber se os sujeitos envolvidos nessa modalidade de educação vão saber fazer uso dessas possibilidades porque, as ferramentas por si só, apenas garantem a interação homem/máquina. A esse respeito, Belloni (1999:60) alerta que a eficácia do uso das tecnologias de informação e comunicação "*vai depender, portanto, muito mais da concepção de cursos e estratégias do que das características e potencialidades técnicas destas ferramentas.*" Isso quer dizer que saber *mediatizar* se apresenta como uma das competências mais importantes e indispensáveis atualmente à EAD.

1.2.4. O aluno na educação a distância

Tem sido consenso – pelo menos no plano teórico – que na educação a distância – como em qualquer processo educativo que se quer profícuo – seja o aluno o elemento principal, e é em função dele que se estrutura todo o processo educativo. Na educação de uma forma geral

tem havido esse entendimento do deslocamento do foco do ensino para a aprendizagem.[114] Nesse sentido, Pimenta e Anastasiou (2002:203) assinalam propriamente:

> *Na história da Didática houve época em que a importância do ensinar predominou sobre o aprender. Nessa perspectiva, a ênfase nos métodos, nos recursos e no professor como figura central do processo constituiu a base do conhecimento didático. Assim foi a didática comeniana, que se pretendeu* uma arte de ensinar tudo a todos*, a didática herbartiana, com a precisão dos* passos formais *definindo uma prescrição metodológica, e, em tempos mais recentes, a crença no poder das tecnologias e das mídias como formas mais eficazes para a transmissão das informações.*

Na fala das autoras referidas (2002:203), uma concepção diferenciada – a aprendizagem como foco central – começa a surgir depois que Rousseau iniciou e a Escola Nova desenvolveu o estabelecimento da centralidade no *ser que aprende*. Nessa perspectiva, passam a contar "*os interesses, a motivação e a atividade da criança, centro do processo do qual o professor é apenas um 'orientador' e 'organizador' das situações de ensino.*" A partir de então, os avanços da Psicologia Cognitiva, da Didática, das contribuições do construtivismo sociointeracionista, dentre outras condições, a atenção começa a se voltar para a aprendizagem. No contexto destes esclarecimentos, as referidas autoras propõem o conceito de "*ensinagem*" porque superaria a "*falsa dicotomia, pois carrega consigo esses compromissos éticos, políticos e sociais da atividade docente para com os alunos, a qual se realiza em determinado espaço institucional*" (p. 204).

Zabalza (2004:169) expressa sua posição em relação a aspectos relevantes presentes nos processos de ensino e de aprendizagem, assim:

> *Antes do compromisso com sua disciplina, está o compromisso do docente com seus alunos, motivo pelo qual ele deve servir como facilitador, fazendo o que estiver ao seu alcance para que os alunos tenham acesso intelectual aos conteúdos e as práticas da disciplina. Por isso, fala-se tanto atualmente sobre a "dupla competência" dos bons professores: a* competência científica*, como conhecedores fidedignos do âmbito científico ensinado, e a* competência pedagógica*, como pessoas comprometidas com a formação e com a aprendizagem de seus estudantes.*

Acredito que o foco seja interativo não devendo ser posto nem apenas no ensino e nem apenas na aprendizagem, mas justamente na dinâmica interativa dos processos de ensino e de aprendizagem porque são duas dimensões imbricadas, pois inseparáveis, quando estamos

[114] Essa discussão complementa a apresentada no item: "Educação, ensino ou aprendizagem a distância?"

falando de educação. Vale usar as palavras de Zabalza (2004:169) para explicitar certos aspectos, quais sejam:

> (…) *o principal desastre didático ocorrido no ensino (não apenas na universidade) foi tornar independente o processo de ensinar e de aprender. Disso se derivou a nefasta divisão de funções: ao professor, cabe o ensino; ao aluno, a aprendizagem. Situados nessa dicotomia, não é possível que as coisas funcionem bem. Os professores não se preocupam com o modo como os alunos aprendem e atribuem os fracassos deles à falta de capacidade, de interesse ou de conhecimentos. Os alunos vêem-se obrigados a passar por um processo de aprendizagem abandonados às suas próprias forças e aos seus estilos de trabalho. Alguns são bem sucedidos; todavia, muitos, apesar do interesse e do esforço, fracassam nessa tentativa ou menosprezam a aprendizagem (estudam na última hora, somente com o objetivo de responder o tipo de pergunta cobrado nas provas).*

A respeito dessa dicotomia, o autor (2004:170-171) nos dá algumas indicações, quais sejam: (a) transformar o "*'aprender continuamente' em conteúdo e em propósito do ensinar e da contribuição formativa que nós, professores, representamos"*; (b) refletir sobre a disciplina que ministramos; (c) ampliar os conhecimentos que temos sobre aprendizagem e a forma como os alunos aprendem. Além dessas indicações, aproveito ainda de Zabalza (2004:220-221) o que ele chamou de "*organizadores como dispositivos didáticos*" que podem melhorar a aula do professor, quais sejam:

> *- Estruturais: especificam, por antecipação, o que vai ser tratado, as partes que irão compor a explicação ou a tarefa a ser realizada, como se relacionam entre si essas partes, etc. Esse organizador proporciona estrutura e sentido global ao que se pretende fazer e constitui um elemento substancial para a eficácia didática de nossas intervenções.*
> *- Semântico-conceituais: servem para assinalar a idéia principal, os conceitos-chave, a serem tratados e o sentido dos termos a serem utilizados. Esse tipo de organizadores desempenha duas funções: identificar os núcleos fundamentais do tema e explicitar seu significado nesse contexto.*
> *- De sentido: utilizados para indicar a aplicabilidade da nova informação, com o que ela se relaciona, etc. Também inclui as dicas necessárias para saber a partir de qual perspectiva o tema ou a questão são abordados (científica, política, pessoal, etc.).*
> *- Pessoais: supõem um apelo ao envolvimento pessoal dos sujeitos na atividade a ser desenvolvida. Para isso, faz-se referência aos conhecimentos prévios, às experiências pessoais que se podem relacionar com a questão a ser discutida, etc. Na verdade, o objetivo é introduzir elementos pessoais que tenham conotação com os conteúdos conceituais ou práticos da atividade.*

Estes "*organizadores*" podem ajudar sobremaneira a aprendizagem do aluno, porém, ainda hoje deixamos de dar a devida importância a essas questões pedagógicas. Com essas

reflexões, passamos a entender que esta é uma grande contribuição dos educadores à aprendizagem dos alunos.

Também é importante observar o perfil desse tipo de aluno, requerido na sociedade da aprendizagem, conforme faz Alarcão (2003:26), ao alvitrar nos termos seguintes:

> *Numa 'sociedade que aprende e se desenvolve', como a caracterizou Tavares (1996), ser aluno é ser aprendente. Em constante interacção com as oportunidades que o mundo lhe oferece. Mais do que isso: é aprender a ser aprendente ao longo da vida. O aluno tem que se assumir como um ser (mente num corpo com alma) que observa o mundo e se observa a si, se questiona e procura atribuir sentido aos objetos, aos acontecimentos e às interacções. Tem de se convencer de que tem de ir à procura do saber. Busca ajuda nos livros, nas discussões, nas conversas, no pensamento, no professor. Confia no professor a quem a sociedade entrega a missão de o orientar nessa caminhada. Mas é ele que tem de descobrir o prazer de ser uma mente activa e não meramente receptiva.*

Nessa mesma linha de entendimento e compreensão encontra-se Valente (1996:5-6) ao apregoar que a sociedade do conhecimento "*exige um homem crítico, criativo, com capacidade de pensar, de aprender a aprender, trabalhar em grupo e de conhecer o seu potencial intelectual. Esse homem deverá ter uma visão geral sobre os diferentes problemas que afligem a humanidade, como os sociais e ecológicos, além de profundo conhecimento sobre os domínios específicos.*" Usando outros termos, o autor referido reforça a idéia de que deve ser "*um homem atento e sensível às mudanças da sociedade, com uma visão transdisciplinar e com capacidade de constante aprimoramento e depuração de idéias e ações.*"

Pelo exposto, se de fato o aluno é o centro das atenções, conhecê-lo torna-se uma tarefa imprescindível, tanto no que se refere ao seu desenvolvimento psicológico, social, cultural, e econômico; como também seus estilos de aprendizagem, motivação, interesses, etc.

Nesse sentido, Garcia Aretio (1996:51) assinala que os sistemas de EAD têm se destinado geralmente para o atendimento de "*uma população adulta que aprende e se manifesta de maneira diferente da criança, adolescente ou jovem, habituais usuários das realizações convencionais.*" Este autor assim expressa a sua concepção de aluno nesse contexto:

> (...) *é um indivíduo geralmente maduro com uma história vivencial cheia de experiências, conhecimentos, capacidades, hábitos, atitudes, condutas e interesses em participar em seu*

> *próprio processo de formação, características estas que condicionam, filtram e, previsivelmente, melhoram as futuras aprendizagens.*[115]

No entanto, conforme diz Giubilei (1993:76), "*sabe-se que o adulto é o grande desconhecido de si mesmo.*" Isto porque, tradicionalmente, a infância e a juventude têm sido consideradas as únicas etapas para o ser humano desenvolver processos educativos (Sarrate Capdevila, 2002:17; Giubilei, 1993:76; Oliveira, 1999:60; dentre outros.).

O exposto acima e outras implicações parecem deixar claro que não é fácil se chegar a um conceito unívoco de pessoa adulta. Autores como Sarrate Capdevila (2002), Sanz Fernández (2002), Quintana Cabanas e Sanz Fernández (1994), Jiménez Frías e Sanz Fernandez (1994), Jiménez Frias (1994), Giubilei (1993), Ludojoski (1986, 1990), Esteban e Campañe (1989), Cirigliano (1978), Cass (1974), Hermanus (1981), Palladino (1989), Kidd (1973), Rogers (1976), Verner (1971), Arenaz (1990), Sworder (1982), dentre outros, procuram compreender/discutir o homem adulto e, sendo assim, fornecem uma grande contribuição a esta área.

Quintana Cabanas e Sanz Fernández (1994:17) dizem que:

> *A adultez é uma etapa da vida humana, por certo, a mais característica: quando nos imaginamos "homem", não nos ocorre pensar nem em uma criança nem em um velho, mas na pessoa de meia idade, quer dizer, em um adulto. Quase poderíamos dizer, pois, que o conceito de adulto coincide com o mesmo conceito de homem, com o qual parece definir aquele conceito.*

Sarrate Capdevila (2002:96), por sua vez, no texto "*Aprender na idade adulta*", assim se expressa:

> *A adultez aparece como o período evolutivo mais longo e representativo da vida da pessoa, mas ainda não conta com uma definição totalmente objetiva, pois está sujeito a importantes variações culturais e carrega conotações muito diferentes. Para conhecer o significado desta expressão inúmeros tratadistas (Amador, 1998; Monreal, 1995; Quintana e Sanz, 1994 e Villanueva, 1987, entre outros) tomam como referência diversas perspectivas que, ao tempo, são complementares, como a antropológica, a jurídica, a pedagógica, a psicológica e a sociológica, que são de interesse.*

---

[115] *Idem*, *ibidem*.

De acordo com a etimologia, o termo "*adulto*" provém do verbo latino "adolescere" que quer dizer crescer do qual a forma "*adultum*" é do particípio passado (Ludojoski, 1986:17; Sarrate Capdevila, 2002:96).

Para Garcia Aretio (1996:93) a "*adultez é a época de maior capacidade produtiva, de rendimento e de maior força de criação espiritual. Por outra parte este período da vida harmoniza um extenso período de estabilidade, sem progressões tão 'traumáticas' como as de épocas anteriores.*" O referido autor diz que o "*pleno desenvolvimento físico e intelectual do sujeito e sua experiência vivida, convertem o adulto em um ser com grandes possibilidades de trazer benefícios à sociedade desde sua própria individualidade e originalidade.*" Acentua ainda que o "*trabalho, a família, a responsabilidade social ou política, enfim, permitem ao adulto deixar sua marca e realizar-se plenamente como ser humano.*"

Esteban e Campañe (1989:50) entendem que "*o adulto é um ser em contínua evolução, dotado da suficiente plasticidade para aprender todo tipo de aprendizagem que lhe confere a capacidade de integração no meio onde se desenvolve e sobre o qual incide, contribuindo para sua transformação*".

Essa noção de possibilidade de aprendizagem, de continuidade, é muito importante porque, até bem pouco tempo, a Psicologia defendia que, conforme a idade ia chegando, o ser humano ia perdendo seu poder de aprendizagem. Hoje, a própria Psicologia reconhece que, se a pessoa não for acometida por nenhum problema de saúde que afeta a aprendizagem, ela é capaz de aprender até o final da vida.

Ao sintetizar a produção da Psicologia a respeito do desenvolvimento humano depois da adolescência, Palácios (1995:315) fala como a idade adulta tem sido considerada como um período de estabilidade ou de ausência de mudanças, além de enfatizar a importância de se considerar a adultez como etapa substantiva do desenvolvimento. Com relação ao funcionamento intelectual do adulto, o autor ressalta:

> (...) *as pessoas humanas mantêm um bom nível de competência cognitiva até uma idade avançada (desde logo, acima dos 75 anos). Os psicólogos evolutivos estão, por outro lado, cada vez mais convencidos de que o que determina o nível de competência cognitiva das pessoas mais velhas não é tanto a idade em si mesma, quanto uma série de fatores de natureza diversa. Entre esses fatores podem-se destacar, como muito importantes, o nível de saúde, o nível educativo e cultural, a experiência profissional e o tônus vital da pessoa (sua motivação, seu bem-estar psicológico...). É esse conjunto de fatores e não a idade cronológica* per se*, o que determina boa parte das probabilidades de êxito que as pessoas*

> *apresentam, ao enfrentar as diversas demandas de natureza cognitiva.* (Palácios, 1995:312)

Esse entendimento é muito importante para a área da EAD, porque dessa forma as pessoas – acreditando que podem aprender ao longo de toda a vida – vão buscar cada vez mais o *saber*, o que provoca uma demanda grandiosa para o campo da educação. É obvio que o aumento de demanda não se deve só a este fator, mas também ao aumento da longevidade – graças aos avanços da Medicina e de áreas afins, bem como das novas tecnologias – ao aumento do período de ócio do ser humano, às necessidades e exigências da sociedade atual, dentre outros.

Oliveira (1999:60), ao analisar as características do adulto, diz o seguinte:

> *Embora nos falte uma boa psicologia do adulto e a construção de tal psicologia esteja, necessariamente, fortemente atrelada a fatores culturais, podemos arrolar algumas características dessa etapa da vida que distinguiriam, de maneira geral, o adulto da criança e do adolescente. O adulto está inserido no mundo do trabalho e das relações inter-pessoais de um modo diferente daquele da criança e do adolescente. Traz consigo uma história mais longa (e provavelmente mais complexa) de experiências, conhecimentos acumulados e reflexões sobre o mundo externo, sobre si mesmo e sobre as outras pessoas. Com relação a inserção em situações de aprendizagem, essas peculiaridades da etapa de vida em que se encontra o adulto fazem com que ele traga consigo diferentes habilidades e dificuldades (em comparação com a criança) e, provavelmente, maior capacidade de reflexão sobre o conhecimento e sobre seus próprios processos de aprendizagem.*

Não é sem razão que a discussão a respeito da educação de pessoas adultas – no Brasil Educação de Jovens e Adultos já que inclui aí também o jovem – tem tomado grande proporção e importância. A esse respeito, Sarrate Capdevila (2002:37-38) diz o seguinte,

> *O interesse pela Educação de Pessoas Adultas aparece com renovada pujança em nossos dias. Tanto os organismos internacionais como a União Européia outorgam uma especial atenção a este âmbito. Considerado* ***a chave do século XXI****, encarregado de promover o desenvolvimento pessoal, a integração na vida ativa e na sociedade, a participação no processo de decisão democrática e a atitude para adaptar-se à evolução social, econômica e tecnológica.*[116]

[116] Grifos da autora.

A UNESCO,[117] certamente, tem contribuído intensamente para o desenvolvimento da educação de pessoas adultas. Tanto que já convocou cinco Conferências Mundiais com esse objetivo. A primeira foi em 1949 em Elsinor na Dinamarca; em 1960 aconteceu a segunda em Montreal no Canadá; em 1972 a de Tóquio no Japão; em seguida a de Paris na França em 1985; e a última – V CONFINTEA[118] – em 1997 em Hamburgo na Alemanha. Nessa última, que teve como tema "*A aprendizagem de pessoas adultas – Uma chave para o século XXI*", definiu-se a educação de pessoas adultas nos seguintes termos:

> (...) *o conjunto de processos de aprendizagem formal ou não, graças aos quais as pessoas cujo contexto social considera adultos desenvolvam suas capacidades, enriqueçam seus conhecimentos e melhorem suas competências técnicas e profissionais ou as orientam a fim de atender suas próprias necessidades e as da sociedade. A educação de adultos compreende a educação formal e a educação contínua, a educação não formal e toda a gama de oportunidades de educação informal e ocasional existentes em uma sociedade educativa multicultural na que se reconheçam os enfoques teóricos e os baseados na prática. A educação de adultos se concebe, em termos gerais e dinâmicos, no marco de uma aprendizagem ao longo da vida.* (*Apud* Sarrate Capdevila, 2002:39)

Na verdade, o adulto está procurando cada vez mais processos formativos e, em função das suas características sobremaneira diferenciadas da criança e do adolescente, a Pedagogia – a arte e a ciência de educar crianças –, por si e em si não pode dar conta dessa tarefa. Por conta disso, autores como Sarrate Capdevila (2002:31); Knowles (1980),[119] dentre outros, assumem a necessidade de cultivo de uma área específica para estudos e pesquisas sobre o adulto, a Andragogia. Sobre esta área, Sarrate Capdevila (2002:32) explicita que "*um de seus principais impulsores, o norte americano Knowles (1980), a define* [a andragogia] *como a arte e a ciência de ajudar aos adultos a aprender e o estudo da teoria, os processos e a tecnologia aplicados a dita finalidade.*"[120] Esclarece que, as concepções de Pedagogia e de Andragogia se imbricam, uma vez que "*Adam propôs no princípio da década de setenta do século passado o conceito de*

[117] Organização das Nações Unidas para Ciência, Cultura e Educação.
[118] V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos.
[119] *Apud* Sarrate Capdevila, 2002:32.
[120] Segundo Trindade (1992:27, *apud* Belloni, 1999:31) a "*experiência adquirida no campo da educação de adultos revelou que os métodos pedagógicos e didáticos para crianças e jovens não se mostraram adequados para adultos: a razão disto é que o* ***modelo pedagógico*** *é essencialmente heteronômico, dado que a relação educativa é estabelecida por um controle externo agindo sobre o sujeito, enquanto o* ***modelo andragógico*** *é sobretudo 'autonômico' e autodirigido. Adultos acham em si mesmos as motivações para, e as necessidades de, aprender; e o processo de aprendizagem não pode ser imposto por fontes externas independentes, nem ignorar as habilidades e competências já adquiridas e as condições de vida (situação familiar, profissão, meio social) do indivíduo.*"

Antropogogia, que abarcaria os dois, posto que seria a ciência e a arte de instruir e educar permanentemente a pessoa, em qualquer período de seu desenvolvimento psicobiológico".

Uma das características importantes da EAD incide sobre a autonomia do aluno, sob vários aspectos, que se torna um objetivo de quaisquer ações a serem desenvolvidas nos processos de ensino e de aprendizagem. Ao meu ver, embora esta seja uma característica sempre desejável pedagogicamente, as ações que daí decorrem implicam o desenvolvimento de alguns saberes que se tornam até requisitos prévios. Busco tecer considerações a este respeito, justamente porque, neste País, há uma forte tendência em se recomendar a EAD para os socialmente excluídos, para aqueles que não tiveram acesso ou continuidade dos estudos na idade dita "própria ou adequada". Torna-se importante lembrar que nos países desenvolvidos a EAD é destinada principalmente para o ensino superior e a situações em que pretenda melhoria da qualificação profissional, além de atender às exigências de educação permanente. Nesses países, a EAD é destinada, pois, a um público diferenciado que tem condições de maior autonomia de escolha do que as pessoas que ainda não dominam processos importantes de aprendizagem.[121]

Peters (2001:95), ao falar das exigências do estudo a distância, é enfático ao afirmar que para "*muitos ela poderá assustar ou até mesmo levá-los a considerar o estudo autônomo uma tarefa por demais exigente.*" Enfatiza dizendo que a "*coisa, porém, é ainda mais complicada*", uma vez que, "*quem quiser planejar e dirigir seus próprios estudos tem que, em princípio, ser capaz da* ***metacognição***." Nesse sentido, argumenta que "*para os que estudam não interessa apenas construir ou transformar estruturas de profundidade (Lenzen 1976, 15), mas, sim, também a simultânea* ***reflexão*** *desse processo.*"[122]

Parafraseando Zimmermann (1989:4),[123] Peters diz ainda, a esse respeito, que:

---

[121] Ao defender que o aluno da educação na *web* precisa ter autonomia intelectual não estou considerando que a figura do educador, da mediação pedagógica, e da ajuda dos outros envolvidos nesse processo sejam dispensáveis. Acredito que a ajuda/mediação do *outro* é de suma importância para podermos avançar na construção ou (re)estruturação dos conhecimentos. Nesse sentido, a educação a distância mais tradicional e a educação a distância via *web* precisam propiciar essa ajuda/mediação como uma das formas de garantir a qualidade do processo de formação. Porém, sem ter essa competência o aluno terá muitas dificuldades porque a distância física impõe outros desafios para os envolvidos.

[122] Grifos do autor.

[123] ZIMMERMAN, Berry J. **Models of Self-Regulated Learning and Academic Achievement**. *In:* ZIMMERMAN & SHUNK (eds.). Self-Regulated Learning and Academic Achievement. New York: Springer Veralg, 1989.

> (...) *pode-se considerar estudantes como autônomos somente quando são participantes* ***metacognitiva****,* ***motivacional*** *e* ***comportalmente*** *ativos de seus próprios processos de aprendizagem. Mas metacognição pressupõe capacidades intelectuais peculiares. Os estudantes têm que ter condições de adquirir e manter distância em relação a seu próprio agir e de acompanhá-lo com reflexões "ponderadoras" (cf. quanto a isso Frey 1995, 29).*[124]

Pelo exposto, fica claro que o adulto tem características próprias e diferenciadas, fazendo com que os profissionais envolvidos na EAD levem esses aspectos em consideração, uma vez que o seu público é essencialmente composto por pessoas desta fase da vida. Assim, compreender o adulto torna-se um imperativo para que essa modalidade de educação atinja seus objetivos e possa contribuir para a formação integral do ser humano.

Importante também considerar algumas dimensões básicas da aprendizagem no ensino universitário – de modo geral – apresentadas e refletidas por Zabalza (2004:197-222), mas que podem ser trazidas para a educação a distância, quais sejam:

- *Em primeiro lugar, a aprendizagem está condicionada pelo conjunto de* capacidades *e* habilidades *que os alunos têm como equipamento pessoal e que lançam mão adequadamente como estratégia de uso.*
- *A aprendizagem também é produto da* prática *do aprendiz, do trabalho solicitado e das condições para realizá-lo.*
- *Em terceiro lugar, a aprendizagem tem estreita relação com a* percepção *que os estudantes têm da* tarefa e dos processos instrutivos*.*
- *Em quarto lugar, a aprendizagem dos sujeitos está condicionada pela singular* negociação de expectativas *presente entre professores e alunos.*
- *Outro fator importante por sua influência na aprendizagem dos alunos é o que se refere aos* processos de atribuição.[125]
- *Outro aspecto ao qual se tem atribuído grande importância nas tarefas de aprendizagem é a* atenção *(ou* envolvimento pessoal*).*
- *Importância do* feedback *nos processos de aprendizagem.*

---

[124] Grifos do autor.

[125] Para Zabalza a "*dinâmica atribucional do processo de ensino-aprendizagem condiciona o seu desenvolvimento na medida em que a própria motivação para a participação e o rendimento adquirem 'sentido' em função do êxito ou do fracasso atribuídos a eles*" (pág. 213). Diz que esses processos de atribuição estão assentados sobre três conceitos básicos, que são: habilidade, esforço e êxito. E que de acordo com os tipos de elos estabelecidos pelos estudantes entre esses três elementos, eles vivenciarão o processo por completo e "*sentir-se-ão mais ou menos responsáveis pelas oscilações do processo de aprender"* (pág. 214). Segundo Zabalza (2004:214) "*Com a* teoria da atribuição*, foi lançada uma nova luz sobre diversos componentes das estratégias didáticas, como reforços, elogios, motivação e participação dos alunos, etc. O aluno precisa perceber as relações de causalidade entre habilidade e êxito, e entre esforço e êxito, para se sentir envolvido nas tarefas. Nem os esforços, nem os elogios, nem os êxitos exercem por si mesmos efeitos consideráveis na aprendizagem, mas sim efeitos mediados por 'como' e 'por que' são atribuídos ao aluno: se foi mérito próprio, se foram fatores casuais ou se foi uma ação sem critérios por parte do professor.*"

Com mudanças como essas advindas do redirecionamento do foco do ensino para os processos de ensino e de aprendizagem, os desafios para os professores aumentam significativamente, tanto que, distingo o professor como um outro protagonista da educação, no geral, e da educação a distância via *web*, mais especificamente.

1.2.5. O professor na educação a distância

Tratar do papel do professor na educação a distância não é uma tarefa fácil porque essa modalidade de educação carrega, ainda, fortes ranços preconceituosos, sendo vista como uma "educação de segunda categoria". Além disso, há o temor constante de que esta modalidade – a distância – possa representar uma enorme ameaça à manutenção da função e, por isso, do papel do professor. Há no imaginário de algumas pessoas uma representação de que, com as novas tecnologias, a figura do professor se torne prescindível. Isto é um equívoco. O que certamente ocorre – e ocorrerá sempre – implica a redefinição de sua função, porque *educar a distância* pressupõe uma separação física entre professor e aluno, uma relação mediatizada por algum meio de comunicação. Isto, contudo, não significa abrir mão, abdicar do papel do professor ou do educador. De outra forma, a prática de ensino a distância exige a participação de um educador que possa mediar esse processo.

Belloni (1999:79) ao falar sobre o papel do professor na EAD, esclarece:

> *Diretamente relacionada com as inovações tecnológicas, com as novas demandas sociais e com as novas exigências de um aprendente mais autônomo, uma das questões centrais na análise da EaD, e talvez a mais polêmica, refere-se ao papel do professor nesta modalidade de ensino, chamado a desempenhar múltiplas funções, para muitas das quais não se sente, e não foi, preparado.*

Essa questão da preparação dos profissionais é crucial para o sucesso da EAD. Garcia Aretio (2002:191) chega a apresentá-la como um inconveniente na modalidade que precisa ser superado. A tarefa de preparação expressa certa dificuldade, até porque, quando se fala em EAD, pensa-se primeiro nas tecnologias e esquece-se do investimento no capital humano que é fundamental e, que sem ele, qualquer processo fica comprometido. No presente, a

capacitação necessária para as práticas a distância tem sido vista como um ponto importante, principalmente por parte daqueles que pensam a EAD sob outra ótica, certamente diferente da do seu surgimento.

Vale lembrar o que defende Delors (1998) a respeito do papel do educador e das novas tecnologias:

> *A importância do papel que cabe ao educador enquanto agente de mudança, favorecendo à compreensão mútua e a tolerância, não tem estado nunca tão evidente como hoje. Este papel será sem dúvida mais decisivo ainda no século XXI. (...) O papel dos educadores é insubstituível e deve revalorizar-se. As modernas tecnologias somente podem ser vistas como um apoio e um complemento ao trabalho docente.*

Parece claro, contudo, que as funções desempenhadas por esse profissional, obviamente, precisam sofrer e sofrem alterações, conforme já anunciado. A principal mudança, no entanto, é que na educação a distância, segundo o entendimento de muitos teóricos da EAD, quem educa não é apenas o professor como na educação presencial, mas essa função passa para a *instituição*.[126] Uma vez que "é a instituição quem ensina", é difícil identificar quem é o professor nessa modalidade de educação. Marsden[127] (1996:226, *apud* Belloni, 1999:80) diz que, na prática, a EAD é um "*processo complexo, multifacetado, que inclui muitas pessoas, todas podendo reivindicar sua contribuição ao ensino*" e assim, o título de *professor*.

Garcia Aretio (2002:192-201) fala em "*equipes docentes*", isto é, refere-se a um grupo de pessoas com diferentes funções.[128] Ao discorrer sobre essa questão, propala o seguinte:

> *São obvias as distintas estratégias pedagógicas que requer uma docência a distância frente às que vêm sendo habituais nas instituições ordinárias. No ensino presencial o professor interage diretamente* ***cara a cara*** *com seus estudantes, tem que preparar os materiais de apoio a sua docência, as atividades de aprendizagem, elaborar as provas de avaliação, desenhar sua diária atuação autônoma na sala de aula, etc. Enquanto que o docente do ensino a distância não entra em contato físico habitual com seus estudantes (Sherry, 1996). A comunicação com eles está mediada, não somente pela tecnologia, mas por outros membros da, por nós denominado amplamente como,* ***equipe docente****. Que tipo de especialistas ou, ao menos, que funções ou tarefas se fazem necessárias para desenhar e desenvolver uma proposta formativa a distância?*[129]

---

[126] Garcia Aretio (2002:175; 1996:46); Keegan (1983:13, *apud* Belloni, 1999:79).
[127] MARSDEN, R. **Time, space and distance education**. *In:* Distance Education, vol. 17, nº 2, 1996.
[128] Essa *equipe docente* varia de instituição para instituição, principalmente em termos de sua dimensão.
[129] Grifos do autor.

O autor referido responde que essas funções ou tarefas implicam vários profissionais, dentre os quais os *planejadores*, os *especialistas nos conteúdos*, os *pedagogos-tecnólogos da educação*, os *especialistas na produção de materiais didáticos*, os *responsáveis por guiar a aprendizagem*, os *tutores/consultores*, e os *avaliadores*.[130]

Para Garcia Aretio,[131] pode-se definir o docente da EAD "*como um dos profissionais membro de uma equipe em que participam diferentes experts e especialistas com o fim de satisfazer as necessidades de aprendizagem dos estudantes a distância através de um diálogo didático mediado.*" Diz que a figura mais peculiar da EAD é o *tutor*, mas que não existe consenso entre os autores e as instituições na denominação empregada para se referir a esse profissional. Assim, esse profissional tem sido chamado de *tutor*,[132] *assessor*, *facilitador*, *conselheiro*, *orientador*, *consultor*, *etc*.[133]

Percebe-se, pois, que a EAD mais tradicional não dispensa a figura do professor, contudo, ele é, sem dúvida, apenas um integrante da equipe de produção e ação docente. Sobretudo, quem vai estar em contato com os alunos – quando se prevê contato – é o "tutor". Cabe indagar, no entanto, a qualidade desse processo ensino-aprendizagem.

Em funções de questões como essas, ainda há muitas pessoas que não acreditam na EAD e, por comparação, também na educação a distância via *web*. Uma das possibilidades de mudança dessa realidade é garantir a mediação do processo assegurando profissionais preparados. Ao meu ver, não há necessidade de se ficar inventando nomes para "o professor" porque desvia a atenção do que é principal – a interação – para o que é meramente acessório – a denominação. Precisamos de uma mediação que ajude os alunos na construção do conhecimento e que esta construção seja significativa. Porém, para a carga não ser pesada demais para o professor, há necessidade de se repensar as condições que esse profissional tem para desenvolver as suas funções docentes.

A respeito da separação entre o *fazer* do *saber*, e a teoria da prática na EAD *online*, Edméa O. dos Santos (*In:* Silva, 2003:218)[134] diz que, dessa forma, "*a autoria do professor se reduz à elaboração de conteúdos a serem transmitidos como pacotes fechados e imutáveis.*" E que "*a*

---

[130] *Idem*, *ibidem*:192-193.
[131] *Idem*, *ibidem*:193.
[132] Denominação mais usada mundialmente.
[133] *Idem*, *ibidem*:193-194.
[134] Santos, Edméa Oliveira dos. **Articulação de saberes na EAD *online* – Por uma rede interdisciplinar e interativa de conhecimentos em ambientes virtuais de aprendizagem**.

produção e a distribuição dos conteúdos e materiais são separadas do acompanhamento do processo de aprendizagem, não permitindo a intervenção crítica dos sujeitos envolvidos." A referida autora, por ser contra essa prática, afirma que é preciso que sejam assumidas urgentemente "*novas atitudes comunicacionais e curriculares/pedagógicas no ciberespaço que contemplem a ressignificação da autoria do professor e do estudante como co-autor*", com o propósito de "*que as práticas de EAD sejam mais produtivas e integradas,* [uma vez que] *é necessário o envolvimento interdisciplinar de toda uma equipe de produção que se dá para além da relação professor, aluno e conteúdos.*"[135]

Vale ressaltar, ainda, uma importante observação de Belloni (1999:81), quando alvitrou, na sua obra, o seguinte:

> *Embora esta divisão do trabalho docente possa evoluir – seguindo as tendências do setor econômico – de um modelo "fordista" centralizado, automatizado, hierarquizado e muito especializado para formas de organização mais flexíveis, descentralizadas, com uma divisão do trabalho menos especializada e segmentada, esta evolução provável não modifica fundamentalmente a característica principal do ensino a distância que é a* ***transformação do professor de uma entidade individual em uma entidade coletiva****. Cabe lembrar que a introdução das novas tecnologias na educação tende a generalizar esta característica também para o ensino presencial.*[136]

O contato direto com o aluno deixa de exigir do professor desempenho diferente do que é solicitado do educador na educação a distância. Quer na EAD quer na educação presencial, o professor não pode mais ser aquele que possui o saber e o transmite ao aluno, desde que isso pode ser deixado a bancos de dados, livros, vídeos, programas em CD-ROM, etc.

O professor se transforma naquele grande orientador/mediador/animador/ incentivador/orientador da aprendizagem que dedicará a sua atenção ao conjunto de tarefas mais nobres, que aquelas de apenas repassar informações.[137] Precisará aguçar a curiosidade do

---

[135] Para a referida autora, alguns dos especialistas que integram uma equipe de EAD *online* são: conteudista, *web* roteirista, *web designer*, programador, e *instructional designer*.

[136] Grifos da autora.

[137] Valente (2002:44) diz que "*o professor nesse novo paradigma deverá trabalhar entre extremos de um espectro que vai desde transmitir informação até deixar o aluno totalmente isolado, descobrindo tudo ou 'reinventando a roda'. Ambos os extremos são ineficientes como abordagem educacional. Onde se posicionar nesse espectro e em qual momento, é a grande dificuldade, o grande desafio que o professor terá que vencer para ser efetivo nesse novo ambiente educacional. Para a intervenção efetiva, não existe uma receita e o que é ser efetivo é polêmico, pois depende de um contexto teórico, do estilo do professor e das limitações culturais e sociais que se apresentam em uma determinada situação. Esses fatores nunca são exatamente os mesmos, variando de um ambiente para o outro e para cada aluno no mesmo ambiente. Assim, é importante que o*

aluno para que esse queira conhecer, pesquisar, descobrir, buscar novas informações. Caberá também a ele coordenar o processo, acompanhar, analisar, questionar, avaliar, propor mudanças de rumo, dentre outras ações atinentes à sua função. Precisará, ainda, procurar facilitar a fluência, a boa organização e, também, a adaptação do curso a cada aluno porque cada um deles tem características individuais que precisam ser atendidas para o sucesso dos processos de ensino e de aprendizagem, conforme explicitado no perfil do aluno da EAD. Contudo, não parece ser possível dar conta de todas essas atribuições, principalmente com um número excessivo de alunos por classes virtuais.

As concepções do professor sobre o que é educar, o que é ensino, e o que é aprendizagem são, também, decisivas para o bom êxito do processo. Isto porque o professor/educador precisa ajudar o aluno a transformar informação em conhecimento e conhecimento em saber. É verdade que esse sempre foi e será o papel do educador independentemente de este ser desempenhado à distância ou presencialmente. Por isso, a função docente, além de imprescindível, deve, cada vez mais, ser valorizada.

Nessa perspectiva, o conceito de ensinar e de aprender transcende o de transmitir e o de adquirir conhecimento. E o termo *mediatizador* – ou mediador – torna-se, então, uma palavra-chave, demarcando uma das funções importantes desse profissional que, além dessa, tem outras também importantes. Nessa linha de raciocínio, ressalto o professor exercendo seu papel, desde a fase inicial do processo, que vai da preparação de um curso, seu desenvolvimento, até a concretização de um projeto. Todas essas fases exigem a mediação do professor, num duplo comprometimento: (a) oferecer condições para a interação entre alunos e fontes do conhecimento, bem como (b) criar condições para a utilização do saber. Ele atua também como um facilitador, que procura promover o acesso e auxiliar os alunos para que cada um consiga avançar no processo de aprender.

Parece claro, dessa forma, que a função do professor aumenta os termos de complexidade. Para Belloni (1999:80), "*embora muitas destas tarefas sejam meramente técnicas,*

---

professor desenvolva mecanismos, tais como: o constante questionamento e a reflexão sobre os resultados do trabalho com o aluno, para poder depurar e aprimorar a efetividade de sua atuação no novo ambiente de aprendizagem."

elas influem na qualidade do produto final e exige um trabalho de integração e coordenação de equipe, que é talvez ***uma das funções mais difíceis do professor****.*"[138]

Essa complexidade, posta no exercício profissional docente, impõe que a formação do capital humano para a EAD seja diferenciada. O modelo de formação do educador ainda vigente não oferece condições de preparar o professor para atuar nesse novo meio e poder alavancar o sucesso da EAD. É preciso perseguir o que Nóvoa (1992b:25) prega:

> *A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência.*

As novas tecnologias de informação e comunicação não determinam a relação pedagógica, porém a modifica porque não se trata de uma relação neutra, uma vez que esse meio tanto pode reforçar uma visão conservadora, individualista, como uma visão progressista. O profissional que entende que a aprendizagem se dá de forma autoritária utilizará o computador e a rede para reforçar o controle sobre as ações e as pessoas. Por outro lado, outros perceberão, entenderão e proporão ações utilizando as tecnologias para ampliar a interação. Sendo assim, o importante é que o educador seja aquele ser que faz da educação o grande lugar do aprender a aprender, do aprender a pensar, do aprender a pesquisar, e ainda, do aprender a viver junto, do aprender a fazer, e, do aprender a ser – cuja importância parece indubitável no momento presente.

Em função de tal compreensão, acredito que não pode haver incompatibilidade entre EAD – e também EAD via *web* – e o professor/educador, posto que a figura deste profissional é imprescindível no processo de construção e socialização do saber quer em termos presenciais quer a distância.

Castro e Nogueira (2001:76) partilham de tal posição quando expressam o seguinte:

> (...) *o novo paradigma educacional, hoje em desenvolvimento, sugere que a escola tem que ser, antes de tudo, um ambiente 'inteligente', especialmente criado para a aprendizagem, um lugar rico em recursos por ser um local privilegiado; onde os alunos podem construir os seus conhecimentos segundo os estilos individuais de aprendizagem que caracterizam cada um.*

[138] Grifos meus.

Os autores referidos chamam atenção também para as mudanças do papel do professor nessa nova configuração, quando ressaltam:

> (…) *ao passar às tecnologias de informação a responsabilidade de "entregar" o conhecimento a quem aprende,* [o educador] *libera-se para ser mais um guia do aluno, um conselheiro, um parceiro na procura da informação, aumentando, com isto, a participação ativa do aluno. A motivação para a aprendizagem surge plenamente, de dentro para fora, em vez de ser algo externo, que vem dos pais ou do professor. Finalmente, há o reconhecimento de que a aprendizagem permanente será uma tarefa constante e desafiadora na vida profissional de todos.*[139]

De forma alguma o educador pode ser substituído por uma máquina. A máquina é um meio. Vale pensar como Freire (1996:15), para quem "***formar*** *é muito mais do que puramente* ***treinar*** *o educando no desempenho de destrezas*".[140]

Também Wenzel (1998), nesse sentido, dá elementos para pensarmos nesse novo papel do professor, quando diz:

> *O professor é hoje, e o será ainda mais no futuro, aquele que abre caminhos para o aluno, conduzindo-o à autonomia nos estudos e na sociedade. Tendo visão global do conhecimento, procura permanentemente manter-se informado e inovar-se. Não deve ser a pessoa apenas treinada, visto que o treinamento pode levar simplesmente à repetição, quando não se reveste de determinados cuidados, mas aquela que busca qualificar-se permanentemente.*

Buscando inspiração no pensamento Freiriano, posso por minha vez salientar que ao educador cabe a "*boniteza*" do ato pedagógico! Para isso, além do saber técnico, ele precisa de muitos outros *saberes* de forma a garantir uma ajuda pedagógica de qualidade ao aluno, que implique (a) ter *conhecimento-na-ação*, (b) realizar a *reflexão-na-ação*, bem como (c) a *reflexão sobre a reflexão-na-ação*, conforme propõe Schön (1983; 1992a; 1992b; 2000), (d) estar em constante processo de aprendizagem, (e) ser pesquisador (principalmente de sua prática), (f) ter consciência do seu papel profissional, (g) ser politizado na acepção freiriana, além de, conforme expressou Dewey, (h) ter *mentalidade aberta*, *entusiasmo* e *responsabilidade*.

---

[139] *Idem*, *ibidem*.
[140] Grifos do autor.

1.3. Juntando os fios para a tessitura do Atlas: I

Depois do caminho percorrido, procuro, agora, começar a juntar os fios para a tessitura do Atlas: I,[141] à moda de uma pequena conclusão do capítulo. Neste capítulo assumi que para haver educação há necessidade de unidade entre ensino e aprendizagem. No caso específico da EAD, há um pensamento quase hegemônico que nessa modalidade de educação ocorre "ensino a distância". Mais recentemente, pela autonomia que o aluno deve ter em todo o processo, e pelo avanço das teorias na área da educação que passaram a valorizar a construção ou a elaboração individual do aprendente, alguns autores passaram a defender a idéia de "aprendizagem a distância". Neste estudo, contrariamente às duas concepções anteriores, assumo que para haver ***educação*** há necessidade de mediação pedagógica competente e, ainda, a participação ativa do aprendente no processo. Em função disso, pode-se dizer que para haver ***educação*** há ***ensino*** e, também ***aprendizagem***. E mais, quando o objetivo é promover a educação, o processo não fica limitado apenas aos conteúdos.

Outros aspectos aqui ressaltados foram atinentes às potencialidades e às vulnerabilidades da EAD. A minha intenção ao apresentá-las foi para mostrar que a EAD tem problemas a serem superados, entretanto, também tem potencialidades que precisam ser exploradas. Nesse sentido, entendo que uma das formas de superar alguns inconvenientes e potencializar as possibilidades da EAD em termos gerais, e mais especificamente da educação a distância via *web*, é entender que essa modalidade de educação parece exigir a definição de "***novos papéis***" tanto para os alunos como para os professores, além de "*novas atitudes e novos enfoques metodológicos*", como já afirmava, na década de 80 do século passado, José Luis Garcia Llamas (1986:10, *apud* Garcia Aretio, 1996:36) ao se referir à EAD mais tradicional. Por acreditar nesse perfil diferenciado tanto para o aluno como para o educador, abordei aspectos relativos à ação e a expressão valorativa desses dois atores principais da educação a distância via *web*.

[141] Cada capítulo será encerrado dessa forma e recebe o número deste. Neste caso, Atlas I. No capítulo II, Atlas II, e assim por diante.

Caminha-se por vários dias entre árvores e pedras. Raramente o olhar se fixa numa coisa, e, quando isso acontece, ela é reconhecida pelo símbolo de alguma outra coisa: a pegada na areia indica a passagem de um tigre; o pântano anuncia uma veia de água; a flor do hibisco, o fim do inverno. O resto é mudo e intercambiável – árvores e pedras são apenas aquilo que são.

Finalmente, a viagem conduz à cidade de Tâmara. Penetra-se por ruas cheias de placas que pendem das paredes.

Os olhos não vêem coisas mas figuras de coisas que significam outras coisas: o torquês indica a casa do tira-dentes; o jarro a taberna; as alabardas, o corpo de guarda; a balança, a quitanda. Estátuas e escudos reproduzem imagens de leões delfins torres estrelas: símbolo de que alguma coisa – sabe-se lá o quê – tem como símbolo um leão ou delfim ou torre ou estrela. Outros símbolos advertem aquilo que é proibido em algum lugar – entrar na viela com carroças, urinar atrás do quiosque, pescar com vara na ponte – e aquilo que é permitido – dar de beber às zebras, jogar bocha, incinerar o cadáver dos parentes. Na porta dos templos vêem-se as estátuas dos deuses, cada qual representado com seus atributos: a cornucópia, a ampulheta, a medusa, pelos quais os fiéis podem reconhecê-los e dirigir-lhes a oração adequada. Se um edifício não contém nenhuma insígnia ou figura, a sua forma e o lugar que ocupa na organização da cidade bastam para indicar a sua função: o palácio real, a prisão, a casa da moeda, a escola pitagórica, o bordel. Mesmo as mercadorias que os vendedores expõem em suas bancas valem não por si próprias mas como símbolos de outras coisas: a tira bordada para a testa significa elegância; a liteira dourada, poder; os volumes de Averróis, sabedoria; a pulseira para o tornozelo, voluptuosidade. O olhar percorre as ruas como se fossem páginas escritas: a cidade de estudo o que você deve pensar, faz você repetir o discurso, e, enquanto você acredita estar visitando Tâmara, nada faz além de registrar os nomes com os quais ela define a si própria e todas as suas partes.

Como é realmente a cidade sob encarregado invólucro de símbolos, o que contém e o que esconde, ao se sair de Tâmara é impossível saber. Do lado de fora, a terra estende-se vazia até o horizonte, abre-se o céu onde correm as nuvens. Nas formas que o acaso e o vento dão às nuvens, o homem se propõe a reconhecer figuras: veleiro, mão, elefante... (Calvino, 2003:19-20)

CAPÍTULO II:

UMA AVENTURA METODOLÓGICA: O CAMINHAR FAZ A TRILHA

*"A **ciência é, e continua a ser, uma aventura**. A verdade da ciência não está unicamente na capitalização das verdades adquiridas, na verificação das teorias conhecidas, mas no caráter aberto da aventura que permite, melhor dizendo, que hoje exige a contestação das suas próprias estruturas de pensamento. Bronovski dizia que o conceito da ciência não é nem absoluto, nem eterno. Talvez estejamos num momento crítico em que o próprio conceito de ciência esteja modificando."*
Morin, 1999:26.[142]

Neste capítulo, apresento a minha opção metodológica estruturadora desta pesquisa, com o intuito de evidenciar os caminhos, intelectuais e técnicos[143] que foram por mim trilhados. Inicialmente, cabe esclarecer que os pressupostos teórico-metodológicos que iluminam esta pesquisa alicerçam-se em uma perspectiva de ciência dinâmica e situada social e historicamente.[144] A minha introdução às questões epistemológicas e metodológicas não ocorreu em função do entendimento de uma ciência tradicional, mas a partir de uma interrogação sobre a forma de se *fazer ciência*. Isso me marcou significativamente e trouxe, também, muitos desafios porque comecei a entender a questão pela crise. Como disse Morin (1999:26), no trecho que serve de epígrafe para este capítulo "*Talvez estejamos num momento crítico em que o próprio conceito de ciência esteja modificando.*" E ainda:

---

[142] Grifos do autor.

[143] Entendo por pesquisa o processo formal e sistemático em busca de respostas para problemas mediante o emprego do método científico que segundo Lüdke e André (1986:1-2) se desenvolve através do *"confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele"*. E, também como assinala Gil (1994:27), segundo "*conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos adotados para se atingir o conhecimento*".

[144] Entendimento este que não começou no Doutorado, mas sim no Mestrado, com a Disciplina "Epistemologia do Conhecimento". Nesta disciplina, inicialmente, li: "As aventuras de Karl Marx contra o barão de Münchhausen: marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento" (Löwy, 1987); "O que é ciência afinal?" (Chalmers, 1993); "A estrutura das revoluções científicas" (Kuhn, 1991); "Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história" (Ginzburg, 1989); "O fim das certezas" (Prigogine, 1996); "O problema epistemológico da complexidade" (Morin, 1996); "Um discurso sobre as ciências", "Introdução a uma ciência pós-moderna", "O social e o político na transição pós-moderna", "Pela mão de Alice – o social e o político na pós-modernidade" (Santos, 1987, 1989, 1993, 1994); "Jamais fomos modernos" (Latour, 1994). Além dessas obras que serviram de referência para esta tese, nesta disciplina, também, li: Popper, Lakatos, Feyerabend, Habermas, e Foucault. E, ainda, assisti aos seguintes filmes clássicos para enriquecer a discussão: "Em nome de Deus", "O nome da Rosa", "Giordano Bruno", e "História Oficial".

> *A complexidade não tem metodologia, mas pode ter seu método. O que chamamos de método é um* **memento***, um 'lembrete'. Enfim, qual era o método de Marx? Seu método era incitar a percepção dos antagonismos de classe dissimulados sob a aparência de uma sociedade homogênea. Qual era o método de Freud? Era incitar a ver o inconsciente escondido sob o consciente e ver o conflito no interior do ego. O método da complexidade pede para pensarmos nos conceitos, sem nunca dá-los por concluídos, para quebrarmos as esferas fechadas, para restabelecermos as articulações entre o que foi separado, para tentarmos compreender a multidimensionalidade, para pensarmos na singularidade com a localidade, com a temporalidade, para nunca esquecermos as totalidades integradoras. (...) A totalidade é, ao mesmo tempo, verdade e não-verdade, e a complexidade é isso: a junção de conceitos que lutam entre si.* (Morin, 1999:192)[145]

Com relação justamente ao processo de modificação do conceito de ciência, defronteime com uma polêmica envolvendo os metodólogos e os epistemólogos ligados a um entendimento mais tradicional de fazer ciência, implicando idéias positivistas no âmbito de um tipo de pensamento causal e as idéias atuais de pensamento complexo, de pós-modernidade, dentre outras expressões qualificativas usadas para nomear formas de pensamento desse momento atual.

A esse respeito, as palavras de Morin (1996b:285*)* são sobremaneira expressivas, se não vejamos:

> (...) *sem dúvida, uma grande luta entre as antigas formas de pensamento, duras e resistentes à custa de ressecamentos, e esclerosadas, e as novas formas de pensamento que são ainda embrionárias (o que é embrionário é, portanto, frágil, e corre risco de morrer). Estamos nesse ponto e creio que neste domínio entramos num novo começo. Não estamos no fim da história das realizações do pensamento; não alcançamos os limites do gênio humano; longe disso, estamos na pré-história do espírito humano. Não estamos na batalha final, mas na luta inicial: estamos num período inicial no qual devemos repensar as perspectivas de um conhecimento e de uma política dignos da humanidade na era planetária, para que a humanidade possa nascer como tal. E devemos trabalhar no acaso e na incerteza.*

Entretanto, vale ressaltar que a opção por abordagens de conhecimento que reconheça o seu aspecto relativo não significa prescindir de rigor, como dizem os críticos das abordagens menos tradicionais de pesquisa. Porém, o que se busca, assumindo uma outra concepção e uma outra compreensão, é entender o processo e não apenas descrever, quantificar ou comparar dados.

---

[145] Grifo do autor.

Considero, ainda, importante esclarecer que se torna intencional a imbricação entre metodologia e epistemologia. Entendo, assim como Borba (2000:63), que a compreensão que temos de epistemologia "*não pode estar dissociada de questões de metodologias de pesquisa, para que esta não se reduza a meros procedimentos*." Lincoln e Guba (1985, *apud* Borba, 2000:63) já se referiam a essa necessidade de entrelaçamento ao defenderem que a metodologia deve estar em harmonia com a visão de conhecimento dos pesquisadores.

Assim, busco explicitar minha concepção de ciência, minha compreensão de construção do conhecimento e, também, da metodologia desta pesquisa para poder tratar, subsequentemente, do ambiente virtual de suporte para o ensino e aprendizagem a distância, usado nas experiências enfocadas, bem como nas minhas experiências como educadora de educação a distância via *web*.

A forma de apresentação dessas idéias não segue uma ordem e nem busco apresentá-las isoladamente. Depois dessa visão mais ampla, serão apresentados os critérios e procedimentos técnicos de coleta e de análise de dados das pesquisas de campo por mim encetadas.

2.1. Um verdadeiro nó gordio[146]

O paradigma moderno – newtoniano/cartesiano/dominante – foi "destronado" pela Teoria da Relatividade e pela Mecânica Quântica, uma vez que a ciência contemporânea deixou de se apoiar sobre *certezas e sobre leis determinísticas* para, nas ciências, assumir relações e argumentos sobre *possibilidades*,[147] segundo as idéias, proposições e explicitações

[146] Uso a metáfora do "nó gordio" neste tópico para mostrar que vou tratar de uma questão complexa.

[147] Nesse sentido, aqui, lembro-me de "Isaura", cidade dos mil poços, narrada/criada por Italo Calvino em "As cidades invisíveis": "*Presume-se que Isaura, cidade dos mil poços, esteja situada em cima de um profundo lago subterrâneo. A cidade se estendeu exclusivamente até os lugares em que os habitantes conseguiram extrair água escavando na terra longos buracos verticais: o seu perímetro verdejante reproduz o das margens escuras do lago submerso, uma paisagem invisível condiciona a paisagem visível, tudo o que se move à luz do sol é impelido pelas ondas enclausuradas que quebram sob o céu calcário das rochas.*
Em conseqüência disso, Isaura apresenta duas religiões diferentes. Os deuses da cidade, segundo alguns, vivem nas profundidades, no lago negro que nutre as veias subterrâneas. Segundo outros, os deuses vivem nos baldes que, erguidos pelas cordas, surgem nos parapeitos dos poços, nas roldanas que giram, nos alcatruzes das noras, nas alavancas das bombas, nas pás dos moinhos de vento que puxam a água das escavações, nas torres de andaimes que sustentam a perfuração das sondas, nos reservatórios suspensos por andas no alto dos edifícios, nos estreitos arcos dos aquedutos, em todas as colunas de água, tubos verticais, tranquetas, registros, até alcançar os cata-ventos acima dos andaimes de Isaura, cidade que se move para o alto." (p. 26)

de Prigogine e Stengers (1986); Prigogine (1996); Santos (1987, 1988, 1989, 1994); Popper (1991); Kincheloe (1997); Morin (1995, 1996, 1999); dentre inúmeros outros autores.

Segundo Kuhn (1991), estamos numa situação de *crise*, mas *as crises indicam a ocasião de renovação paradigmática*.[148] Para ele, a ciência progride por fases, justamente em direção a crises da seguinte forma: pré-ciência—ciência normal—crise-revolução—nova ciência normal—nova crise. Também Santos (1987, 1994) afirma que, dessa crise de paradigmas está nascendo uma nova forma de fazer ciência, a qual foi denominada por ele de *paradigma emergente* ou *ciência pós-moderna*.

Esse novo paradigma, o pós-moderno/emergente, tende a recuperar a totalidade da realidade natural e social, isto é, as ciências da natureza e as ciências sociais em interação. Também busca integrar os conhecimentos de caráter cognitivo, sensitivo e afetivo. Nesta mesma linha de entendimento, Latour (1994:7) diz que ciência[149] e política são partes do mesmo todo. Ou seja, um "*mesmo fio conecta a mais esotérica das ciências e a mais baixa política*".

Para entender o conceito de paradigma, recorro a Kuhn (1991:18), que o define como atinente a "*realizações científicas, universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares aos praticantes de uma ciência.*" Kuhn posteriormente reconheceu que utilizou a palavra *paradigma* num sentido ambíguo. Passa a usar a expressão "*matriz disciplinar*" numa concepção mais geral do termo e "*exemplar*" num sentido mais restrito (Chalmers, 1993:125).

Por muito tempo, cultivou-se, com base na orientação positivista, a crença na separação entre o sujeito da pesquisa, o pesquisador e o seu objeto de estudo. Com a evolução dos estudos em ciências sociais, é possível perceber que não é bem assim que o conhecimento é construído. Morin (1999:8), ao criticar o paradigma da ciência clássica, afirma que esta *"dissolvia a complexidade aparente dos fenômenos para revelar a simplicidade oculta das imutáveis Leis da Natureza"*, salientando que, no presente, a *"complexidade começa a aparecer não como inimigo a ser eliminado, mas como desafio a ser enfatizado."*

A ciência moderna propiciou uma *primeira ruptura epistemológica*, isto é, o conhecimento científico era considerado verdadeiro; o senso comum, por sua vez, considerado

---

[148] No idioma chinês, a palavra ***crise*** é constituída a partir de dois ideogramas que significam ***ameaça*** e ***oportunidade***.

[149] Aqui ele estava se referindo a todos os tipos de ciência.

sem *status ou valor*; ficou relegado a um plano inferior. Boaventura de Souza Santos (1987, 1988, 1989, 1993, 1994, 1995, 1999) ressalta uma *dupla ruptura epistemológica*, em que o conhecimento científico deve tornar-se um novo senso comum. Nessa perspectiva, diz que para "*isso é preciso, contra o saber, criar saberes e, contra os saberes, contra-saberes*" (1993:201).

Os pressupostos teóricos construídos por Santos (1993:201) para ilustrar essas rupturas por ele postas em pauta, no roteiro que intitulou *o saber e a ignorância*,[150] são sobremaneira expressivos na seguinte passagem:

> *O saber moderno quando ainda voava baixo parecia ter duas asas iguais e um vôo equilibrado. À medida que cresceu verificou-se que as duas asas eram desiguais, uma voava alto e chamava-se vocação crítica e a outra voava baixo e chamava-se vocação de cumplicidade. E quanto mais baixo voava esta asa mais alto voava a primeira. Esta última passou a voar tão alto que tinha do mundo uma visão telescópica, ao mesmo tempo que lhe era fácil e confortável sentir-se em fuga do mundo. Com o tempo, aliás, perdeu mesmo a noção do mundo e, portanto, da fuga dele. Não surpreende que tão desequilibrado pássaro tenha encalhado nos montes mais elevados da nossa reflexidade. O efeito mais evidente desse desastre é a situação epistemológica em que nos encontramos e que se pode sumariar no seguinte: a ignorância é cada vez menos desculpável e algum conhecimento é cada vez mais intolerável (penso, por exemplo, na biotecnologia e na engenharia genética). O modo pós-moderno de sair desta situação consiste no que, noutro lugar, designei por dupla ruptura epistemológica.*

[150] Com o objetivo de tentar interpretar os sintomas do paradigma emergente, Santos (1993:201-207) o faz através de um conjunto de seis roteiros. O primeiro ele intitulou de "o desejável e o possível". A respeito desse roteiro ele diz: "*Quando o desejável era impossível foi entregue a Deus: quando o desejável se tornou possível foi entregue à ciência; hoje, que muito do possível é indesejável e algum do impossível é desejável temos de partir ao meio tanto Deus como a ciência. E no meio, no caroço ou no miolo, encontramos, com ou sem surpresa, a nós próprios*." O segundo roteiro chamou "o saber e a ignorância". O terceiro foi intitulado "o interesse e a capacidade". Nesse roteiro ele discute quem tem interesse e capacidade para operar as mudanças. E, diante da complexidade da situação a proposta de Santos é que analisemos "*concretamente a nossa história como sujeitos, sobretudo a passagem do sujeito soberano ao sujeito deferente, para daí tirarmos algumas lições quanto ao nosso futuro enquanto sujeitos*". Porque, segundo ele, "*vivemos num mundo de múltiplos sujeitos*". O quarto roteiro foi intitulado "o alto e o baixo" ou "o solista e o coro". Aqui ele defende que a sociedade moderna é uma sociedade de altos e baixos. O quinto roteiro chamou "as pessoas e as coisas. Aqui ele conta que com o passar dos séculos, "*as coisas evoluíram tanto que não demos conta que, ao mesmo tempo que as domesticamos e nos pusemos à vontade com elas, perdemos o à vontade com as pessoas*." O sexto e último roteiro é "as mini-racionalidades não são racionalidades mínimas". Neste roteiro, Santos diz que a racionalidade moderna "*foi deixando criar nos interstícios da parcelização uma irracionalidade global a que hoje, desesperadamente, procuramos dar nome: é a ditadura sobre as necessidades de Agnes Heller, a colonização da Leben-swelt de Habermas, a rigidez global de Offe, a possibilidade global de um desastre eticamente inimputável de Apel. Isto significa que a totalidade abstrata das lógicas da racionalidade acabou por se fragmentar em mini-racionalidades múltiplas que vivem à sombra duma irracionalidade global e que, como tal, não são capazes de ver*." Diz que a missão agora é de "*reconstruir um arquipélago de racionalidades locais, nem mínimas nem máximas, mas tão só adequadas às necessidades locais, quer existentes quer potenciais, e na medida em que elas forem democraticamente formuladas pelas comunidades interpretativas*."

Vale, ainda, analisar brevemente as quatro teses que estão subjacentes ao paradigma que, segundo Santos (1987:36-58) está surgindo, nos seguintes termos:

1. "*Todo conhecimento científico-natural é científico-social*". Santos afirma que a dicotomia entre estes dois campos não tem sentido nem utilidade e que é preciso "*descobrir categorias de inteligibilidade globais, conceitos quentes que derretam as fronteiras em que a ciência moderna dividiu e encerrou a realidade*". Diz que a ciência pós-moderna é assumidamente analógica porque "*conhece o que conhece pior através do que conhece melhor*" (p. 44).

2. "Todo conhecimento é local e total". O referido autor esclarece que o dilema básico da ciência moderna está no fato de o seu rigor aumentar "*na proporção direta da arbitrariedade com que espartilha o real*" (p. 46), e que o conhecimento é total e constitui-se ao redor de temas. Os temas são galerias em que os conhecimentos progridem ao encontro uns dos outros. Por isso, sendo total, é local também. Avança à medida que o seu objeto se amplia, e é como as raízes de uma árvore, alastram-se em busca das novas e mais variadas interfaces (p. 47-48).

3. "Todo conhecimento é auto-conhecimento". Santos anuncia que a ciência moderna "*consagrou o homem enquanto sujeito epistémico, mas expulsou-o, tal como a Deus, enquanto sujeito empírico*" (p. 50) porque, um conhecimento rigoroso, factual e objetivo não tolerava a interferência de valores humanos ou religiosos. Foi dessa forma que se fundou a visão dicotômica entre sujeito e objeto. Ele afirma que "*o objeto é continuação do sujeito por outros meios. Por isso, todo conhecimento científico é auto-conhecimento.*" E que a "*ciência não descobre, cria, e o acto criativo protagonizado por cada cientista e pela comunidade científica no seu conjunto tem que conhecer intimamente antes que conheça o que com ele se conhece do real*" (p. 52).[151]

4. "Todo conhecimento científico visa constituir-se em senso comum". O referido autor diz que a ciência moderna "*produz conhecimentos e desconhecimentos. Se faz do cientista um ignorante especializado faz do cidadão comum um ignorante generalizado*" (p. 55). Mas diz ainda que, ao contrário disso, a ciência pós-moderna reconhece "*que nenhuma forma de conhecimento é, em si mesma, racional; só a configuração de todas elas é racional*". Esclarece que a ciência pós-moderna esforça-se para dialogar com outras formas de conhecimento, inclusive, deixando-se penetrar por elas. Por isso, critica a forma como a ciência moderna se posicionou com relação ao senso comum e diz que, ao contrário, a pós-moderna "*procura reabilitar o senso comum por reconhecer nesta forma de conhecimento algumas virtualidades para enriquecer a nossa relação com*

[151] Edição Portuguesa.

o mundo". Considera que o salto mais importante é o que é dado do *conhecimento científico para o conhecimento do senso comum*, pois o primeiro só se realiza quando se transforma no segundo.

Nessa perspectiva, a ciência pós-moderna está assentada em bases diferentes da ciência moderna, conforme é possível observar pelos seus fundamentos. Esse novo paradigma vai influenciar toda a sociedade contemporânea e vai exigir mudanças radicais, principalmente no âmbito da educação. Essas mudanças devem ocorrer porque o mundo transforma-se a cada dia; novas teorias são construídas; aparelhos são inventados; descobertas são feitas; enfim, a transformação da sociedade contemporânea parece tornar-se mais acelerada nos dias de hoje.

Diante desse processo de mudança, fica a convicção de que o conhecimento é tão provisório quanto inacabado e infinito. Se for assim, qualquer profissional precisará sempre aprender algo mais, ou mesmo reformular o seu conhecimento de acordo com as novas descobertas; com os novos tempos. Os novos tempos, também, impõem uma demanda muito grande de formação que a nossa sociedade ainda não está preparada. A chamada *Sociedade do Conhecimento* ainda precisa ser concretizada.

Em função disso, acredito que a educação a distância via *web* não é o remédio para resolver os problemas da educação e dar conta das exigências da *Sociedade do Conhecimento*, porém, ela pode ser mais uma *possibilidade*.

2.2. As mídias forjam uma nova forma de conhecer

Entendo que o conhecimento é gerado por seres humanos e, também, por mídias,[152] tendo o apoio para tal compreensão a ajuda de Lévy (1993; 1999), Tikhomirov (1981) e Borba (2000:60; 2003:46; 2004:296-302). Para Lévy (1999), *mídia é o suporte ou o veículo da mensagem*. Nesse sentido, a oralidade, a escrita, o rádio, a televisão, o cinema, e a informática

[152] Importante esclarecer o papel fundamental de Borba para que eu pudesse entender de fato essa questão. Já havia lido Tikhomirov na Disciplina "Teorias da Interação Humano Computador", no doutorado, porém o entendimento não aconteceu naquele momento, por várias razões que não cabem aqui. Lévy, também, há algum tempo faz parte das minhas leituras preferidas. No entanto, foi com Borba que entendi significativamente o quanto as mídias mudam a forma de pensar de uma sociedade em dado momento histórico. A partir daí, fui (re)ler Lévy e também Tikhomirov.

e até os *outdoors* são considerados mídias. O lápis e o papel também, porque são tecnologias que estendem a nossa memória (Lévy, 1993).

É importante ressaltar, no entanto, que assumo uma concepção/compreensão de "tecnologia" nos termos de Kenski (2003a:18) como um "*conjunto de conhecimentos e princípios científicos que se aplicam ao planejamento, à construção e à utilização de um equipamento em um determinado tipo de atividade*".

Segundo Lévy (1993), o pensamento não é determinado, mas sim condicionado pelas tecnologias intelectuais. A esse respeito, Lévy (1999:25) explicita:

> *As técnicas* determinam *a sociedade ou a cultura? Se aceitarmos a ficção de uma relação, ela é muito mais complexa do que uma relação de determinação. A emergência do ciberespaço acompanha, traduz e favorece uma evolução geral da civilização. Uma técnica é produzida dentro de uma cultura, e uma sociedade encontra-se condicionada por suas técnicas. E digo* condicionada*, não* determinada*. Essa diferença é fundamental. A invenção do estribo permitiu o desenvolvimento de uma nova forma de cavalaria pesada, a partir da qual foram construídos o imaginário da cavalaria e as estruturas políticas e sociais do feudalismo. No entanto, o estribo, enquanto dispositivo material, não é a "causa" do feudalismo europeu. Não há uma "causa" identificável para um estado de fato social ou cultural, mas sim um conjunto infinitamente complexo e parcialmente* indeterminado *de processos em interação que se auto-sustentam ou se inibem. Podemos dizer em contrapartida que, sem o estribo, é difícil conceber como cavaleiros com armaduras ficariam sobre seus cavalos de batalha e atacariam com a lança em riste... O estribo condiciona efetivamente toda a cavalaria e, indiretamente, todo o feudalismo, mas não os determina. Dizer que a técnica condiciona significa dizer que abre algumas possibilidades, que algumas opções culturais ou sociais não poderiam ser pensadas a sério sem sua presença. Mas muitas possibilidades são abertas, e nem todas serão aproveitadas.*

Importante lembrar, também, à luz de Kerckhove (1997), que "*os computadores criam uma nova forma de cognição intermédia*". E, ainda, Marshall McLuhan com seu aforismo sobejamente conhecido de que "*o meio é a mensagem*", bem como Debord (1997:3) quando assinala que o "*espetáculo não é um conjunto de imagens, mas uma relação social entre pessoas, mediada por imagens.*"

Borba (2000:60) diz que vários professores adotam uma posição *domesticada das mídias*, fazendo destas um apêndice apenas para alterar o mínimo possível as suas práticas para tentarem conciliar a pressão que recebem e as resistências que sentem quanto ao uso da informática na educação. Assumo, nestes termos, o uso das novas tecnologias de informação e comunicação de forma *não domesticada*, mas sim como alavanca de transformações.

Justamente como lembram os apocalípticos e os defensores dessas novas tecnologias, *elas podem produzir o bem ou o mal*. Por essa razão, o uso *não domesticado*, crítico, pode trazer benefícios e *possibilidades*.

2.3. Buscando pistas, indícios, sinais, pormenores reveladores...

No texto "*O camelo extraviado*", Mark Twain[153] narra uma fábula oriental, sobremaneira significativa, que é transcrita a seguir:

> *Um condutor de camelos perdeu o seu camelo e, encontrando um homem, perguntou-lhe:*
> *— Acaso, o senhor não encontrou um camelo extraviado?*
> *O homem respondeu:*
> *— Não é um camelo cego do olho esquerdo?*
> *— Sim.*
> *— Que perdeu o dente de cima?*
> *— Sim.*
> *— Que mancava da pata esquerda traseira?*
> *— Sim!*
> *— Que carregava milho de um lado e mel de outro?*
> *— Sim! O senhor não precisa apresentar mais detalhes. É esse exatamente o camelo que procuro. Estou com pressa. Onde o senhor o viu?*
> *— Eu não vi camelo nenhum, respondeu o homem.*
> *— O senhor não o viu? E como pôde descrevê-lo tão detalhadamente?*
> *— Porque sei me servir dos olhos para observar as coisas. A maioria das pessoas tem olhos que não lhes servem de nada.*
> *Eu sabia que um camelo havia passado, porque vi os seus rastos. Sabia que mancava da pata esquerda traseira pelas marcas diferentes deixadas no chão do lado esquerdo. Sabia que era cego de um olho porque só pastou a erva do lado direito do caminho. Sabia que perdeu um dente de cima porque deixou falhas nas raízes que mordeu. Notei que aves comiam os grãos de milho que foram caindo do lado esquerdo. Sei que o mel escorreu do lado direito porque observei muitas moscas juntas desse lado.*
> *Sei tudo sobre o seu camelo, mas não o vi.*

Após esse contato inicial com o texto de Twain, ao ler Ginzburg (1989:151), lembrei-me da história do camelo extraviado, porque este autor fala também de uma fábula oriental sobre um homem que perdeu um camelo. Ele diz que essa fábula oriental era "*difundida entre os*

[153] Como professora, em um determinado momento inicial da minha carreira, tomei conhecimento de um texto de Mark Twain que era utilizado para mostrar aos alunos que é preciso não só estar atento aos acontecimentos, mas também é preciso interpretar o mundo. Não basta ter olhos; tem que se fazer uso deles.

quirquizes, tártaros, hebreus, turcos..." Conta que os três[154] irmãos que encontraram o camelo são depositários de *um saber do tipo venatório*[155] porque foram capazes, através de indícios mínimos, de reconstruírem um animal que nunca haviam visto. Esse saber venatório é caracterizado pela capacidade de remontar uma "*realidade complexa não experimentável diretamente*", a partir de dados imperceptíveis/negligenciáveis aos olhos mais desatentos.[156] No seu relato, o "*caçador teria sido o primeiro a 'narrar uma história' porque era o único capaz de ler, nas pistas mudas (se não imperceptíveis) deixadas pela presa, uma série coerente de eventos*." Ginzburg explica esta hipótese dizendo que o homem foi caçador por milênios e usava a sua experiência nos termos seguintes:

> *Durante inúmeras perseguições, ele aprendeu a reconstruir as formas e movimentos das presas invisíveis pelas pegadas na lama, ramos quebrados, bolotas de esterco, tufos de pêlos, plumas emaranhadas, odores estagnados. Aprendeu a farejar, registrar, interpretar e classificar pistas infinitesimais como fios de barba. Aprendeu a fazer operações mentais complexas com rapidez fulminante, no interior de um denso bosque ou numa clareira cheia de ciladas.*

Assim, de geração em geração, esse patrimônio cognoscitivo foi transmitido através das narrativas de fábulas porque, ao lado das pinturas rupestres e dos artefatos, faltava uma documentação verbal. Ginzburg diz que foi assim que o saber dos remotos caçadores foi-nos transmitido, na forma de eco, às vezes, tardio e deformado. Entretanto, é preciso estarmos atentos para ler estas pistas, esses indícios, esses sinais. Assim como os nossos ancestrais caçadores.

Em outro momento, conheci Raymond Williams, através do romance espetacular "*O povo das Montanhas Negras*" em que o tempo se conta em séculos e milênios, quando a personagem Glyn sai em busca do avô (Elis) perdido nas Montanhas Negras e, na caminhada, começa a ouvir vozes do passado. Essas vozes evocam a saga dos antigos habitantes daquelas montanhas porque os seus vestígios ainda estavam por aquelas trilhas: cacos de cerâmica, pontas de flechas, e pedras empilhadas. Raymond Williams recria a história desses caçadores, pastores e guerreiros com vida e emoção e, as narrativas vão se acumulando como camadas de

[154] Mark Twain fala em um homem apenas.
[155] Segundo Ginzburg, um tipo de saber próprio dos caçadores.
[156] *Ibidem*:152.

um sítio arqueológico tomando a forma dos mitos e das lendas.[157] Ao tecer a saga do povo galês, tece também *mutatis mutandis* a saga de toda a humanidade. No final, não se sabe se ele encontra o avô porque a narrativa termina assim:

> *Glin parou, tentando escutar alguma coisa, em meio ao silêncio que reinava no alto das montanhas. Tinha chegado a Tal y Cefn. À sua frente estava a represa, brilhando ao luar, e do outro lado erguia-se a crista escura de Gofenion. Ainda à frente, pensou, em meio àquelas visões do passado, depois da batalha de Claerion, ficava a longa ocupação romana e sua retirada gradual, o domínio celta e as invasões saxãs. Sua procura por Elis pelo alto das montanhas era parte de uma procura de si mesmo, de uma história e de uma paisagem que tinham dado forma à sua existência. Sua procura precisava continuar, e ele sabia que aquela longa história também continuaria a se desdobrar – a tradição dos "Ovos da Águia", transmitida pelas vozes há muito desaparecidas do povo das Montanhas Negras.*
> *"Olhe para esta pedra de arenito em camadas em meio à relva curta das montanhas. Coloque a mão direita sobre ela, com a palma para baixo. Olhe para onde o sol nasce no verão e para onde ele se ergue ao meio-dia. Aponte o dedo indicador para um ponto a meio caminho. Afaste os dedos, mas não muito. Agora, este lugar está em suas mãos..."*
> (Raymond Williams, 1991:407)

Ao me deliciar com as vozes do passado e acompanhar os ciclos essenciais da evolução do homem nas "Montanhas Negras", pude ver que Raymond Williams, um dos intelectuais mais importantes da nova esquerda inglesa, era um romancista sensível e que lançava mão dos vestígios, dos detalhes negligenciáveis, das pistas, dos indícios, dos sinais... para traçar o grandioso panorama dos ciclos essenciais da evolução do homem. E nesse sentido, evocava tanto a obra de Ginzburg[158] quanto a de Certeau (2001) porque, em cada uma das histórias, podia perceber a sabedoria e a astúcia do *povo ordinário* de cada momento histórico narrado por Raymond Williams.

---

[157] Assim, em meio às suas reflexões (Glyn a Elis 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, e 8), Glyn ouve as seguintes histórias: "Morad, Gan e a caça aos cavalos"; "Varan à beira dos grandes gelos"; "O lago de verão e o sangue novo"; "Cara filha de cara"; "O fogo de Incar e a porca de Aron"; "Gord e Namila encontram gente nova"; "A viagem de Idrisil e Dubanak"; "O encontro entre caçadores e pastores"; "Tarac e Lirisa"; "A Casa Comprida no solstício de verão"; "A viagem para o encontro no rio-mar"; "A vinda do Calculador"; "Seril e a gente nova"; "O Estrangeiro Negro e o Carneiro Dourado"; "Tami em Telim e no vale dos Cereais"; "Tami e os demônios"; "Telim e o senhor Epodorix"; "Os senhores de Banavint"; "O sábio e o escravo"; "O espelho e a canção"; "Os reis pescadores"; e, finalmente, "A batalha de Claerion".

[158] Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história. Este livro reúne ensaios escritos por Ginzburg entre 1961 e 1986.

Carlo Ginzburg,[159] na obra "*Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*", a partir de Freud, de Sherlock Holmes e do crítico de arte Morelli, constrói o paradigma de um "*saber indiciário*" – um método de conhecimento no qual a ênfase está na observação do pormenor revelador, nos detalhes negligenciáveis aos olhos desatentos.[160] Ginzburg atua como um detetive à procura desses pormenores reveladores e os resultados confirmam que o conhecimento está nas entrelinhas, nos detalhes negligenciáveis aos olhos distraídos, nas pistas, nos indícios, nos sinais... Assim, o conhecimento pode estar nas pontas dos dedos, isto é, nas impressões digitais (identificação pessoal), na forma de desenhar os lóbulos das orelhas e as unhas (identificação de uma obra de arte); etc.; mais do que na dedução pura e simplesmente.

A respeito das formas convencionais de construção do conhecimento, Triviños (1987:116-132) diz que a "*dimensão apriorística da pesquisa quantitativa em educação partiu de paradigmas dedutivos, ao invés de indutivos, próprios da pesquisa etnográfica, isto permitiu não só elaborar categorias antes de começar o estudo, como também delimitar os resultados dos esquemas culturais do investigador.*" Tal enfoque facilitava a análise do resultado alcançado, mas, ao mesmo tempo, reduzia a capacidade criativa do pesquisador, além da utilidade do estudo para a realidade educacional.

Morin (1999:49) aborda essa questão ao dizer que foi "*Pierce quem usou a palavra abdução para caracterizar a invenção das hipóteses explicativas*" porque, para ele, somente a indução e a dedução não eram suficientes para compreender o desenvolvimento do pensamento. Segundo Morin, um dos problemas desses recursos organizadores da mente do paradigma moderno é que "*o inventor é imprevisível e relativamente autônomo em relação ao próprio meio científico.*" Diz que no dia em que isso não puder acontecer, quer dizer, que a invenção for programada, não haverá mais invenção. Para explicar isso, o referido autor lança mão da forma como Newton teria descoberto a Teoria da Gravidade e também da forma como Darwin formulou a Teoria da Evolução. Com relação a Newton, só para ilustrar, Morin conta

---

[159] Carlo Ginzburg é natural de Turim na Itália. É hoje um dos maiores historiadores da Europa. Autor também de: "O queijo e os vermes" e "Os andarilhos do bem" que foram lançados no Brasil pela Companhia das Letras.

[160] No livro, esse método é aplicado a sete ensaios aparentemente díspares que o compõem: "Feitiçaria e Piedade Popular – Notas sobre um processo modenense de 1519"; "De A. Warburg a E. H. Gombrich – Notas sobre um problema de método"; "O alto e o baixo – O tema do conhecimento proibido nos séculos XVI e XVII"; "Ticiano, Ovídio e os códigos da figuração erótica no século XVI"; "Sinais – Raízes de um paradigma Indiciário"; "Mitologia germânica e nazismo – Sobre um velho livro de Georges Dumézil"; e, "Freud, o homem dos lobos e os lobisomens".

que tal descoberta aconteceu num período em que a Universidade de Cambridge ficou fechada devido à peste que castigou a região por dois anos aproximadamente. Nesse período, Newton "*ficou sozinho, devaneando, olhando para as macieiras e, de alguma forma, podemos dizer que se a universidade tivesse permanecido aberta e ele tivesse continuado a assistir as aulas, talvez não descobrisse a gravidade*" (Morin, 1999:49).

De outra forma, Morin (1996b:284) complementa essa idéia ao afirmar:

> (...) *as conseqüências últimas de uma ação não são previsíveis.* (...) *Não se pode fazer programas para o futuro, posto que os programas são projeções abstratas e mecanicistas que os acontecimentos desbaratam. Sem dúvida é necessário projetar valores, idéias-força, idéias motoras. E a ação é sempre uma estratégia.* (...) *Um programa é uma seqüência de atos decididos a priori e que devem começar a funcionar um após o outro, sem variar. Certamente, um programa funciona muito bem quando as condições circundantes não se modificam e, sobretudo, quando não são perturbadas. A estratégia é um cenário de ação que se pode modificar em função das informações, dos acontecimentos, dos imprevistos que sobrevenham no curso da ação. Dito de outro modo, a estratégia é a arte de trabalhar com a incerteza.*

Ginzburg (1989), no capítulo intitulado "*Sinais – Raízes de um paradigma indiciário*", começa o texto usando uma frase de A. Warburg: "*Deus está no particular*"[161] e outras de Johns que expressa uma interrogação, assim: "*Um objeto que fala da perda, da destruição, do desaparecimento de objetos. Não fala de si. Fala de outros. Incluirá também a eles?*"

Diante desta indagação, comecei a pensar qual era a minha escolha metodológica. Em função das reflexões anteriores, tendi a um entendimento não convencional de fazer ciência. Contudo, nesse âmbito, *somente às vezes*,[162] vejo-me fraquejar e cair nas armadilhas, quando vejo um *pedaço de pau*, mas entendo que são as *forças da caverna*[163] que me atraem. Tal metáfora[164] usada por Dertouzos (1997:371-372) tem o propósito de expressar o seguinte:

---

[161] Página 143.
[162] Este "somente às vezes" foi inspirado em Bertolt Brecht que verseja: "*Há sete anos, eu não dava nenhum passo. Quando a um bom médico fui consultar, ele indagou: - Para que essas muletas? E eu disse: - Não posso andar. A rir feito um desalmado, minhas belas muletas apanhou; quebrou-as nas minhas costas e, rindo, ao fogo as lançou. Ele disse: — com esses trambolhos a atrapalhá-lo, não é de se estranhar. Pois ande, caia, rasteje, engatinhe, tenha a bondade de experimentar! Fiquei bom: hoje eu ando. Curou-me aquela risada sonora...* ***Só mesmo às vezes, quando vejo um pedaço de pau, passo um pouco pior algumas horas***." (Grifos meus)
[163] Referência a Dertouzos (1997:371).
[164] "*Forças da caverna*".

> (...) *carregamos traços e maneirismos de nossos ancestrais, assim como reflexos e padrões comuns, adquiridos durante o processo evolutivo. O medo, amor, raiva, cobiça e tristeza que sentimos hoje baseiam-se nos sentimentos adquiridos nas cavernas onde morávamos há milhares de anos. Foi nesse ambiente ancestral que o impulso de predador e o medo do ataque inimigo definiu o medo primal. Foi lá, também, que outros de nossos sentimentos primitivos receberam reforço – proteger os filhos, desfrutar do prazer do contato físico com o parceiro, confiar nos membros da tribo e assim por diante.*

Como a tradição de fazer ciência com base no positivismo está impregnada na humanidade, às vezes, nos deixamos abalar. Porém, a prática de *ler* e *decifrar* as pistas, os indícios, os sinais, os vestígios... remonta aos nossos ancestrais caçadores. Nesse caso, esta é mais *primal* e prevalece em mim. Sobre esse *paradigma indiciário* Ginzburg (1989:143) escreve:

> (...) *tentarei mostrar como por volta do final do século XIX, emergiu silenciosamente no âmbito das ciências humanas um modelo epistemológico (caso se prefira, um paradigma) ao qual até agora não se prestou suficiente atenção. A análise desse paradigma, amplamente operante de fato, ainda que não teorizado explicitamente, talvez possa ajudar a sair dos incômodos da contraposição entre "racionalismo" e "irracionalismo".*

Continuamos mergulhados nos "*incômodos da contraposição entre 'racionalismo' e 'irracionalismo'*". Mas, voltando ao surgimento do *paradigma indiciário*, vale considerar o que Ginzburg (1989:143) diz:

> *Entre 1874 e 1876, apareceu na Zeitschrift für bildende Kunst uma série de artigos sobre a pintura italiana. Eles vinham assinados por um desconhecido estudioso russo, Ivan Lermolieff, e fora um igualmente desconhecido Johannes Schwarze que os traduzira para o alemão. Os artigos propunham um novo método para a atribuição dos quadros antigos, que suscitou entre os historiadores da arte reações contrastantes e vivas discussões. Somente alguns anos depois, o autor tirou a dupla máscara na qual se escondera. De fato, tratava-se do italiano Giovanni Morelli (sobrenome do qual Schwarze é uma cópia e Lermolieff o anagrama, ou quase). E do "método morelliano" os historiadores da arte falam correntemente ainda hoje.*

O método de Morrelli surgiu porque havia muitos quadros atribuídos incorretamente e devolvê-los aos verdadeiros autores seria muito difícil porque havia obras não-assinadas, outras com suspeitas de serem repintadas, e, ainda, até em mau estado de conservação. A proposta de Morelli, então, era não se basear nas *características mais vistosas*, mas sim nos *detalhes negligenciáveis*: nos lóbulos das orelhas, nas unhas, nas formas dos dedos das mãos e

dos pés. Assim, os livros dele são repletos de ilustrações de dedos e orelhas. E os museus de arte que ele estudava ganhavam o aspecto de museu criminal. Dessa forma, Morelli catalogou a forma de orelha de Botticelli, de Cosmè Tura, dentre outros e verificava traços presentes nos originais e não nas cópias. Ginzburg diz que o método de Morelli conseguiu atribuições sensacionais e, dessa forma, fez muito sucesso. Entretanto, foi muito criticado e, posteriormente, considerado mecânico e positivista, até cair no descrédito pelos seus críticos que, às escondidas, deveriam continuar a usá-lo (Ginzburg, 1989:144-145).

Ginzburg diz ainda que foi de Wind o mérito pelo interesse atual sobre o trabalho de Morelli que conseguiu ver neste uma atitude inovadora em relação à obra de arte. Ainda nesta perspectiva, este autor analisa uma analogia entre os métodos de Morelli, Sherlock Holmes e Freud. E indaga, "*como se explica essa tripla analogia?*" Na busca de respostas, ele diz que Freud era médico, Morelli fez medicina, e Conan Doyle também havia sido médico antes de enveredar pela literatura. Ao explicar melhor, Ginzburg (1989:151) deixa claro o seguinte:

> *Nos três casos, antevê-se o modelo da semiótica médica: a disciplina que permite diagnosticar as doenças inacessíveis à observação direta na base de sintomas superficiais, às vezes irrelevantes aos olhos do leigo – o doutor Watson, por exemplo. (De passagem, pode-se notar que a dupla Holmes – Watson, o detetive agudíssimo e o médico obtuso, representa o desdobramento de uma figura real: um dos professores do jovem Conan Doyle, famoso pelas suas extraordinárias capacidades diagnósticas.) Mas não se trata simplesmente de coincidências biográficas. No final do século XIX – mais precisamente, na década 1870-80 –, começou a se firmar nas ciências humanas um paradigma indiciário baseado justamente na semiótica. Mas as suas raízes eram muito antigas.*

O meu interesse pelo paradigma indiciário descrito por Ginzburg deve-se ao fato de nas ciências sociais e humanas haver certas situações que não se repetem. São momentos únicos, dotados de singularidade. Não são passíveis de repetição mecânica. A cada vez que se tenta repetir uma situação, algo novo aparece e aparecerá sempre e, com certeza, enriquece/enriquecerá aquele momento primeiro, irrepetível. Precisamos saber fazer uso dos nossos olhos, da sensibilidade e prestar atenção, também, nos detalhes menos vistosos.

Então, nesse tipo de ciência não é apenas a quantidade de dados, mas sim a qualidade desses dados e sua relação que são relevantes. Os dados quantitativos são importantes, inclusive, quando ajudam na interpretação do processo.

Porém, mesmo assim, como ressalta Chalmers (1993:23), ainda hoje – no alvorecer do terceiro milênio – algumas pessoas continuam admitindo que:

> *Conhecimento científico é conhecimento provado. As teorias científicas são derivadas de maneira rigorosa da obtenção dos dados da experiência adquiridos por observação e experimento. A ciência é baseada no que podemos ver, ouvir, tocar etc. Opiniões ou preferências pessoais e suposições especulativas não têm lugar na ciência. A ciência é objetiva. O conhecimento científico é conhecimento confiável porque é conhecimento provado objetivamente.*

Para Chalmers, já referido, essa é "*uma concepção de senso comum da ciência amplamente aceita*". Nessa perspectiva de ciência, o que importa são apenas os resultados obtidos. Assim, o professor e o pesquisador que têm essa concepção de ciência, desenvolvem o seu ensino e sua pesquisa com esse tipo de embasamento tradicional, rígido. Dessa forma, surge a dicotomia teoria-prática e também a figura do especialista, como sendo aquela figura importante que "sabe fazer ciência". Nessa perspectiva, a ciência não pode ser produzida nem desempenhada por "qualquer um", somente pelo cientista ou pelo pesquisador qualificado. Mas a pesquisa não pode ficar só nas mãos de especialistas porque assim não avançamos na nossa prática. Entendo que, principalmente na área da educação, o educador precisa se tornar um investigador da sua própria prática. Já encontramos, no presente, muitos teóricos defendendo a pesquisa no/do cotidiano das escolas porque vêem ali um *locus* privilegiado de conhecimento. E o que é mais importante: o educador se sente autor de sua prática e não um mero executor de idéias alheias. Se reconhecemos tal importância, então, por que não incentivar o uso do "paradigma indiciário" entre os professores para que eles possam fazer uso das pistas, dos indícios e dos sinais e levarem os seus alunos a construírem uma aprendizagem significativa? Na visão da ciência mais tradicional, isso não é possível, porque restritivamente "pesquisar é para iniciados". Então, há necessidade de iniciar os educadores. Assim, vale lembrar do poeta Antônio Machado: *Caminhante não há caminho... Se faz caminho ao andar...*

É preciso romper com essa idéia tradicional de fazer ciência para conseguirmos avançar no âmbito das ciências sociais e humanas. Teóricos das mudanças científicas afirmam que não há observação neutra dos fenômenos. O pesquisador acredita no que acredita de acordo com suas concepções, suas crenças. O que precisa é atenção para evitar práticas ingênuas.

Chalmers, no final do seu livro "*O que é ciência afinal?*", esclarece:

> *A estrutura de grande parte dos argumentos desse livro foi de desenvolver relatos do tipo de coisa que é a física e testá-los no confronto da física real. Diante dessa consideração sugiro que a pergunta que constitui o título desse livro é enganosa e arrogante. Ela supõe que exista uma única categoria "ciência" e implica que várias áreas do conhecimento, a física, a biologia, a história, a sociologia e assim por diante se encaixam ou não nessa categoria. Não sei como se poderia estabelecer ou defender uma caracterização tão geral de ciência. Os filósofos não têm recursos que os habilitem a legislar a respeito dos critérios que precisam ser satisfeitos para que uma área do conhecimento seja considerada aceitável ou "científica". Cada área do conhecimento pode ser analisada por aquilo que é. Ou seja, podemos investigar quais são os seus objetivos – que podem ser diferentes daquilo que geralmente se consideram ser seus objetivos – ou representá-los como tais, e podemos investigar os meios usados para conseguir estes objetivos e o grau de sucesso conseguido. Não se segue disso que nenhuma área do conhecimento possa ser criticada. Podemos tentar qualquer área do conhecimento criticando os seus objetivos, criticando a propriedade dos métodos usados para atingir esses objetivos, confrontando-a com meios alternativos e superiores de atingir os mesmos objetivos e assim por diante. Desse ponto de vista não precisamos de uma categoria geral "ciências", em relação à qual alguma área do conhecimento pode ser aclamada como ciência ou difamada como não sendo ciência.* (Chalmers, 1993:211)

A posição de Chalmers é relativista.[165] Mas, o que ele procura combater é o que chama de "ideologia da ciência", isto é: só tem crédito aquilo que foi obtido pelo "método científico". Como o autor referido (1993:214-215) assevera:

> *Essa ideologia envolve o uso do conceito dúbio de ciência e o conceito igualmente dúbio de verdade, freqüentemente associado a ele, geralmente na defesa de posições conservadoras. Por exemplo, encontramos o tipo de psicologia behaviorista que trata as pessoas como se fossem máquinas e o uso amplo de resultados de estudo de Q.I. em nosso sistema educacional defendidos em nome da ciência. Corpos de conhecimentos como esses são defendidos afirmando-se ou implicando-se que foram adquiridos por meio do "método científico" e que devem, portanto, ser meritórios. Não é somente a direita política que utiliza as categorias da ciência e do método científico dessa forma. Encontra-se freqüentemente marxista fazendo uso deles para defender a afirmação de que o materialismo histórico é uma ciência. As categorias gerais de ciência e de método científico são usadas também para excluir ou suprimir áreas de estudo.*

---

[165] Segundo Chalmers (1993:138-139): "*O relativista nega que haja um padrão de racionalidade universal não-histórico, em relação ao qual possa julgar que uma teoria é melhor que outra. Aquilo que é considerado como melhor ou pior em relação às teorias científicas variará de indivíduo para indivíduo e de comunidade para comunidade. O objetivo da busca do conhecimento dependerá do que é importante ou daquilo que é valorizado pelo indivíduo ou comunidade em questão. Por exemplo, o controle material sobre a natureza receberá um alto* **status** *entre as sociedades capitalistas do Ocidente, tipicamente, mas receberá um* **status** *baixo numa cultura em que o conhecimento é projetado para produzir sentimentos de contentamento ou de paz.*" (Grifos do autor).

Hoje, no meu entender, temos que desfrutar dos conhecimentos dos teóricos citados anteriormente e também continuar buscando contribuições de estudiosos que têm uma visão mais progressista de ciência, como Ginzburg e Santos, dentre outros.

Com base em Vieira Pinto (1985:366), posso dizer que "*os métodos não preexistem à pesquisa, nem são fruto recolhido posteriormente pela meditação sobre os eixos obtidos. Os métodos são a própria pesquisa no seu exercício eficaz*". Isto porque a nossa ação está subsidiada por valores e perspectivas. Assim, a perspectiva de ciência que orientou esta pesquisa foi das chamadas "**abordagens qualitativas**". Essa opção inicial não exclui a pesquisa quantitativa quando necessário, mas busca uma interpretação mais ampla do objeto de estudo.[166]

Segundo Goldenberg (1999:62) a "*integração da pesquisa quantitativa e qualitativa permite que o pesquisador faça um* ***cruzamento*** *de suas conclusões de modo a ter maior confiança que seus dados não são produtos de um procedimento específico ou de alguma situação particular.*"[167]

A minha opção pelas abordagens qualitativas não é gratuita, mas fundamentada, com o apoio de Lüdke e André (1986:3), na crença de que *"como atividade humana e social, a pesquisa traz consigo, inevitavelmente, a carga de valores, preferências, interesses e princípios que orientam o pesquisador"*. Isto significa que, nem os dados e fatos se revelam gratuita e diretamente ao pesquisador, nem este os enfrenta despido ou desarmado de seus valores. Por esta opção, assumo as cinco características básicas das pesquisas qualitativas apresentadas por Bogdan e Biklen (1982, *apud* Lüdke e André, 1986:11-13) nos termos das asserções seguintes:

1. *"A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento"*;

2. *"Os dados coletados são predominantemente descritivos"*;

3. *"A preocupação com o processo é maior do que com o produto"*;

4. *"O 'significado' que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador"*;

5. *"A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo"*.

---

[166] Uma pesquisa pode ser quantitativa, qualitativa, ou mesclar procedimentos quantitativos com as características da qualitativa. Entretanto, esse entendimento não é aceito por todos os epistemologistas e metodólogos. O que se observa é uma grande luta de concepções, onde cada um apresenta os seus argumentos e não se chega a um denominador comum. Morin (1999:30) diz que a "*ciência clássica tendia a reduzir o conhecível ao manipulável.*" Ele defende que precisamos insistir "*na utilidade de um conhecimento que possa servir à reflexão, meditação, discussão, incorporação por todos, cada um no seu saber, na sua experiência, na sua vida...*".

[167] Grifo da autora.

Levando em conta esta última característica, é preciso esclarecer que não fui a campo para buscar evidências que comprovassem as minhas hipóteses definidas antes do *mergulho* na realidade. Contudo, fui para o trabalho de campo fundada na ajuda de um quadro teórico que me orientasse na coleta e análise dos dados, posto que este foi um processo construído de "baixo para cima". Lüdke e André (1986:13) esclarecem que o *"desenvolvimento do estudo aproxima-se a um funil: no início há questões ou focos de interesse muito amplos, que no final se tornam mais diretos e específicos."*

Já na análise das entrevistas e dos documentos, procurei *ultrapassar a incerteza* com apoio de Bardin (1977) que me ajudou a entender e praticar a *análise de conteúdo*. Dessa forma, a pergunta "*será minha leitura válida e generalizável?*" acompanhou-me e me fez questionar a todo o momento se o que eu via e percebia nas entrevistas ou nas falas dos sujeitos da pesquisa estava mesmo ali. Dessa forma, a análise ultrapassou as primeiras impressões porque, conforme preceitua Bardin, *ler, reler, refletir sobre as possibilidades do conteúdo nos faz reconstruir os sentidos*.

Lüdke e André (1986:41) também orientam para que, depois de selecionados os documentos o pesquisador proceda à análise dos dados, recorrendo, geralmente, à metodologia de *análise de conteúdo*. As autoras trazem para o seu texto o entendimento de Krippendorff (1980:21) sobre este tipo ou modalidade de análise ao considerá-la *"uma técnica de pesquisa para fazer inferências válidas e replicáveis dos dados para o seu contexto"*.

Assim, depois de organizar os dados após inúmeras leituras e releituras, fui enxergando tendências que se configuravam em termos cada vez mais acentuados. Essas tendências já haviam sido iluminadas, inicialmente, pela teoria, antes mesmo da realização das entrevistas com os sujeitos, e serviu de guia para a elaboração do roteiro semi-estruturado das entrevistas. Outras tendências, mais discretas, que no processo de análise final constituíram as *subcategorias*, foram surgindo depois.

A esse respeito, Lüdke e André (1986:42) deixam claro que o processo de construção de categorias não é fácil, posto que estas "brotam" inicialmente da fundamentação teórica que sustenta a pesquisa, mas que vão se modificando *"ao longo do estudo, num processo dinâmico de confronto constante entre teoria e empiria, o que origina novas concepções e, conseqüentemente, novos focos de interesse"*.

Além dos teóricos já citados, também Michel de Certeau (2001) foi fundamental para o tipo de análise que desenvolvi em função dos dados desta pesquisa. Certeau, com sua *astúcia*, consegue identificar microdiferenças onde só se tende a ver obediência e uniformização. Dessa forma, por não acreditar na passividade e massificação do *povo ordinário*, vê capacidade de cumprir e burlar, ao mesmo tempo, a ordem por meio de astúcias sutis e táticas silenciosas. Assim, foi com Certeau que comecei a entender as resistências dos professores com relação à educação a distância no geral e com as mais novas tecnologias de informação e comunicação.

A minha opção pelo *paradigma indiciário* também se deveu ao fato de este possibilitar ao pesquisador encantar-se, maravilhar-se, transformar-se num detetive... Enfim, por constituir-se numa maneira *sui generis* de pesquisar, na qual o mais importante encontra-se em lugares imperceptíveis aos olhos desatentos.

Resolvi, então, pela escolha do "método", transformar-me em um detetive e encontrar pistas, indícios, sinais, pormenores reveladores, detalhes, que ajudassem a encontrar possíveis respostas às minhas indagações nesta pesquisa.

A respeito de como delimitar, definir e formular um problema de pesquisa, a literatura científica referente à metodologia de pesquisa aponta para alguns caminhos. Goldenberg (1999:71) fornece o que considera ser o "primeiro passo", qual seja, "*tornar o problema concreto e explicito através:* [1] *da imersão sistemática no assunto;* [2] *do estudo da literatura existente;* [3] *da discussão com pessoas que acumularam experiência prática no campo de estudo*." A autora diz que a "*boa resposta depende da boa pergunta!*" Então, vi-me, desde o início com um problema a resolver, conforme anunciado por Triviños (1987), para quem o foco de uma pesquisa educacional deve estar essencialmente vinculado a dois aspectos fundamentais, a saber: (1) "*o tópico da pesquisa deve cair diretamente no âmbito cultural da formação acadêmica do pesquisador*" e (2) "*o assunto deve surgir da prática cotidiana que o pesquisador realiza como profissional*". No início, não podia atender a nenhuma das duas exigências. Contudo, após muita reflexão, entendi que não tinha formação específica para a educação a distância, mas estava em processo de formação e tinha muito interesse nessa nova forma de fazer educação. Assim, estava/estou envolvida nessa formação. Quanto à segunda recomendação, eu também não podia inserir-me nela porque ainda não tinha uma prática profissional cotidiana na área. No entanto, resolvi "arregaçar as mangas" e ministrar dois cursos usando o ambiente virtual de ensino e aprendizagem – TelEduc – tornando-me uma profissional dotada – mesmo que de

forma incipiente – dos atributos requeridos. Dessa forma, as duas recomendações foram plenamente atendidas. Consegui, pois, chegar às indagações que se constituem os problemas desta pesquisa, a saber:

1- Qual a importância das práticas vivenciadas por educadores[168] que estão/estavam experimentando a educação a distância via web, no ambiente virtual de ensino e aprendizagem TelEduc, para a construção de novas práticas pedagógicas na web?

2- Em que bases teórico-metodológicas precisam estar apoiadas a formação do educador que assume a prática da educação a distância via web?

2.4. TelEduc – Um ambiente virtual de suporte para o ensino e aprendizagem a distância

Parece necessário esclarecer, de início, o que se entende por ambiente virtual para ensino e aprendizagem a distância. Vale, além disso, apresentar outros termos e expressões equivalentes que vêm sendo empregados, tais como: "ambientes digitais de aprendizagem",[169] "ambientes virtuais de aprendizagem", (Almeida, 2003a, 2003b; Santos 2003[170]); "ambientes virtuais e colaborativos de aprendizagem" (Almeida 2001); "ambientes telemáticos" (Mello, 2003); "ambiente de aprendizagem"[171], e "ambiente autopoiético virtual de aprendizagem"[172]

[168] Tomei a "universidade pública" e a "universidade comunitária" como *loci* de pesquisa.

[169] Almeida (2003:331-332) define "ambientes digitais de aprendizagem" como sendo *"sistemas computacionais disponíveis na internet, destinados ao suporte de atividades mediadas pelas tecnologias de informação e comunicação. Permitem integrar múltiplas mídias, linguagens e recursos, apresentar informações de maneira organizada, desenvolver interações entre pessoas e objetos de conhecimento, elaborar e socializar produções tendo em vista atingir determinados objetivos.* (...) *Os recursos dos ambientes digitais de aprendizagem são basicamente os mesmos existentes na internet (correio, fórum, bate-papo, conferência, banco de recursos, etc.), com a vantagem de propiciar a gestão da informação segundo critérios preestabelecidos de organização definidos de acordo com as características de cada software"*.

[170] Edméa O. dos Santos conceitua ambientes virtuais de aprendizagem como sendo *"um espaço fecundo de significação onde seres humanos e objetos técnicos interagem, potencializando assim a construção de conhecimentos, logo a aprendizagem"*. Entende por aprendizagem *"todo processo sociotécnico em que os sujeitos interagem na e pela cultura, sendo esta um campo de luta, poder, diferença e significação, espaço para construção de saberes e conhecimento"*. Defende que as *"tecnologias digitais podem potencializar e estruturar novas sociabilidades e conseqüentemente novas aprendizagens"* (pág. 223).

[171] Castro (2003:15) esclarece que *"compreende-se por características de um ambiente de aprendizagem a distância um complexo de estruturas animadas que aportam um cenário físico (toda a classe de recursos de*

(Castro, 2003); "ambiente de aprendizagem sociointeracionista"[173] (Andrade e Vicari, 2003); dentre outros. Diante da variedade de denominações, opto por me referir ao TelEduc em termos de ambiente virtual de ensino e aprendizagem, ou ambiente virtual de suporte para o ensino e aprendizagem a distância.

Franco (2003:40) diz que no *"sentido estrito o ambiente é considerado aquilo que cerca ou envolve os seres vivos, mas também é compreendido como lugar, sítio, espaço e território"*. Esclarece que a referida definição *"não coloca em primeiro plano os seres que o ambiente envolve, mas o que está em volta desses seres"*. O autor referido assinala que *"o ambiente pode ser considerado em um sentido amplo, contendo o objeto técnico, o meio associado* [Simondon] *e o ambiente natural (no sentido de não transformado pelo homem)"*. Esclarece que o ambiente virtual *"é um ambiente que possui uma relação com o homem, mas em uma situação diversa da colocada por Simondon, do objeto técnico como mediador entre homem e a natureza"*. Na concepção de Franco (2003:41) o *"ambiente virtual – objeto técnico criado pelas tecnologias da informação – não faz a mediação do homem com a natureza"*, mas *"é o homem que faz o papel de mediador entre o ambiente virtual e os ambientes naturais e tecnicamente transformados"*. Para o autor, o ambiente virtual é um espaço povoado por objetos virtuais; é um espaço (território) que proporciona a quem se insere nele novas experiências e novas formas de comunicação. Nas suas palavras (2003:42):

> *Os objetos virtuais vão proporcionar o estabelecimento de novas relações (traduções) entre diferentes semióticas, o que dificilmente poderia acontecer no ambiente "natural". Essas novas relações são estabelecidas graças à constituição dos objetos virtuais, nos quais a técnica se concretizou como semiótica. O AV resulta da produção semiótica.* (...) *O ambiente virtual não é uma ficção, ele é uma realidade.*

Almeida (2003:332) busca explicitar a função dos ambientes digitais de aprendizagem nos seguintes termos:

---

aprendizagem 'hardware' e 'software' e também as produções a partir das interações e construções dos sujeitos) para um fluir de ações em um eterno devir".

[172] Aquele ambiente onde o *"'ser' e o 'fazer' dos sistemas técnico-pedagógicos"* são inseparáveis (*Idem*, *ibidem*).

[173] Os autores propõem uma arquitetura para um sistema de ensino-aprendizagem a distância que visa modelar aspectos da relação social de um grupo de alunos e não apenas do indivíduo. Ou seja, *"utilizar a tecnologia de agentes e sistema multiagentes para auxiliar no processo de aprendizagem do aluno, buscando neste novo modelo um passo em direção à socialização e à presença do outro, propiciando um modelo de interação e de cooperação entre agentes humanos e agentes artificiais"* (pág. 267). Andrade e Vicari (2003:255) propalam que os ambientes de aprendizagem existentes, no geral, estão longe de um construto que possibilita a colaboração. Denunciam que mesmo quando os sistemas são inseridos na *web*, eles *"não propiciam uma colaboração efetiva, pois não se enxerga o grupo, o coletivo; a ênfase quase sempre é no indivíduo"*.

> (...) *podem ser empregados como suporte para sistemas de educação a distância realizados exclusivamente on-line, para apoio às atividades presenciais de sala de aula, permitindo expandir as interações da aula para além do espaço-tempo do encontro face a face ou para suporte a atividades de formação semipresencial nas quais o ambiente digital poderá ser utilizado tanto nas ações presenciais como nas atividades à distância.*

O TelEduc[174] é um ambiente virtual de suporte para o ensino e a aprendizagem da modalidade de educação a distância desenvolvido pelo Núcleo de Informática Aplicada à Educação – NIED/UNICAMP.

O ambiente virtual TelEduc surgiu de uma proposta advinda de uma experiência pedagógica tratada investigativamente e relatada em uma Dissertação de Mestrado,[175] uma vez que se iniciava no referido núcleo a idéia de *"formação centrada na construção contextualizada do conhecimento"* (Rocha, 2002a:9). Segundo Rocha, já referida, este processo de formação se dá no próprio contexto de trabalho do professor, o que exige que o professor-formador esteja neste ambiente de formação. Diante deste desafio, a possibilidade do uso de ferramentas que possibilitassem a formação a distância ganhou proeminência e aí nasceu o Projeto TelEduc.

Além da dissertação que foi o mote do TelEduc, muitas outras investigações e outros trabalhos foram desenvolvidos, ou ainda se encontram em processo de desenvolvimento, o que possibilitou o seu crescimento e amadurecimento, tanto que, em fevereiro de 2001, foi disponibilizada a primeira versão como um software livre inaugurando um fato inédito no cenário brasileiro de software para educação a distância. Trata-se, realmente, de uma proposta ousada e de grande contribuição para a área educacional, uma vez que os ambientes criados até então tinham, em maior parte, um elevado custo.

Ao se indagar do objetivo de um ambiente virtual de ensino e aprendizagem como o TelEduc, no tempo presente, vale assinalar que é, certamente, o de facilitar o oferecimento de

---

[174] Há outros ambientes para autoria e gerenciamento de cursos a distância via *Internet*, como, por exemplo: WebCT <http://www.webct.com>; AulaNet <http://ananel.cead.puc-rio.br/aulanet/index.htm>; Universite <http://www.universite.com>; Virtual Class <http://visualclass.com.br>; TopClass; FirstClass; Daedalus <http://daedalus.com>; TeamWave Workplace; WebBoard <http://chatspace.com/products/webboard/index.cfm>; JonesKnowledge.com <http://jonesknowledge.com>; Lotus LearningSpace (http://lotus.com); Virtual Classroom Interface; BlackBoard <http://www.blackboard.com.br>; dentre outros. Mello (2003:56-57) diz que além dos ambientes virtuais de aprendizagem citados anteriormente há iniciativas relevantes na construção de ambientes telemáticos, tais como: o projeto do Laboratório de Ensino a Distância da Universidade Federal de Santa Catarina, o Projeto Virtus da Universidade Federal de Pernambuco, e o Eureka da Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

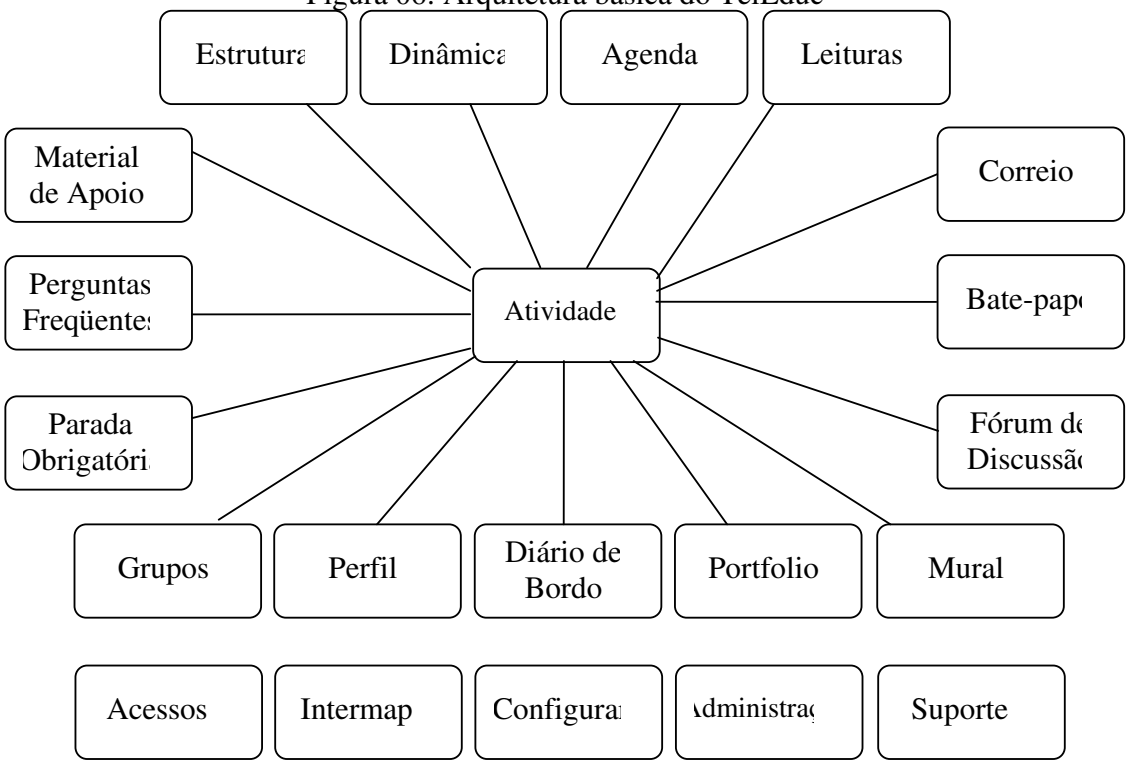
[175] Alessandra de Dutra e Cerceau. **Formação a distância de recursos humanos para informática educativa**. Instituto de Computação - Unicamp, 1998. (Dissertação de Mestrado). Disponível em <http://teleduc.nied.unicamp.br/teleduc/publicacoes/dissertacao_alessandra.pdf>.

cursos pela rede de uma forma simples, fazendo com que o professor não precise se tornar um especialista em computação ou em tecnologia *web* para elaborar, disponibilizar materiais e, acompanhar o processo de aprendizagem de seus alunos. Assim, o TelEduc é um ambiente para criação, participação e administração de cursos na *web*.

Uma característica importante do TelEduc, que o diferencia dos demais ambientes, é o fato de ele ter sido desenvolvido de forma participativa, pois todas as suas ferramentas foram idealizadas, desenvolvidas e aperfeiçoadas levando em consideração as necessidades sentidas pelos seus usuários. Além dessa, há outras características que o diferencia dos ambientes para educação a distância disponibilizados no mercado, como por exemplo, a explicitada a seguir: "*a facilidade de uso por pessoas não especialistas em computação, flexibilidade quanto ao modo de utilização e um conjunto enxuto de funcionalidades*" (Rocha, 2002b:197). Desde a sua primeira versão – 1.0 – a cada necessidade sentida e a cada nova descoberta, os seus colaboradores estão atualizando, melhorando, adaptando e, assim, novas versões mais atualizadas são construídas para atender às necessidades dos seus usuários.

A arquitetura básica do TelEduc tem como elemento central a ferramenta que disponibiliza *Atividades*, conforme pode ser observado na figura seguinte:

Figura 06: Arquitetura básica do TelEduc



Fonte: Rocha (2002a, 2002b, 2003 – com pequenas adaptações).

A explicação para a ferramenta *atividades* situar-se no centro é o fato de seus idealizadores acreditarem que a aprendizagem se dá a partir da resolução de problemas subsidiada por diferentes materiais.

O conjunto de funcionalidades oferecidas pelo TelEduc podem ser agrupadas em: (1) ferramentas de coordenação, (2) ferramentas de comunicação e, (3) ferramentas de administração.

(1) As *ferramentas de coordenação* são aquelas que organizam e subsidiam, de alguma forma, as ações desenvolvidas em um curso. Nesse conjunto têm-se as ferramentas: Agenda, Dinâmica do Curso, Leituras, Material de Apoio, Parada Obrigatória, Perguntas Freqüentes, Grupos, e a própria ferramenta central denominada Atividades.

(2) As *ferramentas de comunicação* são: Correio, Bate-Papo, Fóruns de Discussão, Mural, Portfolio, Diário de Bordo, e Perfil. O formato dessas ferramentas é semelhante àquelas usadas na *Internet*, mas para acessá-las é preciso estar conectado ao TelEduc.

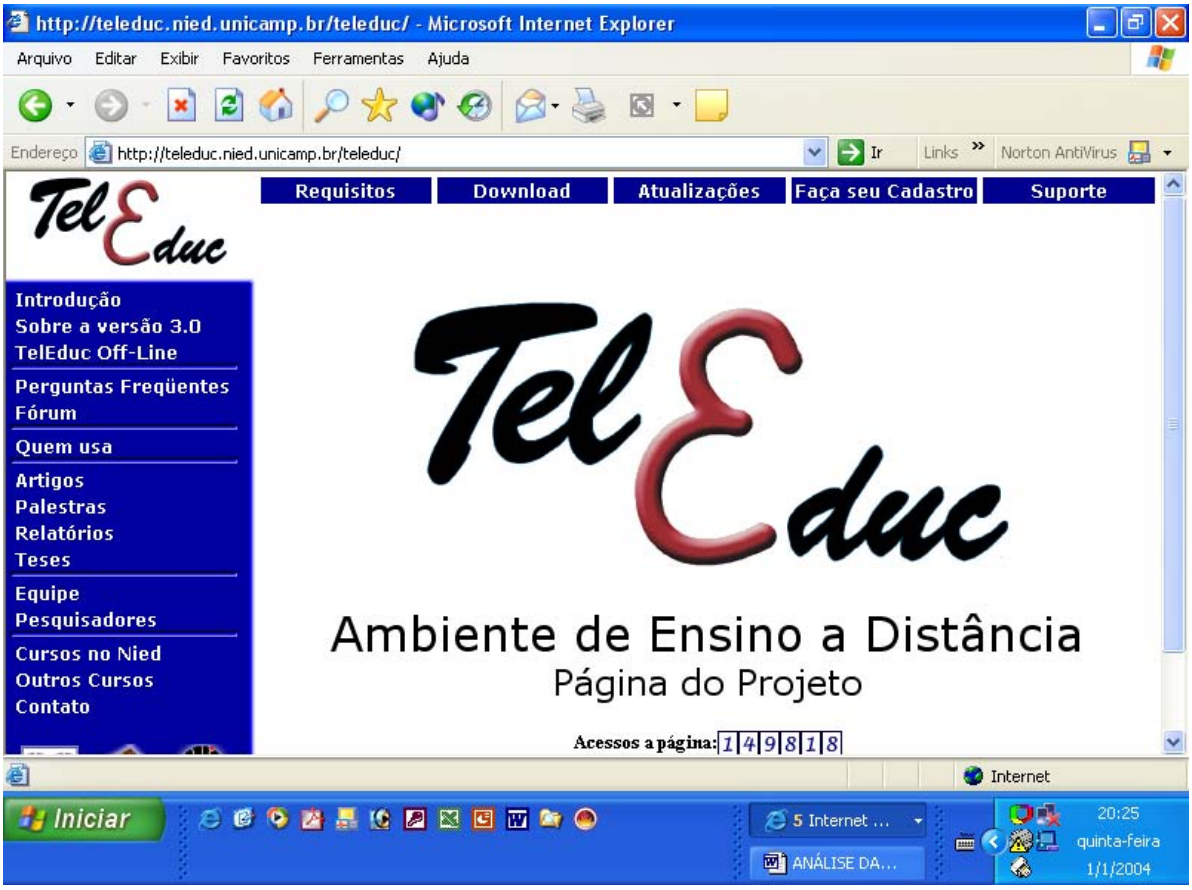
Por assumirem que em qualquer processo de formação há necessidade de uma intensa comunicação entre os envolvidos, os idealizadores e desenvolvedores do TelEduc criaram e desenvolveram as citadas ferramentas. Além disso, há a necessidade de um processo reflexivo constante, conforme preconiza Rocha (2002b:203) nos seguintes termos: "*o aspecto central da abordagem construcionista é a constante reflexão ao longo do processo de formação feita tanto pelo formador quanto pelos alunos do curso em questão.*" Para tanto "*é absolutamente necessário que tudo o que acontece em um curso fique registrado: todas as interações, os conteúdos, os acessos etc.*"[176]

(3) Finalmente as *ferramentas de administração* que dizem respeito às ferramentas de apoio no gerenciamento da parte administrativa do curso. Essas ferramentas são: Acessos, Intermap, Configurar, Administração, Suporte. Importante ressaltar que as ferramentas Suporte e Administração não são visíveis para os alunos.[177]

Quando se entra no TelEduc, a primeira página que se abre é a principal, conforme pode ser visto na figura (07) seguinte:

[176] A abordagem construcionista começou a ser elaborada e defendida por Seymour Papert desde a implementação da Linguagem Logo (Linguagem de Programação) que também foi desenvolvida pelo mesmo autor.

[177] Rocha (2003:388) diz que no TelEduc "*há três tipos de usuários: coordenador, formador e aluno. É comum o coordenador do curso ser o formador, sendo que esses papéis distintos são distribuídos para conceder privilégios para a execução de algumas tarefas administrativas que só podem ser executadas pelo coordenador dentro do ambiente. Pela diferença de papéis no ambiente, há ferramentas que não são visíveis para alunos, como* suporte *e* administração."



Fonte: TelEduc.

Nesta página principal há várias informações que podem ser acessadas. Porém, pelo limite dessa explanação, limitar-me-ei a uma exposição das ferramentas que o ambiente TelEduc disponibiliza para seus usuários, buscando seguir a mesma ordem que aparece na sua estrutura.

Assim, depois que entramos na página do TelEduc, do lado esquerdo, pode-se selecionar a ferramenta desejada, aparecendo do lado direito, o conteúdo relacionado à ferramenta selecionada.

Ao se entrar na “Estrutura do Ambiente”, é apresentada uma explicação de cada ferramenta que o TelEduc disponibiliza nos cursos a distância. A ferramenta “Dinâmica do curso” contém informações sobre a metodologia e a organização do curso. A respeito da “Agenda”, que é também a página de entrada do curso, é explicado o seguinte:

> *A página de entrada do curso é dividida em duas partes. Na parte esquerda estão as ferramentas que serão utilizadas durante o curso e, na parte direita é apresentado o conteúdo correspondente a uma determinada ferramenta selecionada na parte esquerda.* [...] *Ao entrar no curso, é apresentado o conteúdo da ferramenta "Agenda" que contém informações atualizadas, dicas ou sugestões dos professores para os alunos. Esta página funciona como um canal de comunicação direto dos professores com os alunos. Nela são colocadas informações que seriam fornecidas normalmente no início de uma aula presencial. O conteúdo de "Agenda" é atualizado de acordo com a dinâmica do curso.* [...] *Cada curso apoiado pelo ambiente TelEduc pode utilizar um subconjunto das ferramentas descritas abaixo. Assim, pode acontecer de em um determinado momento do curso algumas ferramentas não estarem visíveis no menu à esquerda e, portanto, não disponíveis. Oferecer ou não uma ferramenta, em diferentes momentos do curso, faz parte da metodologia adotada por cada formador. Geralmente, se há a inserção de uma nova ferramenta, este fato é avisado ao usuário por meio da Agenda.*

Dando seqüência à apresentação e explicação das ferramentas do TelEduc, tem-se a ferramenta "Atividades", cujo objetivo é apresentar as atividades a serem realizadas no curso. As demais ferramentas são assim descritas: (a) "Material de Apoio" apresenta informações úteis relacionadas ao tema do curso e que subsidia as atividades propostas; (b) com função próxima, a ferramenta "Leituras" contém artigos relacionados à temática do curso e também sugestões de revistas, jornais, endereços na *web*, etc. (c) "Perguntas Freqüentes" mostra a relação das perguntas de maior freqüência feitas durante o curso com suas respectivas respostas; (d) na "Parada Obrigatória", encontra-se materiais que possibilitam o desencadeamento de reflexões e discussões entre os participantes no decorrer do curso; (e) o "Mural" é um espaço reservado à disponibilização de informações consideradas significativas no contexto do curso; (f) no "Fórum de Discussão" é permitido o acesso a alguma página que contenha os tópicos em discussão no curso, que permite a visualização estruturada das mensagens já enviadas e a participação na mesma por meio do envio de mensagens; (g) já o "Bate-Papo" possibilita conversa em tempo-real entre os integrantes do curso que são previamente marcadas na Agenda; (h) o "Correio" é um sistema de correio eletrônico interno ao ambiente que serve para os participantes enviarem e receberem mensagens.

Além dessas, tem-se outras ferramentas interessantes, quais sejam, (i) "Grupos" que permite a criação de grupos de pessoas para facilitar a distribuição de tarefas solicitadas no curso; (j) "Perfil", uma ferramenta que possibilita o conhecimento dos integrantes de um curso uma vez que disponibiliza o perfil de cada integrante. (k) O "Diário de Bordo" tem como objetivo uma auto-reflexão do aluno sobre o seu processo de aprendizado. Nele, os alunos

podem descrever, registrar, analisar seu modo de pensar, suas expectativas, suas conquistas. Essas anotações também podem ser lidas e comentadas pelos formadores; (l) no "Portfolio" os alunos podem armazenar textos e arquivos de forma compartilhada ou particular que desejarem e que forem úteis para o bom andamento do curso, assim como endereços da *Internet*.

As ferramentas de administração são: (a) "Intermap", que possibilita aos formadores a visualização das interações entre os participantes nas ferramentas Grupos de Discussão e Bate-Papo; (b) "Administração", que permite a disponibilização de materiais nas ferramentas, bem como configurar opções em algumas delas e, gerenciar as pessoas que participam do curso; (c) "Suporte", que permite que se entre em contato com o administrador do TelEduc através de *e-mail*; (d) "Acessos" permite a geração de vários relatórios para acompanhar a participação dos usuários no ambiente; e (e) "Configurar" que é a ferramenta que possibilita mudar senha, selecionar outro idioma ou acionar o sistema de notificações do ambiente. Segundo Rocha (2003:390) "*por essa última opção, o TelEduc envia para o participante, no seu e-mail, o resumo das novidades que aconteceram no ambiente (uma nova mensagem no correio, uma nova leitura etc.).*"

Na parte de informações gerais, há ainda uma explicação sobre "Autenticação de Acessos", informando que para se ter acesso a um curso, são necessários a identificação pessoal e senha, que deverão ser fornecidos sempre que se deseje entrar em um curso e que são fornecidos quando do cadastramento do usuário no ambiente.[178]

2.5. Procedimentos usados nesta pesquisa

Com o intuito de evidenciar *a importância das práticas vivenciadas por educadores que estão/estavam experimentando a educação a distância via web, no ambiente virtual de ensino e aprendizagem TelEduc, para a construção de novas práticas pedagógicas neste âmbito* e buscar conhecer as *bases teórico-metodológicas que devem apoiar a formação do educador que assume a prática da educação a distância via web*, fui a campo coletar dados que pudessem, pela sua

[178] Com essa explanação, busquei propiciar uma visualização do ambiente virtual de ensino e aprendizagem utilizado nas experiências realizadas em função desta pesquisa. Por isso, deixei de mostrar, em termos globais, o conteúdo e o conhecimento sobre este ambiente. Para um tipo de aprofundamento que possa ser desejado, pode ser indicado, principalmente, o endereço do TelEduc: <http://teleduc.nied.unicamp.br>.

análise, contribuir para que eu atingisse os objetivos pretendidos e esclarecer aspectos da formação do educador dessa modalidade de educação.

Iniciei pelo contato com a teoria sobre educação a distância, de forma mais geral, e, a seguir, investigando termos da educação a distância via *web*. Subseqüentemente, entrei em contato com práticas de professores que estavam ousando experimentar essa modalidade de educação ainda desconhecida no Brasil e como se sabe carregada de preconceitos e de temores de "mecanização da educação" pela grande maioria dos educadores. O passo seguinte foi experimentar por mim própria o que havia aprendido na teoria e na observação das práticas dos "pioneiros" da educação a distância via *web*. Esse último movimento pode ser dividido em três momentos: (a) usei o ambiente virtual de ensino e aprendizagem TelEduc como apoio a uma disciplina presencial; (b) usei o ambiente virtual também para oferecer um curso de 30 horas totalmente à distância; (c) dediquei-me à reflexão sobre essa prática buscando conhecer e compreender a importância e as contribuições advindas do caminho que trilhei nessa nova forma de educar.

Nos tópicos e itens subseqüentes deste trabalho, passo a relatar os procedimentos usados nas pesquisas de campo e nas experiências docentes por mim assumidas.

2.5.1. Os procedimentos usados para conhecer as experiências dos "pioneiros" da educação a distância via *web*[179]

Inicialmente, pensei em entrevistar apenas professores da universidade onde trabalho e na qual fiz – como aluna – o primeiro curso de formação de professores na modalidade EAD. Porém, como as experiências daquela instituição ainda eram restritas e alguns professores não se sentiam seguros em abordá-las, busquei uma outra instituição que tivesse experiência equivalente para mostrar. Configurei, assim, os meus *loci* de pesquisa incluindo duas instituições universitárias de naturezas e práticas diferenciadas. A primeira por ser uma universidade comunitária[180] emergente e a segunda por ser uma das maiores universidades

[179] Da "universidade pública" e da "universidade comunitária" tomadas como *loci* da pesquisa.
[180] Em 2003 a "universidade comunitária" completou o seu primeiro decênio como universidade. Porém, as suas origens datam do ano de 1955, quando começaram a funcionar os seus primeiros cursos.

públicas deste país, considerada 'centro de excelência'. Ambas as instituições se equivalem em tempo de existência, contudo, constituem realidades bastante diferentes em termos de história, resultados alcançados, regime de trabalho dos professores, etc. Inegavelmente, as condições de cada uma são muito diferenciadas em relação à outra e influem nas práticas desenvolvidas em cada uma delas, mas, independente de todas as especificidades existentes, encontrei experiências de educação a distância via *web* sendo desenvolvidas em ambas. Isso mostra que a EAD, principalmente a mediada pela *web*, tem atraído o interesse das instituições de ensino.

Nesse sentido, é possível afirmar que as duas instituições pesquisadas são *pioneiras* da educação a distância via *web*, justamente porque estão experimentando práticas inovadoras, isto é, estão buscando melhoras para a sua função maior que é formar. Os seus professores, que estão ousando praticar essa nova forma de fazer educação, também, podem certamente ser chamados de "pioneiros".

Busquei definir os sujeitos, em termos intencionais, tomando como critério a disponibilidade dos professores considerados "pioneiros" para falar/tratar das suas experiências de educação a distância via *web*. Na "universidade comunitária", não foi difícil localizar os professores que estavam oferecendo os seus primeiros cursos usando o TelEduc porque, naquele momento, apenas uma turma de alunos-professores havia participado do processo de formação e estes alunos se encontravam desenvolvendo os seus projetos piloto (ao todo nove projetos). Havia uma segunda turma em andamento, mas esta ainda não experimentara esse novo meio assumindo a iniciativa e a ação como docentes.[181]

Sabendo quem eram os professores, fiz contatos por *e-mail* com alguns e conversei pessoalmente com outros, tendo conseguido a aquiescência de quatro professores para participar da pesquisa sendo entrevistados, dentre eles, o coordenador de EAD da "universidade comunitária".

Entre os contatos e a realização das entrevistas, o grupo de professores da segunda turma de formação para a EAD desenvolvida pela instituição referida já passara a desenvolver efetivamente seus projetos. Então, dois dos meus entrevistados se incluíam nessa turma. A

[181] Desses nove projetos considerados, um era de minha autoria, assim restaram oito projetos de outros docentes, mais a experiência do coordenador de EAD dessa instituição. Além da sua vivência como aluno em alguns cursos a distância, o professor coordenador assumia também a responsabilidade de formar professores para o uso da EAD na instituição.

princípio, praticamente todos os professores da "universidade comunitária" , quando procurados por mim, mostraram-se reticentes com relação à idéia de serem entrevistados porque as suas experiências eram incipientes. Contudo, explicitado o objetivo da pesquisa, consegui os colaboradores.

Já na "universidade pública", houve necessidade de maior empenho de minha parte, até mesmo pelo tamanho da instituição. Fiz um contato inicial para obter informações sobre os professores que estavam usando o TelEduc para oferecer cursos a distância, cursos semipresenciais, ou como apoio ao presencial; recebi uma lista com onze nomes e *e-mails* de professores de diferentes faculdades e institutos da instituição. Dessa lista, consegui os dois primeiros sujeitos da pesquisa, que foram o professor A,[182] do Centro de Ensino de Línguas e o professor B, do Instituto de Biologia, que, prontamente, dispuseram-se a relatar suas experiências. Os demais, ou não responderam, ou justificaram a sua impossibilidade de participar da pesquisa.

Querendo encontrar mais alguns sujeitos, comecei uma nova busca através da página do TelEduc, investigando quais professores já tinham ou estavam oferecendo cursos que implicavam o uso daquele ambiente. Encontrei e contatei vários professores, dentre eles, o professor C que tinha vários cursos em seu nome e também a professora D que já contava com cinco cursos ministrados. De todos os professores contatados nessa nova etapa, recebi a confirmação desses dois de que dispunham a ser sujeitos da pesquisa.

Tendo já os nomes dos professores que seriam os sujeitos da pesquisa, elaborei uma versão piloto do roteiro de entrevista[183] para testá-la entrevistando o coordenador da EAD da "universidade comunitária". Em função disso, o roteiro sofreu algumas alterações para constituir a versão que serviu de base para todas as entrevistas que foram subseqüentemente definidas.

Configurei, assim, os sujeitos desta pesquisa vinculando quatro professores de cada instituição para a coleta de dados.

Programei as entrevistas de forma que os professores da "universidade comunitária" pudessem ser entrevistados em uma segunda parte da coleta, porque as suas primeiras

[182] Com o objetivo de não identificar os sujeitos da pesquisa, estes foram denominados de professores: A, B, C, D, E, F, G e H.
[183] Ver roteiro de entrevista no Apêndice I.

experiências ainda estavam em andamento. Assim, enquanto eu entrevistava os professores da "universidade pública", os da "universidade comunitária" estavam ainda desenvolvendo os seus primeiros cursos de educação a distância via *web*.

Além das entrevistas – que foram gravadas e depois transcritas –, lancei mão de textos, palestras, e de registros pessoais feitos pelos entrevistados e de seus cursos na rede, quando estes estavam disponibilizados. Importante ressaltar que não pude ter acesso a todos os cursos porque, para entrar no ambiente, é preciso *login* e senha que só são oferecidos aos próprios docentes e aos alunos matriculados.

Na análise dos dados coletados, pude lançar mão de outras *fontes de dados* para realizar a estratégia da triangulação recomendada por Denzin (1970, *apud* Lüdke e André, 1986:52) e também por Goldenberg (1999:63), que explicita tal estratégia nos seguintes termos:

> *A combinação de metodologias diversas no estudo do mesmo fenômeno, conhecida como* ***triangulação****, tem por objetivo abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do objeto de estudo. Parte de princípios que sustentam que é impossível conceber a existência isolada de um fenômeno social. Enquanto os métodos quantitativos pressupõem uma população de objetos de estudo comparáveis, que fornecerá dados que podem ser generalizáveis, os métodos qualitativos poderão observar, diretamente, como cada indivíduo, grupo ou instituição experimenta, concretamente, a realidade pesquisada.*[184]

Por isso, pude coletar grande quantidade de documentos,[185] porém, as palavras de Goldenberg (1999:53) não passaram despercebidas em termos dos alertas seguintes:

> *Os dados qualitativos consistem em descrições detalhadas de situações com o objetivo de compreender os indivíduos em seus próprios termos. Estes dados não são padronizáveis como os dados quantitativos, obrigando o pesquisador a ter flexibilidade e criatividade no momento de coletá-los e analisá-los. Não existindo regras precisas e passos a serem seguidos, o bom resultado da pesquisa depende da sensibilidade, intuição e experiência do pesquisador.*

[184] Grifo da autora. Além do grifo, aqui ela introduz uma nota de rodapé para explicar que triangulação "*é uma metáfora tomada emprestada da estratégia militar e da navegação, que se utilizam de múltiplos pontos de referência para localizar a posição exata de um objeto*."

[185] Considero o conjunto dos materiais e documentos com base em Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (2001:169) que consideram, também, "*como documento qualquer registro escrito que possa ser usado como fonte de informação*."

De posse dos dados, comecei a tabulá-los e a analisar as respostas que obedeceram a mesma ordem do roteiro de entrevista. Porém, cabe esclarecer aqui ainda que o roteiro de entrevista semi-estruturado[186] foi elaborado (a) buscando obter informações iniciais de contexto pessoal e institucional e (b) com base em quatro categorias que se desdobravam em subcategorias, a saber:

I - Formação para docência na *web* (preparação para ensinar na *web*, e facilidades e/ou dificuldades dessa formação);

II - Experiência de ensino na *web* (relato das experiências, apreciação sobre o ambiente virtual de ensino e aprendizado usado; tipo de trabalho desenvolvido: individual ou em equipe);

III - Avaliação das experiências de educação a distância via *web* (diferenças entre ser professor no presencial e na *web*, dificuldades encontradas, e êxitos alcançados nas experiências);

IV - Opiniões e visões prospectivas (futuro da educação a distância via *web*, educação a distância via *web*: nova forma ou uma nova pedagogia, e considerações sobre ser "pioneiro" da educação a distância via *web*).

2.5.2. Procedimentos usados para analisar e refletir sobre a minha própria prática na educação a distância via *web*

Depois do *mergulho* na teoria e de conhecer, mesmo que superficialmente, as experiências de educadores que estavam ousando experimentar as possibilidades e os desafios da educação a distância via *web*, resolvi, depois de vencer algum medo inicial, colocar a *mão na massa* e vivenciar concretamente essa nova modalidade da educação a distância.

Iniciei por usar o TelEduc como apoio à Disciplina "Educação de Jovens e Adultos" que faz parte da grade das licenciaturas da universidade em que trabalho. Esta experiência possibilitou-me um certo aprendizado sobre a educação a distância via *web*. No entanto, não o suficiente para uma análise mais profunda. Nascia, então, a idéia de uma nova experiência.

[186] Ver apêndice I.

Porém, dessa vez, seria um curso completamente a distância: “Discutindo a Formação de Educadores da Educação de Jovens e Adultos”.

A primeira experiência como educadora usando o suporte da *web*, pelo fato de não ter tido muito planejamento, e de ter sido a minha primeira incursão nessa área, não será objeto de análise mais profunda. Apenas descrevo superficialmente a experiência para mostrar o meu primeiro contato com a *web* atuando como educadora.

Para analisar a segunda experiência elegi 7 (sete) categorias: (1) a dinâmica do curso; (2) os professores do curso; (3) os alunos do curso; (4) a participação dos alunos no curso; (5) os fóruns de discussão do curso; (6) a forma da coordenadora tratar os alunos; e, (7) avaliação final feita pelos alunos do curso. A última categoria se desdobra em 10 (dez) subcategorias seguindo a seqüência do questionário que foi respondido pelos alunos que participaram do curso: (a) avaliação sobre a proposta do curso; (b) avaliação sobre o meio usado para realizar o curso; (c) avaliação sobre os textos usados no curso; (d) avaliação sobre os conteúdos trabalhados no curso; (e) avaliação sobre o ambiente virtual usado no curso; (f) avaliação sobre a organização do curso no TelEduc; (g) avaliação sobre o desempenho no virtual e no presencial; (h) avaliação sobre a atuação da coordenadora e da formadora; (i) avaliação sobre a interação no curso; e, (j) outras observações, críticas ou sugestões sobre o curso.

2.6. Juntando os fios para a tessitura do Atlas: II

Importante frisar que o caminho trilhado nessa aventura metodológica esteve sempre iluminado pelas concepções que tenho sobre ciência, construção do conhecimento, pressupostos teórico-metodológicos... E sempre me lembrando de Morin (1999:31), que nos apresenta três propostas para a investigação e que merecem ser analisadas:

> *1. que os caracteres institucionais (tecnoburocráticos) da ciência não sufoquem, mas estofem os seus caracteres aventurosos;*
> *2. que os cientistas sejam capazes de auto-interrogação, isto é, que a ciência seja capaz de auto-análise;*
> *3. que sejam ajudados ou estimulados os processos que permitiriam à revolução científica em curso realizar a transformação das estruturas de pensamento.*

Numa perspectiva análoga, também, lembrei-me de Dewey, que em 1916[187] já havia escrito que "*pensar é o método de se aprender inteligentemente, de aprender aquilo que utiliza e recompensa o espírito*" (1959:167).

Concluindo, então, o relato dos procedimentos teórico-metodológicos utilizados nesta pesquisa é possível afirmar que foi buscando indícios, foi pensando, foi refletindo, foi abalando minhas bases teóricas, foi construindo hipóteses provisórias, foi enriquecendo-me com leituras e com o conhecimento das práticas dos "pioneiros", além de *mergulhar nessas águas profundas* vivenciando duas experiências na educação a distância via *web* é que cheguei aos resultados aqui apresentados. E, com certeza, a realização deste trabalho tem proporcionado-me a capacidade de reflexão e tem recompensado o meu espírito.

[187] Data da elaboração do livro: Democracia e Educação (conforme consta na tradução utilizada – 1959).

De todas as mudanças de língua que o viajante deve enfrentar em terras longínquas, nenhuma se compara à que o espera na cidade de Ipásia, porque não se refere às palavras mas às coisas. Uma manhã cheguei a Ipásia. Um jardim de magnólias refletia-se nas lagoas azuis. Caminhava em meio às sebes certo de encontrar belas e jovens damas ao banho: mas, no fundo da água, caranguejos mordiam os olhos dos suicidas com uma pedra amarrada no pescoço e os cabelos verdes de algas.

Senti-me defraudado e fui pedir justiça ao sultão. Subi as escadas de pórfido do palácio que tinha as cúpulas mais altas, atravessei seis pátios de maiólica com chafarizes. A sala central era protegida por barras de ferro: os presidiários com correntes negras nos pés içavam rochas de basalto de uma mina no subsolo.

Só me restava interrogar os filósofos. Entrei na grande biblioteca, perdi-me entre as estantes que despencavam sob o peso de pergaminhos encadernados, segui a ordem alfabética de alfabetos extintos, para cima e para baixo pelos corredores, escadas e pontes. Na mais remota sala de papiros, numa nuvem de fumaça, percebi os olhos imbecilizados de um adolescente deitado numa esteira, que não tirava os lábios de um cachimbo de ópio.

– Onde está o sábio? – O fumador apontou para o lado de fora da janela. Era um jardim com brinquedos para crianças: os pinos, a gangorra, o pião. O filósofo estava sentado na grama. Disse:

– Os símbolos formam uma língua, mas não aquela que você imagina conhecer.

Compreendi que devia me liberar das imagens que até ali haviam anunciado as coisas que procurava: só então seria capaz de entender a linguagem de Ipásia.

Agora basta ouvir o relincho dos cavalos e o estalo dos chicotes para ser tomado por uma trepidação amorosa: em Ipásia, deve-se entrar nas estrebarias e nos haras para ver belas mulheres montadas nas selas com as coxas nuas e de botas, e que, quando se aproxima um jovem estrangeiro, atiram-no em montes de feno ou de serragem e espremem contra ele os mamilos rijos.

E, quando o meu espírito não pede nenhum outro alimento ou estímulo além da música, sei que esta deve ser procurada nos cemitérios: os músicos se escondem nas tumbas; de uma fossa para outra; replicam trinados de flautas, acordes de harpas.

Sem dúvida também em Ipásia chegará o dia em que meu único desejo será partir. Sei que não devo descer até o porto mas subir o pináculo mais elevado da cidadela e aguardar a passagem de um navio lá em cima. Algum dia ele passará? Não existe linguagem sem engano. (Calvino, 2003:49-50)

CAPÍTULO III:

BUSCANDO INDÍCIOS NA INVESTIGAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS "PIONEIROS" DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA VIA *WEB*

"Eu agora diria a nós, como educadores e educadoras: ai daqueles e daquelas, entre nós, que pararem com sua capacidade de sonhar, de inventar a sua coragem de denunciar e de anunciar. Ai daqueles e daquelas que, em lugar de visitar de vez em quando o amanhã, o futuro, pelo profundo engajamento com o hoje, com o aqui e com o agora, ai daqueles que, em lugar desta viagem constante ao amanhã, se atrelarem a um passado de exploração e de rotina".
Paulo Freire.

Este capítulo tem como objetivo apresentar a pesquisa de campo realizada com aqueles que denominei "pioneiros" da educação a distância via *web*.[188] O intuito com estas entrevistas foi conhecer alguns trabalhos desenvolvidos no ambiente virtual de ensino e aprendizagem TelEduc, tanto para apoio ao presencial, como para o desenvolvimento de cursos totalmente a distância e buscar contribuições – mesmo que indiciárias – que possam apoiar novas práticas educacionais desenvolvidas na *web*. Com isso, captar também contribuições para a minha prática como educadora, usando esse suporte inovador na área da educação.

Importante esclarecer mais uma vez que, não foi meu objetivo traçar caminhos teórico-metodológicos de devam ser seguidos como única alternativa. Contudo, considero que o conhecimento dessas práticas pode nos dar alguns indícios de como atuar nessa nova modalidade de educação a distância: a educação a distância via *web*.

Ao começar conhecer as experiências dos "pioneiros" da educação a distância via *web* da "universidade pública" e da "universidade comunitária", tive a sensação de estar chegando à cidade de Ipásia:[189]

> *Uma manhã cheguei a Ipásia. Um jardim de magnólias refletia-se nas lagoas azuis. Caminhava em meio às sebes certo de encontrar belas e jovens damas ao banho: mas, no*

[188] O entendimento que estou dando para os "pioneiros" da educação a distância na *web* foi explicitado na introdução deste trabalho.
[189] Ao descrever e analisar as minhas práticas na educação a distância via *web* também tive a mesma sensação porque encontrei acertos, tropeços e erros, próprios de práticas incipientes.

> *fundo da água, caranguejos mordiam os olhos dos suicidas com uma pedra amarrada no pescoço e os cabelos verdes de algas.*

Nesse sentido, posso dizer que encontrei o "*jardim de magnólias*" que refletia "*nas lagoas azuis*", as "*belas e jovens damas ao banho*"... Encontrei também os caranguejos. Então, aproveitei o que aprendi – com a literatura e com a realidade – a considerar inovador e, o que, também, não concordo nessas práticas para ir construindo uma nova *práxis*. O mais importante dessa "visita" a Ipásia é que senti que o meu desejo era partir. Partir para uma nova prática. Então, com a ajuda de Calvino, pensei: "*Sei que não devo descer até o porto mas subir o pináculo mais elevado da cidadela e aguardar a passagem de um navio lá em cima. Algum dia ele passará? Não existe linguagem sem engano.*" Acreditando que um dia o "navio" pode passar, e que o engano é previsível, é que transitei deste movimento que será descrito neste capítulo para um novo que será descrito e analisado no próximo.

3.1. Análise descritiva das entrevistas

Por meio do roteiro de entrevista elaborado e aplicado nesta pesquisa de campo busquei, preliminarmente, (a) obter informações iniciais de contexto pessoal e institucional e, posteriormente, (b) com base em quatro categorias que se desdobravam em subcategorias, a intenção foi colher dados que me ajudassem a levantar e conhecer as experiências dos "pioneiros" da educação a distância via *web* da "universidade pública" e da "universidade comunitária", a saber: (1) formação para docência na *web*; (2) experiência de ensino na *web*; (3) avaliação das experiências de educação a distância via *web*; e, (4) opiniões/percepções sobre o futuro da educação a distância via *web* e se o professor se considera um "pioneiro" nessa modalidade de educação. Vale lembrar aqui que tais categorias se desdobraram em subcategorias que passo a descrever a seguir sem a pretensão de esgotar a análise.

3.1.1. Informações iniciais de contexto pessoal e institucional

O primeiro bloco de questões, como o próprio nome já esclarece, buscou saber quem são os sujeitos desta pesquisa, identificando: (a) nome; (b) idade; (c) formação; (d) área de atuação; (e) tempo de atuação na educação presencial; (f) tempo de atuação na educação a distância via *web*; e, (g) local de trabalho.

Para uma visualização geral, optei por apresentar a tabulação dos dados desse bloco em forma de tabela, permitindo aos interlocutores, inclusive, fazer associações e comparações entre os resultados.

Assim, a tabela a seguir traça o perfil dos professores entrevistados e que além de serem professores na educação presencial, também estão experimentando, de alguma forma, a educação a distância via *web*.

Figura 09 – Perfil dos Sujeitos da Pesquisa

a) Nome fictício[190]	b) Idade	c) Formação	d) Área de atuação	e) Tempo de atuação na educação	f) Tempo de atuação na EAD via *web*	g) Local de trabalho
Professor A	47[191] anos	Filologia Românica e Germânica (Universidade de Göttingen/RFA, 1984). Doutor em Lingüística Aplicada (UNICAMP, 1999)	Pesquisador e docente de Alemão no Centro de Ensino de Línguas da "Universidade pública"	29 anos	10 anos[192]	"Universidade pública"
Professor B	34 anos	Biólogo (UNESP/Botucatu). Doutor em Bioquímica (IB/UNICAMP)	Pesquisador e docente de Bioquímica do Instituto de Biologia/"Universidade pública". Atua nas áreas de pesquisa de Ensino de Bioquímica (softwares educacionais e EAD) e Bioinformática (análise de proteoma)	7 anos	7 anos[193]	"Universidade pública"

[190] A ordem dos nomes obedece à seqüência das entrevistas e não a quaisquer outros critérios.
[191] As datas têm como base o ano de 2003 porque foi o período que as entrevistas foram feitas.
[192] A esse respeito o professor diz em sua entrevista: "*A minha primeira experiência concreta da (...)* ["universidade pública"] *com o ensino de línguas não presencial remonta a um período anterior à popularização da Internet, inserindo-se, portanto, na chamada segunda onda do ensino a distância. Salvo engano da minha parte, tal pioneirismo cabe ao curso 'Alemão com Língua de Ciência e Cultura', realizado no escopo de um acordo binacional com a Universidade a Distância de Hagen (Alemanha), no período de 1993 a 1995*."

Professor C	56 anos	Biomédico	Atua na área de informática em saúde. Pesquisador e Prof. adjunto do Departamento de Genética Médica da FCM/"Universidade pública", Coordenador da disciplina: Informática Médica[194]	36 anos	10 anos	"Universidade pública"
Professora D	57 anos	Pedagoga e Psicóloga com Mestrado e Doutorado em Psicologia na USP	Pesquisadora e docente na disciplina: Psicologia da Educação na "Universidade pública" e Coordenação da Pós-Graduação em Gerontologia, também na "Universidade pública"	35 anos[195]	2 anos	"Universidade pública"
Professor E	44 anos	Mestre em Lingüística Aplicada para Ensino de Línguas (PUC/SP) e Doutorando pela UNICAMP	Pesquisador, Professor da Graduação e Coordenador da EAD da "Universidade comunitária" e da FATEC. Também desenvolve um projeto financiado pela FAPESP relacionado a EAD	10 anos	5 anos	"Universidade comunitária"
Professor F	29 anos	Mestre e Bacharel em Direito (USP). Doutorando em Direito pela USP	Pesquisador e Professor de Direito Internacional na "Universidade comunitária"	5 anos	3 meses	"Universidade comunitária"
Professor G	25 anos	Bacharel, Licenciado, Especialista, Mestre e Doutorando em Ciências Sociais	Pesquisador e Professor da graduação da "Universidade comunitária"	1 ano	1 ano	"Universidade comunitária"
Professor H	34 anos	Economista, Mestre e Doutorando em Administração	Professor, consultor e pesquisador na área de economia digital e nova economia institucional	3 anos	1 ano	"Universidade comunitária"

[193] Ele diz: "*Na verdade em 1996 eu comecei desenvolvendo material para software que poderia ser dado a distância ou não. O primeiro curso, que ministrei a distância, foi no primeiro semestre de 2000*." (Entrevista).

[194] O Professor C também foi o criador do Hospital Virtual Brasileiro, do Grupo de Publicações Eletrônicas em Medicina e Biologia, e do Centro de Educação a Distância em Saúde do Núcleo de Informática Biomédica – NIB/UNICAMP.

[195] A Professora D iniciou a docência em 1968 no atual Ensino Médio onde ficou até 1970. De 1970 até hoje ela está no Ensino Superior.

Pela tabela, pode-se perceber que o perfil dos sujeitos é muito diversificado, sendo que os únicos pontos em comum são: que são professores universitários e que estão experimentando a educação a distância via *web*. A idade varia entre 25 e 57 anos, o que mostra não ser apenas essa geração nascida na época do computador que faz uso das novas tecnologias de informação e comunicação na educação. A formação é completamente heterogênea; inclusive, quando estava escolhendo os sujeitos da pesquisa, tive o cuidado de buscá-los em áreas diferentes para mostrar que a educação a distância via *web* está sendo usada nos mais diferentes âmbitos de formação. O tempo de atuação na educação também é bastante interessante de se observar, pois vai de 36 anos de atuação até aquele professor que tem apenas 1 ano de experiência. Quanto à atuação na *web*, o tempo é relativamente semelhante, com exceção dos professores C e A, que já contabilizam 10 anos na educação a distância.

Importante ressaltar que o fato de ter apenas uma entrevistada do sexo feminino não dá para fazer nenhum tipo de análise neste trabalho, porque a escolha dos sujeitos se deu obedecendo principalmente ao critério de disponibilidade e interesse em fornecer a entrevista. Inicialmente, fiz contatos com algumas professoras da "universidade pública" e duas da "universidade comunitária", mas, por razões que desconheço, elas não se dispuseram a colaborar com esta pesquisa. O que é até compreensível porque muitos ainda estavam iniciando e ainda não se sentiam seguros para relatarem e terem suas práticas examinadas.

Subseqüentemente, passo a descrever as quatro categorias eleitas para um melhor entendimento do levantamento realizado, bem como as suas subcategorias.

3.1.2. Formação para docência na *web*

A primeira parte do segundo bloco de questões teve como objetivo captar como tem sido a "formação para docência na *web*" dos entrevistados. Com esse intuito, foi perguntado inicialmente: a) "Como foi/é sua preparação para ensinar na *web*?" E, em seguida, a pergunta: b) "É fácil ou difícil essa preparação? Por quê?" Pelo fato das duas perguntas estarem ligadas, optei por apresentá-las conjuntamente.

As respostas dadas merecem transcrição literal para uma análise mais aprofundada, principalmente, porque a questão do autodidatismo é recorrente em quase todas as respostas.

Iniciei com a mesma ordem usada na questão anterior. Dessa forma, o primeiro a ser ouvido foi o professor A, que diz: "*Inicialmente não houve preparação nenhuma, eu fui lá, ouvi uma palestra sobre o TelEduc, me interessei e comecei a mexer. Fui uma espécie de autodidata. Isto não quer dizer que as outras pessoas tenham que ser autodidatas, até porque eu já vinha trabalhando com isso.*"

Quanto ao fato de ser fácil ou difícil essa preparação, ele diz:

> *São algumas características pessoais. A partir do momento que eu comecei a mexer e interessar-me pelo computador passei a explorar os seus recursos. Eu sou daquelas pessoas que se sente a vontade nesse ambiente. Tem muita coisa que eu não gosto, como por exemplo: eu não uso chat. Talvez se eu começar a utilizá-lo eu passe a gostar.*

Particularmente, acredito que essas pessoas que usam o potencial das tecnologias em suas aulas realmente têm características pessoais diferenciadas. A principal dessas características é que elas usam essas tecnologias também em suas vidas pessoais. Respondendo à mesma questão, o professor B é enfático e muito seguro ao responder:

> *Eu comecei a estudar essa história da tecnologia na educação antes desse boom de EAD. Os meus primeiros projetos foram desenvolvendo softwares. Aí, a partir do que a gente estava desenvolvendo é que resolvemos fazer alguma coisa a distância. (...) Na verdade eu juntei os meus conhecimentos da área de pedagogia (docência) e informática para montar isso. Eu não tive nenhum curso para aprender a trabalhar à distância. Em 2000 nós trouxemos uma professora da Universidade do Novo México, nos Estados Unidos, que ficou conosco uns quinze dias, para nos dar algumas dicas; abrir novos caminhos. Essa foi a única formação mais específica.*

Com a resposta dada não caberia perguntar se foi fácil ou difícil, porque a inferência é óbvia. Mais uma vez aparece a questão do autodidatismo. Ele é professor e sabe usar muito bem a máquina. Então, seria só juntar essas duas coisas e ter-se-ia a educação mediada pelas novas tecnologias? Não é tão simples assim, como bem reconhece o próprio professor, ao dizer: *"O que nós pretendemos fazer nos cursos que oferecemos é fazer algo inovador; tanto é que mesmo nas aulas presenciais nós trabalhamos muito com teatro e outras metodologias mais*

*inovadoras porque achamos que **dessa forma o aluno aprende melhor**."*[196] A preocupação desse professor é com a qualidade da aprendizagem dos seus alunos, conforme fica claro nessa fala e também em outros trechos da entrevista. Ele usa a tecnologia para potencializar a educação.

Já o prof. C, sobre a questão em foco, diz que a sua formação foi *"através de tentativa e erro, leitura de trabalhos na literatura e assistindo a alguns cursos livres sobre o tema."* Classifica como difícil essa preparação e, completa: *"somente a prática permite uma preparação real; isto é, dar alguns cursos online é que, de fato, ensina o sujeito a trabalhar na web."*[197] O prof. C, por ter começado há aproximadamente 10 anos atrás, deve ter enfrentado mais desafios ainda do que quem começa hoje. Ele fala de uma formação baseada na experiência, na prática, como foi a sua naquele momento. Hoje, sabe-se, através principalmente da literatura, que a prática não deve ser desprezada, no entanto, acredito que essa era a única forma de iniciar pelo ineditismo da proposta. Lembro aqui o pensamento de Dominicé (1990:149-150; *apud* Nóvoa, 1992b:25) que diz:

> *Devolver à experiência o lugar que merece na aprendizagem dos conhecimentos necessários à existência (pessoal, social e profissional) passa pela constatação de que o sujeito constrói o seu saber ativamente ao longo do seu percurso de vida. Ninguém se contenta em receber o saber, como se ele fosse trazido do exterior pelos que detêm os seus segredos formais. A noção de experiência mobiliza uma pedagogia interativa e dialógica.*

Prestar atenção nessas três frases apresentadas acima é de muita importância, principalmente no que se refere à preparação para a docência na *web*. Há muitos teóricos pregando suas idéias, mas por conta de não terem a vivência da experiência concreta, as suas propostas não são tão profícuas. O que acontece também é que, às vezes, a teoria não é contextualizada. Fala-se, por exemplo, da realidade da Inglaterra, dos Estados Unidos, etc., mas por ser uma outra realidade, não atende às nossas necessidades.

Ao responder a pergunta sobre a formação, a profª. D assinalou:

> *Eu não tive nenhum curso. Simplesmente me vali das instruções (tutorial) do próprio TelEduc. Uma das minhas alunas de doutorado, que, por ter feito um curso na* [universidade pública] *sobre ambientes de EAD, trouxe para o grupo de Gerontologia, e,*

[196] Grifos meus.
[197] A fala do professor C também foi importante para que eu resolvesse experimentar a educação na *web* na prática.

> *para mim particularmente, algumas informações mais específicas a respeito de como utilizar. Eu mesma nunca fiz nenhum curso.*

Com relação à facilidade ou dificuldade dessa preparação, ela limitou-se a falar da preparação para usar o TelEduc, explicitando:

> *Não é complicado. É extremamente amigável. Não exige conhecimento profundo da tecnologia. Acho que qualquer pessoa medianamente informada sobre o uso do computador e que tem motivação para esquadrinhar aquele tutorial do programa, consegue.* (...) *Os alunos que foram bem sucedidos também se valeram do mesmo recurso, uma vez que apenas uma havia feito um curso.*

Importante lembrar que essa professora tem 35 anos de experiência em docência e 57 anos de idade. Muitos na mesma situação que ela estariam pensando em aposentadoria, no entanto, ela quer experimentar coisas novas. A questão de ser *velho* ou *novo* não passa só pela questão da idade cronológica, isto é, daquela que começa a contar a partir do nascimento, mas pela idade social e também por aquela que se acredita ter.

Há um mito de que só as pessoas mais novas é que se interessam pela educação a distância via *web*, ou pelo uso das novas tecnologias na educação. Isso não é totalmente verdade. É obvio que as gerações mais novas têm mais contato com todo esse aparato tecnológico e estes já não se apresentam como semióforos (Soares, 2004) para esse público que é contemporâneo de todas essas transformações que a sociedade vivencia, no presente, com intensidade. Porém, há pessoas com 20 anos e que são velhas, e há pessoas de 60, 87, 90... que são jovens. Esta pesquisa mostra que existem educadores com mais de 50 anos de idade interessando-se por essa temática e experimentando a educação a distância via *web* com mais entusiasmo que muitos professores recém formados e que têm severas resistências em relação a essa prática, sem nem mesmo conhecê-la de fato.

Até aqui foram relatadas e comentadas as respostas da primeira parte do segundo bloco dos professores da "universidade pública" que foram entrevistados. A partir de agora, passo a apresentar as dos professores da "universidade comunitária" e começo com o primeiro entrevistado, que é o coordenador da EAD nesta universidade. A respeito da referida questão o professor E assinala:

> *A minha formação é, tipicamente, autodidata. Aprendizagem autônoma. Profissionalmente... como aluno, em todos os cursos que eu fiz, sempre corri paralelo ao currículo do professor, selecionando o que interessava para mim e acrescentando, o que por ventura faltasse. Isso desde o colégio. Quando chegou na pós-graduação, que eu fiz o mestrado, descobri na disciplina: "Seminários sobre o Século XXI", ainda no século passado, foi que eu descobri as perspectivas da educação a distância e foi aí que eu me liguei com essa idéia. A partir daí como não tinha curso que eu pudesse fazer mais facilmente, fui pesquisando na web. Teve uns momentos que eu pensei que tivesse perdendo tempo, porque eu tinha terminado o mestrado e estava sobrando um período que eu estava de graça aqui e eu queria continuar ocupando o tempo, então, fiz isso pesquisando sobre EAD. Eu pensava que aquela pilha de coisas que eu estava fazendo era uma fuga, uma forma de passar o tempo; que não tinha nada a ver. Num determinado momento comecei a acreditar que não, e, dei seqüência. Então, a minha formação na EAD é principalmente, no meu caso, de autodidata. Meu pai estudou na EAD, no Instituto Rádio Técnico Monitor e, a vida inteirinha profissional dele foi feita com base nesse curso. Eu fiz o Instituto Universal Brasileiro, fiz curso de desenho pela televisão, fiz ioga pela televisão; também o telecurso, não que eu tenha feito porque não tivesse essa escolaridade, mas eu fiz porque eu gostava e queria aprender mais. Assistia os programas do "Projeto Minerva", e uma série de outros programas da EAD, desde pequeno. Então, para mim, continuar na EAD agora com o computador, é uma seqüência da minha história e da minha família. Interessante de onde surgem as coisas, não? Eu nunca estranhei o computador porque o meu pai usava o rádio como meio de aprendizado. Então foi só uma mudança de tecnologia.*

Mais uma vez, a preparação se deu por um interesse particular e de forma autônoma. O entrevistado comenta que pelo fato de o pai ter usado o rádio como meio de aprendizagem, ele encarou com naturalidade os novos meios do momento, que são o computador e a rede. Esse professor não tem preconceitos com relação à tecnologia porque o próprio pai sustentou a sua família com base nesse tipo de formação. Isso, inclusive, dá orgulho para o entrevistado. Nessa mesma realidade, encaixam-se muitos brasileiros, porque a educação a distância via *web* é relativamente recente no Brasil, mas a educação a distância, com base em outros meios, já tem mais de 50 anos de existência, conforme apresentado em Mebius (2004).

Os três últimos entrevistados têm um ponto em comum na sua formação para atuação na *web*: fizeram um curso de preparação oferecido na própria instituição em que trabalham ("universidade comunitária"). No que se refere à facilidade ou dificuldade da formação, um respondeu: *"difícil porque falta experiência que possa ser passada"* (Prof. H). Com essa fala o prof. H reconhece que é importante conhecer experiências vivenciadas. Eu também compartilho da mesma idéia. Porém, com relação à "falta de experiências" que pudessem iluminar as novas práticas entendo que há muitas em andamento. Inclusive, algumas bastante

exitosas. Por esse motivo que as práticas, mesmo incipientes, precisam ser socializadas para que, nessa troca, novas práticas possam ser (re)construídas.

Importante ressaltar que os professores da "universidade pública", mesmo dizendo-se autodidatas, também recebem/receberam orientação sobre o ambiente TelEduc pelo próprio tutorial ou pela equipe responsável por essa assessoria, na própria instituição. Mas, por já estarem envolvidos com a EAD mesmo antes de ter uma formação específica para essa prática e até mesmo antes de usarem o TelEduc; de fato, podem ser considerados autodidatas. No entanto, todos estamos em processo de formação – porque ainda estamos construindo esse fazer novo – na aprendizagem do uso da educação a distância via *web*.

3.1.3. Experiência de ensino na *web*

A categoria de análise "Experiência de ensino na *web*" se desdobra em três questões menores: (a) "Relato de experiências na educação a distância via *web*", (b) "Usa algum ambiente virtual de ensino e aprendizagem?", e (c) "Desenvolveu a experiência individualmente ou em equipe?"

A primeira experiência a ser contada é do primeiro entrevistado, professor A, do Centro de Ensino de Língua da "Universidade pública".[198]

O professor A iniciou na educação a distância ainda na 1ª e 2ª gerações, quando participava do Projeto da Universidade de Hagen,[199] e só mais tarde é que veio usar o TelEduc quando do surgimento da primeira versão deste. A sua experiência é no oferecimento de cursos de alemão semipresenciais e de uso do TelEduc como apoio ao presencial. Ele acredita que essa é uma forma de potencializar a educação no Brasil. Diz usar a tecnologia de uma

[198] Na palestra "O ambiente TelEduc no ensino de línguas" ocorrida no Centro de Computação da UNICAMP no dia 27 de maio de 2003, o prof. A informa: *"há um grande investimento da Direção do CEL na utilização do TelEduc pelos professores de língua da universidade. Quem visitar a página do ambiente no servidor de Educação a Distância do Centro de Computação <http://www.ead.unicamp.br/~teleduc/> verificará a existência de nada menos do que 51 instâncias de cursos abertas em nome do CEL. Delas, a maior parte (49) corresponde a disciplinas de língua do catálogo da Graduação (sigla LA): Alemão (8), Espanhol (4), Francês (5), Hebraico (2), Inglês (8), Italiano (3), Japonês (8), Português (6), e Russo (5). Além disso, o ambiente é utilizado para um curso CEL/APFPU e outro CEL/Extecamp."*

[199] O Projeto fez parte de um acordo binacional entre a "universidade pública" e a Universidade a Distância de Hagen, na Alemanha, no período de 1993 a 1995.

forma pragmática, uma vez que têm muitas pessoas fazendo a teorização sobre o assunto, e a sua principal preocupação é *"pegar as coisas que estão aí e ver de que maneira"* ele pode usá-las em seu *"projeto pedagógico e melhorar a qualidade de ensino. E melhorar também o atendimento."* Isto é, atender mais gente e não somente aqueles 20 alunos que ele pode ter numa sala de aula.

O professor A tem o sonho de repartir o conhecimento, de saciar a fome de saber, que é realidade em nosso país. Se outros pesquisadores e docentes tivessem essa mesma vontade, possivelmente, seríamos portadores de outra realidade educacional, principalmente no ensino superior.

Democratização da educação e, mais especificamente da educação superior, ainda é uma tarefa a ser cumprida, mas, como o próprio professor assinala essa democratização não pode significar diminuição da qualidade e nem tampouco dizer que a educação a distância vai acabar com a presencial. Para ele, as duas devem se complementar.

Para o professor A, "*cada tecnologia, cada modalidade tem os seus pontos fortes e fracos"*, e é por essa razão que ele acredita na idéia de cursos semipresenciais para a sua área de atuação. Diz: *"eu não acredito no ensino de línguas totalmente a distância, ou ainda, eu sou muito cético. Pelo menos pela produção oral, não."* Mais à frente, na sua entrevista, reforça essa idéia novamente de outra forma, ao dizer: *"eu estou convicto que a hipótese inicial do curso semipresencial se mostrou uma hipótese válida, ou seja, você pode combinar as duas coisas, ensino presencial e ensino a distância com ganho de qualidade"*. E finaliza essa questão deixando claro que continua convicto que para o estudo de línguas, especificamente, "*a modalidade totalmente a distância tem uma série de limitações, embora ela nos coloque em outro patamar, pelas portas que se abrem, mas ele não substitui o contato presencial.*" Para o entrevistado "*ela expande e, combinada, abre uma série de modalidades que dependendo do foco do curso que você tem você pode investir mais ou menos.*"

O professor B começou a interessar-se pelo uso da tecnologia na educação antes do *boom* que vivemos hoje. Os seus primeiros projetos foram desenvolvendo *softwares* educacionais para o ensino de Biologia. A partir dessa experiência, ele resolveu montar um curso totalmente a distância intitulado "Bioquímica da Nutrição" que aconteceu no primeiro semestre de 2000 para alunos de graduação da UNICAMP e da USP. Na primeira versão, foi necessário montar uma *homepage* para hospedar o curso, o que, segundo o professor, deu um

trabalho enorme. A esse respeito, na palestra "Aprendizagem Colaborativa a Distância",[200] o prof. B disse:

> *A disciplina foi estruturada em um servidos www que armazena as páginas com os conteúdos, controla o acesso dos participantes e gera os arquivos de log, analisados pelo programa Analog. O programa Formmmail e o PetidomoMailing List Manager foram utilizados para gerenciar os formulários usados pelos alunos para encaminhar suas dúvidas e a comunicação entre os participantes. O Mhonarc foi usado para converter os e-mails para HTML e o E-chat usado para as salas de Chat. O conteúdo HTML foi gerado no Netscape Composer. A estrutura da disciplina está disponível em http://ead.ibi.unicamp.br/.*

Importante ressaltar que esse curso totalmente a distância surge no bojo de ações inovadoras que o Instituto de Biologia, da "universidade pública" pesquisada, vem implementando no sentido de contribuir para que as aulas presenciais sejam mais produtivas e interessantes e, para isso, os professores, e principalmente o meu entrevistado, têm buscado diferentes metodologias de ensino, entre elas teatros, uso de *software*, estudo em grupo, etc.

Na primeira versão do curso,[201] participaram 40 alunos e, para auxiliá-los, havia 13 monitores. A respeito da quantidade de monitores, o professor B disse que isso foi possível, porque nas aulas presenciais eles já trabalham com esse sistema de orientação e também porque para essa nova experiência houve muitos voluntários.

Em 2001, o curso[202] do ano anterior sofreu pequenas alterações e foi oferecido novamente, porém, nesse momento, foi disponibilizado com o uso do ambiente TelEduc. Aqui foram aproximadamente 50 alunos e 8 monitores. Em 2003, o mesmo curso[203] foi oferecido para 80 alunos e 10 monitores. Os cursos foram totalmente a distância, sendo que somente as provas foram presenciais. Segundo o professor B, essa quantidade de monitores foi/é importante, porque eles não queriam um curso de auto-instrução, mas sim a possibilidade de promover à distância as discussões que eles vêm fazendo na própria sala de aula. Para ele, é

---

[200] Palestra proferida no Centro de Computação da UNICAMP no dia 06 de março de 2001 pelo professor B. Nessa palestra o professor defende que *"a aprendizagem colaborativa admite que o conhecimento é criado através da interação, não simplificada à transmissão de informação do professor para o aluno. Preconiza que o papel do professor é o de criar um contexto no qual os alunos possam produzir seu próprio material através de um ativo processo de descoberta."*

[201] A primeira versão do curso pode ser encontrada em <http://ensino.ibi.unicamp.br/nutri-demo/>.

[202] Pelo fato de ter sido oferecido pelo TelEduc o acesso à página é restrito àqueles que tem senha, mas uma demonstração pode ser encontrada em <http://ensino.ibi.unicamp.br/bioqnutri/programa2001.html>.

[203] Ver em <http://ensino.ibi.unicamp.br/bioqnutri/regras2003.html>.

um curso que não funciona sem um número grande de pessoas ajudando porque tem que ficar mandando *e-mails*, respondendo, discutindo porque senão eles perdem a motivação caso as respostas demorem a chegar. Na opinião do referido professor, a experiência deu tão certo que os alunos ficaram mal acostumados, porque eles mandavam as dúvidas e quase que imediatamente eles já tinham a resposta.

Importante observar que essa é uma boa dica para aqueles que querem saber como motivar e manter o aluno interessado nas discussões. No entanto, para isso há necessidade de condições para tal. Não estou aqui defendendo que seria a proporção de monitores que o professor usou, mas uma que possibilite uma educação de qualidade. O aluno precisa se sentir ouvido e ter espaço para falar, dessa forma independente de ser a distância ou presencial o aluno vai se interessar. É isso que precisamos aprender a fazer para alavancar o potencial da EAD para melhorar a qualidade das interações nos processos de ensino e de aprendizagem que usa as novas tecnologias.[204]

O professor C começou usando a *web* para apoiar o ensino presencial em disciplinas na Faculdade de Ciências Médicas na "Universidade pública" em nível de graduação, pós-graduação e extensão a partir de 1993. Em 1997, desenvolveu sua primeira *Intranet* de apoio aos cursos e em 1998 desenvolveu o seu primeiro curso de pós-graduação semipresencial intitulado "Informática na Educação Médica". A partir de 2000, começou a ministrar muitos cursos semipresenciais e totalmente a distância, além de desenvolver várias tecnologias em colaboração com o Instituto Edumed. Alguns dos cursos oferecidos pelo prof. C, uns na modalidade a distância e outros semipresenciais, foram: Atualização Científica em Informática em Saúde; Treinamento Avançado em pesquisa de Informações na *Internet*; Curso de Capacitação Docente em Informática em Saúde; Introdução à História da Neurociência; Curso de Aperfeiçoamento em Prontuário Eletrônico do Paciente; Banco de Dados e Análise Estatística usando o EPI-INFO; Seminário Videoconferência no Hospital; Capacitação em Educação a Distância em Saúde; Treinamento em Tecnologias de Educação a Distância; Produzindo Áudio e Vídeo para a *Internet*; Informática na Educação Médica; dentre muitos outros.[205]

---

[204] Na minha atuação como educadora na *web*, além dessa questão já ter sido objeto de reflexão da minha prática como aluna, também aprendi essas dicas com o professor B.

[205] Mais dados sobre os cursos podem ser encontrados em <http://www.nib.unicamp.br/cursos>.

A professora D, depois de ficar um bom tempo de sua vida afastada de determinadas tecnologias que podem potencializar a educação, na atualidade ela diz que não sobrevive mais sem o computador e a *Internet*, principalmente na sua vida pessoal. Até o final de 2003, ela já tinha oferecido cinco cursos usando o TelEduc como forma de apoiar os seus cursos presencias da graduação ou na pós-graduação. O seu primeiro curso foi "Qualidade de Vida na Velhice", realizado no ano de 2002, e destinava-se aos alunos do Mestrado em Gerontologia e Doutorado em Educação-Gerontologia. O segundo, também em 2002, intitulava-se "Psicologia Educacional II", e foi ministrado para os alunos do curso de graduação de Pedagogia do período noturno; o terceiro foi mais uma experiência realizada em 2002, tendo o título "Psicologia do Envelhecimento", o qual teve como público alvo alunos de Mestrado e Doutorado em Gerontologia e áreas afins; em 2003 inicialmente foi oferecido o quarto curso usando o ambiente TelEduc como apoio ao presencial destinado ao mesmo público do curso anterior e chamou "Teorias do Envelhecimento"; "Introdução à Psicologia" foi a última experiência da professora D até a data da entrevista, e foi destinado a alunos do primeiro semestre de Pedagogia do período noturno. Este, na opinião da professora D, não deu muito certo devido, principalmente, ao acúmulo de atividades que o curso representou para os alunos, além, é claro, de outros fatores. Entretanto, independentemente da última experiência não ter resultado no esperado pela professora, apoiando-se nos bons resultados anteriores, ela pretende continuar com essa prática porque acredita que isso agrega valores aos seus cursos.

Nos cursos de pós-graduação, a profª. D teve uma média de 12 a 15 alunos aproximadamente, e nestes, ela não contou com monitores. Já nos de graduação, com aproximadamente 40 alunos, ela aproveitou a ajuda dos seus orientandos de Mestrado e Doutorado. Para ela, o apoio dos monitores é de suma importância, tanto para eles próprios como para os alunos que têm um auxílio potencializado.

O professor E, depois de ter vivenciado algumas experiências como aluno da EAD, passou a coordenar o setor de Educação a Distância na "universidade comunitária". Ao assumir esta função, depois de algumas providências administrativas e de contato com as condições tecnológicas, ele imediatamente colocou em prática a formação de professores para atuarem na EAD nesta universidade. Isso porque ele acredita que não adianta vontade da instituição e do coordenador de EAD e tecnologia avançada apenas, mas que isso tudo só tem significado se tiver uma equipe que sabe fazer. Esse saber fazer não surge do nada. Ele se *faz*

fazendo; na prática. Porque essa é uma modalidade – a 4ª geração – nova e ainda não há mão-de-obra qualificada e massa crítica suficientes para realizá-la adequadamente. Apoiado nesse pensamento é que o prof. E começou a implementar a EAD na "universidade comunitária".

Elaborou um "Curso de Formação de Professores para EAD" de 40 horas-aula, sendo que desse total, 30% seriam presenciais e as 70% restantes seriam a distância, via *Internet*. As 40 horas foram distribuídas em 10 módulos de 4 horas-aula cada, durante 20 semanas. O curso teve início no dia 14 de agosto de 2002 e encerrou em 18 de dezembro deste mesmo ano.

Para dar oportunidade a todos os 23 cursos da referida universidade, naquele momento, os diretores de Centro[206] indicaram um representante de cada um. Como houve mais alguns interessados, foram feitas 26 inscrições que deveriam ter interesse em trabalhar com essa modalidade de educação na instituição, pois o curso em questão previa a apresentação de um projeto-piloto individual que deveria ser testado e colocado em prática pelos seus próprios criadores.

O programa do "Curso de Formação de Professores para EAD", distribuído em módulos de 2 semanas cada, constou de: Conceitos e histórico da EAD; Teorias de ensino; Teorias de aprendizagem; Avaliação na EAD; Discussões teóricas e práticas sobre aprendizagem, ensino e avaliação; Ambientes gerenciadores de aprendizagem; A legislação sobre EAD e um panorama das iniciativas; Elaboração de projeto pedagógico; Elaboração de aulas práticas da disciplina; Discussão sobre a teoria e a prática de EAD e perspectivas.

Como se pode observar pelo programa, foi um curso exigente, tanto em termos de conteúdo como de atividades, pois os alunos, inclusive, teriam que elaborar e colocar em prática o seu projeto piloto. Talvez para um primeiro curso, o programa pudesse ter sido mais suave, inclusive para entusiasmar e realmente encontrar aqueles mais dispostos a implementar seus projetos na instituição. A realidade foi que dos 26 inscritos, 8 não apareceram sequer no primeiro encontro que foi presencial e, apenas 9 concluíram o curso e apresentaram os seus projetos. Importante ressaltar que os alunos-professores apresentaram projetos relativos à sua área de atuação, teses defendidas, ou assuntos de interesse pessoal.[207] Outro problema sério

[206] Hoje essa estrutura de Centros não existe mais na "universidade comunitária".

[207] Seguindo esses critérios, os projetos apresentados foram: Estresse: fatores determinantes e técnicas preventivas; Fundamentalismo religioso e a política; Uso pedagógico do computador em sala de aula, a partir dos aplicativos; Língua Portuguesa: gramática e textos; Proposta pedagógica sobre o uso do computador integrado às

que desmotivou bastante foi o uso de um ambiente gerenciador de aprendizagem elaborado pela própria instituição e que não funcionava adequadamente e também não atendia às necessidades dos usuários. O que foi praticamente resolvido depois da adoção do TelEduc como o ambiente de aprendizagem para terminar o curso em questão e também para o seguinte, porque, o prof. E acredita que "*se o educador quer sentir o que é a educação a distância via web, as dificuldades e as recompensas, ele deve abrir uma sala de aula virtual.*" Porque para o entrevistado, "*enquanto a pessoa não entrar numa sala de aula virtual e não experimentar todas aquelas possibilidades, ela não vai sentir o que é. A formação da pessoa só vai completar na ação. Precisa da teoria, mas precisa também da ação.*[208]

Com a mesma filosofia e sanando alguns dos problemas anteriores, mais uma turma concluiu o curso na "universidade comunitária" e outros estavam programados.

O professor F iniciou o curso de formação de professores para a educação a distância oferecido pela "universidade comunitária", mas não chegou a concluir. No entanto, ao conhecer o TelEduc e perceber que aquelas ferramentas disponibilizadas naquele ambiente poderiam melhorar o aproveitamento dos alunos ele, com o seu conhecimento da área de informática, criou a sua página para apoio ao presencial. Ele usou a página para duas turmas do curso de graduação em Direito da "universidade comunitária" e o uso desta para os alunos foi facultativo porque o seu objetivo com tal iniciativa foi possibilitar a discussão e o aprofundamento do conteúdo para os interessados. A experiência durou pouco tempo, porque quando chegou o período de provas, os alunos ficaram sobrecarregados e, então, o professor preferiu colocar essa experiência em prática em um outro momento.

O professor G fez também o curso de formação para EAD oferecido pela "universidade comunitária" e montou o seu projeto piloto sobre "Educação Ambiental". Nesse curso ele procurou ensinar, por meio da discussão e debate virtual, desde o histórico, experiências e conceitos da Educação Ambiental, além de mostrar que a Educação Ambiental é necessária em todas as áreas do conhecimento, bem como que a EAD é um instrumento para executá-la. Nessa primeira experiência, ele teve 13 alunos.

---

práticas educativas; Matemática básica; Geografia e história de Sorocaba: formação social, econômica e ambiental; História do rock; e Leitura, análise e compreensão de textos.

[208] Esse foi outro professor que me ajudou/inspirou a buscar a prática como fonte importante de aprendizagem.

O professor H também fez o curso de formação oferecido na "universidade comunitária" e usou o TelEduc como apoio ao presencial.

Uma outra pergunta desse bloco foi: "Usa algum ambiente de aprendizagem? Por quê?" A esse respeito o prof. A informa que *"no início do projeto piloto para o curso semipresencial de alemão foram cogitadas diversas outras possibilidades, passando do simples suporte de e-mail e lista de discussão a ambientes mais sofisticados, como o WebCT"*, até que, em 2001, quando surgiu a primeira versão do TelEduc, ele começou a usá-lo. Os motivos que incidiram sobre a escolha deste foram anunciados na palestra "O Ambiente TelEduc no Ensino de Línguas", quais sejam: (a) ser um produto interno da "universidade pública", portanto sem custos adicionais, além da possibilidade de contribuir com seu aprimoramento ao usá-lo e avaliar sua aplicabilidade; (b) facilidade e flexibilidade de uso, o que dá autonomia ao professor; (d) não imposição de determinada metodologia de ensino; e, (e) o fato de algumas das ferramentas disponíveis no TelEduc terem uso direto na pesquisa e em propostas pedagógicas da área do ensino de línguas.

Com relação ao último motivo descrito acima, o prof. A esclarece que, com isso, ele não está dizendo que *"todas as ferramentas disponíveis tenham utilização pacífica, em função de dificuldades de natureza técnica, de infra-estrutura, ou cultural."* Diz que, no limite, tais dificuldades o deixam *"cético quanto a possibilidade de um curso de línguas eminentemente a distância, sem qualquer suporte presencial – sobretudo no tocante ao desenvolvimento da habilidade de produção oral."* Daí ele propõe a *"utilização do TelEduc como suporte a cursos semipresenciais ou mesmo presenciais, com funções específicas."*

Também o prof. B não começou com o TelEduc, até porque naquele momento ele ainda não estava disponibilizado para uso. Ele construiu o seu próprio ambiente para o primeiro curso, porém, a partir de 2001 ele passou a usar o TelEduc e confessa que o volume de trabalho com o curso reduziu significativamente. Também contribuiu para a escolha o fato de ser um ambiente da própria "universidade pública", além de ser de extrema facilidade o seu uso tanto para o professor programar o seu curso, como para os alunos acessarem e fazerem as atividades propostas.

De forma similar também foi a experiência do professor C. Ele começou fazendo os seus *sites* pessoalmente, experimentou o *WebCT*, o *FirstClass* e acabou passando para o TelEduc,

porque na sua opinião é o mais completo e melhor de todos os experimentados, inclusive pela facilidade de operacionalização.

A profª. D já começou com TelEduc direto. Os motivos que a levaram a essa escolha foi (a) o fato de ser um produto da própria universidade, (b) o apoio dado aos professores usuários da "universidade pública", e (c) também pela facilidade e flexibilidade do mesmo.

O prof. E, da "universidade comunitária", em suas experiências, já usou vários gerenciadores de aprendizagem, tais como: *Brackboard*, *AulaNet*, *WebCT*, *VirtualClass*, *TutorWeb*, um gerenciador criado pela própria "universidade comunitária", mas atualmente usa, na instituição, no setor de EAD, o TelEduc porque (a) é gratuito, (b) fácil de usar e, (c) tem apresentado bons resultados.

O prof. F e o prof. G nunca usaram outro gerenciador além do TelEduc, mas ficaram satisfeitos com a usabilidade deste. Já o prof. H diz já ter usado softwares e simuladores de investimento *online* e que na sua experiência com o projeto piloto usou o TelEduc porque foi esse o ambiente usado pela instituição, mas que não gostou.

Ao serem inquiridos se trabalham sozinhos ou em equipe, os respondentes mostram que a autonomia do professor ainda é um fator importante na sua ação. O prof. A informa que há uma grande dificuldade do professor trabalhar em equipe[209] e que essa dificuldade é menos vinculada a questão técnica e mais a uma questão de cultura. No entanto, ele vê que a educação a distância via *web* possibilita esse tipo de trabalho, mas que há uma grande distância entre o que é possível e o que está sendo feito.[210]

---

[209] A respeito das dificuldades de se trabalhar em equipe, lembro-me da cidade de Cloé, contada por Marco Polo ao grande Kublai Khan: "*Em Cloé, cidade grande, as pessoas que passam pelas ruas não se reconhecem. Quando se vêem, imaginam mil coisas a respeito umas das outras, os encontros que poderiam ocorrer entre elas, as conversas, as surpresas, as carícias, as mordidas. Mas ninguém se cumprimenta, os olhares se cruzam por um segundo e depois se desviam, procuram outros olhares, não se fixam.*

Passa uma moça balançando uma sombrinha apoiada no ombro, e um pouco das ancas, também. Passa uma mulher vestida de preto que demonstra toda a sua idade, com os olhos inquietos debaixo do véu e os lábios tremulantes. Passa um gigante tatuado; um homem jovem com os cabelos brancos; uma anã; duas gêmeas vestidas de coral. Corre alguma coisa entre eles, uma troca de olhares como se fossem linhas que ligam uma figura à outra e desenham flechas, estrelas, triângulos, até esgotar num instante todas as combinações possíveis, e outras personagens entram em cena: um cego com um guepardo na coleira, uma cortesã com um leque de penas de avestruz, um efebo, uma mulher-canhão. Assim, entre aqueles que por acaso procuram abrigo da chuva sob o pórtico, ou aglomeram-se sob uma tenda do bazar, ou param para ouvir a banda na praça, consumam-se encontros, seduções, abraços, orgias, sem que se troque uma palavra, sem que se toque um dedo, quase sem levantar os olhos.

Existe uma contínua vibração luxuriosa em Cloé, a mais casta das cidades. Se os homens e as mulheres começassem a viver os seus sonhos efêmeros, todos os fantasmas se tornariam reais e começaria uma história de perseguições, de ficções, de desentendimentos, de choques, de opressões, e o carrossel das fantasias teria fim." (Calvino, 2003:53-54)

[210] Concordo plenamente com o professor.

O prof. B desenvolveu suas experiências em equipe. Além da colaboração de colegas-professores, também participaram das experiências seus orientandos da Pós-Graduação do Departamento de Bioquímica da "universidade pública" e os monitores. Porém, quanto ao fato de não ficar na dependência de técnicos, ele acha um fator de suma importância para o educador. Para ele, a equipe é necessária para desenvolverem os projetos de pesquisa e discutirem os conteúdos para haver avanço.

Também o prof. C confessa ser importante o próprio professor gerenciar e ministrar os seus cursos sem ajuda de ninguém. Diz receber apenas apoio técnico do pessoal da área do servidor para algumas necessidades que surgirem.

Nessa mesma linha, posiciona-se a professora D. Ela trabalhou em equipe nas experiências com a Graduação e diz ter sido uma experiência muito enriquecedora no sentido de socializar conhecimentos. Com relação ao apoio técnico, afirma que praticamente faz tudo sozinha pelo fato do TelEduc ser de fácil manuseio, mas que quando precisa de algum esclarecimento, entra em contato com a equipe.

O prof. E, apesar de ter trabalhado praticamente sozinho com a ajuda apenas de dois estagiários da área de Sistemas de Informação ele assume que, idealmente – e nesse sentido há um certo consenso – há necessidade de uma equipe multidisciplinar, mesmo sendo o TelEduc muito fácil. Coloca como importante a presença de um orientador pedagógico, principalmente para as áreas mais técnicas; um tutor/monitor que acompanhe e motive os alunos; e, um revisor ortográfico.

Os professores F e H trabalharam sozinhos. Já o prof. G lembrou do apoio do setor de EAD da instituição que, segundo ele, ajuda, principalmente nessa fase da implementação dos projetos pilotos.

Assumo que na EAD há necessidade de trabalho em equipe para não se correr o risco de reproduzir no virtual o que é feito no presencial. Entretanto, não se pode subestimar o papel do educador relegando as suas funções a tutor/monitor ou qualquer outro nome que receba. O papel dos especialistas da área técnica apontado pela literatura também não pode ser desprezado, porque o educador entende do conteúdo e deveria também entender da parte pedagógica, mas há toda uma forma adequada de disponibilizar esse material no meio virtual para agregar valor ao curso e nem todo educador tem essa capacidade ou disponibilidade para tudo isso.

O que se percebe é que não há, conforme disse o prof. A, uma cultura de trabalho em equipe e que nas poucas tentativas um quer mostrar que a sua parte é mais importante do que o do outro e o trabalho não avança. Ou a área pedagógica quer mostrar que é mais importante, ou a técnica tende a achar que o trabalho do educador é prescindível porque a máquina faz muito bem o seu papel. Questão difícil de ser resolvida, no entanto, um entendimento entre as partes não sobrecarregaria tanto o educador e os resultados para os usuários seriam bem melhores.

3.1.4. Avaliação das experiências de educação a distância via *web*

Nessa parte do roteiro, três perguntas foram feitas: (a) "há diferença entre ser professor no presencial e na *web*?", (b) "quais as dificuldades encontradas?" e, (c) "quais os êxitos?"

Com relação à primeira pergunta, os entrevistados responderam:

"Não dá para pegar o que se faz presencialmente e jogar na rede." (Prof. A).

"Muita diferença, principalmente quanto à abordagem mais construtiva e menos paternalista, e na maneira como se relacionar com o aluno. As aulas também precisam ser preparadas e oferecidas de forma muito diferente." (Prof. C).

"Há diferença sim. Na web dependemos muito mais da persuasão para manter o interesse do aluno, seja através de textos que o façam querer ler, seja através de atividades que o seduzam a participar. Em sala de aula a obrigação da freqüência, em grande parte, resolve esse problema. Por outro lado, isso se agrava, no meu caso, pois a participação na minha sala virtual é facultativa." (Prof. F).

"Óbvio. É algo que foge aos parâmetros presenciais, principalmente, em relação ao controle e disciplina. Além disso, se não for pensado e bastante refletido, poderá levar a mais uma desumanização da educação." (Prof. G).

"Sim. Maior necessidade de interação e domínio do conteúdo." (Prof. H).

Realmente não dá para transferir para a rede o que é feito no presencial porque dessa forma não se tem inovação. E, principalmente, o aluno não usufrui dessa formação. A

educação a distância via *web* pode ser considerada uma modalidade inovadora de educação e, inclusive potencializar a educação presencial. Entretanto, por ser um novo meio ela exige formas diferenciadas de se trabalhar na educação.

Com relação à segunda pergunta desse bloco – "Quais as dificuldades encontradas?" – o professor A cita que a principal e mais gritante dificuldade, e que, inclusive foi um dos motivos que levaram à descontinuidade do projeto de Hagen, refere-se à falta de autonomia na tradição escolar brasileira. Diz que é "*notório que, nessa tradição, a sala de aula ainda é largamente vista como o lugar de aprendizagem por excelência; que ao professor ainda se atribui a condição de principal fonte do saber, e que ao aluno se delega um papel eminentemente passivo e, portanto, menos autônomo.*"[211]

Complementa a sua explanação dizendo que outra dificuldade da educação a distância é a perda da riqueza contextual e também da dificuldade de uma autodisciplina que esta exige. Com relação a essa questão, os teóricos da educação a distância no geral comentam que esse é um pré-requisito fundamental para o aluno dessa modalidade de educação, conforme apresentado no capítulo "Educação a distância: elucidações necessárias".

Cabe salientar que essa é mais uma tarefa para a escola presencial, qual seja, preparar os alunos para o exercício da autonomia e não da heteronomia como tem sido feito porque senão esses alunos não estarão sendo preparados para a realidade que enfrentarão.

Já o prof. B referiu-se às dificuldades de quem tem barreiras com a tecnologia e que acaba atrapalhando o processo, exigindo muita força de vontade do interessado. Além da dificuldade com a rede,[212] citou uma outra dificuldade, que foi recorrente também em outras entrevistas, que é a questão de não se saber calcular o tempo na EAD. A respeito da questão do tempo, ele complementa:

> *Por exemplo: um aluno se matricula numa disciplina e ele pensa assim: são 4 créditos. Quando a gente oferece uma disciplina a distância com 4 créditos, o aluno acha que ele só vai pensar naquilo durante 4 horas por semana. (...) Então, em todas as versões do nosso curso o pessoal acha que o* ***curso sobrecarrega um pouco****. Tem um aluno que disse: "Entrei nessa disciplina porque achei que ia ser fácil e é a disciplina do semestre que eu*

[211] Eu também senti essa dificuldade nas duas experiências como professora na educação na *web* e também nas experiências como aluna.

[212] Aqui ele se referia ao fato de que para se trabalhar no TelEduc o aluno precisa estar conectado e o preço da conexão não é barato. Informou que geralmente os alunos acessam a página através das próprias universidades, no caso específico: UNICAMP e USP. E que aqueles alunos que precisam acessar da casa, reclamam dos gastos.

> *estou estudando mais; gastando mais tempo." Os alunos pensam: Ah! É à distância, eu faço a hora que eu quiser. Você faz na hora que quiser o estudo programado. O nosso curso o cara tem que cumprir as tarefas naquela semana programada, porque é naquela semana que vamos estudar discutindo aquele assunto; e depois, passou. Então não tem essa flexibilidade do aluno escolher para fazer, por exemplo: cálculo de dieta e depois fazer a parte de doenças metabólicas. Não Pode inverter. Tem uma seqüência... Isso acontece também no presencial, não é exclusividade do ensino a distância.*[213]

Essa flexibilização seria possível num estudo mais livre – apenas informação ou instrução programada – mas, no caso de uma formação, por exemplo, em nível de graduação, é difícil de ser viabilizada. Como você discute o assunto se cada um pode participar das atividades em um momento muito diferente do outro?[214] Para o processo ser significativo há necessidade de algumas imposições. Você só consegue ter maior flexibilização em tutoriais, mas não é esse o uso assumido, neste trabalho, ou pelo menos não é só esse. O importante é o conceito de formação; de educação no pleno sentido e beleza da palavra, conforme defendido em capítulo anterior.

Com relação à viabilização da discussão na EAD mediada pela *web*, o prof. B diz que não é uma coisa fácil porque "*às vezes você coloca uma pergunta, às vezes você tem que interferir, só que você não pode interferir demais porque senão você polariza e vira assim: o professor pergunta e o aluno responde.*" Esclarece que o objetivo é promover a discussão entre os alunos e entre estes e os professores.[215]

A esse respeito, ele, inclusive, diz que é um dos desafios da EAD juntamente com a necessidade de manter os alunos ativos e participantes durante toda a disciplina, além, também, de incentivar a discussão da linguagem escrita.

O prof. C diz: *"primeiro, dá MUITO trabalho para o professor, o número de horas dedicadas na elaboração do primeiro curso é da ordem de 10 para 1. Depois diminui, mas a dedicação às respostas aos alunos, correção de trabalhos, etc., cria um sério obstáculo para a maior participação dos professores."* Outro problema sério para ele é a falta de disciplina dos alunos e o número de desistências que acaba interferindo de forma negativa no professor que se sente frustrado pela situação.

---

[213] Grifos meus.
[214] Essa foi uma outra questão que comentei na experiência vivenciada do curso a distância.
[215] O grande desafio é esse. Como incentivar a participação dos alunos sem interferir demais? Esse é outro aspecto que abordei e discuti nas minhas experiências como educadora na educação na *web*.

No artigo "Aprendendo a Distância", publicado no Jornal "Correio Popular" de Campinas, em 01/10/99, o professor C encerra o seu texto falando sobre um dos obstáculos à concretização da EAD e que, de uma certa forma, no meu entender, também traz problemas para aqueles que ingressam nessa modalidade de educação e que não têm como avaliar essa prática. Assim, nas palavras do prof. C:

> *Outro obstáculo importante à maior penetração da EAD é o preconceito contra os cursos a distância. Realmente, desde os famigerados cursinhos por correspondência do IUB e o Instituto Monitor, cursos a distância são considerados de baixa qualidade ou simples enganação. Tanto assim que vários Conselhos Regionais, como o de Contabilidade, rejeitam a certificação profissional de pessoas formadas por cursos a distância. Mas essa situação vai mudar, certamente, com a entrada de universidades respeitadas na área.*

Com relação aos *"famigerados cursinhos por correspondência"*, tenho a dizer que era uma das poucas opções para algumas pessoas de baixo poder aquisitivo. Se esses cursos funcionavam dessa forma é porque nesse país nunca houve uma política educacional séria que atendesse às necessidades do povo menos favorecido e esses cursos não tiveram nenhum prestígio porque exatamente era destinado a esse público. Agora a EAD está tomando outro rumo porque, com as possibilidades das novas tecnologias de informação e comunicação o seu público, também começa a mudar. Então, a questão não é tão simples, mas decorrente de uma realidade que precisa ser mudada. Contudo, assim como o professor, acredito que seja esse mais um obstáculo a ser superado e para que isso aconteça, a EAD precisa mostrar resultados melhores do que os apresentados até então nos referidos "cursinhos".

Na opinião da profª. D, alunos menos maduros intelectualmente e com pouca autonomia intelectual têm mais dificuldades. Em sua avaliação, tal realidade ficou evidente ao comparar o desempenho dos alunos iniciantes da Pedagogia do período noturno com o desempenho dos seus alunos da pós-graduação em nível de Mestrado e Doutorado. Realmente esse é um fator limitador. A autonomia intelectual, a capacidade de aprender a aprender é de fundamental importância para o sucesso da EAD. Por esse motivo, a EAD deve ser usada para apoio ao presencial ou para quem tem perfil adequado para tirar proveito dela. Mesmo em nível de graduação, a aplicação precisa ser muito bem pensada para poder atingir bons resultados. Uma outra questão que ela aponta é a necessidade de planejamento do tempo na EAD que, se não for bem pensado, pode sobrecarregar os alunos. A esse respeito ela diz que alguns alunos da

graduação não têm tempo para se dedicarem a quaisquer atividades que não sejam feitas em sala de aula e confessa: *"na verdade, para alunos que trabalham o dia inteiro, é uma sobrecarga porque eles sobrevivem de assistir as aulas. A maioria sequer lê. E isso seria uma coisa adicional."* Para ela, idealmente, tanto professores quanto alunos deveriam ter alguma formação específica para o uso de toda essa tecnologia. Mas a falta disso não é impeditiva, porque, segundo a professora, no mundo de hoje todos têm que se virar sozinhos.

Além de falar das dificuldades encontradas na entrevista concedida, o prof. E também escreveu um artigo intitulado: "Formação de professores para educação a distância: relato de uma experiência em desenvolvimento"[216] onde reforça as dificuldades encontradas no percurso da formação dos professores oferecido na "universidade comunitária". Enumera e explica cinco dificuldades que, por conta da importância do relato de uma experiência vivenciada, além de pura e simplesmente apresentar, trago a explicação do professor para ajudar a repensar o oferecimento de cursos a distância, semipresenciais, ou de apoio ao presencial:

Inicialmente, fala da importância da *definição de uma ferramenta adequada.* Esclarece que de início foi criada uma ferramenta própria que não atendeu às necessidades do grupo e gerou muita reclamação e pode ter influenciado em algumas desistências do curso. Diz ainda que depois da adoção do TelEduc os problemas diminuíram, mas que a falta de um suporte técnico imediato deste, ainda é um fator complicador.[217]

Em seguida, defende a necessidade de uma *equipe multidisciplinar* e a sua defesa é apoiada nos argumentos que seguem:

> (...) *considerando que o ambiente Teleduc é bastante intuitivo, não exigindo maiores especialidades do usuário, ainda assim, parece-nos fundamental a presença de um orientador pedagógico capaz de colaborar na produção dos textos instrucionais, na divisão das unidades de ensino, etc. Nossa experiência nesse curso, na fase de auxílio aos professores para a elaboração dos projetos-piloto, nos mostra a dificuldade que a maioria deles apresenta para produzir textos adequados ao ambiente virtual. A presença de uma tutoria alerta, que acompanhe e motive os alunos, é fundamental para a manutenção e sucesso do curso, como aliás reforça Azevêdo (2001). Também é necessário um revisor*

[216] Fonte: Revista de Estudos Universitários.
[217] Importante lembrar aqui que o TelEduc é um produto interno da UNICAMP e para os professores da própria instituição há o apoio da equipe técnica, mas para quem usa esse ambiente e é de outra instituição precisa ter uma equipe técnica própria que saiba mexer com ele porque a UNICAMP não se responsabiliza uma vez que ela já disponibiliza esse produto gratuitamente.

> *ortográfico. O curso aqui relatado não fez uso de recursos multimídia, mas em caso de cursos que utilizem maiores recursos de mídia, é necessário um roteirista de vídeo/áudio. Finalmente, há que se ter um profissional da área de informática que conheça a ferramenta e as linguagens e programas utilizados para seu funcionamento, com dedicação exclusiva ao Setor de EaD. Pudemos constatar que os alunos – professores com tempo escasso - perderam a motivação quando encontraram problemas técnicos para conexão ou navegação no ambiente virtual.*[218]

Importante essas observações do professor porque a educação a distância não é da mesma natureza da presencial. Precisa de uma linguagem diferente, enfim, as especificidades dessa modalidade acabam sendo um desafio para o professor e se ele não tem apoio; ou desiste ou nem tenta.

Outra dificuldade apresentada pelo professor foi a *heterogeneidade do grupo*. Aqui ele relata que o curso reuniu professores de diferentes áreas, o que do seu ponto de vista é muito rico, mas que o que surpreendeu foi o fato dos professores da área de Ciências Exatas e Sociais terem dificuldades ou desinteresse em participar das discussões referentes a questões pedagógicas. O ideal seria que todo professor se interessasse pelas questões pedagógicas, mas como se sabe, as áreas mais técnicas são refratárias a essas questões. A saída está nessa equipe multidisciplinar que o professor colocou anteriormente. É obvio que isso causa dependência para o professor e aquele que quer ter autonomia acaba indo buscar caminhos próprios.

A *falta de tempo* também apareceu como um fator limitante. Com respeito a essa dificuldade, ele diz:

> (...) *não há dúvida de que a maioria dos professores tem problemas com a falta de tempo, especialmente em nossa Instituição, que passou por algumas reformulações no último semestre. Isso exigiu uma série de atividades e reuniões extraordinárias dos professores, porém pudemos notar em nossos contatos pessoais, na sala dos professores e nas respostas do questionário de avaliação (módulo 4 acima mencionado), que a maioria, na verdade, não conseguia reservar um horário para se dedicar à EaD ou não era disciplinada o suficiente, postergando sempre as atividades do curso. Embora exista a divulgação ampla de que uma das vantagens de se fazer curso a distância é a flexibilidade de tempo para estudo, percebemos que se não houver autodisciplina por parte do aluno, essa facilidade tornar-se-á uma desvantagem. No curso em questão, várias vezes tivemos que alterar as datas de recebimento das atividades para atender aos atrasados. Sobre esse tema existe também uma boa bibliografia como, por exemplo, Belloni (1999).*[219]

[218] Ver referências para mais dados do texto citado.
[219] Ver referências para ter mais dados sobre a obra citada.

Essa questão de falta de tempo deve ser ponto de reflexão. No caso da experiência em questão na "universidade comunitária" foi uma atividade a mais para os professores que voluntariamente ou indicados por seus superiores foram fazer o curso. Importante lembrar que as pessoas têm os seus compromissos e que a EAD para deslanchar precisa que se tenham condições mínimas para fluir. Uma dessas condições é remunerar o profissional para essa nova necessidade formativa. É bem provável que por trás dessa questão do tempo tenha outra explicação que não pode ou não deve ser revelada, como por exemplo, a falta de interesse pelo curso por várias razões, mas que se os profissionais estão sobrecarregados não há possibilidade de formação, muito menos uma que seja desejável e adequada.

A última dificuldade relatada pelo Prof. E foi denominada por ele como *queda de interesse pelo curso*. Aqui também considero importante trazer as suas próprias palavras, quando diz:

> (...) *apenas 9 dos 26 inscritos concluíram o curso, ainda que alguns deles não tenham completado todas as tarefas solicitadas. 7 professores inscritos não chegaram a entrar no ambiente virtual, não deram notícias nem responderam aos apelos do tutor, mantiveram um "silêncio virtual", nas palavras de Azevedo. Outros 10 professores enviaram e-mail pedindo seu desligamento devido à falta de tempo ou acúmulo de trabalho. Foi possível perceber um interesse ou uma curiosidade inicial e, depois, um silêncio ou abandono gradativo, na medida em que as tarefas se tornaram mais práticas e reflexivas, e talvez por isso, mais difíceis. Possíveis causas para o abandono são a duração do curso (praticamente um semestre letivo), atividades muito trabalhosas, pouca disponibilidade de tempo para a realização das tarefas ou ainda, desinteresse pelos temas abordados. Outras considerações a esse respeito também se encontram na literatura específica como, por exemplo, em Marin (2000) e Mercado (1999).*[220]

Nessas experiências é sempre importante saber quais os motivos do afastamento, mas como os professores envolvidos são da própria instituição, a verdade nem sempre aparece ou pode ser mascarada/camuflada.

Outros professores entrevistados falaram das suas dificuldades e temos os seguintes depoimentos:

"Fazer o aluno mandar um comentário sobre os textos" (Prof. F).

---

[220] Dados das obras citadas: Marin, Alda Junqueira (Org.). **Educação Continuada: Reflexões, Alternativas**. Campinas, SP: Papirus, 2000. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico). Mercado, Luis Paulo Leopoldo. **Formação Continuada de professores e Novas tecnologias**. Maceió: Edufal, 1999.

"Em relação a atitudes e procedimentos dos alunos para as questões conceituais. Pois, a disciplina de estudos, na realização das atividades, ficou comprometida. Houve dificuldade da realização, pelos alunos, de todas as atividades propostas" (Prof. G).

"Atrair e motivar" (Prof. H).

Realmente os desafios para se implementar a educação a distância via *web* são muitos. Entretanto, compartilhar essas dificuldades pode ajudar no processo de formação de quem está com a *mão na massa* e também de quem pretende iniciar. Certamente ainda não se tem uma forma adequada de desenvolver a educação a distância via *web*, mas é com os erros e acertos de quem está fazendo que vamos encontrando caminhos melhores.

Contudo, depois de tantas dificuldades e desafios, também foram relatados ganhos/êxitos. Isso mostra que na implementação da EAD via *web* há limites, mas também, e, principalmente, há possibilidades, conforme discutido no Capítulo I deste trabalho.

Um dos pontos fortes das experiências vivenciadas pelo prof. A é a revalorização da produção escrita. Para ele, o fato de nos comunicarmos por escrito na *Internet* é um "ponto fortíssimo", numa cultura que vinha negligenciando essa produção em favor da forma oral de comunicação. É claro que há críticas a essa forma de escrita usada na *Internet*, inclusive há aqueles que estão muito decepcionados. Mas o tempo passa e os procedimentos se transformam, o que também ocorre com a língua. Cabe perguntar a esses inconformados com o mau uso do nosso vernáculo: usamos a *norma culta* em nossa comunicação? Não. Ao longo do tempo, a sociedade foi incorporando novas formas de expressão e extinguindo outras. Daqui a algum tempo, o que hoje causa arrepios será uma forma corriqueira de expressão e outras formas novas estarão assustando as futuras gerações. Afinal de contas, tudo que é diferente causa impacto num primeiro momento.

Outro ponto positivo apontado pelo referido professor é a possibilidade do uso da rede para partilhar conhecimentos, conforme já comentado em outra questão. Também acredita que a EAD via *web* por utilizar maior número de canais perceptivos possibilita uma aprendizagem mais eficaz. Importante ressaltar que isso só é possível com o uso criativo e competente da tecnologia porque ela sozinha não tem esse poder. Explicita, ainda, que a EAD via *web* usada como apoio ao presencial potencializa a educação ao agregar qualidade a esta. A respeito do uso das novas tecnologias no ensino de línguas, ele diz, textualmente:

> *O certo é que os pontos fortes da atual tecnologia para o ensino de línguas não estão mais – ou exclusivamente – naquilo que pode ser feito em sala de aula, com a ajuda do professor, mas antes naquilo que cada aprendiz pode fazer com a ajuda do computador, por conta própria. Com isso, estamos novamente diante de um importante deslocamento. O lugar de utilização da tecnologia não é mais sobretudo a sala de aula, mas exterior a ela: o centro de auto-acesso ou laboratório de informática na instituição, ou ainda o espaço individualizado do aprendiz fora da instituição, seja ele na esfera privada (em casa) ou no trabalho. Esse novo cenário de ensino/aprendizagem traz em seu bojo outro deslocamento fundamental: o controle da utilização da tecnologia não está mais nas mãos do professor, pois tal uso não mais ocorre em sua presença. Nesse contexto, ganham importância a disposição do aluno a trabalhar de forma autônoma e a infra-estrutura que lhe está disponível. Qualquer limitação num desses fatores deve necessariamente ser levada em conta num planejamento com perspectiva de sucesso.*

O exercício da autonomia do aprendiz é, realmente, um grande ganho para todas as esferas da vida deste. Se por um lado a prática da heteronomia é um fator limitador, a possibilidade de exercer e de se aprender a ser autônomo traz significativas mudanças.

O prof. B faz uma avaliação bastante positiva de suas experiências, principalmente com as condições que ele dispõe na "universidade pública":

> ***A gente tem tido avaliações bem positivas porque a gente aplica essas disciplinas numa condição muito especial.*** *Primeiro que todos alunos que fizeram os cursos conosco são voluntários. Então todos fizeram porque quiseram. Então quando um cara se inscreve numa disciplina como essa é porque ele tem já um interesse a mais do que um aluno que está fazendo uma disciplina obrigatória. Essa disciplina oferecida (Bioquímica da Nutrição) tem uma grande vantagem que é* ***despertar o interesse de várias áreas****: Engenharia de Alimentos, Educação Física, Biologia, Química, Nutrição, Enfermagem, Farmácia, etc.* ***Então é muito interessante porque na discussão o processo fica muito rico porque cada aluno traz conhecimentos de sua área.*** *Por exemplo: o aluno da Nutrição discute um ponto de vista diferente do da Química ou da Farmácia, etc. Isso é muito rico para o processo de formação. Percebendo essa riqueza, a partir da 2ª versão do curso, nós resolvemos abrir também para pessoas que já são formadas. Tiveram profissionais que já eram Terapeutas, Nutricionistas, Professores de Educação Física, etc. e eles colocavam muito as suas vivências e para os alunos que ainda estão em processo de formação, isso é muito importante. Para os profissionais já formados também é interessante porque alguns já estão formados a algum tempo e tem acesso a um conteúdo mais atual, etc. Eu acho que esse tipo de curso é muito benéfico por causa disso. Todos estão porque querem e a discussão é muito rica. No curso com os alunos do ensino médio eles começam fazendo tudo, mas vai havendo queda por causa também do acúmulo de tarefas e de outros fatores. No caso do curso de ensino médio foi bom também porque eles puderam ter uma discussão mais aprofundada do que aquela que geralmente ocorre em sala de aula de um cursinho, que é um ensino mais mecânico. A nossa proposta não era essa, mas sim discutir e aprofundar as questões trabalhadas.*[221]

[221] Grifos meus.

Além do aprofundamento do conhecimento e da discussão profícua que esse professor conseguiu em sua experiência, ele informa que o aluno acaba tendo uma *certa* flexibilidade de horário, pode acessar a página de suas casas quantas vezes quiser e/ou necessitar.

Uma outra fala do professor B merece ser analisada no que se refere às condições de oferecimento das disciplinas na "universidade pública":

> *Do ponto de vista mais econômico o pensamento é que você consegue com o mesmo material atingir muitos alunos. No nosso caso nós nunca nos preocupamos com isso porque aqui na... ["universidade pública"] a gente tem os alunos que são monitores que trabalham de graça, porque faz parte da formação deles. Agora se você tem que pagar uma equipe, fica complicado... Uma vez eu estava apresentando esse curso e tinha um pessoal da Engenharia que trabalha com essas coisas de estratégias... e eles perguntaram: quanto que você acha que é o custo do seu curso? Eu falei: "Olha o nosso curso usa uma máquina (um servidor) que custa tanto, têm os bolsistas, todos os softwares são gratuitos, agora a gente comprou um software que custou 40 dólares... Eu falei: o nosso curso é bem barato... partindo do ponto de vista de que a gente não comprou a máquina...". Ele falou: "Olha, enquanto você estava aqui falando eu estava fazendo umas contas para calcular horas trabalhadas, etc. e esse curso seu tem um custo de aproximadamente 120 mil reais!" Porque ele pegou 13 monitores trabalhando tantas horas, equipamentos, etc. A hora que ele falou 120 mil reais eu falei é impossível você oferecer qualquer curso com esse valor para 40 alunos. Imagine quanto custa um curso desses... Você consegue dar um curso instrumental se tivesse esse dinheiro porque na verdade 120 mil reais aqui (???) não existe; é uma coisa de economia. O pessoal disse que custa tanto, mas não... Seria uma coisa caríssima. Eu acho que para alguém que tem interesse, mas precisa pagar conexão com a Internet, pagando técnico para cuidar da máquina, pagar cada professor, monitor... cada etapa dessa,* ***do jeito que a gente faz eu não acho que seja viável não.*** *A não ser que envolva alunos em formação...* ***São muitos professores para poucos alunos.*** *(aqui na... ["universidade pública"] nós não pagamos a conexão com a Internet, os técnicos e professores somos nós mesmos e os monitores são alunos em processo de formação).* ***Aqui na...*** *["universidade pública"]* ***a gente pode se dar ao luxo de fazer isso. A outra questão é que são projetos de pesquisa.*** *Não é um serviço que a gente oferece. Tanto que depois que minha orientanda defender a tese dela eu não vou oferecer o curso mais. Não sei quem vai oferecer, porque a gente tem enfoques específicos. Para os alunos é super bom, mas na verdade é um projeto de pesquisa e em decorrência disso o trabalho é muito maior porque a gente está em processo de investigação e precisa também registrar tudo e levantar tudo o que acontece. Se a gente não tivesse coletando dados para a pesquisa esse curso ia ficar muito mais leve para quem coordena, porque não precisaria ficar pensando em como coletar os dados etc.*[222]

Dando continuidade aos êxitos alcançados com a utilização da EAD via *web*, o professor C relata:

[222] Grifos meus.

> *Basicamente ter aprendido a usar esse novo paradigma, e ter tido a satisfação de ter atingido muitos alunos espalhados por todo o Brasil, que nunca teriam condições de fazer um curso equivalente presencial. Financeiramente não compensa, a não ser que o curso seja em massa, e, portanto, de baixa qualidade.*

Concordo plenamente com o professor C e com o professor B quando expressam que *fazer educação a distância via web de qualidade é muito caro*. É possível, sim, desenvolver cursos com muita qualidade porque hoje as novas tecnologias de comunicação e informação estão muito avançadas. O desafio está na mão-de-obra especializada para desenvolver este trabalho e também nos custos.

Para a professora D, *"a socialização dos conhecimentos e das experiências"* é muito vantajosa porque a interação de *"pessoas que têm formação profissional variada"* possibilita que um aprenda com o outro.

O professor C fala da possibilidade de atingir pessoas fisicamente muito distantes porque os seus cursos são totalmente a distância, já os demais trabalham ou em cursos semipresenciais ou como apoio ao presencial. Para o professor, realmente, deve ser uma satisfação muito grande saber que está chegando nos mais longínquos pedacinhos deste país. E essa é uma das possibilidades da EAD.

Já a possibilidade de socialização do conhecimento lembrada pela prof[a]. D é uma possibilidade a ser explorada pela capacidade de potencializar a educação. Precisamos buscar formas de melhorar a qualidade da educação. Tudo que pudermos fazer para agregar valor a esta é importante que se coloque em prática. Estamos num momento em que devemos buscar potencializar a educação e todos os meios possíveis. Para isso, é importante que sejam colocados em prática. Importante também deixarmos os nossos preconceitos de lado e buscarmos melhores resultados para a educação brasileira que tem contabilizado saldos bastante negativos nas últimas décadas com relação à qualidade dos processos de ensino e de aprendizagem.

3.1.5. Opiniões

Este é o último bloco de questões e aqui procurei colher opiniões livres sobre três pontos fundamentais para este trabalho: (a) "Qual o futuro da educação a distância via *web*?, (b)

"Educação a distância via *web* é para você uma nova forma de fazer educação? Ou: uma nova Pedagogia?", e (c) "Você se considera "pioneiro" nessa nova modalidade de educação? Por quê?"

Na primeira pergunta: "Qual o futuro da educação a distância via *web*?" os entrevistados tiveram que fazer, ou deveriam ter feito um exercício de prospecção que não é muito fácil. Pensar no que será não é uma tarefa que se faz a toda hora, tanto é que alguns entrevistados foram honestos em dizer que não sabiam responder a essa questão. Essa já é uma resposta e nos dá alguns indícios de que ou esse futuro é incerto ou realmente as pessoas não pensam muito no que virá.

O prof. A projeta que esse futuro vai ser de dissolução de fronteiras entre a educação presencial e a distância; do espaço virtual e do espaço real. *"O futuro, pois há de se integrar as diferentes formas, como se integra a atividade física e a atividade intelectual. O futuro será uma Grécia virtual. Atenas e não Esparta. Onde você tem um culto ao corpo – atividade física, paralela como a atividade intelectual."*

Dissolução de fronteiras. Atenas virtual. Sonhos? Devaneios? Não. É apenas uma forma otimista e necessária de se encarar o futuro dessa modalidade de educação que apenas começou a mostrar as suas possibilidades.

Já o prof. B respondeu: *"eu não sei ... Eu não acredito... Vão surgir cursos a distância. A USP já está montando... Eu acredito que os cursos a distância que estão aparecendo devam ser da área de humanas..."* Transcrevi a fala do prof. B porque ela nos dá algumas pistas sobre as concepções desse professor com relação a cursos a distância. Conforme relatado nas experiências e em outras falas do professor, ele acredita na EAD via *web* ou nesta como apoio ao presencial para agregar valor à educação, e, principalmente, nessa última situação. Para ele que trabalha em condições privilegiadas de formação e ainda usa um ambiente de aprendizagem virtual para potencializar a educação, deve ser difícil acreditar que a educação a distância via *web* vai dar conta de um processo de formação tão complicado como o do Biólogo que trabalha muito com laboratórios. Ao meu ver, não é porque é a formação de Biólogo, mas qualquer formação básica deve ser pensada em termos de mais qualidade. Na área de humanas pode? Por quê? Pode desde que seja formação de qualidade. Atendendo esse requisito fundamental, a adjetivação que o termo educação recebe é irrelevante, mas, desde que atenda a esse requisito. Então, independentemente de ser da área de Humanas, Saúde, Exatas, etc, a formação tem que

ser de qualidade, respeitando os princípios éticos da sociedade, possibilitando melhorias para a vida das pessoas, pregando a paz e a esperança, e que, principalmente, faça o ser humano mais feliz.

O prof. C acredita que a *"web não seja a forma ideal para a maior parte das atividades da EAD, principalmente, cursos de longa duração."* Na sua opinião, a *"videoconferência tem melhores resultados nesse sentido. Mas a web será sempre essencial como suporte informacional a cursos presenciais, semipresenciais, ou a distância."*

A profª. D também dá uma resposta bastante interessante ao alvitrar:

> *Eu vejo um futuro de expansão, mas penso que não deverá excluir a possibilidade de investimentos em educação presencial de qualidade. Ela não deve substituir. A não ser em casos indicados, como por exemplo: acompanhamento de professores em serviço, enfermeiras em serviço, capacitação para pessoas que queiram rever algum ponto da sua formação anterior... a universidade pode colocar os seus conhecimentos a serviço dessas pessoas, sem que elas tivessem que se deslocar até a universidade. (...) As escolas não podem acabar e colocar tudo na rede virtual. Idealmente eu não acho que seja por aí. Ela deve coexistir com a educação face-a-face de qualidade. Também não é verdade que ela sempre existe. Nós ainda não exploramos todas as possibilidades da boa educação face-a-face. Ela ainda é altamente rotineira, repetitiva, pouco criativa, livresca... Ela também ficou eminentemente verbal... Não é verdade que ela seja maravilhosa e que a educação a distância seja um risco. Tem benefícios nas duas coisas. Mas eu acho que a EAD é inescapável, inevitável e ela vai prosseguir quer nós queiramos ou não queiramos. Nós educadores deveríamos colocar o olho no futuro e aprender porque o futuro está aí.*

Para o prof. E, esse futuro vai ser *"cada vez mais legal"* porque a *Internet* vai se popularizar numa velocidade muito grande, pois o suporte dela não é o computador pessoal, mas hoje já está no *"celular e vai, cada vez mais, migrar para a televisão, geladeira, enfim... eu nem sei bem para que mais."* Segundo ele, vai ser um *"corre-corre de nós educadores atrás do que a tecnologia vai oferecer de melhor* (...) *Vai ser sempre assim; sem fim."*

O prof. F diz: *"sinceramente, não sei. Acho que pressões financeiras das universidades podem fazê-la decolar por seus custos mais reduzidos quando feita em escala."* Entretanto, alerta que nesse caso o acompanhamento dos alunos pode ficar prejudicado e a ferramenta usada tornar-se desacreditada. Esboça sua opinião sobre a serventia da educação a distância via *web*, dizendo: *"minha impressão, até o momento, é que ela serve bem como instrumento de apoio ao presencial, ou mesmo como modo de realizar cursos modulares de extensão, mas não consigo ver cursos universitários à distância."* Esclarece que talvez seja *"porque ache que a visão do professor e a*

relação pessoal que ele desenvolve com os alunos são partes integrantes do processo educacional, o que ficaria prejudicado via Internet."

Esse medo ou receio que o prof. F tem é um sentimento que aflige muitos outros educadores e ele não é gratuito, pois a história da educação a distância tem dado suporte para esse pensamento. Apenas com resultados concretos sendo divulgados é que a EAD vai ter mais crédito. Este trabalho é uma tentativa de mostrar o lado bom e as dificuldades/limites da EAD para, encontrarmos possíveis caminhos.

O professor G diz não ser de futurologia, mas acredita que será um futuro promissor. Entretanto, lembra que vai depender da democratização do acesso da população a esses recursos. A questão da democratização da tecnologia ainda é um problema para a grande maioria da população brasileira como mostrado nos censos sobre a chamada exclusão digital no país (cf. *Folha de São Paulo* de 11.04.2003, p. C4-5). É provável que essa situação seja minorada uma vez que o desenvolvimento tecnológico tem sido vertiginoso e a escala de produção tem crescido significativamente. Além de políticas públicas de combate à exclusão digital, o que precisa é investimento na capacitação de mão-de-obra qualificada para mostrar a potencialidade da máquina, pois só o acesso não garante mudança que faça a diferença. Precisamos saber usar o potencial da tecnologia a nosso favor, conforme foi discutido em capítulo anterior.

O prof. H esclarece que a educação a distância via *web* terá *"crescimento rápido e certo. Poucas escolas participantes no médio prazo e muitas no curto."*

A fala sintética do professor H merece ser analisada porque, nas entrelinhas, parece ter uma mensagem subliminar que é: hoje está havendo uma febre de educação a distância via *web*; está na moda. Porém, no médio prazo, a sociedade vai se convencer que essa não é a solução para a educação. Um outro entrevistado, o prof. B, também assinalou que educação a distância de qualidade não é ensino de massa; tem custo elevado, é muito trabalhoso tanto para o aluno como para o professor; precisa de constante motivação externa e interna; é um trabalho de equipe, portanto encarece; e, segundo ele, por todas essas razões, não é a solução para a educação. Com relação ao ensino de línguas, o prof. A defende os cursos semipresenciais ou o uso do ambiente para apoio ao presencial porque, segundo ele "*tem um risco: várias tecnologias não vão substituir um bom professor. Essas tecnologias não são a salvação*

da lavoura. Há um risco de ficarmos fascinados pela tecnologia, colocá-la em primeiro plano e esquecermos que o projeto pedagógico é que é fundamental. E, dentro deste, as relações humanas."

A sociedade e, principalmente, o meio educacional precisam refletir e aprender a tirar proveito dessa situação. Ainda não se encontrou a fórmula dessa mágica apregoada por alguns teóricos que vêem tantas vantagens na EAD. Ela tem vantagens, sim, mas os limites são reais. A solução, com certeza, vai depender de se saber usar.

Ao serem indagados se "a educação a distância via *web* é uma nova forma de fazer educação ou uma nova pedagogia?", os sujeitos desta pesquisa mostraram-se inclinados a achar que essa é apenas uma nova forma; um novo meio e não traz no seu bojo uma mudança sobremaneira significativa que indique uma revolução a ponto de dizermos que é uma nova pedagogia. Isso fica claro nas falas que seguem:

"É uma nova forma. E é uma nova forma inevitável. Não dá para pensar, hoje em dia, um mundo sem transporte; transporte sem carro... Não dá para pensar num mundo, hoje, sem telefone... E, não dá para pensar uma educação que não leve em conta a existência da web." (Prof. A)

"Acho que é um novo meio... é por isso que eu não vejo que haja um abismo entre o ensino presencial e o ensino a distância... Inclusive, o que se tem hoje aí não tem nada de novo. O que mais se tem de EAD são as coisas mais comportamentalistas e mecânicas. Pode ser que venha a se desenvolver com recursos novos, diferentes." (Prof. B)

O professor B complementa a sua idéia ao informar que *"hoje muitos alunos adoram ir para o computador. Daqui a 10 anos se todo mundo colocar os alunos no computador, a aula inteira, a hora que tiver aula teórica os alunos vão dizer: 'Oba! Que delícia' eles vão sentar-se nas carteiras e vão ficar ouvindo os professores falarem."*

"É uma forma complementar de fazer educação em alguns casos, e uma nova forma, em outros. A pedagogia, sem dúvida, é nova." (Prof. C)

"É uma nova maneira de realizar a educação. Não é absolutamente uma forma revolucionária a ponto de dizermos que é uma nova Pedagogia. Digamos que é um meio. Nós é que temos que ser inovadores para alimentar esse meio, fazendo uso criativo e mais favorecedor do conhecimento... São as cabeças pensantes é que têm que fazer isso porque a tecnologia é burra, não é? É claro que a tecnologia cria a possibilidade de você aprender a pensar de um jeito diferente. Aconteceu isso com todas as tecnologias. O livro criou novas possibilidades das pessoas pensarem de um jeito diferente, a usar a informação de um jeito diferente." (Profª. D)

"Para mim é uma nova ferramenta de ensino, pois continuamos ensinando pelos mesmos métodos (demonstração, erros e acertos, repetição, discussão, seminários), apenas adaptamos à mídia eletrônica. Não saberia dizer se ela precisaria de uma nova pedagogia." (Prof. F)

"É uma nova metodologia. Fazer educação é um processo muito amplo que contém basicamente os mesmos objetivos que são realizados com diferentes métodos e instrumentos. Não vejo como uma nova pedagogia, mas um instrumento que poderá auxiliar as teorias dos processos de ensino e aprendizagem atuais." (Prof. G)

"Não é uma nova pedagogia. Para mim, na web podemos nos aproximar mais da forma ideal de educar." (Prof. H)

A última pergunta foi: "você se considera "pioneiro" nessa nova modalidade de educação? Por quê?" As respostas obtidas mostram que alguns se consideram "pioneiros", sim, mas outros, talvez, por modéstia, não acham que saíram na frente.

O prof. A foi enfático ao responder: *"dentro da...* ["universidade pública"] *não tenho a menor dúvida porque já fazia EAD antes que ela virasse moda por causa da Internet.* (...) *Eu me considero "pioneiro" sim, no sentido daquelas pessoas que vão abrindo trilhas, mostrando o caminho, incentivando. Nesse sentido, certamente."*

Já o prof. B diz: *"o que fazemos a distância é o que é feito na sala de aula... O pioneirismo está em usar a informática na área de Biologia, mas com relação à parte pedagógica não tem nenhum pioneirismo. Nós usamos o computador a nosso favor, principalmente, para motivar o aluno."* Complementa: *"têm conteúdos que são muito chatos e fazemos teatro na sala de aula porque se ficar só no computador ou numa mesma metodologia fica complicado. Quem estuda só a distância deve ser muito chato e o aluno tem que ter muita força de vontade para ficar durante 4 anos, quase que sozinho..."*.

O prof. C reconhece que na área de saúde ele está entre os dois ou três primeiros. Diz: *"além disso, a Organização que criamos (Consórcio Edumed) é pioneira na América Latina, juntamente com o Hospital Virtual da Argentina."*

A resposta da profª. D é muito objetiva e modesta. Ela diz: *"não me considero pioneira. Eu usei uma coisa que estava à disposição. "Pioneiro", por exemplo, é* (...) [cita o nome do prof. C] *que está há mais de 10 anos nessa área. Lembrando que ele fez isso num tempo e numa área que ninguém fazia."*

Meio dividido o prof. F responde: *"sim e não."* Ele justifica a sua resposta dizendo:

> *Sim porque sou um dos poucos professores que conheço (especialmente entre os que lecionam na área de Direito) que utiliza a ferramenta [TelEduc]. Por outro lado, não vejo o meu trabalho propriamente como um curso de EAD, mas como uma abertura de espaço para discussão, para que dessas discussões eu tire avaliações dos alunos. Em outras palavras, eu uso (ou pretendo usar, se a experiência der frutos) as atividades desenvolvidas no TelEduc como um instrumento de avaliação para a minha disciplina no curso presencial.*

O prof. G não se considera um "pioneiro" porque ele vê essa *"modalidade como uma inovação/atualização das tele-aulas e cursos a distância por correspondência que já existem a um bom tempo."* E ainda: *"apesar de possibilitar maior agilidade e maior interação, as dificuldades da educação pela rede não são muito diferentes das outras modalidades de educação a distância, principalmente, quando envolve motivação e disciplina de estudos."* Importante lembrar aqui que foram exatamente as questões ligadas à motivação e à disciplina nos estudos que o referido professor colocou como dificuldades. Como superar esse desafio? Que ações podem ajudar e quais devem ser evitadas para garantirem melhores resultados para essas experiências. Muitas teses poderiam ser defendidas como desmembramento desse trabalho que iriam enriquecer esse processo de busca de caminhos. Alguns estudos de caso poderiam aprofundar essas experiências e apontar os acertos e os erros cometidos. Porém, esse não é o objetivo do presente trabalho. Entretanto, a fala do professor evidencia que ele ainda não conseguiu, pelo menos nessa primeira experiência, chegar a um resultado satisfatório. Mas isso é motivo para desistir? Não. É errando e acertando que encontraremos formas interessantes de usar as novas tecnologias para potencializar a educação.

Também o prof. H diz não ser "pioneiro", mas sim seguidor.

A conclusão que pode ser tirada dessa pergunta foi que apenas dois professores – prof. A e prof. C – sentem-se, de fato, "pioneiros" da educação a distância via *web*. Porém, independentemente deles se considerarem ou não "pioneiros", mesmo porque nem todos começaram bem no início, pelo fato de ainda não ser uma prática consolidada e acreditada, o mérito dos professores é significativo. Ainda há muita resistência tanto de aluno como de educadores, então ter a coragem de iniciar uma coisa nova é para pessoas com espírito inovador, assim como aqueles *pioneiros* e *bandeirantes*[223] que adentravam no mato cerrado para descobrir novos horizontes. Assim será com a EAD ou com a educação a distância via

[223] Depois de ler Vianna Moog gostaria que esses bandeirantes tivessem o espírito dos pioneiros. Porém, aqui estou ressaltando a coragem desses desbravadores.

web. Ainda não sabemos fazer, mas isso não é impeditivo, pelo contrário deve nos estimular a buscar novas formas, novos caminhos, isto é, precisamos buscar os caminhos das pedras.

3.6. Juntando os fios para a tessitura do Atlas: III

Pelo fato da educação a distância via *web* não ser ainda uma prática consolidada, aqueles que estão ousando experimentá-la foram considerados, neste trabalho, "pioneiros" da educação a distância via *web* em suas instituições. Esses professores compreenderam que "*além das velhas fronteiras há tanto ou mais do que o que temos agora*" (Barker, *Paradigm Pioneers*). Nesse sentido, estão todos em busca de uma nova modalidade de educação que possa ajudar a dar conta dos desafios que o momento atual está exigindo. Esta prática ainda não está mapeada, e por conta disso, o caminho sempre parecerá perigoso e longo, precisando ser guiado também pela intuição e pela coragem (Barker).

Da investigação das práticas dos "pioneiros" da educação a distância via *web* da "universidade pública" e da "universidade comunitária" colhi muitos indícios para a minha prática como educadora nessa nova modalidade de educação. Foi depois de conhecer, mesmo que superficialmente, as suas práticas que tomei coragem para vivenciar o que é a educação a distância via *web* tanto como apoio a uma disciplina presencial como para oferecer um curso completamente a distância. Atuando como educadora nessa nova modalidade ia me lembrando de indícios/detalhes relatados pelos "pioneiros" que serviram para subsidiar a minha prática naquele momento, além do suporte teórico construído anteriormente e de um processo contínuo de *reflexão-na-ação* e *sobre a reflexão-na-ação* (Schön, 1983, 2000).

Dentre muitos ensinamentos, alguns que se repetiram com mais intensidade na fala dos professores pesquisados, foram:

1. Os professores pesquisados, no geral, buscaram a educação a distância via *web* como autodidatas, porém tinham experiências prévias com as tecnologias de informação e comunicação;

2. Os “pioneiros” da educação a distância via *web* da “universidade pública” e da “universidade comunitária”, no geral, acreditam que essa modalidade de educação pode ajudar a democratizar o saber;

3. Um dos grandes desafios apontados pelos entrevistados foi saber como motivar os alunos na EAD via *web*;

4. A educação a distância via *web* é uma nova modalidade de educação, e por conta disso, parece não ser possível repetir na *web* o que é feito no presencial ou na educação a distância mais tradicional;

5. Há indícios de que o aluno da EAD, e também da EAD via *web*, precisa saber trabalhar de forma autônoma e ser disciplinado;

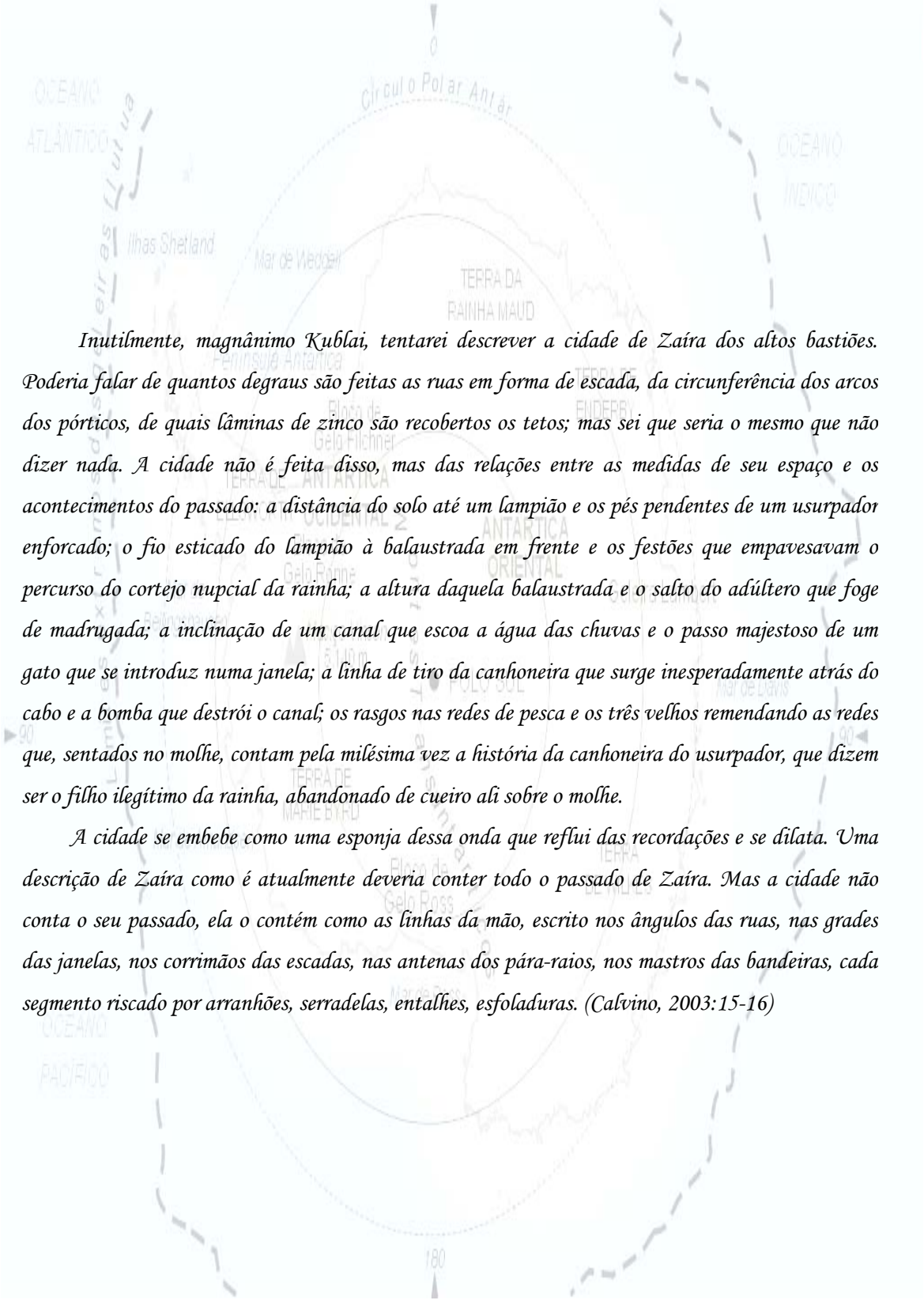
6. As pistas recolhidas mostraram-me inicialmente que a EAD via *web* de qualidade dá muito trabalho para o professor;

7. Com base nas falas dos “pioneiros” da EAD via *web* e nas minhas experiências incipientes nessa modalidade de educação estou tendendo a acreditar que os custos para se fazer uma EAD via *web* de qualidade são elevados;

8. Perece haver necessidade de os alunos saberem dimensionar o tempo na EAD via *web* para não se sentirem sobrecarregados, principalmente quando esta modalidade está sendo usada para apoio ao presencial;

9. A experiência vivenciada levou-me perceber que talvez haja necessidade de entender a flexibilização de tempo de forma relativa na EAD via *web* para não atrapalhar a interação entre os participantes do processo;

10. No *mergulho* experimentado emergiram vestígios que me levaram a acreditar que na EAD via *web* há muitos limites e também muitas possibilidades. O que vai fazer a diferença é o uso que fizermos dela.



Inutilmente, magnânimo Kublai, tentarei descrever a cidade de Zaíra dos altos bastiões. Poderia falar de quantos degraus são feitas as ruas em forma de escada, da circunferência dos arcos dos pórticos, de quais lâminas de zinco são recobertos os tetos; mas sei que seria o mesmo que não dizer nada. A cidade não é feita disso, mas das relações entre as medidas de seu espaço e os acontecimentos do passado: a distância do solo até um lampião e os pés pendentes de um usurpador enforcado; o fio esticado do lampião à balaustrada em frente e os festões que empavesavam o percurso do cortejo nupcial da rainha; a altura daquela balaustrada e o salto do adúltero que foge de madrugada; a inclinação de um canal que escoa a água das chuvas e o passo majestoso de um gato que se introduz numa janela; a linha de tiro da canhoneira que surge inesperadamente atrás do cabo e a bomba que destrói o canal; os rasgos nas redes de pesca e os três velhos remendando as redes que, sentados no molhe, contam pela milésima vez a história da canhoneira do usurpador, que dizem ser o filho ilegítimo da rainha, abandonado de cueiro ali sobre o molhe.

A cidade se embebe como uma esponja dessa onda que reflui das recordações e se dilata. Uma descrição de Zaíra como é atualmente deveria conter todo o passado de Zaíra. Mas a cidade não conta o seu passado, ela o contém como as linhas da mão, escrito nos ângulos das ruas, nas grades das janelas, nos corrimãos das escadas, nas antenas dos pára-raios, nos mastros das bandeiras, cada segmento riscado por arranhões, serradelas, entalhes, esfoladuras. (Calvino, 2003:15-16)

CAPÍTULO IV:

CAMINHANDO DA TEORIA E DA INVESTIGAÇÃO DA PRÁTICA DOS "PIONEIROS" EM EAD VIA *WEB* ATÉ A PRÓPRIA PRÁTICA: EM BUSCA DA *PRÁXIS*

"Ninguém nasce feito. Vamos nos fazendo aos poucos, na prática social de que tomamos parte. Não nasci professor ou marcado para sê-lo, embora minha infância e adolescência tenham estado sempre cheias de 'sonhos' em que rara vez me vi encarnando figura que não fosse a de professor. (...) Ninguém nasce feito. Vamos nos fazendo aos poucos na prática social de que tomamos parte."
Paulo Freire, 2000b:79-88.

Iniciei o processo de desenvolvimento desta pesquisa pelo contato com a literatura existente sobre a educação a distância. No momento inicial, ainda não havia uma produção teórica significativa e relevante sobre essa temática no Brasil. Somente em meados de 2003, fui conhecer trabalhos de professores em duas universidades paulistas, pública e comunitária, que estavam desenvolvendo experiências didático-pedagógicas para assumir esta prática.

No entanto, eu havia percebido, desde o início da minha incursão nesta nova temática, que somente a teoria não seria suficiente para que eu pudesse me apropriar dessa nova modalidade de educação. Por isso, fui a campo com o objetivo de conhecer e analisar as práticas existentes de educação a distância via *web*.

Contudo, ao entrevistar os primeiros sujeitos da pesquisa, considerei haver ainda certa restrição ao centrar-me na investigação para análise externa de práticas em andamento ou já desenvolvidas por outros. Isso porque, ao meu ver, uma visão externa continuaria sendo restrita uma vez que eu não conseguiria captar toda a riqueza do processo por não tê-lo vivenciado. Tal percepção me fez decidir assumir a responsabilidade de conduzir, por mim própria, um processo pedagógico nesse âmbito.

A princípio, fiquei preocupada porque eu só havia feito cursos a distância na condição de aluna. E também porque começar uma experiência em um novo meio exige muito de todos os envolvidos; principalmente do educador. Neste novo meio – a rede –, a ação docente não pode ser pensada como um fazer neutro, e que basta transferir para a versão *online* o que se faz no presencial.

Nesse sentido, os autores trabalhados já apontavam nessa direção, e ajudaram-me a formar essa concepção sobre a necessidade de um *fazer novo* nesse, também, *novo meio*. Aprendi com Almeida (2003a:334), por exemplo, que:

> *Ensinar em ambientes digitais e interativos de aprendizagem significa: organizar situações de aprendizagem, planejar e propor atividades; disponibilizar materiais de apoio com o uso de múltiplas mídias e linguagens; ter um professor que atue como mediador e orientador do aluno, procurando identificar suas representações de pensamento; fornecer informações relevantes, incentivar a busca de distintas fontes de informação e a realização de experimentações; provocar a reflexão sobre processos e produtos; favorecer a formalização de conceitos; propiciar a interaprendizagem e a aprendizagem significativa do aluno.*

Como ensinar não está dissociado de aprender, a autora referida estabelece a correlação imprescindível à sua exposição anterior explicitando o seguinte:

> *Aprender é planejar; desenvolver ações; receber, selecionar e enviar informações; estabelecer conexões; refletir sobre o processo em desenvolvimento em conjunto com os pares; desenvolver a interaprendizagem, a competência de resolver problemas em grupo e a autonomia em relação à busca, ao fazer e compreender. As informações são selecionadas, organizadas e contextualizadas segundo as expectativas do grupo, permitindo estabelecer múltiplas e muitas relações, retroações e recursões, atribuindo-lhes um novo sentido que ultrapassa a compreensão individual.*

Com base nesses pressupostos, a ação docente, sem dúvida, precisa ser (re)definida. Muito embora eu me considerasse ainda despreparada para esse trabalho, fui perdendo o medo e ousei experimentar ser educadora da educação a distância via *web*.

Decidida a vivenciar o que é a educação a distância via *web*, como já disse, resolvi iniciar pelo uso da rede para propiciar apoio a uma das disciplinas presenciais que eu ministrava naquele momento. Essa primeira experiência foi desenvolvida com alunos de Pedagogia e licenciatura em Arte Educação: Teatro, no meu contexto de trabalho.

4.1. A primeira experiência como educadora usando a *web*

"Uma das condições necessárias para que nos tornemos um intelectual que não teme a mudança é a percepção e a aceitação de que não há vida na imobilidade. De que não há progresso na estagnação. De que, se sou, na verdade,

social e politicamente responsável, não posso me acomodar às estruturas injustas da sociedade. Não posso, traindo a vida, bendizê-las."
Paulo Freire, 2000b:88.

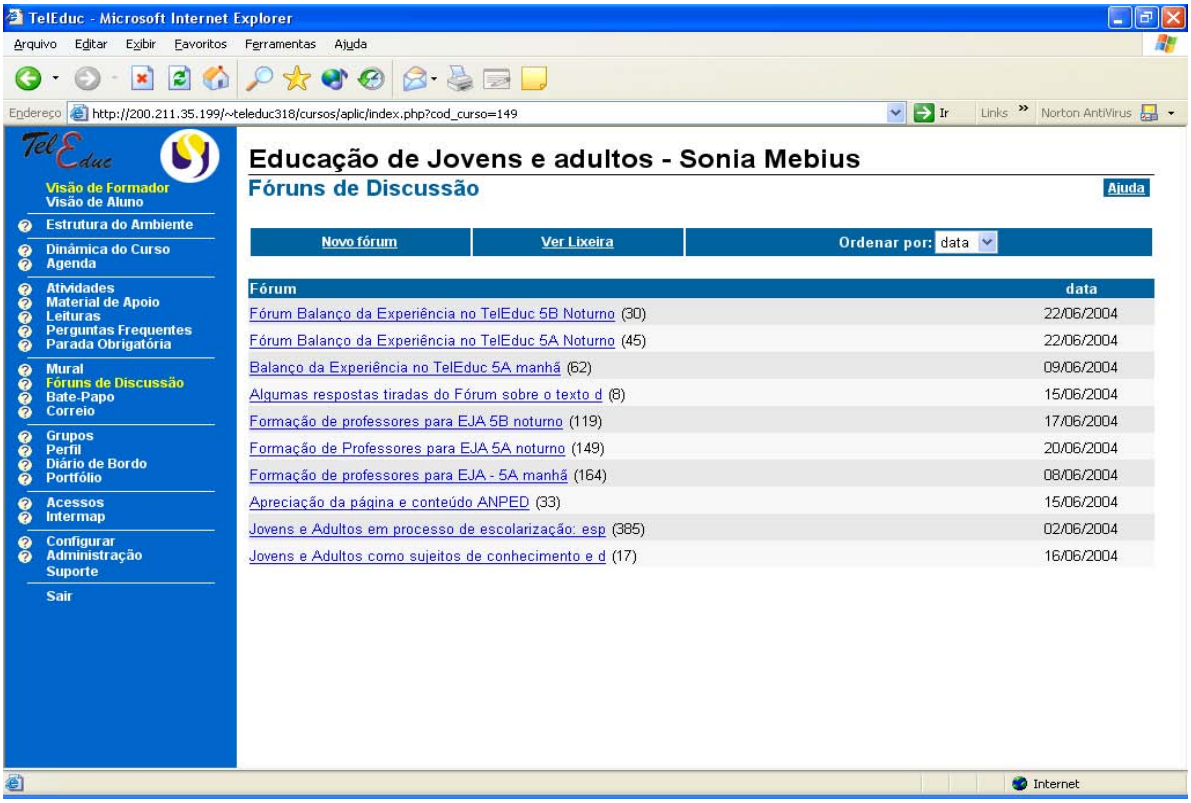
Minha primeira experiência como educadora na modalidade de educação a distância via *web* foi usar o ambiente virtual de ensino e aprendizagem TelEduc como apoio a uma disciplina presencial. Lançada a idéia para três classes de Pedagogia e uma de Arte Educação: Teatro, obtive 137 (cento e trinta e sete) inscrições. Aceitei tal desafio principalmente porque foi possível perceber o interesse dos alunos em experimentar algo que era novo para eles. Nesse sentido, foi uma experiência muito rica porque, praticamente, nenhum aluno tinha vivência de cursos desenvolvidos pela *web*. Muitos não tinham, nem mesmo, o domínio da *Internet* como simples usuários.

Solicitei, então, a ajuda dos alunos das próprias classes que tinham algum domínio da tecnologia para ajudar os colegas que precisassem. A idéia foi desenvolver um trabalho cooperativo em que os alunos pudessem contar com a minha ajuda enquanto professora e, também, terem as suas dificuldades de acesso e uso da rede facilitados com o apoio e a ajuda dos colegas de classe que tinham mais desenvoltura nesse tipo de tarefa. Assim, em algumas aulas da disciplina presencial, eu levava as classes para os laboratórios de informática da universidade para ali, além de discutir a temática da Disciplina "Educação de Jovens e Adultos",[224] iniciar os alunos nessa nova modalidade de educação. *Pari passu*, eu começava a *sentir na pele* os prazeres e as dificuldades de ser educadora na *web*.

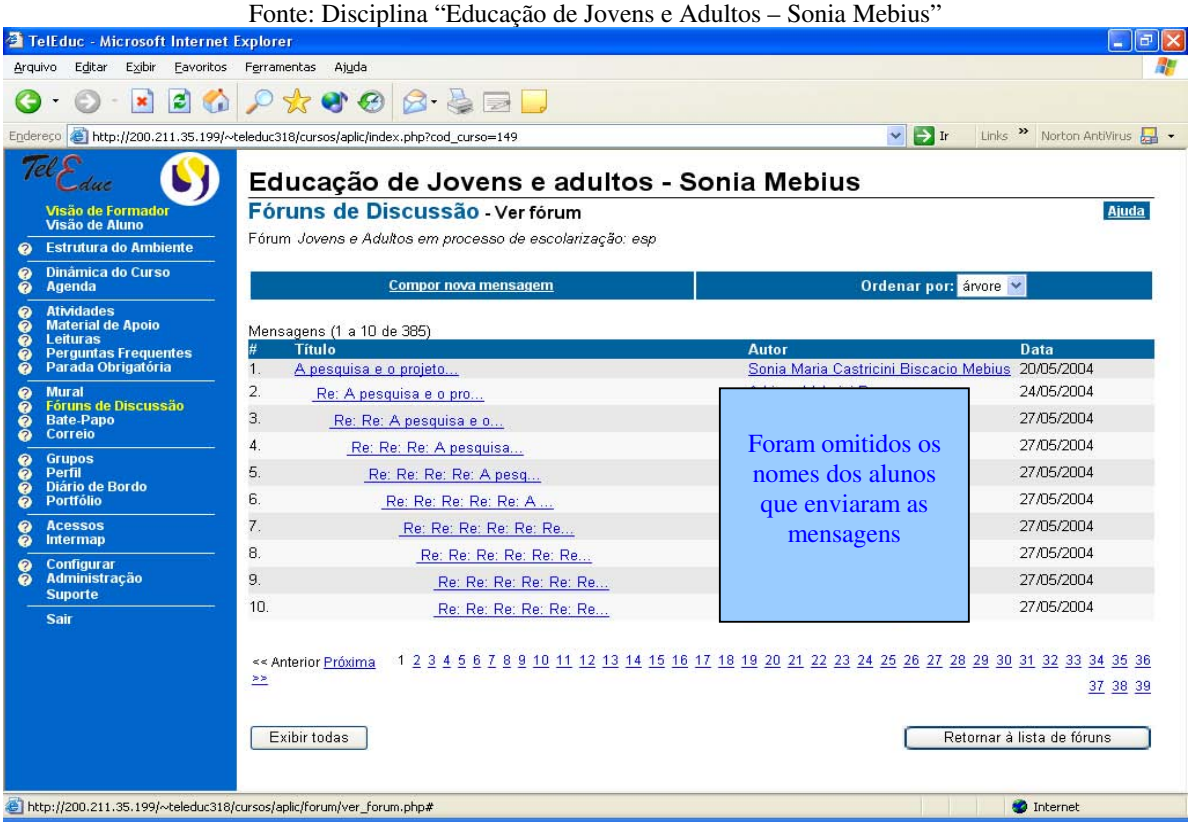
Devido à grande quantidade de alunos inscritos, o trabalho foi tão intenso que eu poderia até dizer *desgastante*. Isto porque, além de eu estar na sala nos horários de aula, eu ainda acumulava atividades para os horários extra-classe. Nesses momentos em que dinamizava o processo, também respondia às questões dos alunos, ou incentivava a troca de mensagens entre eles. Contudo, prevalecia a vontade de começar a experimentar aquilo que já conhecia, teoricamente, há algum tempo.

Assim, no tempo em que vivenciei essa primeira experiência, acumulei inúmeras mensagens nos fóruns que iam juntando várias páginas, como pode ser visto nas figuras (11 e 12) seguintes:

[224] Uma das disciplinas que leciono.



Fonte: Disciplina “Educação de Jovens e Adultos – Sonia Mebius”



Fonte: Disciplina “Educação de Jovens e Adultos – Sonia Mebius”

Nessa experiência foram criados/produzidos 10 (dez) Fóruns de Discussão, dos quais um chegou a ter 39 (trinta e nove) páginas e 385 (trezentas e oitenta e cinco) mensagens.

Em todos os fóruns, geramos 1012 (um mil e doze) mensagens, num curto período de tempo. Isso sem contar com as mensagens das outras ferramentas usadas, tais como: Correio, Portfolio, Diário de Bordo, e Mural.

Muito embora tenha sido esta a minha primeira incursão na educação a distância via *web*, desenvolvida sem um planejamento prévio detalhado e com muitos alunos envolvidos, constituiu-se numa vivência muito rica para a minha formação como educadora da educação a distância via *web*. Primeiro, porque passei a acreditar realmente que a educação a distância via *web* pode ser usada principalmente como apoio ao ensino presencial e, segundo, porque possibilitou que os alunos das Licenciaturas experimentassem essa nova forma de fazer educação de forma tal que eles, como futuros educadores, percebessem as possibilidades da rede e aventassem possíveis usos com os seus futuros alunos.

Vale ressaltar que quando assinalo o uso da rede como apoio à modalidade presencial de educação não assumo que é ela que faz a diferença *per se*, mas sim, as possibilidades que estão ligadas a ela. Como, por exemplo, a possibilidade da informação chegar até o aluno em qualquer local e horário, desde que ele tenha como acessar essa informação. Porém, apenas a informação não faz diferença na vida das pessoas, conforme já explicitado neste trabalho. Há necessidade da *transformação da informação em conhecimento*. Este é o grande desafio da Sociedade do Conhecimento que, certamente, abre muitas possibilidades para o educador, desde que ele esteja atento às transformações que a sociedade está passando e aprenda a trabalhar nessa nova realidade ajudando os alunos no processo de construção de conhecimento. Nessa perspectiva de entendimento, o professor educador aprende e ensina uma nova lição, conforme verseja Geraldo Vandré em "*Para não dizer que não falei das flores*".[225]

[225] "Caminhando e cantando e seguindo a canção / Somos todos iguais braços dados ou não / Nas escolas nas ruas nos campos construções / Caminhando e cantado e seguindo a canção / Vem vamos embora que esperar não é saber / Quem sabe faz a hora não espera acontecer / Pelos campos a fome em grandes plantações / Pelas ruas marchando indecisos cordões / Inda fazem da flor seu mais forte refrão / E acreditam nas flores vencendo o canhão / Há soldados armados amados ou não / Quase todos perdidos de armas na mão / Nos quartéis lhes ensinam antigas lições / De morrer pela pátria e viver sem razão / Os amores na mente as flores no chão / A certeza na frente a história na mão / Caminhando e cantando e seguindo a canção / Aprendendo ensinando uma nova lição."

Assim, expressando-me por metáforas, depois de *provar seu sabor*, de *sentir o seu cheiro*, de *inebriar-me com suas possibilidades*, e de *experimentar os desafios da educação a distância via web*, resolvi dar um *mergulho em águas mais profundas*. Acreditando, como Vandré, que "*esperar não é saber, quem sabe faz a hora não espera acontecer*", fui para um novo desafio. Enquanto a minha primeira experiência havia sido de apoio ao presencial, a segunda experiência por mim encetada dizia respeito a um curso planejado e ministrado totalmente à distância.

É esta experiência que passo a descrever e analisar a seguir.

4.2. Minha segunda experiência na educação a distância via *web*

"Não há que declarar morte ao professor. Pelo contrário, na sociedade da informação, ele é o timoneiro na viagem da aprendizagem em direcção ao conhecimento."
Alarcão, 2003:31.

O Curso denominado "Discutindo a Formação de Educadores da Educação de Jovens e Adultos" foi pensado para que eu pudesse continuar vivenciando o trabalho com a educação a distância via *web*, em um curso, como eu já disse, completamente a distância.

Depois de planejar o curso, eu pretendia disponibilizá-lo na página da universidade que trabalho usando o ambiente virtual de ensino e aprendizagem TelEduc como na experiência anterior. No entanto, por razões conjunturais, não foi possível, o que me levou a buscar outras alternativas de hospedagem, até que consegui disponibilizá-lo no NIED/UNICAMP.

Tendo o próprio TelEduc como ambiente virtual de ensino e aprendizagem, assim que recebi o endereço, *login* e senha, comecei a planejar efetivamente o curso, cujo o processo será explicitado pela apresentação, análise e discussão das seguintes categorias:

4.2.1. A dinâmica do curso

O curso recebeu o nome de "Curso de Férias: *Discutindo a Formação dos Educadores da Educação de Jovens e Adultos*".

O público alvo pensado era de interessados em discutir a formação dos educadores para Educação de Jovens e Adultos. Assim, no ato da inscrição, o estudante deveria explicar o porquê do seu interesse pela temática. No entanto, já nas primeiras inscrições percebi que a real intenção de alguns inscritos ao invés de discutir a temática do curso era experimentar a educação a distância via *web*, já que se tratava de um curso completamente gratuito disponibilizado na página de uma universidade pública.[226]

Decidi oferecer 20 vagas, porém, não fiz divulgação do curso a não ser para alguns poucos ex-alunos meus da graduação presencial. Os demais alunos acessaram a página do NIED/UNICAMP e lá encontraram o curso com as inscrições abertas.

Iniciei o curso com 12 inscritos,[227] sob a minha responsabilidade de coordenação. O critério de escolha dos alunos, explicitado nas informações oferecidas na página do NIED, foi o seguinte: "*Serão aceitas as 20 primeiras inscrições dos candidatos que justificarem o seu interesse pela formação de educadores da Educação de Jovens e Adultos*."

O curso teve como objetivo aprofundar a discussão sobre a formação de educadores da Educação de Jovens e Adultos (EJA) procurando superar representações arraigadas de que esse profissional não precisa ter formação específica sobre a EJA, e que, para atuar, basta apenas ter *boa vontade*. O objetivo mostrava claramente o meu posicionamento quanto à questão da formação do educador da EJA, isto é, contra aquela prática independente de formação para o trabalho com o público da EJA. Imaginava que quem entrasse no curso estaria disposto a compartilhar dessa visão ou argumentar uma posição contrária.

Nessa perspectiva, o programa do curso foi o seguinte:

> *1. Formação de Educadores da Educação de Jovens e Adultos. 1.1. Situação da formação dos educadores da EJA hoje no Brasil; 1.2. Propostas diferenciadas de formação de educadores da EJA; 1.3. A formação de educadores e a constituição da EJA como campo pedagógico; 1.4. A construção da identidade da Educação de Jovens e Adultos.*

[226] NIED/UNICAMP.
[227] Os alunos que participaram do curso, neste trabalho, serão identificados com números de 1 a 11. Dessa forma, em todos aos lugares que necessitei fazer referência aos mesmos, foi usada essa forma de identificação.

O curso foi programado para ser desenvolvido em 30 dias.[228] Informei aos alunos, desde o momento inicial, antes de fazerem a inscrição, que deveriam dedicar aproximadamente 3 horas por semana para as leituras, participar dos fóruns de discussão e dos *chats* marcados com antecedência (caso fossem usados), além de outras atividades constantes do curso. Ao explicitar esta questão, desde o início, estava anunciando que este não seria um "curso vago".

A carga horária total do curso foi de 30 (trinta) horas. Sendo 15 (quinze) horas de dedicação às atividades e 15 (quinze) horas do trabalho final que deveria ser disponibilizado na ferramenta *Portfolio*.

Quanto à avaliação, também foi informado que esta seria efetuada com base na participação do aluno nas atividades propostas e também na elaboração de um texto, com no mínimo 5 (cinco) páginas e seguindo as normas técnicas, sobre a questão da "Formação de Educadores para a Educação de Jovens e Adultos". Neste trabalho final, os alunos poderiam optar por produzirem o texto *em dupla* ou individualmente. Também foi dada a opção ao aluno que não quisesse elaborar o texto final, mas tivesse participação satisfatória, de receber certificado de 15 (quinze) horas de curso de extensão.

O curso foi totalmente a distância e busquei usar quase todas as ferramentas que o ambiente TelEduc disponibiliza. Alguns encontros presenciais com os alunos se deram por acaso na cidade em que residimos, no entanto, decidi fazer contato via telefone com algumas alunas referidas como Aluna 1, Aluna 2, Aluna 5, Aluna 6 e Aluna 11.

Foi informado aos interessados no curso que este seria totalmente gratuito e que constituía uma experiência docente de uso do ambiente virtual de ensino e aprendizagem TelEduc, que integrava uma pesquisa que eu estava desenvolvendo. A única exigência feita aos participantes, além de ter interesse em discutir a temática do curso, é que eles deveriam ter acesso à *Internet*.

[228] O início se deu em 1º de julho de 2004 e a data de encerramento das atividades foi 30 de julho desse mesmo ano. A data final de entrega do texto foi 06 de agosto de 2004, para que os alunos tivessem um tempo maior para articularem suas idéias com as dos autores trabalhados no curso.

4.2.2. Os professores do curso

Conforme já comecei a relatar, eu estava em busca de uma experiência envolvendo a educação a distância via *web*, que pudesse ser objeto de pesquisa porque não pretendia analisar experiências alheias sem ter vivência na área. Então, idealizei, planejei, e comecei a executar a experiência que está sendo, agora, apreciada. Assim, comecei pensando em executá-la sozinha, até porque o número de alunos seria/foi pequeno. Porém, num determinado momento, lembrei-me de uma professora que estava terminando o mestrado e a temática da sua pesquisa referia-se, exatamente, à "Formação dos Educadores da Educação de Jovens e Adultos".

Ao ser contatada, mesmo sem nunca ter feito nenhum curso a distância nem como aluna e nem como professora, aceitou o desafio. Não vi problemas nisso porque encarei como uma oportunidade de aprendizado para todos. Além disso, eu estava pensando em sua contribuição mais em termos teóricos e, eu também estava começando como professora na educação a distância via *web*. Dessa forma, a referida experiência se configuraria como uma oportunidade de todos aprendermos juntos.

Neste mesmo período, encontrei-me, na universidade em que trabalho, com uma outra professora que também estava lecionando a Disciplina "Educação de Jovens e Adultos" e estava usando o TelEduc para apoio ao ensino presencial. Como esta professora tem pós-graduação *lato sensu* na área de Informática e mestrado em Educação, achei, também, que seria uma ajuda interessante, principalmente, neste caso, na parte mais técnica do desenvolvimento do curso. Então, depois de explicar a idéia e mostrar o que já havia montado no TelEduc, convidei-a para fazer parte da experiência. Ela aceitou e, inclusive, se inscreveu como formadora e chegamos a combinar alguns detalhes para o desenvolvimento do trabalho.

Dessa forma, a equipe de professores do curso estava completa. Porém, a data de início do curso se aproximava e as duas formadoras não entravam no ambiente e nem entravam em contato comigo por outros meios. Comecei a pensar que não estavam interessadas e/ou que estavam sem tempo.

Como precisava liberar as inscrições dos alunos, eu as transformei também em alunas até poder entrar em contato novamente e saber se poderia contar com o apoio prometido. Isso

porque, ficaria uma situação complicada explicar para os alunos a não participação das mesmas, uma vez que figurassem no ambiente como formadoras e não fossem atuantes.

Então, diante dessa realidade, mesmo achando uma situação desagradável, optei por transformá-las em alunas até perceber se realmente poderiam ser formadoras. Assim sendo, depois que liberei as inscrições dos alunos, entrei em contato com as formadoras e uma demonstrou interesse em continuar e encontrar tempo para o curso. A outra estava mudando de cidade e, inclusive, iria ficar um período sem *Internet*. Diante de toda essa situação, ela não teria condições de participar do curso e, por solicitação da mesma, foi excluída da experiência.

Diante dessa situação, o curso já havia começado e aquela que seria uma das formadoras estava como aluna. No entanto, mesmo inscrita como aluna, ela continuou a participar, mas, ainda nos primeiros dias do curso, entrou em contato por telefone e manifestou o interesse em atuar como formadora. Estava diante de um novo problema, qual seja: como explicar para os alunos a transformação de uma aluna em formadora?

Diante do impasse, optei pela transformação. Então, entrei em contato com os alunos por *e-mail*, explicando que a partir daquele momento, iríamos contar com a contribuição de mais uma colega que, inclusive, estava desenvolvendo uma pesquisa na área de "Formação de Educadores da Educação de Jovens e Adultos". O *e-mail* passado aos alunos dizia o seguinte (figura 13):

Sonia Maria C. B. Mebius	Todos	07/07/2004 08:07:21

Assunto

Nova formadora

Mensagem

Queridos alunos,
A nossa colega [formadora] está desenvolvendo uma pesquisa muito interessante sobre a formação de educadores da EJA e ela tem muito a contribuir com a nossa discussão sobre a temática do curso. Inclusive, eu a convidei para participar desta experiência exatamente por isso. Gostaria que vocês a recebessem como formadora, porque assim, temos uma contribuição a mais. É mais uma pessoa a comentar as mensagens. Estaremos, apenas, ampliando a atuação dos formadores! Isso é bom, não é? Assim, caso alguém precise de uma atenção maior é só entrar em contado e solicitar.
Abraços carinhosos. Sonia Mebius

Foi dessa forma que se deu a entrada da formadora no curso. Mesmo achando que essa não é a maneira correta de encaminhar e formar uma parceria, um trabalho de equipe

requerido para uma proposta como essa, optei por fazer este relato porque acredito que nem tudo na vida acontece de forma pacífica e do jeito que idealizamos. O meu objetivo neste trabalho não foi "florear" o acontecido na experiência em apreciação, e por conta disso é que relatei essa situação, tal como aconteceu. E é exatamente nessa linha de entendimento que pretendo fazer o relato da experiência que estou apresentando e analisando nesta pesquisa. Assim sendo, aqui não serão mostrados somente o lado bonito da situação e os acertos. Pretendo mostrar também os erros, os tropeços, os equívocos... Porque, conforme diz Freire (2000:88): "*Ninguém nasce feito. Vamos nos fazendo aos poucos na prática social de que tomamos parte.*"

Diante da situação relatada, sete dias já haviam se passado desde o início do curso e os alunos já estavam acostumados a se dirigirem a mim como professora e eu a eles. Até aquele momento todas as comunicações eram apenas em meu nome como professora. E em muitos momentos, continuei falando apenas em meu nome porque o contato com a formadora não pôde ser intenso o suficiente para desenvolvermos um trabalho em equipe. Acredito que para se desenvolver um trabalho em equipe é preciso um tempo maior para poder haver articulação e depois colocar as idéias em prática. Então, na realidade, eu continuava como a professora e a formadora entrou no curso para ajudar a discutir a temática proposta.

Observei que os alunos não manifestaram nenhuma reação negativa explicitamente, porém, não entravam em contato com a nova formadora e nem atendiam às suas solicitações. Até que um dia, a formadora queixou-se de que os alunos não respondiam às suas questões do fórum. Então, aconselhei-a a tentar aproximar-se mais deles. Sugeri que entrasse em contato com os alunos por *e-mail*, e se oferecesse para ajudá-los. Compreendi, diante daquela situação, que a formadora teria que conquistá-los aos poucos. Dessa forma, a orientação iniciou com uma conversa por *e-mail* que pode ser analisada com o fragmento apresentado abaixo:

> *Formadora.*
> *Comece a conversar com os alunos também por e-mail. Se aproxime mais deles. A sua atuação está excelente. É só uma questão de mais intimidade, em meu entender. (...) Quer uma "dica": se ofereça para ajudá-los com as produções dos textos finais... Os desafios são muitos, mas é um grande aprendizado, não é??? Beijos, Sonia.*[229]

[229] *E-mail* enviado no dia 16/07/2004 às 12:00:46 para a formadora.

Este *e-mail* foi enviado porque, conforme já disse, no mesmo dia (16/07/2004 às 09:12:41) recebi uma mensagem da formadora queixando-se que os alunos não estavam respondendo as suas questões colocadas nos fóruns de discussão. Nessa mensagem, a formadora já estava consciente da situação, e solicitava orientação/ajuda para melhorar o seu relacionamento com os participantes do curso. E indagava: "*Você acha que estou pegando 'pesado' com os questionamentos que ando fazendo?*"

Depois de ser transformada em formadora com o curso em andamento, a situação não seria muito tranqüila. Entretanto, além dessa situação, o que no meu entender causou esse distanciamento foi que as primeiras falas da formadora no fórum discordavam das de uma aluna – conforme pode ser visto na mensagem seguinte – e apimentavam a discussão em outros momentos.

Figura 14:

4.	**Re: Re: Relato de experiências na Educação de Jovens e Adultos** Domingo, 04/07/2004, 14:53:20	Formadora

Oi aluna 1!!!!
Temos algo em comum, também no momento trabalho com o ensino profissionalizante. Há 3 anos acompanho mais de perto a parte pedagógica dessa modalidade de ensino. Atuo como apoio técnico/coordenação e acompanho de perto o trabalho dos professores.
Permita-me discordar em parte de você quanto aos alunos de EJA e do ensino profissionalizante buscarem as mesmas coisas.[230] Isso porque para ingressar no ensino profissionalizante, seja de qualificação ou habilitação profissional há uma exigência mínima de escolaridade: o ensino fundamental ou ensino médio. Outra diferença que vejo é quando muitas vezes o aluno que busca o ensino profissionalizante está querendo mudar sua ocupação e outros, como você diz, está buscando seu primeiro emprego.
Já os alunos de EJA, principalmente aqueles com nenhuma ou com baixa escolaridade, a maioria das vezes, é questão de sobrevivência no mundo do trabalho, ou fazem, ou fazem, diferente daqueles que já têm uma profissão e buscam se atualizarem para acompanharem o mercado de trabalho.
Concordo com você quando diz da dificuldade da parte didática do professor que atuam no ensino profissionalizante. Eles têm o conhecimento técnico, porém muitos não conseguem passar para o aluno esse conhecimento. Mas, como também na EJA, quando esse professor é comprometido com a ação de educar, buscam, pesquisam, querem melhorar para que seus alunos aprendam.

Ao ler e analisar a mesma mensagem da aluna 1, antes do comentário da formadora, o meu dizia o seguinte:

Figura 15:

3.	**Re: Re: Relato de experiências na Educação de Jovens e Adultos** Sábado, 03/07/2004, 15:28:06

Aluna 1,
A sua experiência no ensino profissionalizante é muito rica! Você tem razão quando fala das

[230] Grifos meus.

semelhanças da EJA e do ensino profissionalizante. Você não está tão distante da EJA como pensa! A formação do educador tem sido uma questão muito complexa em todos os níveis e modalidades. Mas na EJA a situação ainda é mais crítica. O que você acha disso?

Também senti um momento de tensão quando a formadora comenta uma fala da aluna 11, o que pode ser observado nos excertos que seguem:

Figura 16:

25.	**Re: Conversando sobre a formação de professores apoiados em Ribeiro; Fávero; Rummert e De Vargas**

Formadora

Oi, aluna 11.
Concordo quanto à citação de Paulo Freire, de que podemos ser interventores das ocorrências do mundo e que também há lacunas deixadas pelo governo. **É por isso que não podemos apontar o professor como acomodado, esquecendo seu real papel, como você coloca**,[231] acredito que nas grandes e médias cidades o problema é menor. Bem distante, na região norte, nordeste, o problema deve ser com certeza, maior.
Além das lacunas deixadas pelo governo como citou, acredito que um problema que afeta essa modalidade de ensino é a ausência de programas de formação para professores que atuaram nela. Mas isso é não é um problema contemporâneo.
Vou abrir um pouco mais a discussão:
A EJA vem recebendo um novo enfoque global haja vista, as CONFINTEAS. Alguns países assumem a EJA como forma de elevar o nível cultural dessa população, enquanto outros vêem essa modalidade de ensino como campanhas de alfabetização e ações assistencialistas. Por conta da trajetória histórica do Brasil, infelizmente o entendimento é focar mais a alfabetização. Não existe uma política de continuidade. Isso reflete culturalmente: o espaço escolar ser considerado como um espaço educativo apenas para crianças e jovens. Desse modo, discutir a EJA dentro dessa perspectiva é contraditória e no mínimo complicada. Se, a educação é um direito social que deveria ser garantida pelo Estado, então, ela deveria ser para todos. Certo?
Por que então, estamos tão distantes, já que oficialmente isso está definido na Constituição, legislação educacional e no real não acontece? A que vocês atribuem isso?

Figura 17:

26.	**Re: Re: Conversando sobre a formação de professores apoiados em Ribeiro; Fávero; Rummert e De Vargas**

Aluna 11

Olá, Formadora.
Concordo com a sua colocação, mas as minhas indagações não se tratam, portanto, simplesmente de uma análise dos problemas nas relações governo e educador.[232] Na realidade a idéia de uma possível responsabilidade que pareceu eu ter depositado somente diante do professor, não se trata só em responsabilizá-lo das falhas e lacunas existentes na educação e sim exaltar uma reflexão também sobre sua prática e ética profissional diante do descaso do governo. Volto a indagar, será que o objetivo de muitos educadores não está ainda no âmbito superficial, pessoal dificultando assim o avanço da EJA? Não podemos esquecer que muitos educadores ainda hoje também agem com descaso, mesmo tendo facilidades e possibilidades acreditam que devam esperar a atenção do governo para então agirem como educadores. Isso é fato.Triste.

[231] Grifos meus.
[232] Grifos meus.

O papel da formadora seria fomentar a discussão e aprofundar alguns aspectos necessários. No entanto, por ainda não ter conquistado a confiança dos colegas, causou ali, um distanciamento. Talvez, se fosse num ambiente presencial a situação seria encaminhada de outra forma. Porém, no ambiente virtual a comunicação é muito fria. Assim, uma situação aparentemente normal na comunicação oral, pode soar arrogante, quando passa para a escrita. Essa é uma preocupação constante que precisamos ter. E mesmo estando em estado de alerta, alguma mensagem é enviada e interpretada, por alguns, de forma diferenciada daquela intenção original que o emissor pretendia.

Quanto a essa questão, sempre que pressentia alguma fala nos fóruns sem esses cuidados, imediatamente, entrava em ação, como *bombeiros prontos a apagarem incêndios*, tentando preparar os espíritos dos alunos para o respeito à divergência de opiniões. Para ilustrar essa situação, apresento uma seqüência de mensagens no fórum em que procurei intervir para a discussão continuar sem maiores atritos e, diferentemente do que receava – talvez, até, pela minha interferência –, a conversa fluiu muito bem.

Figura 18:

58. **Porque é difícil a sociedade brasileira superar as perspectivas assistencialistas e infantilizadoras da EJA.** Quarta, 14/07/2004, 23:25:28

Aluna 1

Precisamos esclarecer de que maneira e em que direção o movimento religioso age sobre o desenvolvimento da educação em nossa sociedade.
Segundo Max Weber, em sua obra "A ética protestante e o espírito do capitalismo", nos diz o seguinte:
Enquanto a educação católica, que prevalece em nosso país, está voltada para os estudo humanístico; no mundo ocidental, a igreja católica foi substituída por uma nova forma de controle, uma nova forma de agir " Os Protestante".
Para os protestantes, o fato de serem herdeiros de uma riqueza material, tinham uma educação diametralmente oposta aos católicos tanto em quantidade como em qualidade.Weber explica, que os protestantes estão voltados para o trabalho técnico e especializado e Para eles, DEUS não está ligado à moralidade, a bondade e sim no cumprimento das tarefas do século imposta pelo mundo.
Acho que isso explica um pouco a forma assistencialista em nosso país.
Mas, acredito que o problema de assistencialismo no EJA é uma visão do governo e não da sociedade brasileira.
O governo tem também falhado nas tentativas baseadas nas práticas paternalistas, que de certa forma infantilizam o educando e o inferiorizam. Nessa linha assistencialista estão as propostas de educação compensatórias, muitas vezes até bem-intencionadas, mas com a finalidade de "compensar" as suas deficiências com a população.
O equívoco da educação compensatória está não propriamente na assistência, que em alguns casos tem beneficiado, mas a maneira que ele usa para encobrir a situação perversa em que se encontra a Educação.
Um segundo problema está naquilo que Luiz Antonio Cunha chama "Administração Ziguezague": As mais diferentes razões fazem com que cada secretário de educação, tenha seu plano de carreira, a sua proposta curricular, o seu tipo de arquitetura escolar e por fim as suas prioridades. "Não é difícil

de imaginar quais as conseqüências desse projeto" A falência da Educação"

Figura 19:

59.	**Re: Porque é difícil a sociedade brasileira superar as perspectivas assistencialistas e infantilizadoras da EJA** Quinta, 15/07/2004, 15:48:46

Aluna 11

Olá, aluna 1.
Você poderia explicar melhor, pois não entendi muito bem a frase "...para eles Deus não está ligado à moralidade, à bondade e sim no cumprimento das tarefas do século imposta pelo mundo".[233]

Figura 20:

60.	**Re: Re: Porque é difícil a sociedade brasileira superar as perspectivas assistencialistas e infantilizadoras da EJA** Sexta, 16/07/2004, 15:50:38

Aluna 1

Oi, aluna 11, tudo bem?
Para que você entenda melhor, sugiro que leia a obra de Max Weber "A ética protestante e o espírito do capitalismo". São Paulo: Livraria Pioneira, 1987.
Nesta obra, ele destaca a importância que os movimentos religiosos protestantes (o Calvinismo) tiveram no desenvolvimento da moderna cultura secular, propiciando, portanto, a mais radical desvalorização de todos os sacramentos como meio de salvação, realizando assim, até as últimas conseqüências, a desmistificação religiosa do mundo.

Figura 21:

61.	**Re: Re: Re: Porque é difícil a sociedade brasileira superar as perspectivas assistencialistas e infantilizadoras da EJA** Sexta, 16/07/2004, 17:10:07

Aluna 11

Olá, aluna 1,
O protestantismo é o que menos influencia, principalmente na educação hoje. Certamente, Max Weber foi uma das pessoas que tiveram idéias contrarias sobre o movimento protestante. Se você analisar, o movimento protestante mostrou uma nova forma de ver a Deus e a Bíblia. Conseqüentemente, iria ter mudado todo o conceito da época tanto na Inglaterra como na França, muitas escolas devem ter aderido alguns fundamentos, mas hoje a maioria das escolas são lideradas por diretores católicos e exemplo disso são as festas (exemplo junina) e tudo mais que para os protestantes não seria importante seguir com tal cultura.

Figura 22:

62.	**Re: Re: Re: Re: Porque é difícil a sociedade brasileira superar as perspectiva assistencialista e in** Sexta, 16/07/2004, 19:48:53

Sonia Maria C. B. Mebius

Aluna 1 e aluna 11.
Parabéns pelo debate de alto nível! Eu não tenho muito conhecimento sobre essas questões, mas estou gostando e aprendendo muito! Continuem! Nos coloquem informados sobre essa discussão! Aluna 1, já tenho um livro para ler quando tiver uma folguinha. E tenho certeza que a aluna 11 também! Não é aluna 11? É legal ler autores que defendem um ponto de vista diferente do nosso, porque ou ele nos convence, ou nós derrubamos as suas teorias!!!

[233] Grifos meus.

Figura 23:

63. **Re: Re: Re: Re: Re: Porque é difícil a sociedade brasileira superar as perspectiva assistencialista** Sexta, 16/07/2004, 20:54:38

Aluna 11

Professora Sonia e aluna 1.
Eu particularmente gosto muito desse assunto, a começar pelos reformadores "Calvino, Genebra e a Reforma", de Ronald Wallace. Esse livro fala como o pensamento de Calvino determinou seu objetivo e sua ação política - da ed Cultura Cristã. Editora Mackenzie "Lutero e a Reforma" Enfoca 95 teses de Lutero sobre: teologia,filosofia, política, sociedade e economia. E de "Hermisten Maia Pereira da Costa" Raízes da Teologia Contemporânea da Editora Cultura Cristã - é como um estudo crítico das manifestações teológicas surgidas após a reforma. Eu não li, mas já indicaram a leitura" O conceito de Teologia e Pedagogia na Didática magna de Comenius", da Editora Mackenzie, enfatiza o vínculo entre a vida religiosa e a educação.

Figura 24:

64. **Re: Re: Re: Re: Re: Re: Porque é difícil a sociedade brasileira superar as perspectivas assistencialistas** Segunda, 19/07/2004, 09:41:59

Aluna 1

Aluna 11, obrigada pela dica!
Para entender melhor sociedade/Educação, estou lendo, Durkheim, Max Weber, Karl Marx, mas acho que tenho que parar e começar a ler essas obras que você indicou, que deve ser o começo de tudo para o entendimento da importância dos indivíduos nos diferentes momentos históricos.

Figura 25:

65. **Re: Re: Re: Re: Re: Re: Re: Porque é difícil a sociedade brasileira superar as perspectivas assistencialistas** Segunda, 19/07/2004, 22:28:28

Sonia Maria C. B. Mebius

Aluna 1.
Estamos começando o diálogo com os colegas, não é? Se tivéssemos mais tempo vocês iam acabar se conhecendo pessoalmente! Eu também achei interessantes as indicações da aluna 11.

Figura 26:

66. **Re: Re: Re: Re: Re: Re: Porque é difícil a sociedade brasileira superar as perspectivas assistencialistas** Segunda, 19/07/2004, 22:25:09

Sonia Maria C. B. Mebius

Aluna 11.
Estou vendo que você gosta e entende do assunto! Parabéns pelas dicas.

Figura 27:

68. Re: Re: Re: Re: Porque é difícil a sociedade brasileira superar as perspectivas assistencialistas Sexta, 16/07/2004, 20:46:23

Aluna 1

Aluna 11, boa noite,
Confesso que sou meio ignorante para falar de religião, eu só estava repetindo o que Max Weber fala na sua obra, pois comecei a ler o livro.Também acho que religião é o que menos influencia na

educação de hoje, mas não podemos descartar a possibilidade de muitas pessoas aceitarem a pobreza, o descaso do governo em nome da fé.

Figura 28:

69.	**Re: Re: Re: Re: Re: Porque é difícil a sociedade brasileira superar as perspectivas assistencialistas** Sexta, 16/07/2004, 21:13:24
	Aluna 11
Boa noite aluna 1. Realmente é verdade, muitas vezes as pessoas acham que Deus, por ter a imagem de Grande (ELE é), irá agir em nossas vidas como mágica e que não é necessária nenhuma ação por nossa parte, mas isso é um longo assunto e mesmo porque muitas dessas pessoas estão em meio a doutrinas que as fazem agir assim ainda mais. Quando quiser saber mais sobre esses assuntos, leia uma revista chamada "Defesa da Fé" essa revista é bem crítica e sempre trás assuntos bem polêmicos do meio religioso. Também tem um site: www.chamada.com.br> Tb em vários assuntos ligados a sociedade e a religião, não se assuste, são fontes bem críticas, mas vale a pena dar uma olhadinha.	

Figura 29:

70.	**Re: Re: Re: Re: Re: Re: Porque é difícil a sociedade brasileira superar as perspectivas assistencialistas** Sexta, 16/07/2004, 22:28:10
	Aluna 11
Olá, aluna 1. O *site* da revista é esse: www.icp.com.br	

Figura 30:

71.	**Re: Re: Re: Re: Re: Re: Porque é difícil a sociedade brasileira superar as perspectivas assistencialistas** Quarta, 21/07/2004, 10:06:26
	Aluna 2
Oi, aluna 11. Obrigada pela dica. Gostei muito.	

O ponto de tensão, no meu entender, aconteceu na mensagem 59, quando a aluna 11 pede para a aluna 1: "*Você poderia explicar melhor, pois não entendi muito bem a frase '... para eles Deus não está ligado a moralidade, a bondade e sim no cumprimento das tarefas do século imposta pelo mundo.'*" No entanto, aquilo que imaginei que causaria um *incêndio de grandes proporções* serviu para aproximar as colegas e terminou num diálogo muito interessante.

Situações como essa mostra que é importante o professor saber que ele vai entrar numa *zona de risco/perigo* e, por conta disso, muitas dificuldades surgirão, mas como defendia Dewey, lá no início do século passado, o educador precisa ter *mentalidade aberta*, *entusiasmo* e *responsabilidade*. Com essas três qualidades, as "bonitezas" da educação a distância via *web* começam aparecer.

Com relação à atuação das professoras, concluo que, apesar dos desafios enfrentados, dos erros cometidos, e dos acertos ensaiados, foi uma rica experiência, tanto para mim como para a formadora. Cheguei a essa conclusão em um momento presencial de reflexão sobre o curso e que aconteceu logo após o seu término. Após analisar os acertos e os erros cometidos, saímos dessa experiência querendo continuar aprendendo a ser professoras dessa nova modalidade de educação. Porque, considero que esse foi apenas um primeiro passo. E não foi suficiente para a construção da minha *práxis* como educadora da educação a distância via *web*. Porém, a aprendizagem foi muito significativa e valiosa.

4.2.3. Os alunos do curso

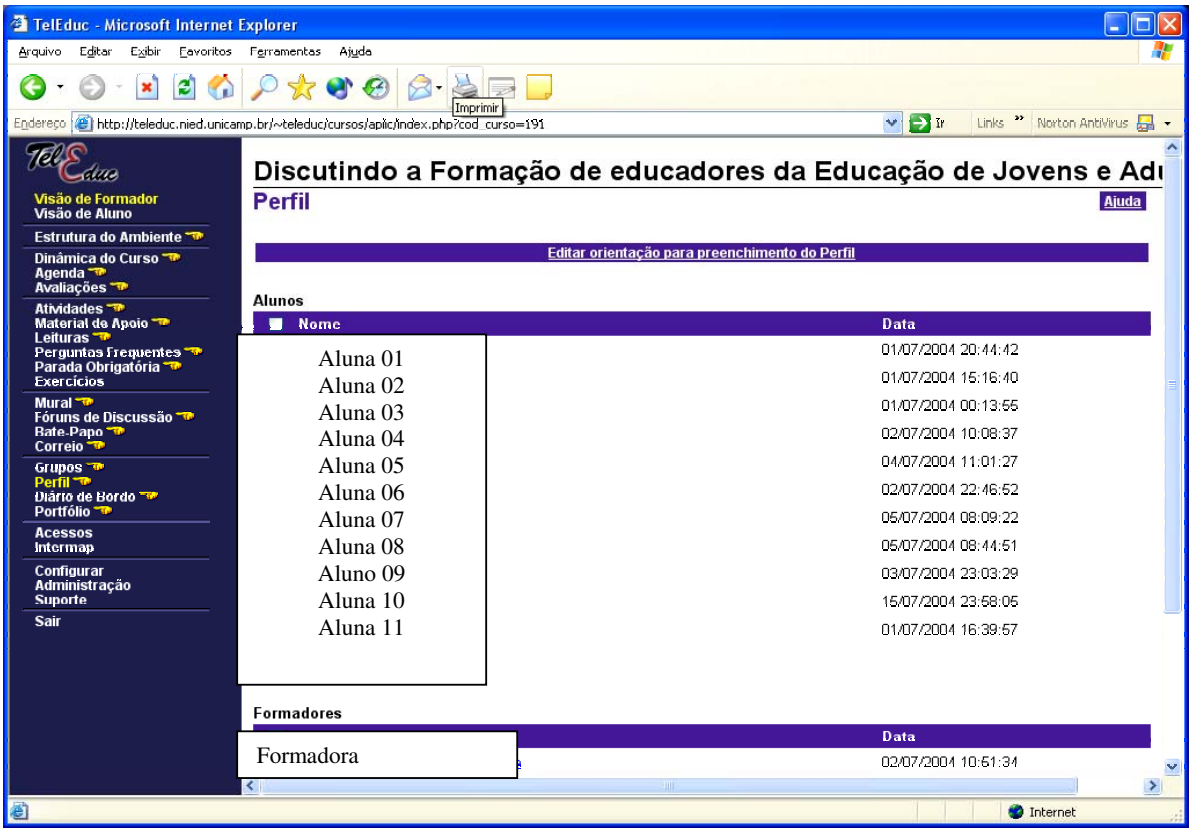
Das 20 (vinte) vagas oferecidas, iniciei o curso com 12 (doze) alunos e 1 (uma) coordenadora, que no caso era eu.[234] Assim formamos, ou tentamos formar, ao longo dos trinta dias do curso, uma comunidade de aprendizagem no ciberespaço, de acordo com uma das minhas mensagens na agenda do curso, que dizia:

> *Lembrem-se, também, que vocês estão participando de um curso e não de um tutorial. Portanto, a interação é fundamental! Então... Estabeleçam uma boa conversa com os colegas!!! E... Comigo também!!! Sobre essa questão, eu estava lendo um livro esta semana e selecionei um trecho para refletirmos: "Os professores e os facilitadores precisam atuar como 'monitores de um pátio de recreio', como guias sensíveis, enquanto os participantes 'brincam na caixa de areia', desenvolvendo as normas e as regras ao longo do processo. Os facilitadores e os participantes precisam tornar-se companheiros no desenvolvimento da comunidade de aprendizagem online, já que os participantes é que são os especialistas quando o assunto é a própria aprendizagem." (Palloff e Pratt, 2002:43). Difícil? Não! É, inclusive, muito mais prazeroso! Vamos, então, formar uma Comunidade de Aprendizagem no Ciberespaço!?*

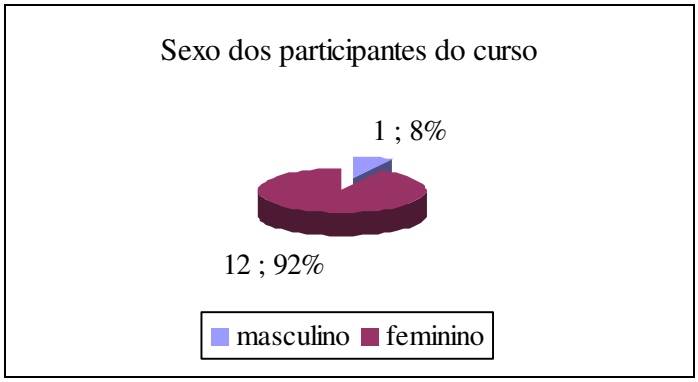
A tela do curso, mostrada a seguir, explicita o nome dos alunos e da formadora encobertos por uma caixa de texto para que os mesmos não sejam identificados. Por esse motivo, serão tratados, neste trabalho, pelos números de 1 a 11, ou no caso da formadora,

[234] Cabe lembrar que a formadora figurava antes do início do curso com essa função, porém, no dia em que o curso começou, ela passou a ser aluna. E somente 7 (sete) dias depois é que foi transformada novamente em formadora, conforme relatado anteriormente.

como formadora mesmo. Por essa tela (figura 31), pode-se observar que alguns alunos já preencheram o perfil logo no primeiro dia do curso porque essa era a primeira atividade explicitada na ferramenta "Agenda" e na ferramenta "Atividade". Outros só foram colocar os dados nos dias seguintes e, uma das alunas, somente 15 dias depois do início do curso.



Apenas um aluno do sexo masculino fez inscrição no curso. Todos os demais participantes, inclusive a coordenadora e a formadora, são do sexo feminino. Graficamente essa situação seria representada da seguinte forma (figura 32):



A formação dos participantes também é bastante diferenciada, conforme se pode observar pela tabela a seguir:

Figura 33: Formação e área de atuação dos participantes do curso

Integrantes	Formação	Atuação
Aluna 1	Bacharel em Direito e cursando Pedagogia	Professora
Aluna 2	Graduada em Tecnologia da Informação	Suporte em EAD
Aluna 3	Graduada em Publicidade e Propaganda e Pedagogia	Professora
Aluna 4	Cursando Pedagogia	Estagiária
Aluna 5	Cursando Pedagogia	Estudante
Aluna 6	Graduada em Terapia Ocupacional; Psicopedagogia; e cursando Pedagogia	Terapeuta Ocupacional
Aluna 7	Cursando Matemática	Estudante
Aluna 8	Cursando Ciências Sociais	Estagiária
Aluno 9	Graduado em Física e Pedagogia	Professor
Aluna 10	Graduada em Pedagogia e com pós-graduação	Professora
Aluna 11	Cursando Pedagogia	Estudante
Formadora	Graduada em Pedagogia e Mestranda	Apoio Técnico/Docente
Sonia Mebius	Graduada em Pedagogia e Doutoranda	Professora

A origem, a idade e a experiência dos participantes na Educação de Jovens e Adultos também são bastante diversificadas, conforme pode-se observar na tabela seguinte:

Figura 34: Origem, idade e experiência dos participantes na EJA

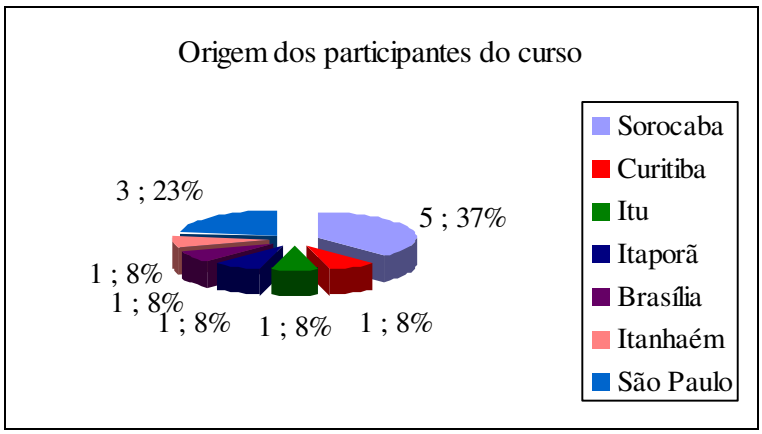
Integrantes	Origem	Idade	Experiência na EJA
Aluna 1	Itu/SP	57 anos	Sim[235]
Aluna 2	São Paulo/SP	39 anos	Não
Aluna 3	Itanhaém/SP	28 anos	Não
Aluna 4	Brasília/DF	25 anos	Não
Aluna 5	Sorocaba/SP	47 anos	Sim
Aluna 6	Sorocaba/SP	29 anos	Sim

[235] A aluna 1 tem experiência com cursos profissionalizantes. Ela trabalhar com alunos que têm entre 18 e 50 anos aproximadamente e, por esse motivo, considerei que ela tem experiência na EJA apesar de não ter atuado especificamente na modalidade.

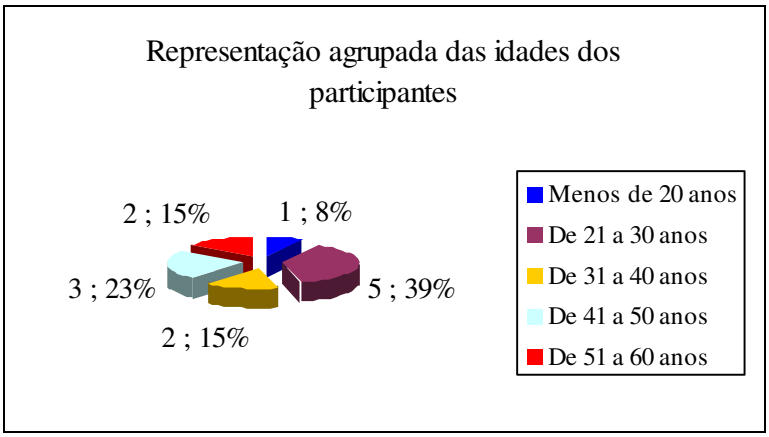
Aluna 7	Itaporã/MS	26 anos	Sim
Aluna 8	São Paulo/SP	18 anos	Não
Aluno 9	São Paulo/SP	54 anos	Sim[236]
Aluna 10	Curitiba/PR	46 anos	Não
Aluna 11	Sorocaba/SP	27 anos	Não
Formadora	Sorocaba/SP	44 anos	Sim
Sonia Mebius	Sorocaba/SP	39 anos	Sim

Fonte: Dados retirados do curso "Discutindo a formação..." em 09.08.04.

Graficamente, seria esta a representação da origem dos participantes do curso (figura 35):

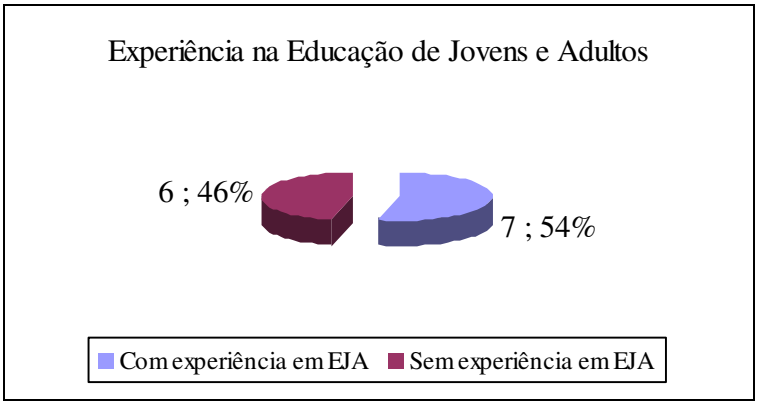


E se as idades fossem agrupadas, ter-se-ia (figura 36):



[236] Também considerei que o aluno 8 tem experiência na EJA porque em um dos fóruns ele disse: "*Trabalhei com informática com jovens e adultos em diversos níveis... Em atividades presenciais e virtuais...*"

A exigência inicial para participar do curso não era ter experiência na Educação de Jovens e Adultos e sim ter interesse em discutir a temática da formação do educador desta modalidade de educação. Esclareço que estabeleci estes critérios porque já são tão poucas as pessoas que se interessam pela Educação de Jovens e Adultos que não temos o direito de colocar empecilho para qualquer pessoa que queira discutir assuntos ligados a EJA. Assim, graficamente a representação de quem tinha ou não experiência na EJA foi (figura 37):



Dos 11 (onze) alunos, a maioria participou ativamente, alguns razoavelmente, e outros praticamente não participaram, conforme será objeto de análise no próximo tópico.

4.2.4. A participação dos alunos no curso

Estou considerando que participou do curso, não aquele aluno que simplesmente entrou ou acessou o ambiente virtual de ensino e aprendizagem. Mas sim, aquele que participou das discussões emitindo o seu posicionamento frente às questões colocadas e, também, dialogou com os colegas e com as professoras.[237]

Inicialmente, abri o primeiro fórum e a participação não estava acontecendo. Comecei a pensar em estratégias que pudessem tirar o medo dos participantes e cheguei a colocar algumas em prática. Vale esclarecer que esta foi uma luta do início ao final do curso, qual

[237] Inclusive este foi um dos critérios para a emissão dos certificados.

seja: *tentar fazer com que os alunos participassem*. Realmente não foi fácil. Para fazer com que os alunos participassem, inúmeras mensagens foram passadas tentando encorajar e incentivá-los.

Também, optei por estar sempre elogiando, mesmo que as participações fossem pequenas. A questão é que diante da não participação qualquer pequeno gesto já era uma vitória.

Quando os alunos se comunicavam isso acontecia apenas comigo como professora. Porém, não era essa a relação que queria para o curso. Esperava que os alunos pudessem travar diálogos interessantes e a discussão fluir sem que ficasse naquela questão: "perguntou, respondeu".

Desde o início, eu sabia que seria difícil porque a experiência que fui acumulando como aluna em cursos a distância me fez, inclusive, compreender que ainda precisamos, tanto alunos como professores, aprendermos a trabalhar em cursos a distância.

Por essa razão, é que discordo quando ouço alguém dizer que, na atualidade, a maioria dos cursos presenciais pode ser oferecida na modalidade a distância via *Internet*. Não concordo com essa afirmação porque ainda temos muitos problemas que inviabilizam essa mudança de paradigma educacional. Passo a apontar alguns:

• Primeiro: ainda não temos uma cultura de educação a distância via *web* (e nem com outros suportes). As pessoas ainda não acreditam que isso seja possível e, mais grave ainda, há algumas experiências em desenvolvimento ou já realizadas que, por conta dos resultados alcançados, reforçam o estigma que a EAD carrega e que se estende para a modalidade *online* também; isto é, uma educação de segunda categoria. Reverter essa representação não vai ser tarefa fácil, só com muitos resultados positivos.

• Segundo: a falta dessa cultura faz com que os alunos e até mesmo (para não falar principalmente!) os professores não saibam lidar com essa tecnologia aproveitando as suas oportunidades pedagógicas. No meu entender, só vamos conseguir avançar quantitativa e qualitativamente experimentando, acertando, errando, tropeçando... Há necessidade de tentarmos porque as trilhas vão sendo abertas e os caminhos vão sendo desbravados. Depois do mapeamento dessas práticas, aqueles que não gostam ou têm receios de ousar vão sentir-se não nas *zonas de perigo* completamente, mas terão suas trajetórias mais suavizadas. Nós que trabalhamos com a formação de professores precisamos começar a usar essa nova forma de

fazer educação, mesmo que seja uma prática incipiente, ainda, para começarmos a criar essa cultura. Por esse motivo que, em todos os cursos de Licenciatura em que tenho trabalhado ultimamente, tenho procurado levar os alunos para os laboratórios de informática da universidade, e tentado explorar um pouco as possibilidades das novas tecnologias de informação e comunicação.

• Terceiro: a sociedade brasileira ainda não tem acesso a toda essa tecnologia de ponta que possibilita a interação virtual que nos dá a sensação de *estarmos juntos virtualmente*[238] mesmo que separados pela distância geográfica. É uma grande minoria que tem esse privilégio. Na minha experiência inicial para apoio à Disciplina "Educação de Jovens e Adultos" pude perceber de fato qual a realidade do uso da tecnologia por alunos de uma universidade comunitária, por exemplo. Poucos têm um computador na casa e quando têm, são máquinas já ultrapassadas. O uso da *Internet* praticamente fica restrito aos laboratórios da universidade ou do trabalho dos alunos. Essa não é a realidade somente das universidades privadas ou comunitárias. Ao entrevistar uma professora do curso de Pedagogia da "universidade pública", descobri que lá também isso ainda é um problema.

• Quarto: a qualidade e a eficácia dessas experiências ainda estão por ser construídas, principalmente porque ainda não sabemos fazer uso pedagógico dessa tecnologia de informação e comunicação. Estamos tentando. As condições técnicas estão avançando numa velocidade incrível, mas a passos lentos está o trabalho pedagógico. Há muitos professores, inclusive, usando o ambiente virtual só para disponibilizar o material didático, ou para reproduzir virtualmente o que é feito na sala de aula presencial. Cabe indagar onde está a inovação nesse tipo de prática. Porém, considero que já é um uso, mesmo que equivocado, esse educador pode ir avançando nessa nova prática.[239]

---

[238] Valente (2002), Valente e Silva (2003), Prado e Valente (2002) usam a expressão "estar junto virtual".

[239] Voltando à minha experiência inicial, lá eu queria usar o espaço para os alunos falarem. Planejei tudo e achei que estava fazendo tudo certo. Afinal, sempre queremos fazer o melhor para os nossos alunos. Muito bem. Abri um fórum de discussão envolvendo quatro classes, três de Pedagogia e uma de Arte Educação: Teatro para discutirmos um texto que estávamos trabalhando na disciplina "Educação de Jovens e Adultos". Queria ampliar a discussão e sair dos limites da própria classe. Os alunos começaram a comentar as questões que levantei do texto e também a analisar e comentar as opiniões dos colegas das outras classes. Porém, acredito que tudo isso foi possível porque incentivava este trabalho pessoalmente e usava os laboratórios da própria universidade em meus horários de aula presencial. Acredito que pelo fato de estar ali presencialmente, o estímulo funcionava de forma diferenciada. Em algumas situações, conversávamos pelo fórum e, naquele mesmo instante, complementávamos a mensagem pessoalmente. Quando escrevíamos uma mensagem para alguém, avisávamos de viva voz: "Fulano,

Os problemas apontados mostram que a EAD via *web* ainda é uma realidade a ser construída. Porém, possível, num espaço de tempo curto, se a ação dos *"pioneiros"* for significativa e mostrar bons resultados qualitativamente falando.

Falei anteriormente que não concordava com opiniões que acham que teríamos condições de oferecer muito dos cursos presenciais de graduação à distância. Entretanto, para alguns, considero que é só uma questão de tempo. No presente, acredito que ainda não temos condições de oferecer, na modalidade a distância via *web*, a maioria dos cursos presenciais. E não sei também se no futuro a graduação vai ser completamente à distância. Acredito muito no modelo híbrido e na rede como possibilidade de incrementar o presencial.

A respeito dessa questão, Robin Mason, no texto "*Models of Online Courses*", escrito em 1998, fala de três modelos de cursos: Modelo Conteúdo + Suporte – pouca interação entre os envolvidos no curso, não chegando a 20%; Modelo 50/50 ("*Wrap Aroud*") – aqui a interação *online* coletiva ocupa metade do tempo enquanto que o estudo do conteúdo estruturado ocupa a outra metade do tempo; e, Modelo Integrado – aqui o coração do curso é a discussão *online* e o conteúdo do curso é mais fluido e dinâmico, além de ser mais adaptável às necessidades dos alunos. Numa atualização deste texto, a autora fala de um novo modelo: a Aprendizagem Híbrida (*Blended Learning*), que combina encontros presenciais e atividades virtuais em tempo real e assíncrona. Esse quarto modelo surge porque os cursos presenciais somente estão em crise e só à distância também não dão conta, na maioria das vezes, do desafio de garantir uma construção significativa do conhecimento.

Voltando ao curso objeto de análise nesta pesquisa, depois de muita luta, mais para o final do curso, começamos a ter uma participação mais ativa. Quando as discussões nos fóruns começavam a se esgotar ou esfriar, eu levantava novas questões ou fazia perguntas para os participantes. Uma outra tática que usava era procurar, em minha fala, sempre colocar uma questão ou solicitar a opinião dos colegas. Assim, em vários momentos estava respondendo ou comentando a fala de um colega e na mesma mensagem já me dirigia a todos os alunos do curso, ou a alguns especificamente, para tentar envolvê-los na discussão.

Apresento agora uma visualização dos Fóruns de Discussão em que é possível verificar quais alunos participaram dos Fóruns e também quem dialogava com os colegas e quem só se

---

lá vai uma mensagem para você", ou "respondi a sua questão". Esse contato pessoal ajudava a criar um clima descontraído e amistoso entre os participantes.

restringia a falar com a professora. Por essa visualização, também é possível perceber quais questões foram discutidas e quais não despertaram o interesse do grupo:

Figura 38: Fórum – Discutindo a dinâmica do curso

Discutindo a Formação de educadores da Educação de Jovens e Adultos

Fóruns de Discussão – Ver fórum (exibir todas) Busca Ajuda

Fórum *Discutindo a Dinâmica do Curso*

Ordenar por: árvore

Mensagens (1 a 9 de 9)

#	Título	Autor	Data
1.	Discutindo a Dinâmica ...	Sonia Maria C. B. Mebius	01/07/2004
2.	Re: Discutindo a Dinâm...	Aluna 4	02/07/2004
3.	Re: Re: Discutindo a D...	Sonia Maria C. B. Mebius	02/07/2004
4.	Re: Discutindo a Dinâm...	Aluno 9	03/07/2004
5.	Re: Re: Discutindo a D...	Sonia Maria C. B. Mebius	04/07/2004
6.	Re: Discutindo a Dinâm...	Aluna 6	06/07/2004
7.	Re: Re: Discutindo a D...	Sonia Maria C. B. Mebius	07/07/2004
8.	Coment.:Dinâmica do Curso	Aluna 5	04/07/2004
9.	Re: Coment.:Dinâmica d...	Sonia Maria C. B. Mebius	04/07/2004

Figura 39: Fórum – Relato de experiência na EJA

Discutindo a Formação de educadores da Educação de Jovens e Adultos

Fóruns de Discussão - Ver fórum (exibir todas) Busca Ajuda

Fórum *Relato de experiências na Educação de Jovens e Adu*

Ordenar por: árvore

Mensagens (1 a 42 de 42)

#	Título	Autor	Data
1.	Relato de experiências...	Sonia Maria C. B. Mebius	28/06/2004
2.	Re: Relato de experiên...	Aluna 1	02/07/2004
3.	Re: Re: Relato de expe...	Sonia Maria C. B. Mebius	03/07/2004
4.	Re: Re: Relato de expe...	Formadora	04/07/2004
5.	Re: Re: Re: Relato de ...	Sonia Maria C. B. Mebius	04/07/2004
6.	Re: Re: Re: Re: Relato...	Aluna 4	08/07/2004
7.	Re: Re: Re: Re: Re: Re...	Sonia Maria C. B. Mebius	08/07/2004
8.	Re: Re: Re: Re: Re: Re...	Formadora	09/07/2004

9.	Re: Re: Re: Relato de ...	Sonia Maria C. B. Mebius	04/07/2004
10.	Re: Re: Re: Re: Relato...	Formadora	05/07/2004
11.	Re: Re: Re: Relato de ...	Aluna 1	09/07/2004
12.	Re: Re: Re: Re: Relato...	Formadora	11/07/2004
13.	Re: Re: Re: Re: Re: Re...	Sonia Maria C. B. Mebius	11/07/2004
14.	Re: Re: Re: Re: Re: Re...	Formadora	16/07/2004
15.	Re: Re: Re: Re: Re: Re...	Sonia Maria C. B. Mebius	16/07/2004
16.	Re: Re: Re: Re: Re: Re...	Sonia Maria C. B. Mebius	18/07/2004
17.	Re: Re: Relato de expe...	Sonia Maria C. B. Mebius	04/07/2004
18.	Re: Relato de experiên...	Aluna 6	06/07/2004
19.	Novata	Aluna 3	01/07/2004
20.	Re: Novata	Sonia Maria C. B. Mebius	01/07/2004
21.	Re: Re: Novata	Aluna 4	02/07/2004
22.	Re: Re: Re: Novata	Sonia Maria C. B. Mebius	03/07/2004
23.	Re: Re: Re: Novata	Formadora	04/07/2004
24.	Re: Novata	Formadora	04/07/2004
25.	quero aprender	Aluna 11	01/07/2004
26.	Re: quero aprender	Sonia Maria C. B. Mebius	01/07/2004
27.	Re: Re: quero aprender	Sonia Maria C. B. Mebius	01/07/2004
28.	Re: Re: quero aprender	Aluna 11	01/07/2004
29.	Re: Re: Re: quero apre...	Sonia Maria C. B. Mebius	02/07/2004
30.	Re: Re: Re: quero apre...	Aluna 5	06/07/2004
31.	Dúvidas	Aluna 2	02/07/2004
32.	Re: Dúvidas	Sonia Maria C. B. Mebius	02/07/2004
33.	Re: Dúvidas	Aluna 11	02/07/2004
34.	Re: Re: Dúvidas	Sonia Maria C. B. Mebius	03/07/2004
35.	Re: Re: Dúvidas	Aluna 2	05/07/2004
36.	Re: Re: Re: Dúvidas	Sonia Maria C. B. Mebius	06/07/2004
37.	Re: Dúvidas	Sonia Maria C. B. Mebius	03/07/2004
38.	ATIVIDADE 2 : RELATO D...	Aluna 5	03/07/2004
39.	Re: ATIVIDADE 2 : RELA...	Sonia Maria C. B. Mebius	03/07/2004
40.	Relato de experiências	Aluna 8	05/07/2004
41.	Re: Relato de experiên...	Sonia Maria C. B. Mebius	06/07/2004
42.	relato de experiência(...	Aluna 8	05/07/2004

Figura 40: Fórum – Conversando sobre a formação de professores...

Discutindo a Formação de educadores da Educação de Jovens e Adultos

Fóruns de Discussão - Ver fórum (exibir todas)

Busca Ajuda

Fórum *"Conversando sobre a formação de professores apoia*

Ordenar por: árvore

Mensagens (1 a 119 de 119)

#	Título	Autor	Data
1.	"Conversando sobre a f...	Sonia Maria C. B. Mebius	04/07/2004
2.	Re: "Conversando sobre...	Aluna 1	04/07/2004
3.	Re: Re: "Conversando s...	Formadora	05/07/2004
4.	Re: Re: "Conversando s...	Sonia Maria C. B. Mebius	06/07/2004
5.	Re: Re: Re: "Conversan...	Aluna 1	09/07/2004
6.	Re: Re: Re: Re: "Conve...	Sonia Maria C. B. Mebius	09/07/2004
7.	Re: Re: Re: "Conversan...	Aluna 6	14/07/2004
8.	Re: Re: Re: Re: "Conve...	Sonia Maria C. B. Mebius	14/07/2004
9.	Re: Re: Re: Re: "Conve...	Formadora	14/07/2004
10.	Re: Re: Re: Re: Re: "C...	Sonia Maria C. B. Mebius	14/07/2004
11.	Re: "Conversando sobre...	Sonia Maria C. B. Mebius	09/07/2004
12.	Re: Re: "Conversando s...	Aluna 11	09/07/2004
13.	Re: Re: Re: "Conversan...	Sonia Maria C. B. Mebius	11/07/2004
14.	Re: Re: Re: Re: "Conve...	Aluna 11	13/07/2004
15.	Re: Re: Re: Re: Re: "C...	Sonia Maria C. B. Mebius	13/07/2004
16.	Re: Re: Re: Re: Re: Re...	Aluna 4	14/07/2004
17.	Re: Re: Re: Re: Re: Re...	Sonia Maria C. B. Mebius	14/07/2004
18.	Re: Re: Re: Re: "Conve...	Aluna 2	16/07/2004
19.	Re: Re: Re: Re: "Conve...	Aluna 2	16/07/2004
20.	Re: Re: Re: Re: Re: "C...	Sonia Maria C. B. Mebius	16/07/2004
21.	Re: Re: Re: Re: Re: Re...	Aluna 2	21/07/2004
22.	Re: Re: Re: Re: Re: Re...	Sonia Maria C. B. Mebius	22/07/2004
23.	Re: Re: Re: Re: Re: "C...	Sonia Maria C. B. Mebius	16/07/2004
24.	Conversando sobre a fo...	Aluna 11	05/07/2004
25.	Re: Conversando sobre ...	Formadora	05/07/2004
26.	Re: Re: Conversando so...	Aluna 11	06/07/2004
27.	Re: Re: Conversando so...	Aluna 1	09/07/2004
28.	Re: Conversando sobre ...	Sonia Maria C. B. Mebius	06/07/2004
29.	Re: Re: Conversando so...	Aluna 4	12/07/2004
30.	Re: Re: Conversando so...	Aluna 4	12/07/2004
31.	Re: Re: Conversando so...	Aluna 5	14/07/2004
32.	Re: Re: Re: Conversand...	Sonia Maria C. B. Mebius	14/07/2004

33.	Re: Re: Re: Conversand...	Aluna 11	14/07/2004
34.	Re: Re: Re: Re: Conver...	Sonia Maria C. B. Mebius	14/07/2004
35.	Re: Re: Re: Conversand...	Formadora	14/07/2004
36.	Re: Conversando sobre ...	Aluna 1	09/07/2004
37.	Re: Re: Conversando so...	Aluna 11	13/07/2004
38.	Aluna 4	Aluna 4	06/07/2004
39.	Re: Aluna 4	Sonia Maria C. B. Mebius	06/07/2004
40.	coemntando a formação ...	Aluna 8	06/07/2004
41.	Re: coemntando a forma...	Aluna 11	06/07/2004
42.	Re: Re: coemntando a f...	Sonia Maria C. B. Mebius	06/07/2004
43.	Re: coemntando a forma...	Sonia Maria C. B. Mebius	06/07/2004
44.	Re: coemntando a forma...	Aluna 4	14/07/2004
45.	Re: Re: coemntando a f...	Sonia Maria C. B. Mebius	14/07/2004
46.	Re: Re: Re: coemntando...	Aluna 4	15/07/2004
47.	Re: Re: Re: Re: coemnt...	Sonia Maria C. B. Mebius	15/07/2004
48.	Alguns pensamentos	Aluna 11	07/07/2004
49.	Re: Alguns pensamentos	Sonia Maria C. B. Mebius	07/07/2004
50.	Texto: Jovens e adulto...	Formadora	09/07/2004
51.	Sobre o texto de Fáver...	Aluna 6	14/07/2004
52.	Re: Sobre o texto de F...	Sonia Maria C. B. Mebius	14/07/2004
53.	Re: Re: Sobre o texto ...	Aluna 6	14/07/2004
54.	Re: Sobre o texto de F...	Formadora	15/07/2004
55.	Sobre"estas são minhas...	Aluna 1	14/07/2004
56.	Re: Sobre"estas são mi...	Sonia Maria C. B. Mebius	15/07/2004
57.	Sobre"estas são minhas...	Aluna 1	14/07/2004
58.	Porque é difícil a soc...	Aluna 1	14/07/2004
59.	Re: Porque é difícil a...	Aluna 11	15/07/2004
60.	Re: Re: Porque é difíc...	Aluna 1	16/07/2004
61.	Re: Re: Re: Porque é d...	Aluna 11	16/07/2004
62.	Re: Re: Re: Re: Porque...	Sonia Maria C. B. Mebius	16/07/2004
63.	Re: Re: Re: Re: Re: Po...	Aluna 11	16/07/2004
64.	Re: Re: Re: Re: Re: Re...	Aluna 1	19/07/2004
65.	Re: Re: Re: Re: Re: Re...	Sonia Maria C. B. Mebius	19/07/2004
66.	Re: Re: Re: Re: Re: Re...	Sonia Maria C. B. Mebius	19/07/2004
67.	Re: Re: Re: Re: Porque...	Aluna 1	16/07/2004
68.	Re: Re: Re: Re: Porque...	Aluna 1	16/07/2004
69.	Re: Re: Re: Re: Re: Po...	Aluna 11	16/07/2004
70.	Re: Re: Re: Re: Re: Re...	Aluna 11	16/07/2004

71.	Re: Re: Re: Re: Re: Re...	Aluna 2	21/07/2004
72.	Re: Porque é difícil a...	Sonia Maria C. B. Mebius	15/07/2004
73.	Re: Re: Porque é difíc...	Aluna 1	16/07/2004
74.	Re: Re: Re: Porque é d...	Sonia Maria C. B. Mebius	16/07/2004
75.	Re: Porque é difícil a...	Sonia Maria C. B. Mebius	18/07/2004
76.	Re: Porque é difícil a...	Formadora	19/07/2004
77.	Re: Re: Porque é difíc...	Sonia Maria C. B. Mebius	19/07/2004
78.	texto de Fávero, rumm...	Aluna 8	15/07/2004
79.	Re: texto de Fávero, ...	Sonia Maria C. B. Mebius	15/07/2004
80.	Re: Re: texto de fáve...	Aluna 4	16/07/2004
81.	Re: Re: Re: texto de ...	Sonia Maria C. B. Mebius	16/07/2004
82.	Re: Re: Re: texto de ...	Formadora	19/07/2004
83.	Falando, sobre a quest...	Aluna 1	16/07/2004
84.	Re: Falando, sobre a q...	Sonia Maria C. B. Mebius	16/07/2004
85.	Re: Falando, sobre a q...	Sonia Maria C. B. Mebius	18/07/2004
86.	Re: Falando, sobre a q...	Formadora	19/07/2004
87.	Re: Re: Falando, sobre...	Aluna 1	21/07/2004
88.	Re: Re: Re: Falando, s...	Formadora	21/07/2004
89.	reflexões	Aluna 11	17/07/2004
90.	Re: reflexões	Sonia Maria C. B. Mebius	17/07/2004
91.	Re: reflexões	Aluna 1	19/07/2004
92.	Re: Re: reflexões	Aluna 11	20/07/2004
93.	Quem é o aluno jovem e...	Sonia Maria C. B. Mebius	18/07/2004
94.	Re: Quem é o aluno jov...	Sonia Maria C. B. Mebius	18/07/2004
95.	Re: Re: Quem é o aluno...	Sonia Maria C. B. Mebius	18/07/2004
96.	Re: Re: Quem é o aluno...	Aluna 1	20/07/2004
97.	Re: Re: Re: Quem é o a...	Sonia Maria C. B. Mebius	20/07/2004
98.	Outro trecho de Cury q...	Sonia Maria C. B. Mebius	18/07/2004
99.	Discutindo a Formação ...	Formadora	19/07/2004
100.	Re: Discutindo a Forma...	Aluna 4	20/07/2004
101.	Re: Discutindo a Forma...	Aluna 1	20/07/2004
102.	Re: Discutindo a Forma...	Aluna 2	21/07/2004
103.	Re: Re: Discutindo a F...	Formadora	21/07/2004
104.	Sobre a didática	Aluna 11	20/07/2004
105.	Re: Sobre a didática	Sonia Maria C. B. Mebius	20/07/2004
106.	Re: Re: Sobre a didática	Aluna 2	21/07/2004
107.	Re: Re: Re: Sobre a di...	Aluna 11	22/07/2004
108.	Re: Re: Re: Sobre a di...	Sonia Maria C. B. Mebius	22/07/2004

109.	formação de profission...	Aluna 5	20/07/2004
110.	Re: formação de profis...	Sonia Maria C. B. Mebius	20/07/2004
111.	Re: Re: formação de pr...	Aluna 5	21/07/2004
112.	Re: Re: CORRIGIDO form...	Aluna 5	21/07/2004
113.	Re: Re: Re: CORRIGIDO ...	Sonia Maria C. B. Mebius	22/07/2004
114.	Re: Re: Re: Re: CORRIG...	Aluna 5	22/07/2004
115.	Re: Re: Re: Re: Re: CO...	Sonia Maria C. B. Mebius	22/07/2004
116.	respostas antigas	Aluna 8	21/07/2004
117.	Re: respostas antigas	Aluna 4	22/07/2004
118.	Re: Re: respostas antigas	Sonia Maria C. B. Mebius	22/07/2004
119.	Re: respostas antigas	Aluna 5	22/07/2004

Figura 41: Fórum – Estamos atingindo o objetivo do curso?

Discutindo a Formação de educadores da Educação de Jovens e Adultos

Fóruns de Discussão - Ver fórum (exibir todas) Busca Ajuda

Fórum *Estamos atingindo o objetivo do curso?*

Ordenar por: árvore

Mensagens (1 a 6 de 6)

#	Título	Autor	Data
1.	Estamos atingindo o ob...	Sonia Maria C. B. Mebius	23/07/2004
2.	Re: Estamos atingindo ...	Aluna 8	26/07/2004
3.	Re: Re: Estamos atingi...	Aluna 4	26/07/2004
4.	Re: Estamos atingindo ...	Aluna 1	26/07/2004
5.	Re: Re: Estamos atingi...	Aluna 11	26/07/2004
6.	Estamos atingindo o ob...	Formadora	26/07/2004

Importante comentar que o fato de abrirmos um novo fórum não impedia que os alunos continuassem a discussão nos anteriores. Em alguns momentos, pode-se observar que houve uma retomada de discussão em fóruns que aparentemente já estariam encerrados. Em uma das mensagens, quando abria um novo fórum, informei que o fato de estarmos abrindo um novo espaço de discussão não significava deixar de participar dos anteriores, se houvesse interesse ou necessidade.

Além da participação nos fóruns, os alunos, a formadora e a coordenadora enviaram e receberam mensagens pelo correio do TelEduc e, também pelos *e-mails* particulares, conforme pode ser observado pela tabela abaixo:[240]

Figura 42: Mapa de interação por *e-mail*

Curso: Discutindo a Formação de Educadores da Educação de Jovens e Adultos Intermap – Correio – Mapa de Interação Participantes que enviaram mensagens – 01/07/2004 a 30/07/2004		
Autor da mensagem	Destinatário da mensagem	Quantidade
Aluna 2	Sonia Maria C. B. Mebius	3
	Formadora	1
	Aluna 4	1
Aluna 4	Sonia Maria C. B. Mebius	16
	Formadora	11
	Aluno 9	8
	Aluna 4	9
	Aluna 2	9
	Aluna 5	9
	Aluna 1	8
	Aluna 10	8
	Aluna 3	8
	Aluna 6	8
	Aluna 7	8
	Aluna 8	8
	Aluna 11	8
Aluna 5	Sonia Maria C. B. Mebius	3
	Formadora	2
	Aluno 9	3
	Aluna 4	4
	Aluna 2	3
	Aluna 1	3
	Aluna 10	3
	Aluna 3	3
	Aluna 6	3
	Aluna 7	3
	Aluna 8	3
	Aluna 11	3
	Sonia Maria C. B. Mebius	1
	Formadora	1
	Aluno 9	1
	Aluna 4	1

[240] Somente as alunas 2, 4, 5, 6, 8, 11, a formadora e a coordenadora usaram o correio do TelEduc para enviarem mensagens.

Aluna 6	Aluna 2	1
	Aluna 5	1
	Aluna 1	1
	Aluna 10	1
	Aluna 3	1
	Aluna 6	1
	Aluna 7	1
	Aluna 8	1
	Aluna 11	1

Aluna 8	Sonia Maria C. B. Mebius	1

Aluna 11	Sonia Maria C. B. Mebius	6
	Aluno 9	1
	Formadora	2
	Aluna 2	1
	Aluna 5	1
	Aluna 1	1
	Aluna 10	2
	Aluna 3	1
	Aluna 6	1
	Aluna 7	1
	Aluna 8	1

Formadora	Sonia Maria C. B. Mebius	7
	Formadora	4
	Aluno 9	4
	Aluna 4	4
	Aluna 2	6
	Aluna 5	4
	Aluna 1	4
	Aluna 10	4
	Aluna 3	4
	Aluna 6	4
	Aluna 7	4
	Aluna 8	4
	Aluna 11	4

Sonia Maria C. B. Mebius	Coordenadora	20
	Formadora	24
	Aluno 9	21
	Aluna 4	32
	Aluna 2	28
	Aluna 5	25
	Aluna 1	24
	Aluna 10	24
	Aluna 3	22
	Aluna 6	23
	Aluna 7	21

	Aluna 8	24
	Aluna 11	28

Eu, como coordenadora, enviei a quantidade de mensagem que pode ser visualizada pela tabela acima pelo correio do TelEduc, e mais 117 mensagens pelo *e-mail* particular, desde a preparação inicial do curso até o fechamento total que aconteceu no final do mês de agosto de 2004. Período em que terminei de enviar os certificados de participação depois de avaliar a participação dos alunos e de avaliar o texto final.[241]

Recebi pelo correio do TelEduc 37 (trinta e sete) mensagens, excluindo aquelas enviadas para todos, que eu também recebia. E pelo *e-mail* particular mais 102 (cento e duas) até o fechamento total do curso.

Pelo exposto, em termos de quantidades de mensagens enviadas e recebidas, dá para se ter uma noção do acúmulo de trabalho para o professor. Se somar a isso a quantidade de mensagens escritas nos quatro fóruns – 60 (sessenta) –, juntando as mensagens iniciais que abriam os fóruns, mais as respostas ou comentários às colocações dos alunos e da formadora, têm-se uma quantidade considerável de mensagens para um curso que oficialmente teve apenas 30 dias.

Sobre essa questão de acúmulo de trabalho para o professor em cursos a distância muitos autores estão debatendo o assunto. E é uma questão que ainda merece aprofundamento. Percebo que há uma tendência em não valorizar todo esse tempo de dedicação do educador na modalidade a distância. Talvez porque ainda prevaleça aquela visão arraigada na sociedade de que na EAD não precisa de professor ou que a tecnologia faz/desempenha parte do seu trabalho. Realmente a tecnologia desempenha a função de disponibilizar a informação.

Voltando à análise da participação dos alunos nos fóruns, posso informar que dele participaram ativamente as alunas 1, 2, 4, 5, 6, 8 e 11, além da formadora e da coordenadora. Os outros quatro alunos não participaram. Três entraram no ambiente depois do fórum ter sido criado, porém, nada escreveram. Um desses alunos entrou no fórum somente uma vez e, depois, não entrou mais. Um outro caso interessante foi de uma aluna que até o décimo quarto dia de funcionamento do curso ainda não havia entrado no ambiente a não ser para fazer a sua inscrição. Eu enviava *e-mails*, porém, não recebia retorno. No início, as mensagens eram de

[241] Mesmo depois deste período recebi e enviei algumas mensagens, porém não foram computadas.

estímulo à sua participação e informando que o curso havia começado, além de tentar mantê-la informada dos acontecimentos do curso. Num determinado momento, resolvi mudar de tática e comecei a fazer perguntas que a obrigassem a responder. Não deu certo. Ela nunca respondeu a nenhuma mensagem minha. Porém, no dia 14/07, ela entrou pela primeira vez no ambiente e apenas preencheu resumidamente o seu perfil na ferramenta apropriada. Imediatamente passei um *e-mail* para ela no TelEduc dando-lhe as boas-vindas e avisando aos alunos que ela havia chegado. No *e-mail* aos alunos solicitava, inclusive, que pelo fato dela estar chegando naquele momento, seria interessante que eles oferecessem ajuda. O que eu imagino que tenha acontecido porque no mapa de interação pode se observar que alguns alunos enviaram mensagem para a referida aluna. Depois de preencher o perfil, não mais escreveu uma palavra sequer. Ela entrou 11 (onze) vezes no ambiente em 4 (quatro) dias. Depois disso, afastou-se e continuou a não responder os meus *e-mails*, que eram enviados para o endereço fornecido no ato da inscrição.

A aluna 3 somente acessou o ambiente duas vezes e também não participou do curso. Porém, respondia os meus *e-mails*, colocou uma mensagem no primeiro fórum, e informou-me que estava viajando e que não estava podendo acessar o curso, mas que, assim que voltasse da viagem, retomaria. Não voltou e nem respondeu à avaliação final enviada. No final do mês de setembro, quase dois meses depois do término do curso, ela enviou-me um *e-mail* que, textualmente dizia: "*Infelizmente não pude realizar o curso, mas gostaria de saber se ele será reaberto. Se for, por favor, me avise. Obrigada.*"

Cabe ressaltar que, pelo pouco que esses alunos escreveram no perfil, eu não percebia interesse deles em discutir a temática proposta para o curso. Com exceção dos alunos que eu já conhecia e que já haviam sido meus alunos na graduação, os demais estavam buscando vivenciar uma experiência de educação a distância via *web*. Como o curso foi totalmente gratuito, o aluno poderia se inscrever sem muito compromisso porque, se não desse certo, ele não teria muito a perder. Sobre essa questão, observei que o Sebrae de São Paulo oferece alguns cursos gratuitos, porém antes de o aluno fazer a inscrição, ele recebe um comunicado informando, inclusive, que se o aluno desistir do curso ele ficará impossibilitado de participar de outros realizados por aquela instituição. Imagino que, por ser gratuito, o Sebrae, inicialmente, devesse ter muitas inscrições de pessoas descomprometidas e que acabavam tirando a vaga de outras que poderiam aproveitar mais o curso.

O último caso foi da aluna 7 que entrou no primeiro dia do curso, depois no quinto dia, e desistiu. Ela apenas preencheu o perfil. Passei inúmeros *e-mails* para o endereço deixado no ato da inscrição, porém, todos voltavam. Como eu tinha o número do telefone, que fora indicado na inscrição, liguei algumas vezes, mas ninguém atendia. No final do curso enviei a avaliação final, e o *e-mail* voltou, mais uma vez.

Com relação ao trabalho final o resultado também foi bastante positivo. Todos optaram por desenvolvê-lo individualmente e, dos alunos que participaram ativamente do curso apenas a aluna 2 não produziu o texto e, por esse motivo, recebeu apenas o certificado de 15 horas. Cabe esclarecer também que o texto da aluna 4 apresentava alguns problemas conceituais e de organização das idéias o que foi assinalado e apontado na devolutiva do trabalho.

4.2.5. Os fóruns de discussão do curso

Inicialmente cabe esclarecer que, como o curso foi de apenas 30 (trinta) dias, optei por não abrir muitos fóruns. Uma outra questão é que, desde o início do curso, a minha preocupação não foi com a organização estética do fórum. Isso porque como as pessoas não tinham a vivência do ambiente virtual que estava sendo usado, ou de qualquer outro, qualquer observação, por mais cuidadosa que fosse, no meu entendimento, poderia intimidar as pessoas.

Isso eu fui observando e aprendendo nos cursos em que participava como aluna. E, em uma dessas experiências, fui orientada a usar corretamente uma determinada ferramenta. Porém, ao invés dessa orientação me ajudar, fui perdendo o interesse pelo curso porque tudo que havia escrito na mensagem não significou nada para o professor. A única observação naquele momento foi chamar a atenção para o uso correto da ferramenta. Como *senti isso na pele*, não gostaria que meus alunos passassem pela mesma situação, porque assim como aconteceu comigo, eles também poderiam perder a vontade de participar. Não estou dizendo com isso que tem que ser uma desordem total. Entretanto, vejo questões mais importantes do que a organização estética. Desde o início, quando abria um fórum, e ali já sinalizava a temática a ser discutida, não ficava esperando que os alunos soubessem usar essa ferramenta sem cometer deslizes. Dessa forma, muitos, no lugar de responderem as questões ou continuar

aquela temática, abriam novas temáticas dentro dos fóruns, porém não cabia uma nova temática porque o aluno, na realidade, estava respondendo à questão anterior.

Por conta dessa situação, a forma de acompanhar a discussão, principalmente depois do final do curso, não pode ser só pelo número das mensagens. É preciso seguir as datas, os horários, e também, fazer um exercício de interpretação daquela realidade.

Depois que a experiência passou, realmente, fica um pouco complicado acompanhar somente olhando o mapa das mensagens. A visão passa a ser estática. Contudo, no processo, particularmente, não encontrei dificuldades em acompanhar a discussão porque entrava todos os dias no ambiente; geralmente várias vezes. E, também, no processo de desenvolvimento do curso, o TelEduc sinaliza com um asterisco antes da ferramenta onde tem mensagem ou material novo, ainda não acessado pelo participante. Depois de entrar na ferramenta que apresenta o asterisco, as mensagens novas estão em negrito para melhor visualização e organização do participante. Porém, para quem foi deixando as mensagens e tarefas acumularem, creio que não tenha sido fácil. A não ser que tenha usado alguma estratégia ou tática[242] para acompanhar as falas. Quando chegou na avaliação final, uma das questões foi a respeito da organização e se o aluno teria conseguido acompanhar o encaminhamento da discussão. O resultado mostra que os alunos que participaram ativamente, no geral, conseguiram acompanhar e entender a dinâmica do processo, sim. O que será abordado quando analisar a categoria avaliação.

a) Primeiro fórum de discussão

Passando, agora, a uma apreciação e descrição dos fóruns de discussão criados no curso, informo que o primeiro foi dedicado ao "Relato de Experiências na EJA". Este fórum foi aberto antes mesmo do curso começar – dia 28/06/04 – e teve como objetivo aproximar os participantes e possibilitar o conhecimento dos integrantes do curso.

A primeira mensagem que apresentei foi a seguinte:

Caros colegas,

[242] Estou usando o sentido dado por Certeau (2001) às palavras estratégia e tática.

> *Estou envolvida na Educação de Jovens e Adultos (EJA) desde 1991 quando comecei a trabalhar como professora na Rede Municipal de Sorocaba. Foi uma experiência muito rica porque fiquei um período como professora e depois passei para a supervisão da Educação de Jovens e Adultos, onde fiquei até 1997. Em 1996 comecei a fazer o Mestrado em Educação e a minha pesquisa foi sobre a formação em serviço de professores da EJA. Em 1998 comecei a atuar como professora universitária e, inicialmente, lecionava a disciplina "Educação de Jovens e Adultos" no curso de Pedagogia apenas. Hoje essa é uma disciplina que faz parte da grade de todas as Licenciaturas da Universidade que trabalho. Infelizmente essa não é a realidade das Licenciaturas de modo geral. Muitos professores são formados e não se discute a Educação de Jovens e Adultos! Bom, já comecei a falar um pouquinho da minha experiência na EJA. E vocês? (OBS: Quem não tiver experiência na EJA pode falar sobre a sua atuação na educação em geral).*

Este fórum teve 42 (quarenta e duas) mensagens, das quais, 20 (vinte) foram enviadas por mim na condição de coordenadora do curso. Neste fórum, os participantes começaram a relatar suas experiências na Educação de Jovens e Adultos ou na Educação, de uma forma geral.

Desde o primeiro momento, pensava em alguns cuidados que deveria ter como professora de um curso na *web*. Esses cuidados tinham base nas experiências vivenciadas como aluna em cursos a distância desde que comecei a me interessar pelo assunto, nas falas dos meus entrevistados da "universidade pública" e da "universidade comunitária", e, também, na literatura. Contudo, por mais cuidado que procurasse ter, *caí*, *tropecei*, *engatinhei... Dei alguns passos curtos e cambaleantes*. Até porque, não é fácil ser educadora na educação a distância via *web*. Não se trata de transferir para a rede os *saberes* usadas no presencial.

Um de meus deslizes foi quando inibi a participação de uma aluna com a minha fala a respeito de sua primeira participação nos fóruns. Para um melhor entendimento da situação, proponho a leitura e análise da mensagem enviada pela aluna 2:

Figura 43:

31.	**Dúvidas**
	Aluna 2
Olá. Li o texto "A Formação de educadores e a constituição da educação de jovens e adultos como campo pedagógico de Vera Masagão Ribeiro e a Emenda Constitucional nº 14. E apesar de não possuir nenhuma experiência na área pedagógica, pude verificar a existência de alguns pontos importantes que gostaria de salientar: Os motivos que levam a evasão escolar podem ser muitos. Citarei aqui apenas dois deles: localização da escola: a dificuldade e/ou a falta de acesso. Poder aquisitivo: muitos começam a trabalhar já na infância, levando-os a abandonar os estudos. Quando esse adulto retorna a um banco escolar, seja ele na comunidade do bairro, igreja, supletivos e etc., pressupõe-se que fatores externos/internos contribuíram para essa retomada. Uma criança em idade escolar tem como vantagem o próprio mecanismo cerebral, que trabalha em	

velocidade mais acelerada. Em compensação, o adulto traz consigo uma grande bagagem de conhecimento adquirido ao longo de sua existência que favorecem as conexões do saber-aprender. Acredito que a formação desses educadores deva ser diferenciada. Não se pode aplicar a mesma metodologia de ensino, porque são públicos distintos.
Agora, em muitos casos, o educador de jovens e adultos traz consigo experiências de educação infantil, e voluntária ou involuntariamente e as aplica em sala de aula.
É evidente que essas experiências devam ser válidas na sua formação educacional, mas estas não podem ser o meio pela qual o conteúdo seja transmitido.
Levando-se em conta que o aprender não é uma via de mão única, como esse educador pode entender as especificidades de cada aluno com uma visão mais objetiva sem cair na chamada maternagem?
E como fazer que esses jovens e adultos tomem posse dos direitos adquiridos em educação por lei?

No mesmo dia, imaginando estar sendo atenciosa, e agindo como mediadora/orientadora, eu lhe respondi:

Figura 44:

32. **Re: Dúvidas** Sexta, 02/07/2004, 19:47:31
Sonia Maria C. B. Mebius

Aluna 2.
Que bom que você já está explorando os textos. Foi exatamente pensando nessa possibilidade que disponibilizei alguns materiais. Gostaria que vocês pudessem indicar outros textos para enriquecer a nossa discussão. **Com relação ao texto da Vera M. Ribeiro, eu ainda vou abrir um FÓRUM DE DISCUSSÃO só para trabalharmos as idéias dele. Afinal de contas, essa é a nossa temática do curso. Mas estamos esquentando os motores. Gosto muito do Parecer do Roberto Jamil Cury, você já deu uma olhada? Ele também pode ajudar nesse primeiro momento**.[243]
Você levanta questões interessantes na sua resposta! Estou vendo que a nossa conversa vai pegar fogo! Mas vamos envolver os colegas nessa discussão? O que eles teriam a dizer para você com relação às suas colocações? Principalmente sobre as duas últimas questões/perguntas: "Levando-se em conta que o aprender não é uma via de mão única, como esse educador pode entender as especificidades de cada aluno com uma visão mais objetiva sem cair na chamada maternagem? E como fazer que esses jovens e adultos tomem posse dos direitos adquiridos em educação por lei?"
E aí colegas (aluna 1, aluna 5, aluna 6, aluna 7, formadora, aluna 11, aluna 3 e aluna 4)?! Qual a opinião de vocês? Ah! Vocês poderiam levantar também outros motivos que levam a evasão escolar para ampliarmos a colaboração da aluna 2?

A aluna 2, entusiasmada com a leitura que estava fazendo, recebe um desestímulo quando eu disse para ela que ainda ia abrir um fórum para essa discussão. Agora percebo que foi a mesma coisa que dizer: "*olha, você não está fazendo a coisa certa!*" Depois disso, a aluna praticamente se calou e não foi fácil fazê-la participar novamente.

O mal-entendido começou porque ela tinha lido um material e eu estava indicando e cobrando outro. Analisando friamente a situação, percebo minha falta de sensibilidade no momento. Apesar de observar isso nos cursos que fiz como aluna, *caí na armadilha*. No momento não percebi a gravidade de meu deslize. Apenas comecei a perceber que os alunos

[243] Grifos meus.

não poderiam adivinhar quais eram as minhas intenções futuras. Porém, esta simples intuição fez com que eu não agravasse ainda mais a situação. E também, não cometesse esse mesmo erro com outros alunos. Somente depois que o curso acabou, e que fui analisar o processo, é que percebi o quão desastrosa tinha sido minha atuação naquele episódio. Por isso é importante analisar e refletir sobre a nossa prática, como enfaticamente ressaltam Schön (1983; 1992a; 1992b; 2000), Zeichner (1992; 1993; 1997a; 1997b; 1998), Alarcão (1991, 1992, 1993, 1996, 2003), dentre outros autores, contemporâneos e extemporâneos como Dewey (1959) já fazia no início do século passado.

A minha atitude foi impensada; uma recaída. Baseada em Dertouzos (1997), penso que foram as *forças da caverna* atuando em mim. Foi uma tentativa inconsciente de "manter a ordem" e não começar uma discussão em um lugar que não seria o adequado porque pretendia abrir um fórum só para discutirmos os textos principais do curso. Porém, como já disse, os alunos não sabiam claramente desse planejamento. No meu entender, faltaram orientações claras aos alunos para que eles pudessem ter noção do que iria acontecer no curso nas próximas etapas. Limitei-me às orientações daquele fórum apenas. E como ele estava relacionado ao "relato de experiências" e à "discussão da dinâmica do curso" não podia, também, imaginar que algum aluno fosse começar a explorar os textos ali.

As orientações enviadas por *e-mail* antes de o curso começar foram:

> *Queridos alunos virtuais.*
> *O nosso curso começa amanhã! Já estão todos aceitos e com a inscrição liberada, mas acredito que o sistema ainda não tenha enviado as senhas e os logins porque a data de início do curso é dia 1º. Estou muito entusiasmada! E vocês? Estou à disposição de todos para qualquer dúvida. Quando entrarem na página seria legal primeiro verificar o que consta na AGENDA, depois na ferramenta ATIVIDADE e, em seguida, CORREIO.* ***Já disponibilizei alguns textos, mas as orientações ainda não****.*
> *Abraços.*
> *Sonia Mebius*

E o conteúdo das ferramentas "Agenda" e "Atividade" apresentado aos alunos, inicialmente, foi (figuras 45 e 46):[244]

SEJAM BEM-VINDOS AO CURSO: "Discutindo a Formação do Educador da Educação de Jovens e Adultos"!

Agenda 1 – boas-vindas

Prezados participantes,

[244] Os nomes das ferramentas estavam com cor diferente para destacar e também para combinar com as imagens de fundo que compunham as mensagens.

Estamos muito felizes em poder estar com vocês neste curso e queremos que esta interação possa ser significativa e gratificante para todos nós! Para isso contamos com a participação de todos!

Estaremos reunidos em uma comunidade virtual e juntos realizaremos discussões, debates, leituras e bate-papos com o objetivo de conhecer melhor a situação da formação do educador da modalidade "Educação de Jovens e Adultos" no Brasil.

A nossa primeira tarefa é a apresentação dos participantes. Para realizá-la cliquem na opção **PERFIL**, (localizado no menu à esquerda) e sigam as instruções. Sugerimos também que vocês leiam os itens: **DINÂMICA DO CURSO e ESTRUTURA DO AMBIENTE** (localizados no menu à esquerda). Neste último estão explicadas todas as ferramentas do ambiente que usaremos nesse curso. Também temos dois fóruns abertos: "Relato de Experiências na Educação de Jovens e Adultos" e "Discutindo a Dinâmica do Curso".

Caso tenham alguma dúvida ou dificuldade, entrem em contato conosco que teremos o maior prazer em ajudá-los.

Sonia Maria C. B. Mebius

Essa é nossa primeira atividade!

Na ferramenta **PERFIL** (localizada no menu à esquerda), você tem a opção de contar quem você é, o que faz, onde mora e tudo o que considerar importante! Também não se esqueça de colocar lá "a sua melhor foto"!!!

Lembre-se que a apresentação de cada um servirá de base para que ocorram as aproximações e identificações entre os participantes! Então, vamos lá porque essa é uma oportunidade de trocarmos idéias com pessoas de diferentes partes do Brasil!

Sugerimos também que vocês leiam os itens: **DINÂMICA DO CURSO e ESTRUTURA DO AMBIENTE** (localizados no menu à esquerda). Neste último estão explicadas todas as ferramentas do ambiente que usaremos nesse curso. Também temos dois **FÓRUNS DE DISCUSSÃO** abertos: "Relato de Experiências na Educação de Jovens e Adultos" e "Discutindo a Dinâmica do Curso".

Sonia Maria C. B. Mebius

A segunda agenda (figuras 47 e 48) orientava para ir para a segunda atividade, que era referente aos textos disponibilizados. Ela foi colocada no ar ainda nos primeiros dias do mês de julho devido ao pouco tempo do curso. Isso também porque os dois fóruns iniciais eram só para "esquentar os motores" e fazer com que os participantes começassem a se conhecer e também para que pudessem dar alguma sugestão sobre o planejamento do curso. Nesse segundo momento, as orientações foram:

Queridos alunos.

Depois de termos iniciado a apresentação pessoal na ferramenta "Perfil" e no "Fórum de Discussão", já podemos ir para a nossa segunda atividade. Para isso, cliquem na opção **ATIVIDADES** e vejam a programação da próxima semana.

Importante salientar que a nova atividade não encerra as discussões já iniciadas. Vocês podem continuar conversando sobre os assuntos já levantados.

Lembrem, também, que vocês estão participando de um curso e não de um tutorial. Portanto, a interação é fundamental! Então... Estabeleçam uma boa conversa com os colegas!!! E... Comigo também!!! Sobre essa questão eu estava lendo um livro esta semana e selecionei um trecho para refletirmos: *"Os professores e os facilitadores precisam atuar como 'monitores de um pátio de recreio', como guias sensíveis, enquanto os participantes 'brincam na caixa de areia', desenvolvendo as normas e as regras ao longo do processo. Os facilitadores e os participantes precisam tornar-se companheiros no desenvolvimento da comunidade de aprendizagem online, já que os participantes é que são os especialistas quando o assunto é a própria aprendizagem."* (Palloff e Pratt, 2002:43). Difícil? Não! É, inclusive, muito mais prazeroso! Vamos, então, formar uma "Comunidade de Aprendizagem no Ciberespaço"!

Caso tenham alguma dúvida ou dificuldade é só entrar em contato. Sintam-se em casa! E que todos tenham uma maravilhosa semana!

Sonia Maria C. B. Mebius

Segunda Atividade

Queridos alunos.

Depois de termos iniciado a apresentação pessoal na ferramenta "Perfil" e no "Fórum de Discussão", já podemos ir para a nossa segunda atividade, não é? Para isso, cliquem na opção **LEITURAS** e lá vocês vão encontrar dois textos: o texto da Vera M. Ribeiro (A formação de educadores e a constituição da educação de jovens e adultos como campo pedagógico), e o de Fávero, Rummert e De Vargas (Formação de profissionais para a educação de jovens e adultos trabalhadores: A proposta da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense). Sugiro que vocês leiam primeiro o texto de Fávero, Rummert, e De Vargas, seguido do primeiro.

Seria importante ler e fazer anotações sobre o texto para levarmos para o Fórum de Discussão. Além das anotações gostaria que, cada um de vocês, levantasse "questões inteligentes" sobre os textos e colocasse no Fórum de Discussão: "Conversando sobre a formação de professores apoiados em Ribeiro; Fávero; Rummert; e De Vargas". Podem e devem, também, enviar as dúvidas para socializá-las com o grupo. Depois das questões colocadas no Fórum TODOS NÓS vamos discutir as contribuições dos colegas.

Esta é a tarefa da próxima semana. Vamos aprofundar o entendimento dos dois textos e depois buscar apoio em outros materiais. Para darmos conta da tarefa acredito que vocês precisam trabalhar bastante os textos. Então, bom trabalho!

Lembrem-se que a nova atividade não encerra as discussões já iniciadas. Vocês podem continuar conversando sobre os assuntos já levantados.

Caso tenham alguma dúvida ou dificuldade é só entrar em contato. Sintam-se em casa! E que todos tenham uma maravilhosa semana!

Sonia Maria C. B. Mebius

Mesmo com as orientações iniciais não foi possível para alguns alunos entenderem o que iria acontecer no curso posteriormente. Faltaram algumas indicações do que viria na segunda

"Agenda" e na segunda "Atividade". Quando percebi a situação, o incômodo foi grande. Porque não mudei de idéia depois que o curso acabou. Sempre pensei que a ordem não pode prejudicar o processo criativo. No entanto, cometi aquilo que censurava nos cursos dos quais já havia participado.

Esse deve ser um alerta para os professores de cursos a distância usando a *web*, porque qualquer situação em que o aluno se sente intimidado ou desconfortável pode se afastar.

Paulo Freire (2000:59) fala do "*direito de criticar e o dever, ao criticar, de não faltar à verdade para apoiar nossa crítica é um imperativo ético da mais alta importância no processo de aprendizagem de nossa democracia.*" A esse respeito assinala que:

> (...) *é preciso aceitar a crítica séria, fundada, que recebemos, de um lado, como essencial ao avanço da prática e da reflexão teórica, de outro, ao crescimento necessário do sujeito criticado. Daí que, ao sermos criticados, por mais que não nos agrade, se a crítica é correta, fundamentada, feita eticamente, não temos como deixar de aceitá-la, retificando assim nossa posição anterior. Assumir a crítica implica, portanto, reconhecer que ela nos convenceu, parcial ou totalmente, de que estávamos incorrendo em equívoco ou erro que mereceria ser corrigido ou superado. (...) Isto significa, fundamentalmente, reconhecer que é impossível estar no mundo, fazendo coisas, influenciando, intervindo, sem ser criticado.*

Entretanto, nesta situação que estou relatando, optei por privilegiar inicialmente um aspecto mais importante: a participação do aluno. Estava mediando uma situação em que o aluno pudesse se "sentir em casa". Inclusive, em várias mensagens usei exatamente esta expressão porque se o aluno não estivesse à vontade com o ambiente nada de bom poderia ser construído a partir dali.

Escrevi a mensagem para a aluna 2 no dia 02/07/04, às 19 horas e 47 minutos. Às 20 horas e 45 minutos, a aluna 11 reforça a dúvida da aluna 2 e coloca outras questões, conforme se pode observar pela mensagem seguinte (figura 49):

33.	**Re: Dúvidas**
	Aluna 11
Olá, aluna 2. Não respondendo a sua questão, mas indagando a mesma questão junto com vc, também quero colocar alguns pontos que podem ser discutidos e que podem abrir novas dúvidas:Acredito que um dos passos que os educandos da EJA poderia tomar posse desses direitos adquiridos por lei, seria mudança de mentalidade, ou seja, através da conscientização principalmente do professor e do governo. Por que penso assim? O educador, por exemplo, só poderá ensinar o que ele aprendeu, pois bem se ele ainda tem a cultura escolar elitista, certamente será bastante difícil esse educador internalizar e expor uma mentalidade de direitos e até mesmo de deveres. Podemos rever nesse	

mesmo texto que vc citou, na ultima página, logo nas ultimas linhas que diz "Aos educadores, cabe compartilhar o projeto não como aplicadores de fórmulas, mas como portadores críticos de uma experiência e criadores de alternativas" O outro ponto seria a parte que cabe ao governo, existe falta de visão, uma gestão ineficiente, e o que eu diria uma falta primária a incapacitação dos educadores que poderia ter mais apoio, mais direcionamento e mais incentivo. Acredito que muitos educadores querem prosseguir com o projeto, mas não podem totalmente sozinhos. Como não poderemos esperar somente sentados pelo governo, temos que nos ajudar, procurar meios, pelo menos para a indignação e assim ir mudando por nós mesmos.
Aluna 11

Depois de ter começado a desconfiar de que a minha atitude com a aluna 2 não foi, pedagogicamente, correta, a minha fala para a aluna 11 foi:

Figura 50:

34. **Re: Re: Dúvidas** Sábado, 03/07/2004, 16:00:00
Sonia Maria C. B. Mebius

Aluna 11.
Parabéns pelas colocações e por ter respondido prontamente a minha solicitação de comentar a fala da colega. Curso a distância via web é isso! Se não tiver interação vira um simples TUTORIAL. Aí não tem graça! Vamos aguardar o retorno da aluna 2 e dos demais colegas e, depois, eu volto...

Eu a parabenizei pelo fato de comentar a fala da colega, mas não disse mais nada a respeito de não comentar ali as questões do texto. Isso porque, como já disse, comecei a perceber que os alunos não podiam adivinhar que eu iria abrir um fórum só para discutir aquele texto.

Com essa fala, não estou querendo defender que o papel do educador deva ser o de agradar os alunos apenas. E o direito de criticar e o dever de não mentir ao criticar, como evocado por Paulo Freire (2000b)?

O professor precisa ter clareza de seu papel e saber aonde quer chegar. Porém a visão de educação que assumo nesta tese, baseada em Libâneo (1999), Vieira Pinto (2000), Brandão (2002), Freire (1979; 1982; 1987; 1994; 1998; 1996; 2000), Solé e Coll (1997), dentre muitos outros, impossibilita-me imaginar que haja construção de conhecimento em um ambiente que não propicia tal construção. E ainda, é um desafio humanizar os ambientes virtuais de ensino e aprendizagem a distância.

O papel do educador não pode ser só o de quem constata o que ocorre, mas o de quem intervém como sujeito de ocorrências (Paulo Freire, 1996). Assim como Freire (2000:52), entendo que "*sem intervenção do educador, intervenção democrática, não há educação progressista*". O problema é saber quando, como e, em que medida intervir. Nessa linha de

entendimento, procurei agir como interventora em vários momentos do curso, tais como: (a) principalmente para envolver os alunos no curso; (b) dando retorno às mensagens; e (c) esclarecendo alguns pontos do conteúdo.

Porém, em alguns casos, considerei que a intervenção pedagógica tradicional poderia ceder espaço para uma que buscasse o incentivo e a motivação para a participação/interação no curso. Decisão que, obviamente, traz alguns desdobramentos tidos como não muito corretos, e que serão comentados, ainda neste capítulo.

Para terminar a apreciação do primeiro fórum, chamo para esta conversa uma aluna do curso que dá uma lição sobre o que é ser educador:

Figura 51:

38. **ATIVIDADE 2 : RELATO DE EXPERIÊNCIA** Sábado, 03/07/2004, 03:07:16
Aluna 5

Relatando um pouco de experiência:
Durante a trajetória do Curso de Pedagogia, aceitei o desafio para ministrar aulas de matemática, no "Projeto 100 analfabetos".
Foi uma experiência maravilhosa, e no primeiro momento, perguntei aos alunos aquelas perguntas básicas para uma apresentação, nome, idade, porque voltou a estudar, etc. Interessante que o motivo de retorno é quase semelhante, mas os medos divergem muito. Percebi então, que havia um grande medo dessa disciplina (matemática), e em conversa, fui trazendo a eles, nossas ações cotidianas que envolvem muito a matemática, das quais, acabam passando despercebidas.
Era uma classe de 5ª à 8ª série, a faixa etária variava entre 15 e 58 anos de idade, e muitos não sabiam como tinham conseguido tirar o diploma da 4ª série, mal sabiam escrever e ler, porém as experiências de vida eram brilhantes.
O que me fascinou é que, nas simples explicações da vida, ao conversarmos, muitos medos foram desaparecendo, e o interesse pela disciplina foi se fortalecendo, era como um rio represado que, à luz do entendimento ia aos poucos se liberando e fluindo.
Por exemplo, um dos medos da maioria era o de concluir a 8ª série e não acompanhar o ensino médio, então perguntei, o que mais os assustava, e eles disseram: "as continhas que levam x, alguém disse, e a tal da Física então? Disse outro..."
Resolvi então, numa atitude simples ensinar como encontrar o valor de x, de uma forma simples, e antes de escrever a resposta, a maioria já havia descoberto, ali, os olhinhos deles brilharam, e eu disse, isso é matemática no colegial, como eles ainda chamam.
E a Física? Ora, Física é o que nós usamos também em todo o tempo!
Alguém disse: "Eu não, sou burro demais pra isso..."
Então perguntei: quantos aqui já precisaram andar no escuro?
Quase todos. Então vejam, quando precisamos calcular o movimento dos pés para andarmos sem cair, ou, subirmos um "degrauzinho" na escuridão, é utilizar a Física, ou melhor, é descobrir que sabemos Física e a utilizamos sempre.
UFA! Alguém disse: então isso não é coisa de outro mundo!
Este foi o início da minha experiência. **Percebi que lidar com os adultos é, em primeiro lugar, ter convicção de que precisamos estar dispostos a ensinar, tendo a certeza da nossa vocação para o ensino, ensinar alguém é saber ouvir e ao mesmo tempo discernir a principal necessidade do momento. É trazer à luz o que está obscuro para aquela vida, coisa que para você já é tão claro, ou coisa que para você ainda é meio turvo, mas ao discutir, trocar idéia, pesquisar, "procurar junto", compartilhar com outro educador, você aprende junto, se descobre e permite que o outro também venha se conhecer e, aprender a te conhecer também.**

"Ser educador é ter segurança do que se pode levar e, ter humildade em receber o tesouro que muitas vezes, muitos sem saber estão nos trazendo; humildade porque, para recebermos é preciso nos inclinar e dizer, muito obrigado" (experiência própria). [245]
Descobri, numa sala de alunos iniciantes, uma aluna, catadora de papel, que chegava muito cansada, inclusive, por precisar de medicamento antidepressivo que decidiu não compreender matemática e, portanto, só queria aprender escrever seu nome.
Então, conversei um pouco, perguntei quantos filhos ela tinha e dali, fui conduzindo-a a uma conscientização de que ela melhor que ninguém aplicava a matemática no seu dia a dia.
Então, perguntei e fui escrevendo na lousa:
Quantos anos tem sua filhinha caçula?
Ela: "quatro anos". Eu: quantos quilos ela pesa? Ela: 17 quilos. Eu: Quando ela está febril, qual o medicamento que você pode oferecer? Ela: Dipirona. Eu: Se você lhe der 5 gotas de Dipirona, resolveria? Ela: de jeito nenhum? Eu: Por quê? Ela: Ora, é pouco demais! Eu: Então, quantas gotas você precisa oferecer? Ela: A mesma quantidade de peso que ela tem, ou seja se tem 17 quilos, precisa tomar até 17 gotas. Eu: E o bebê recém nascido, poderia tomar uma mamadeira cheia? Ela riu e depois disse: Nenê começa mamar chuquinha, depois a gente vai aumentando os mls. De 20 ml passa para 30 ml, etc. Então eu disse com alegria: Veja como você sabe matemática!!! Veja, você mede, pensa, calcula, age cuidadosamente ao cuidar dos seus filhinhos. Então, vá em frente. A matemática está aí, dentro da sua vida!
Aquela mulher riu de alegria e logo deslanchou na escrita, nas contas, nos cálculos. Portanto, a formação do Educador é indispensável, porém sem bom senso e, sem a visão do alvo que se espera, o diploma poderá ser um papel a mais, que nada valerá sem a prática.

Com esse relato, mostro que fui aprendendo com os teóricos, com os professores que estão ousando experimentar a educação a distância via *web* e, também, ao colocar a *mão na massa*, aprendi muito, principalmente, com os meus alunos.

b) Segundo fórum de discussão

O segundo fórum de discussão foi aberto no primeiro dia do curso e ficou reservado para discutirmos a "Dinâmica do Curso", apresentada aos alunos, desde o primeiro contato com a página do NIED/UNICAMP, quando o curso ainda estava com as inscrições abertas. Dessa forma, iniciamos com dois fóruns de discussão. Neste segundo, não senti muito entusiasmo dos alunos e ele não rendeu.

Analisando esta situação do não interesse em discutir a "Dinâmica do Curso", fiz uma analogia com o que acontece, geralmente, na primeira semana de aula na universidade. Ali também os alunos não se interessam muito em discutir o que se vai fazer ao longo das disciplinas. Tanto é que, na primeira semana de aula, muitos alunos não aparecem na universidade porque acham que nessa primeira semana não há aula porque é só apresentação

[245] Grifos meus.

do Plano da Disciplina. Não há novidade nessa questão porque os alunos aprendem, ao longo de sua formação, que eles estão ali para receber o que já foi determinado pelo professor. E, na maioria das vezes, é assim mesmo.

Na "Dinâmica do Curso", estavam explicitadas as questões norteadoras do curso, porém esperava alguma sugestão ou indagação de alguma coisa. A minha primeira mensagem neste fórum dizia: "*Queridos alunos. Vocês entenderam a Dinâmica do Curso (entrar na ferramenta Dinâmica do Curso à esquerda)? Tem alguma coisa que vocês gostariam de comentar? Alguma sugestão? Atende às expectativas e necessidades de vocês?*"

Agora, analisando friamente, percebo que a mensagem poderia ter sido redigida de uma forma mais envolvente. Entretanto, no início, os elos ainda não estão estabelecidos e fica complicado tanto para o professor como para os alunos começar o diálogo. Fiquei com receio de parecer muito íntima, a princípio e, estava ciente que uma relação é construída aos poucos; passo a passo.

Em uma outra mensagem a um aluno, escrevi:

> (...) *com sua experiência na área de informática e também sendo pedagogo, acredito que vai ser uma boa oportunidade de você avaliar o ambiente virtual TelEduc. Quais outros ambientes você já usou? E qual você acha melhor? Mas... e quanto à dinâmica do curso? Você tem alguma sugestão? E quanto à avaliação? Tudo bem? O curso está em discussão. Não tive a intenção de trazê-lo "fechadinho" porque eu não conhecia os alunos. O que você, como pedagogo, pensa a respeito dessa questão?*

Por estas mensagens fica clara a minha intenção em tentar adaptar o curso aos interesses dos alunos e ouvir as sugestões apresentadas. Porém, as sugestões não chegaram.

No caso deste aluno da citação anterior, ele não respondeu a minha indagação porque só entrou no curso uma vez quando escreveu a sua mensagem.

Neste fórum, de 9 (nove) mensagens ao todo, 5 (cinco) são minhas. Apenas os alunos 4, 5, 6 e 9 colocaram uma mensagem. Porém, no meu entender, não discutiram a "Dinâmica do Curso". Das cinco mensagens que enviei, somente tive retorno parcial da primeira que abria o fórum. Nas demais, inclusive, fiz perguntas pontuais para alguns alunos e não obtive resposta. A leitura que fiz disso, no momento, foi de que os alunos ainda não sabiam participar do fórum e ainda não estavam à vontade. Isso já foi um indício, uma pista de como eles deveriam

estar se sentindo “do outro lado da linha”. Então, não insisti e já abri um novo fórum pensando em como fazer os alunos participarem mais ativamente.

Neste fórum apareceu a interferência de problemas técnicos que estavam atrapalhando a participação de uma aluna. Nesse sentido, ela diz:

Figura 52:

6.	**Re: Discutindo a Dinâmica do Curso** Aluna 6	Terça, 06/07/2004, 22:12:21

Ufa! Até que enfim consegui chegar...
Acho que o curso tem tudo para dar certo. Espero, apenas, dar conta do recado... Vai com calma, hein, Sônia...
Não sei se isto está acontecendo somente comigo, ou melhor, com o meu computador, ou se é um problema do sistema, mas para mudar de uma janela para outra, tenho que aguardar, aproximadamente, 2 minutos, e isso tem sido muito desestimulador.
Espero que logo isso esteja solucionado.
Abraços.

A minha resposta à aluna 6 foi:

Figura 53:

7.	**Re: Re: Discutindo a Dinâmica do Curso** Sonia Maria C. B. Mebius	Quarta, 07/07/2004, 07:45:54

Aluna 6,
Precisamos saber dos colegas se isso está acontecendo porque, realmente não é nada agradável. No meu não acontece. Eu estou fazendo, inclusive, as agendas de forma mais simples para evitar problemas. Abraços e qualquer dificuldade, é só entrar em contato.
OBS. Alguns dos materiais você já conhece.

Depois que o problema foi levantado, verifiquei os horários em que a aluna 6 entrava no ambiente e constatei que os seus acessos foram nos horários em que a rede está mais congestionada, conforme pode ser visto pelo relatório que se segue:

Figura 54: Relatório de acessos da aluna 06

Ferramenta: Entrada no ambiente
Usuário: Aluna 6
Período: 27/06/2004 a 20/07/2004

Data	Horário
01/07/2004	11:10:53
02/07/2004	21:59:47
06/07/2004	13:20:07
	13:21:25
	13:21:45
	20:42:11

08/07/2004	16:52:41
12/07/2004	10:21:25
14/07/2004	10:06:44
	11:54:58
	12:38:24
	12:46:48
	13:00:08
	15:27:27
Total de acessos: 14	

Eu quando entrava em determinados horários também percebia certa lentidão. Porém, fui detectando os melhores horários e descobri que no período noturno era mais fácil. Nos finais de semana também. Então, pensando na economia da conta de telefone e também economizando as minhas horas na *Internet*, desenvolvi algumas táticas além dessas: entrava no ambiente e observava o que tinha de novo. Se fosse uma mensagem curta e fácil de ser comentada, a resposta já era elaborada na hora. Porém, na maioria das vezes, salvava as mensagens e as analisava com mais calma. Elaborava a resposta e quando entrava no ambiente era só colar a(s) resposta(s) no(s) lugar(es) apropriado(s). Essa "dica" eu passei para os alunos também porque comecei a perceber muitos erros nas mensagens que eram escritas *online* e, dessa forma, não havia tempo para correção e reflexão.

A questão da lentidão da rede ainda é um problema sério que precisa ser solucionado porque realmente é desestimulador. Outras "dicas" também foram dadas aos alunos. Uma delas referia-se às possíveis surpresas com a conta da *Internet* no final do mês para aqueles que têm planos restritos. A minha preocupação era, principalmente, porque os alunos não tinham vivência de cursos pela *Internet*. E, também, lembrava-me que este foi um dos problemas levantados por um dos meus entrevistados da "universidade pública" que estava experimentando a educação a distância via *web*.

c) Terceiro fórum de discussão

O terceiro fórum, "Conversando sobre a formação de professores apoiados em Ribeiro; Fávero, Rummert e De Vargas", teve início no dia 04/07/04 e recebeu mensagem até o dia 22/07/04. Depois desse período, nos dedicamos ao trabalho final e o meio de comunicação a partir daí foi o *e-mail* do TelEduc e também o pessoal. Este fórum reuniu 119 mensagens.

Desse total, 46 (quarenta e seis) foram minhas e 11 (onze) da formadora. Neste fórum, a minha primeira mensagem foi:

Figura 55:

1. **"Conversando sobre a formação de professores apoiados em Ribeiro; Fávero; Rummert; e De Vargas".** Domingo, 04/07/2004, 12:05:33
Sonia Maria C. B. Mebius

Este espaço é para conversarmos sobre a formação de professores apoiados em Ribeiro; Fávero; Rummert; e De Vargas. Coloquem aqui questões levantadas a partir dos textos para discutirmos. (Cada participante deve colocar sua(s) questão(ões) e comentar as dos colegas). Bom trabalho.

Pela mensagem fica clara a minha intenção em desenvolver um curso colaborativo em que os alunos tivessem um papel ativo. Não pretendia dominar e nem direcionar a discussão. Por esse motivo, solicitei que os alunos colocassem questões no referido fórum. Além dessa mensagem de abertura, enviei um *e-mail* para todos os alunos com mais orientações e incentivando a participação.

A primeira a colocar uma mensagem neste novo fórum (ver mensagem 2) foi uma aluna que já havia tido aula comigo na graduação, no semestre anterior, e continuava essa nova experiência. Porém, o que me chamou a atenção desde o primeiro momento do curso e ficou mais evidente na análise do fórum, foi que o desempenho dessa aluna de 57 anos de idade e que não tinha domínio da tecnologia foi muito bom do início ao final do curso. O que contrastava com o desempenho que ela teve na disciplina presencial, que, no início, não foi bom.

Em vários momentos, elogiava a aluna pelo seu desempenho. Não só no fórum, mas nos *e-mails* que lhe enviava. Esse estímulo foi funcionando tanto, que a aluna foi uma das que mais participou. No dia 16/07/04, enviei a seguinte mensagem para ela no fórum, que dentre outras coisas, dizia:

Figura 56:

84. **Re: Falando, sobre a questão central a ser equacionada no texto Ribeiro**
Sexta, 16/07/2004, 19:46:53 Sonia Maria C. B. Mebius

Aluna 1,
Parabéns pelas contribuições no nosso fórum. Você não está fácil!!! Está muito "virtualizada"!!! Já pode fazer muitos outros cursos a distância aí do conforto do seu lar, não é? (...)

Eu, particularmente, gosto muito dessa idéia de poder ficar em minha casa ou no trabalho e ter a possibilidade de aprender. A distância física não impede o aprendizado, desde

que a mediação seja significativa. E é por acreditar nisso que não gosto da idéia de ficar defendendo uma modalidade de educação em detrimento da outra. Tem educação presencial que é excelente, mas há algumas experiências duvidosas. Da mesma forma acontece na EAD. Então, a questão está na modalidade ou na concepção de educação de qualidade? Acredito que esteja nas concepções e na forma de fazer essa educação.

Tem uma outra questão que é importante: o estilo do aluno. Se esse aluno tem vontade, é mais autônomo, e tem acesso às avançadas tecnologias de comunicação e informação, ele tem mais facilidade. Há estilos diferentes de aprendizagem e precisamos respeitar isso e preparar os nossos futuros alunos da EAD. Esse é um desafio, porque a escola só tem preparado, na maioria dos casos, para a heteronomia. No tópico "O aluno na/da educação a distância", reuni vários autores que buscam entender quem é esse aluno adulto e quais as competências que ele precisa desenvolver para construir conhecimentos, mesmo que separado por uma distância geográfica e por um tempo síncrono. Percebo que ainda não se está dando a devida atenção ao perfil desse aluno. E nem tão pouco, tem havido interesse da escola em desenvolver essas competências, que não são importantes só para a educação a distância, mas para os desafios que a sociedade contemporânea coloca para todos os cidadãos.

Essas competências podem e devem ser desenvolvidas nos alunos. Contudo, a formação tradicional leva os indivíduos para um caminho diametralmente oposto, ou seja, a dependência. Mais um desafio que precisa ser trabalhado para que a EAD consiga apresentar bons resultados. Com alunos que não têm perfil e nem se esforçam para trabalhar nesse meio é impossível, ou muito difícil, desenvolver um trabalho que possa receber o nome de *educação*.

No início deste fórum, a conversa caminhava com as mensagens de alguns alunos e com as minhas intervenções. No dia 09/07/04, escrevi no fórum e também enviei para os *e-mails* de cada um esta solicitação de participação:

Figura 57:

11.	**Re: "Conversando sobre a formação de professores apoiados em Ribeiro; Fávero; Rummert; e De Vargas".**	Sexta, 09/07/2004, 11:09:12
		Sonia Maria C. B. Mebius
Queridos alunos, O nosso fórum de discussão precisa ser "alimentado"! Ele está devagar; com "fome" de comentários. Vocês querem que ele morra de inanição?! A aluna 1, a 11, e a 8 já começaram a colocar algumas das suas questões e, nós educadoras já começamos a comentar. Mas... e os demais colegas? Cadê as questões e os comentários?! Temos muitos pontos dos textos para serem comentados ainda. Acho interessante cada um colocar as suas questões porque, assim, percebemos o que chama a atenção de cada um de vocês e não ficamos presos somente ao olhar das professoras. Gostaria que		

todos tivessem conhecimento do OBJETIVO do curso e fossem buscar elementos, nos textos e, também, em outros lugares, para atingi-lo.
Também gostaria de saber da aluna 1 e da aluna 8 o que elas têm a dizer sobre os comentários feitos sobre as suas questões.
Agora, algumas indagações para todos:
A aluna 8 começou a levantar a questão das idéias-força de Jóia *et al.*, não foi? Mas qual o objetivo de Ribeiro ao trazer essas idéias para o seu texto? Ela acrescenta alguma outra idéia à de Jóia *et al.*? E ainda: qual a importância desta questão para a defesa da idéia central do texto de Ribeiro?
E sobre a experiência da UFF? O que vocês têm a dizer? O que chamou a atenção de vocês no texto? Gostaram? Ele tem relação com o texto da Ribeiro? Em caso positivo, qual seria essa relação?
Qual... Qual... Qual... Entendi... Muito bem! Chega por hora, não é?! Vamos aos poucos então!
Não resisto! Só mais uma indagação: Por que seria importante a constituição da educação de jovens e adultos como campo pedagógico?

Importante esclarecer que os alunos entravam no ambiente, porém "entravam mudos e saíam calados". O mapa de acessos do dia 01/07/04 a 18/07/04 mostra a entrada dos participantes no ambiente.

Figura 58: Relatório de Freqüência dos participantes

Discutindo a Formação de educadores da Educação de Jovens e Adultos

Acessos - Exibir Relatório de Freqüência Ajuda

Entrada no Ambiente

Julho 2004

	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14	15	16	17	18	Total
Alunos																			
Aluna 1	1	1	1	1	1	3		3	2	1		1		2		7			24
Aluna 2	2	4			4	3	1					1		1		3			19
Aluna 3	1			2															3
Aluna 4		3				2	1	1	1			1	1	1	2	2			15
Aluna 5	1				1	1		1	1							1			6
Aluna 6	1	1				4		1				1		6					14
Aluna 7	1				1														2
Aluna 8					4	2	1							3	1		1		12
Aluno 9			1																1
Aluna 10															1	3		4	8
Aluna 11	3	3	4	4	5	3	6	3	4	1	4	1	2	3	5	4	5	4	64
Formadores																			
Formadora	4	1		2	1	2			1		1		3	1	1	3			20

Sonia Maria C. B. Mebius[246]	5	3	2	8		3	4	1	4	1	3	1	1	4	1	2	2	4	49
Total	19	16	8	17	17	23	13	10	13	3	8	6	7	21	11	25	8	12	237

Depois dessa mensagem de cobrança de participação, o fórum começou a ter uma participação bastante significativa. O que foi, inclusive, objeto de observação por uma aluna, quando disse:

Figura 59:

78.	**texto de Fávero, Rummert, e de Vargas** Aluna 8	Quinta, 15/07/2004, 15:28:06

Olá pessoal... Acho que o pedido da profa Sonia (mais comentários no fórum) foi muito bem atendido... Como tem comentários por aqui!
A aluna 11 classificou as idéias força do texto da Vera de um modo que me ajudou a tê-las mais claras... Valeu! Acho que ajudou muita gente, a observação foi bem legal. Só acho que a primeira é MAJORITARIAMENTE conscientização, mas não exclui ação... O que a Sonia disse foi sobre o mesmo assunto também e me foi muito útil... (inclusive, sobre o que eu achei dos comentários feitos sobre minhas questões, era uma pergunta que eu tinha que responder, realmente acho que estão me esclarecendo bastante e me ajudando a compartilhar as idéias...)
Agora, sobre a experiência da UFF e a relação com o texto da Vera M. Ribeiro... acredito que o relato da experiência na UFF precisa ser estudado por todos que defendem a constituição do novo campo pedagógico em questão (EJA), já que se trata de uma tentativa prática de se explorar as especificidades do aprendizado de jovens e adultos. Acredito que essa própria peculiaridade do modo de absorver conteúdo de uma idade para outra em si já é uma grande justificativa para que EJA seja um campo próprio... Ao se fazer isso, as reivindicações ficam mais fortes quando se exige posicionamento do governo e a especialização atende melhor as necessidades...
E a fala da aluna 6 sobre a escola e o trabalho também foi muito boa! Ainda estou no semestre do Marx, Gramsci só daqui um ano, mas gostei muito da relação... Valeu!
Continuo lendo os textos e os comentários, espero poder levantar mais algumas questões pra discutirmos...

Respondendo à aluna, eu disse:

Figura 60:

79.	**Re: texto de Fávero, Rummert, e de Vargas** Sonia Maria C. B. Mebius	Quinta, 15/07/2004, 23:51:08

Aluna 8,
Que bom que a participação está boa, não é? Fico feliz em saber que a discussão com os colegas está possibilitando um melhor entendimento dos autores! Educação é isso!
Você tem razão quando fala "majoritariamente conscientização" porque, se não houver essa consciência, a ação não pode ser diferenciada.
Quanto à proposta da UFF, realmente, ela deveria ser mais divulgada! Considero uma excelente proposta de formação de educadores para EJA. Os eixos todos são muito interessantes!

[246] Além dos acessos da coordenadora que podem ser visualizados, há vários antes do início do curso e vários depois para poder encerrá-lo.

Ressalto, também, na fala da aluna, o momento em que ela reconhece que depois da explicação de uma colega de curso o entendimento das idéias discutidas fica mais fácil. E também, de outros momentos que ela agradece a contribuição de outros colegas. Foi exatamente esse tipo de relação e interação que esperava dos participantes deste curso e que busquei incentivar ao longo do processo.

4.2.6. A forma de a coordenadora tratar os alunos no curso

As minhas mensagens para os alunos do curso sempre iniciavam com o seguinte tratamento: "queridos alunos" ou "queridos colegas". Também procurava tecer elogios aos participantes, mesmo que fosse uma pequena contribuição porque a intenção era desenvolver uma parceria com os alunos. Nesse sentido, precisaríamos de um "ambiente amistoso e propício" para refletirmos sobre a temática do curso e podermos construir novos conhecimentos.

Essa forma de tratamento não foi pensada e colada em prática só neste curso a distância. Procuro, na medida do possível, tratar os meus alunos da graduação da mesma forma. Até porque, se não tivesse essa postura em meu dia-a-dia, teria ficado muito artificial este tratamento no curso. E principalmente, os alunos que já tiveram aula comigo na graduação, teriam estranhado tal postura.

Uma das alunas que fez este curso, e que havia sido minha aluna no semestre anterior, numa disciplina presencial do curso de Pedagogia, disse-me que estava tentando usar o mesmo tratamento que eu dispensava a ela e aos colegas de classe com os seus alunos do ensino profissionalizante. Ela confessou que não estava sendo fácil por conta do "seu jeito de ser" e também por trabalhar numa escola muito tradicional. Contudo ela estava tentando (re)ver a sua postura em relação aos alunos.

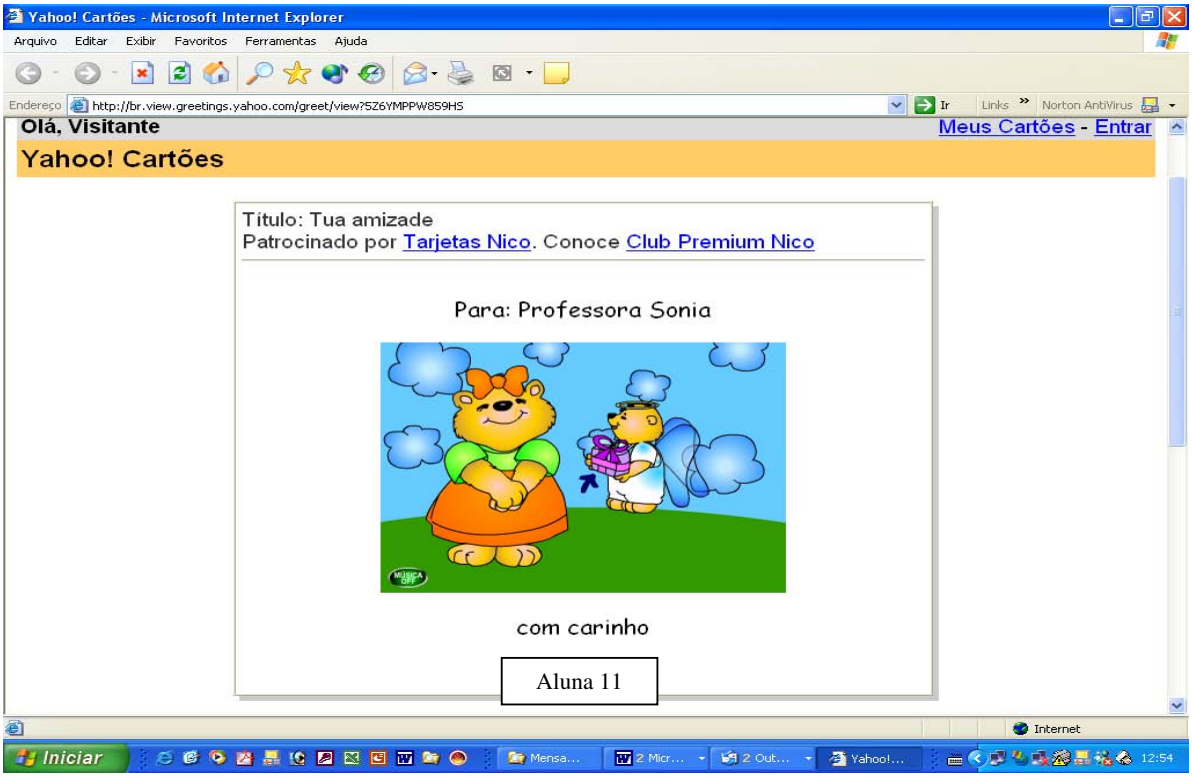
Esta aluna começou a me chamar também de "querida professora". Quando começamos a vivenciar a experiência de usar o TelEduc para apoio à Disciplina Educação de Jovens e Adultos", ela não tinha nem *e-mail* e, pelo que pude observar, não tinha muito domínio com o uso do computador e nem com a *Internet*. Porém, ela ficou tão entusiasmada que passou a se

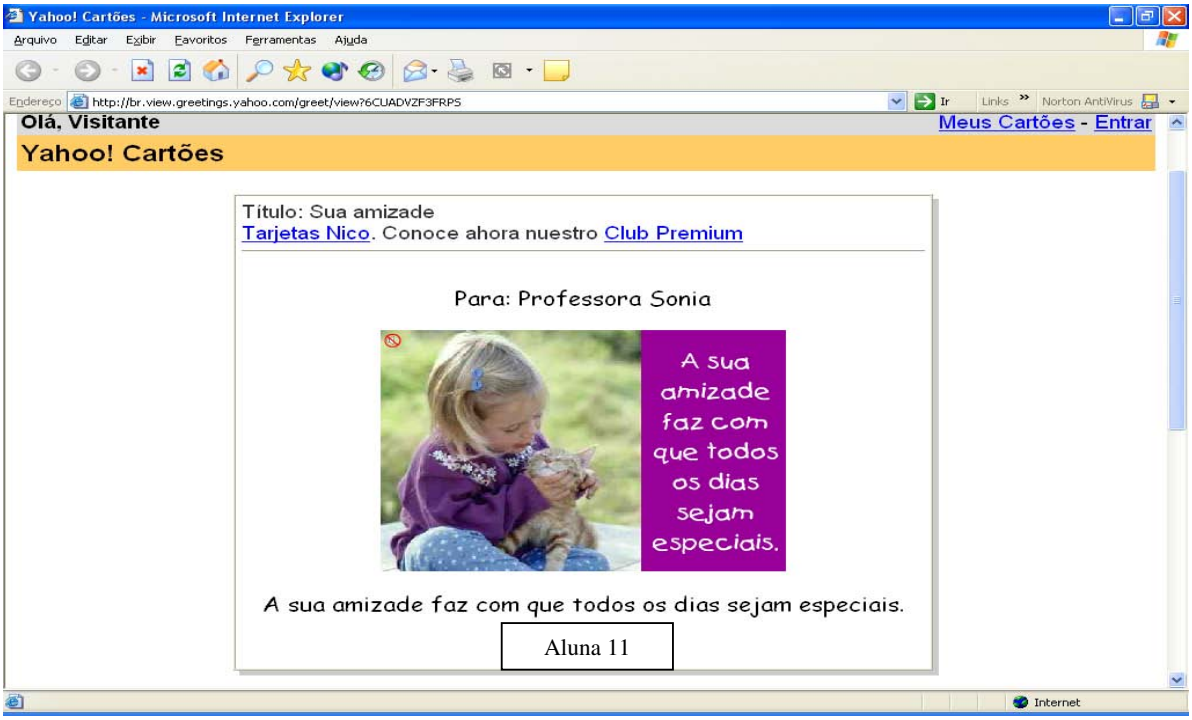
interessar por estas questões e teve um desempenho muito bom na primeira experiência. No curso, objeto desta análise, também. Talvez tenha sido tudo isso que a fez sair daquela experiência inicial e passar o período de férias escolares vivenciando uma experiência parecida com a anterior.

No final da primeira experiência, ela me enviou a seguinte mensagem: "*Querida professora Sônia, Boa tarde! Já respondi as oito questões do trabalho, gostaria de saber se estão certas?*"

O que me chamou atenção na mensagem da aluna foi que, no início da disciplina presencial, ela era um pouco distante e não parecia estar muito satisfeita com alguma questão, a qual não conseguia identificar. Ou, talvez, esse fosse realmente o "seu jeito". Esse primeiro contato na disciplina presencial e, concomitantemente, a vivência de minha primeira experiência como educadora da educação a distância via *web* resultou que, no final, essa aluna continuou conversando comigo por *e-mail* durante todo o período de férias. Além disso, participou das atividades de minha segunda experiência de forma surpreendente. Por isso, não podemos olhar o aluno pela primeira vez e já pensar: "este vai se dá bem na disciplina", "aquele não vai ter jeito". Quando tenho qualquer "intuição" não muito agradável no início de qualquer trabalho, penso: "é possível reverter esta situação", ou "eu posso estar enganada". E, na maioria das vezes, tem sido, mesmo, um equívoco inicial.

Durante o curso recebi mensagens carinhosas como (figuras 61 e 62):


Yahoo! Cartões - Microsoft Internet Explorer
Arquivo Editar Exibir Favoritos Ferramentas Ajuda
Endereço http://br.view.greetings.yahoo.com/greet/view?5Z6YMPPW859HS
Olá, Visitante
Meus Cartões - Entrar
Yahoo! Cartões
Título: Tua amizade
Patrocinado por Tarjetas Nico. Conoce Club Premium Nico
Para: Professora Sonia
com carinho
Aluna 11
Internet
Iniciar


Yahoo! Cartões - Microsoft Internet Explorer
Arquivo Editar Exibir Favoritos Ferramentas Ajuda
Endereço http://br.view.greetings.yahoo.com/greet/view?6CUADVZF3FRPS
Olá, Visitante
Meus Cartões - Entrar
Yahoo! Cartões
Título: Sua amizade
Tarjetas Nico. Conoce ahora nuestro Club Premium
Para: Professora Sonia
A sua amizade faz com que todos os dias sejam especiais.
A sua amizade faz com que todos os dias sejam especiais.
Aluna 11
Internet

Ao som de uma música agradável e de efeitos de animação, ouvia coisas que fazem bem ao espírito. Ao receber essas mensagens tão carinhosas, também enviei algumas.

Importante observar que esse relacionamento mais afetuoso foi possível com os alunos que já me conheciam da disciplina presencial. Os elos foram construídos presencialmente e quando passamos para o ambiente virtual, foi mais fácil o contato, pois eles já haviam sido estabelecidos de outra forma. Esse ainda é um desafio nos cursos a distância, principalmente em cursos rápidos, como foi este que está sendo analisado neste trabalho.

Com os alunos que não me conheciam foi difícil um contato mais intenso. Considero que este também foi um fator para os alunos não entrarem muito em contato com a formadora. Nenhum aluno a conhecia de outras situações. No meu caso, como professora, aqueles que não me conheciam pessoalmente, foi possível uma maior aproximação a partir de alguns contatos telefônicos. Além disso, tentei usar uma linguagem informal nas comunicações escritas.

Cabe esclarecer que essa forma de tratar os alunos está embasada na concepção de educação que tenho procurado assumir e também de não considerar apenas os aspectos cognitivos dos processos de ensino e de aprendizagem. Damásio (1996), contrapondo-se ao pressuposto de que o sujeito no ambiente escolar é o "sujeito cognitivo", nos informa que a emoção é constituinte do desenvolvimento e da aprendizagem humana. Nessa mesma perspectiva, Fernández (1990:67) diz que a aprendizagem, o pensamento, o desejo e a emoção ocorrem concomitantemente em um mesmo nível, porque "*não pensamos por um lado inteligente e depois como se girássemos o dial, pensamos simbolicamente.*"

Outras mensagens carinhosas que recebi ao longo do curso e que me estimulam a ser professora foram (figura 63):

Olá Profª. Sônia:

Você fez toda a diferença em minha vida. Agradeço pela motivação tão significativa. Saiba que você despertou em mim um grande interesse, não só pelos jovens e adultos que necessitam sair do estado de exclusão e desvalor, mas você me ensinou a valorizar a todos, sua orientação neste curso foi didática, e sem perceber você me ensinou como tratar o aluno do ensino básico, médio, graduado e até o doutor. Se tem alguém que merece todos os elogios e parabéns neste curso, é você Sonia Mebius. Creio que Deus te recompensará mil vezes mais e, você verá sempre o fruto do seu trabalho, e sua alma ficará satisfeita.

UM BEIJO,



Aluna 5 

Figura 64:

112. **Re: Re: CORRIGIDO formação de profissionais para a EJA trabalhadores**

Aluna 5

"Onde você aprendeu a atuar na EJA? Alguém ensinou você? Você se inspirou em alguém? Essas coisas são ensinadas???"
Sempre fui envolvida com a classe menos favorecida, primeiro porque sou fruto dela, morava em barraco com chão de terra, o pó erguia na hora de varrer, não com vassoura de fábricas, mas com aquela feita com ramos de mato.
Meu pai, alcoólatra depressivo, seis filhos, e minha mãe empregada doméstica, os dois semi-analfabetos, e com o olhar para o futuro, não havia esperança.
Aos quinze anos comecei a reagir, pois a asfixia da miséria já estava quase nos vencendo, então, partindo para um novo estilo de vida, aquela que a maioria não valoriza, fruto de uma fé em Cristo Jesus que por nós deu a Vida, pude contemplar o futuro com esperança, reagi, respirei e enfrentei os desafios.
Isso me faz lembrar de novo de Paulo Freire que na p. 62 do livro: PAULO FREIRE AO VIVO, 1983, "Estou disposto a ir rezar toda vez COM uma comunidade... e estou convencido que, partindo dessa reza, em quinze dias, a gente estará rezando diferente".
Pois é, eu via diferente após decidir seguir outro rumo, após me casar e criar meus filhos, e certamente enfrentar muitas dificuldades, e experimentar o que era ter um câncer sem recursos de tratamento e, graças a Deus ser curada.
Parece que sai de tudo isso mais forte, a bíblia diz que as fortes tempestades nos tornam madeiras prontas para sermos mastros de navios.
Bem, resolvi então, no final do ano 2000, ingressar à universidade, ir ver o que acontecia lá fora da minha rotina.
Que surpresa! Pessoas com diplomas, capacitações etc, tão cheias de possibilidade, porém, sem visão correta do ser humano, de suas carências e, portanto, profissionais que podem ter muuuita teoria, mas bem diferente da que se vive na prática, a fome, a miséria, o desemprego, a rejeição social, etc.
Aqui respondi onde aprendi atuar na EJA, e quem me ensinou.
-Em quem me inspirei?
Em minha professora da universidade, ela chegou com uma tirinha de papel para cada aluno, ali, estava a parte da LDB que se referia à EJA, mas ao contrário do tamanho do papel, sua dedicação, interesse, e simplicidade na maneira de se expressar era GICANTESCA. E eu, como aluna refleti, abracei o desafio e fui ser voluntária. Não assistencialista, mas procurando NÃO trazer os alunos para meus conhecimentos ou desafios, mas mergulhando em suas realidades e necessidades e, a partir dali, construir a base daquilo que eles poderiam aprender sem estress.
LOGO, essas coisas podem ser ensinadas sim, desde que o profissional e a profissional se identifiquem com este tipo de "arte", em esta área específica da educação e, se disponha a construir seu profissionalismo tendo como alicerce, suas próprias experiências interligadas à do outro, do mestre, do colega do aluno, etc.
Motivação e ação, caminham juntos.
ABRAÇÃO PARA TODOS

Diante dessa história de vida só consegui, naquele momento, dizer (figura 65):

113. **Re: Re: Re: CORRIGIDO formação de profissionais para a EJA trabalhadores**
Quinta, 22/07/2004, 06:32:44 Sonia Maria C. B. Mebius

Aluna 5.
Estou muito emocionada. Chequei a chorar às 7 horas da manhã! Depois dizem que através da

Internet não conseguimos passar as nossas emoções! Só tenho a dizer no momento que você é D+! A sua história de vida é muito linda! Você é uma guerreira!!! Parabéns. Volto depois.

Realmente eu chorei às 7 (sete) horas da manhã ao entrar no ambiente e ler a mensagem da aluna 5. Não foi só pelas dificuldades que a aluna já passou na vida. Mas pelo poder que ela teve/tem de transformar as dificuldades em possibilidades. Depois dessa mensagem, ela respondeu:

Figura 66:

114. **Re: Re: Re: Re: CORRIGIDO formação de profissionais de para a EJA trabalhadores** Quinta, 22/07/2004, 19:12:28

Aluna 5

E você então, o que posso dizer?
Sou aquela aluna que quer sentar-se para ouvir e ouvir, Sonia, você é fonte inesgotável, parece que quando pensamos que estamos terminando, você chega com algo novo, isso é surpreendente. O fato de estarmos engajados num curso de formação é muito gratificante, pois a beleza de tudo isso é, ao meu ver, o compartilhar as experiências, e essas deverão estar de alguma forma valorizando os grandes teóricos da educação que, não diferentemente, nos deixaram e têm nos deixado, muitos legados e desafios. Ninguém pode oferecer aquilo que não tem ou que não experimentou, então, acredito que quanto mais lemos e ouvimos, mais descobrimos que nada sabemos, e tenho certeza de que quanto mais seguros estamos em nossa carreira, maior será a nossa humildade de reconhecermos...."preciso aprender".

Essa aluna, por ser especial, vê coisas boas por onde passa, e, para ela, as pessoas se tornam especiais também.

Naquele momento – 22/07/04 –, quase no final do curso, já me preparando para os trabalhos finais, estava muito satisfeita com o resultado daquela experiência pioneira para mim, enquanto professora de um curso totalmente a distância, e para praticamente todos os alunos também. No final desse curto período de convivência, já não pensava na distância física. Conversava com os alunos com muita naturalidade – pelo menos foi assim que me senti. E para agradecer a aluna 5 e todos os demais colegas escrevi:

Figura 67:

115. **Re: Re: Re: Re: Re: CORRIGIDO formação de profissionais para a EJA trabalhadores** Quinta, 22/07/2004, 21:00:44 Sonia Maria C. B. Mebius

Aluna 5,
Muito obrigada por tudo. Você é que nos surpreende a cada fala! Por sinal, estamos com um grupo muito especial. Que experiência RICA estamos vivenciando! Sinto-me privilegiada por estar convivendo com pessoas tão especiais. Cada um tem o seu encanto e o seu talento. Então, só tenho a dizer a todos, muito obrigada por tudo! (Ihhhhhh... Isso já está parecendo despedida!!!).

Com relação à história de vida da aluna 5, acredito que quem *sente na pele* certas situações aprende de forma muito mais significativa.

Agora, o que realmente me deixou feliz foi o empenho e interesse dos alunos que realmente participaram do curso. Essa é a maior retribuição que nós professores esperamos quando ministramos uma disciplina ou um curso como este.

Para me despedir dos alunos e agradecer a oportunidade, usei o *e-mail* e as agendas para passar algumas mensagens. Na penúltima agenda escrevi:

Figura 68:

Queridos alunos.
Estamos chegando ao final do curso. Acreditamos que tenha sido uma experiência muito rica para todos. Nós professores estamos muito felizes e empolgados. Queremos, inclusive, aproveitar esta oportunidade e agradecer a todos pela participação e nos colocar à disposição para contatos futuros quando quiserem trocar idéias sobre a EJA.
Desejamos a todos muitas felicidades e que possam colocar as idéias discutidas aqui em prática para que possamos construir uma EJA diferente da que temos hoje.
Então, depois de muito discutirmos no fórum, chegou a hora de começarmos a "costurar" o nosso texto final. E por que estamos dizendo "costurar"? Porque acreditamos que parte da tarefa já está pronta. Vocês produziram pequenos textos nos fóruns e, com um pouco de criatividade e ajuda dos autores estudados, podem fazer uma reflexão significativa sobre a temática do nosso curso. Não precisamos partir do zero. Vamos partir do caminho já trilhado que a tarefa fica mais fácil e natural. As orientações para a elaboração do texto irão por e-mail para cada um.
Também enviaremos algumas questões para podermos avaliar o curso. Gostaríamos que todos respondessem porque estamos aprendendo, ainda, a lidar com o ambiente TelEduc e também com a Educação a Distância via Web. Por esse motivo, a apreciação de vocês é muito importante para que possamos melhorar nos próximos cursos.
Muito SUCESSO para todos!!! E, lembrem-se sempre do poema de João Cabral de Melo Neto: "Tecendo a manhã" (In: Cabral – Antologia Poética, Rio de Janeiro, José Olympio, 1979, p. 17.):

Um galo sozinho não tece uma manhã:/ ele precisará sempre de outros galos
De um que apanhe esse grito que ele / e o lance a outro, de um outro galo
que apanhe o grito que um galo antes / e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem / os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia tênue, / se vá tecendo, entre todos os galos.

E se encorpando em tela, entre todos, se erguendo tenda, onde entrem todos,
se entretendendo para todos, no toldo / (a manhã) que plana livre de armação.
A manhã, toldo de um tecido tão aéreo / que, tecido, se eleva por si: luz balão.

Na última agenda, a mensagem foi:

Figura 69:

Queridos alunos.
Chegamos ao final do nosso curso!!! Foram trinta dias de muito trabalho!!! Não vou mais acreditar naqueles que dizem que curso a distância é vago. Saio desta experiência acreditando que o desempenho depende, principalmente, de cada um de nós! Se cada um fizer a sua parte, já temos um

bom começo. E, os alunos deste curso que se dispuseram a participar, fizeram a sua parte brilhantemente. Estou muito satisfeita com a participação e o desempenho de todos.
Precisamos considerar que o tempo do nosso curso foi muito curto e, também, a falta de experiência de todos nós com cursos completamente à distância. Ainda: é um período que as pessoas querem descansar para voltarem revigoradas para as aulas.
Considerando tudo isso, classifico a nossa aventura "ciberespacial" como muito válida. Ainda mais por poder estar discutindo uma problemática tão esquecida por todos e, também, por nós educadores.
A partir do dia 28.07 re-visitei todos os textos do curso e, mais detidamente, os dois principais. Também imprimi e analisei todas as falas dos fóruns. A conclusão que cheguei é que cada um participou do seu jeito. E isso temos que respeitar também! Porque a educação a distância via web é uma aprendizagem nova!
O nosso propósito era ultrapassar aquela visão simplista de que para educar jovens e adultos não precisa de formação específica para trabalhar com esse público. Então, analisei a participação de cada um com esses "óculos" e vi que muitos alunos já tinham esse entendimento. Outros, com a discussão realizada nos fóruns e com a ajuda dos textos, entenderam que a EJA precisa de profissionais competentes para poder ajudar a sociedade pagar essa dívida social com o povo.
Como disse anteriormente, o nosso tempo foi pouco. Porém, convido a todos que continuem essa reflexão que iniciamos aqui para que façam a parte de vocês como educadores progressistas e comprometidos, também, com as causas sociais.
Iniciei este curso com o propósito de aprender a lidar melhor com o TelEduc. E para isso escolhi a EJA por considerar que é uma área esquecida em todos os aspectos. Ao final posso dizer que valeu a pena porque foi uma experiência muito rica. Ainda não sei trabalhar com o ambiente e com a educação a distância via web. Porém, já estou dando os primeiros passos. Às vezes caio. Em outras engatinho... Mas não desisto e tento! Aprendi essa lição com Bertolt Brecht, que verseja:

"Há sete anos, eu não dava nenhum passo. Quando a um bom médico fui consultar, ele indagou: - Para que essas muletas? E eu disse: - Não posso andar. A rir feito um desalmado, minhas belas muletas apanhou; quebrou-as nas minhas costas e, rindo, ao fogo as lançou. Ele disse: - com esses trambolhos a atrapalhá-lo, não é de se estranhar. Pois ande, caia, rasteje, engatinhe, tenha a bondade de experimentar! Fiquei bom: hoje eu ando. Curou-me aquela risada sonora... Só mesmo às vezes, quando vejo um pedaço de pau, passo um pouco pior algumas horas."

Quero deixar mais esta mensagem para vocês e desejar que tenham muita saúde, força, garra, entusiasmo, mentalidade aberta, responsabilidade... para desempenharem a profissão que vocês escolheram. E, lembrem-se sempre que deixamos marcas nas pessoas. Procurem, na mediada do possível, deixarem marcas bonitas.
Muito obrigada pela oportunidade de conviver com pessoas tão especiais como vocês!!! Estou a disposição para continuar conversando (por e-mail) sobre o assunto ou esclarecer algumas questões pendentes ou mal esclarecidas do curso. Porém, preciso que essas questões sejam apontadas para poder ajudar quem ainda tem dúvidas.
Até qualquer dia...

Dessa forma, eu me despedi dos alunos no ambiente virtual de ensino e aprendizagem TelEduc. Porém, os contatos continuaram por *e-mail* porque faltava o trabalho final.

4.2.7. Avaliação final do curso feita pelos alunos

A avaliação final foi disponibilizada na ferramenta "Atividade" e também enviada por *e-mail* para todos os alunos, inclusive, para aqueles que não participaram ativamente.

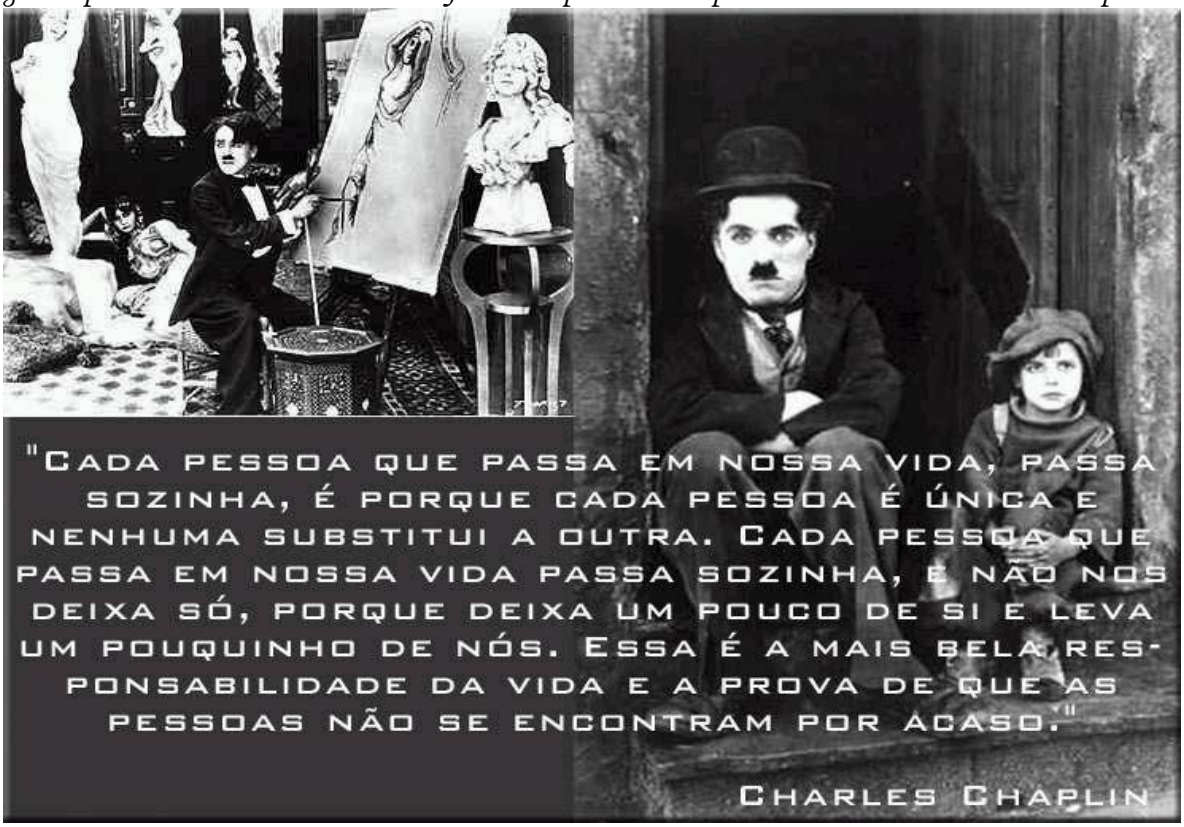
Antes das dez questões que compunham a avaliação, escrevi a seguinte mensagem (figura 70):

Curso: Discutindo a Formação de Educadores da Educação de Jovens e Adultos
Avaliação do Curso

Queridos alunos.

Sua avaliação apresentando as críticas e sugestões é muito importante para o aperfeiçoamento do curso e para a elaboração dos próximos. Portanto, fiquem à vontade para falar o que quiserem porque o nosso objetivo é aprender com as apreciações positivas e com as negativas também. Saibam que não há limite de espaço para as respostas. Usem o espaço que considerar necessário.

Aproveitamos este espaço também para dizer que aprendemos muito com todos vocês. E, que foi um grande prazer conviver durante o mês de férias com pessoas tão especiais como vocês! Lembrem-se sempre:



a) Avaliação sobre a proposta do curso:

A primeira pergunta foi: "Como você avalia a proposta do curso de discutir a formação do educador da Educação de Jovens e Adultos? Você considera uma proposta necessária? Por quê?"

Das 8 (oito) alunas que enviaram os questionários respondidos, todas foram unânimes em dizer que a proposta do curso foi válida. Cada uma disse isso de uma forma. Então encontrei nas respostas expressões como: "*boa*"; "*ótima e necessária*"; "*ótima proposta*"; "*válida e de suma importância*"; "*extremamente necessária e indispensável*"; "*excelente e necessária*"; "*considero o tema realmente significativo*"; e "*válida, pertinente, necessária e emergencial*".

Vale esclarecer que essa pergunta foi colocada no questionário porque algumas pessoas com quem conversei antes de oferecer o curso não achavam que essa temática pudesse ser interessante para um curso a distância via *web*. Contudo, por ser uma área pela qual tenho interesse há alguns anos, resolvi ousar, experimentar. E os resultados das avaliações mostram que valeu a pena porque os alunos reconheceram a importância da discussão da referida temática.

Para justificarem suas respostas, os alunos apresentaram, dentre outras, as seguintes razões:

1. Pela pouca importância que é dada à EJA no contexto social;

2. Pela possibilidade de aprofundar a discussão sobre a EJA;

3. Pela possibilidade do educador refletir sobre o seu trabalho pedagógico na EJA;

4. Pela possibilidade de aprendizado sobre a EJA;

5. Pela possibilidade de explorar um campo novo;

6. Pela possibilidade de discutir a formação do educador que será importante para o professor e para o aluno;

7. Pela possibilidade de reforçar que, para ser educador da EJA precisa de formação específica.

8. E, como disse a aluna 6:

> *Acho a proposta do curso excelente e necessária. Acho que somente uma disciplina no curso de graduação em Pedagogia é insuficiente para uma atuação significativa com jovens e adultos. Como sempre comentei, o curso de Pedagogia é muito voltado para a área infantil e muitos de nós, alunos de Pedagogia, futuros professores, acabamos ingressando na Educação de Jovens e Adultos sem considerar a especificidade dessa área e, conseqüentemente, não atingindo os objetivos traçados.*

b) Avaliação sobre o meio usado para realizar o curso:

A segunda questão indagava: "Você considera que a *Internet* foi um meio "adequado" para fazer essa discussão?" Surpreendentemente, apenas uma aluna disse claramente que não foi ao verbalizar:

> *Não acho a Internet um meio "adequado" para nenhum curso. Ainda estou tentando me acostumar com esse recurso, pois acho que nada supera o encontro das pessoas, as discussões em conjunto, etc. Porém, acho que a Internet serve "como um recurso a mais" para ampliar conceitos e conhecimentos, nos momentos e horários que as pessoas têm disponíveis. A dificuldade de horário em comum, de condução, etc. acaba sendo facilitada pela Internet e servindo como uma forma de se manter atualizada e de se aprimorar no assunto do seu interesse. Quem sabe eu ainda mude de opinião?!* (Aluna 6)

Importante destacar que a aluna considera a *Internet* como "*um recurso a mais para ampliar conceitos e conhecimentos*". Essa é, sem dúvida, uma das possibilidades da rede. Para outras pessoas a *Internet* pode oferecer mais do que ser só um reforço. Porém, isso depende do *olhar* de cada um.

Cinco participantes responderam que foi um meio "adequado", ao dizerem:

> *Sim. Acho que no futuro a Internet deverá tomar conta dos sistemas escolares.* (Aluna 1)

> *Sim. Não só é adequado como é a nossa realidade. Estamos na era da comunicação, desde que nos comunicarmos surgem novas tecnologia, e essas nos tornam seres cada vez mais flexíveis a modernidade, penso que essa será a nossa próxima discussão a Tecnologia Educacional. Esse foi o meu primeiro curso pela Internet. Estou satisfeita e também acredito que ainda estou em adaptação. Apesar de sempre navegar na Internet, achei o ambiente totalmente virtual, diferente e novo, que dever ser explorador cada vez mais por nós.* (Aluna 4)

> *A Internet tem sido, para mim, "a descoberta". Vejam, ela facilita o aprendizado ligado à pesquisa, e interação entre o orientador e demais alunos, e a união de experiências e*

> *descobertas. Pude perceber que, durante o curso, o perfil de cada um foi-se destacando, há sinais de características individuais em cada fala, e isso enriquece e estimula a leitura e o compartilhar com o outro, idéias, experiências e descobertas. Como aluna online, foi uma experiência totalmente nova, achei que não conseguiria caminhar junto, agradeço a paciência da orientadora que se tornou nossa formadora literalmente. (...) mostrou-se em todo tempo "uma educadora não centralizadora". Parabéns Profª. Sonia Mebius.* (Aluna 5)

> *Dentro do que eu poderia me dedicar, a Internet foi o melhor meio. Pensando o curso como uma complementação para quem já se dedica ao tema, e para mim como uma boa introdução aos problemas e propostas de uma parte da pedagogia que tem muito a ver com meus estudos, mas que não é tão pesquisada, acredito que a Internet ainda possibilitou a adequação dos horários de férias, os alunos podiam se dedicar construindo seu horário, mas respeitando o mínimo necessário para o real acompanhamento do curso. Por essa característica de ser pouco pesquisado, o tema ao ser discutido pela Internet possibilitou a rápida troca de textos de apoio, dicas dos colegas e questões a qualquer hora no fórum, e a professora Sônia também se esforçou para tornar a pesquisa o mais agradável e interessante possível, além das dicas e propostas específicas para cada aluno conforme seu histórico de pesquisas e interesses.* (Aluna 8)

> *Sinceramente, eu não conhecia esse meio, pelo menos como participante online. Acho que se o meio propicia uma integração, como a que aconteceu nesse curso, foi adequado, sim. Todo espaço que pudermos usufrui para dialogarmos, mesmo sendo ciberneticamente, desde que seja significativo para nós, devem ser bem-vindos.* (Formadora)

As respostas apresentadas vão desde aquela que considera que a *Internet* vai "*tomar conta dos sistemas escolares*" até outras que concebem essa como uma ferramenta a mais para fazermos uso na educação. Contudo, 2 (duas) alunas deram a entender, pelas suas respostas, que estavam meio em dúvida se teria sido o meio mais "adequado", ao dizerem:

> *Meio adequado, não. Mas sim um meio necessário, pois só assim poderíamos "conversar" com pessoas de lugares distantes com um custo baixo, sem locomoção. A diversidade da sala de aula é muito maior [que] na "Internet". Agora quanto à experiência, foi muito boa. As dificuldades no início do curso foram se diluindo com o estreitamento das relações entre professora e alunos e entre aluno e aluno.* (Aluna 2)

> *Adequado quando tal acontecimento se adapta ao contexto. E o nosso contexto é esse, pessoas de diferentes lugares, tendo a facilidade de se comunicarem, de aprender novas idéias em um curto espaço de tempo. Podemos dizer que [é] a tecnologia nos beneficiando. Lógico [que] seria interessante estarmos ao vivo e a cores, mas temos, hoje, várias formas de aprender e ensinar.* (Aluna 11)

Analisando as falas dos alunos na pergunta 1 e 2, concluo que eles não tiveram resistências ao uso da tecnologia e conseguiram enxergar importância na discussão da temática. Mesmo aqueles que, a princípio, não tinham muita intimidade com o assunto e com o ambiente virtual.

c) Avaliação sobre os textos usados no curso:

Curiosa para saber a apreciação dos alunos sobre os textos usados no curso, perguntei: "Como você avalia os textos selecionados para este curso?" A pergunta fez parte do questionário porque inicialmente pensei em trabalhar com alguns livros de autores conhecidos, como os de Paulo Freire, por exemplo. Porém a questão residia em como disponibilizar este material para os alunos, uma vez que, colocar na página do curso eu não poderia, solicitar que os alunos comprassem ou procurassem esses livros nas bibliotecas poderia demorar um certo tempo e, o nosso curso era de apenas 30 (trinta) dias. Então, diante dessa realidade, e por não ter experiência na educação a distância via *web*, resolvi usar textos disponibilizados na *Internet*. Porém, que fossem de uma fonte confiável. Com base nesse critério norteador, resolvi usar os trabalhos de pesquisa do Grupo de Trabalho sobre a temática Educação de Jovens e Adultos (GT 18), apresentados nas reuniões da Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPED).[247] Além desses, utilizei textos da Revista Educação e Sociedade,[248] que pode ser acessada pela *Internet*, e da Revista Cadernos de Pesquisa.[249]

Como estava oferecendo um curso na *web* e esta tem como uma das principais características a facilidade de acesso à informação – que pode ser transformada em conhecimento dependendo da utilização desta –, resolvi usá-la como um meio de disponibilizar essas informações para que os alunos tivessem acesso a esse material.

Assim, organizei o material nas ferramentas "Leituras", que continha os textos principais do curso, e montei uma coletânea de textos complementares, que foram disponibilizados no

[247] <http://www.anped.org.br>.
[248] <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0101-733019990003&lng=pt&nrm=iso>.
[249] <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0100-1574200030002&lng=pt&nrm=iso>.

"Material de Apoio". Além disso, disponibilizei alguns textos também na ferramenta "Portfolio".

Para os alunos, os textos selecionados ajudaram muito a reflexão sobre a temática do curso e foram de fácil entendimento mesmo para aqueles que não tinham/têm formação pedagógica.

A avaliação dos alunos foi muito positiva nesse sentido. Apenas a aluna 1 observou que "*se o tempo fosse maior, livros com autores expressivos poderiam ser trabalhados.*" Acredito que ela devesse estar pensando nos clássicos da área da educação quando usou a expressão "autores expressivos". Principalmente num momento em que ela estava lendo Marx, Gramsci, dentre outros, conforme explicitou nas suas participações nos fóruns.

Interessante ressaltar que o material de apoio foi tão explorado quanto os textos principais. Inclusive, a aluna 8 identificou-se mais com um dos textos que estava no "Material de Apoio" do que com os da ferramenta "Leituras", conforme pode ser observado em sua fala:

> *Contrariando minha expectativa, quase a totalidade dos textos tinha uma linguagem menos técnica, o que possibilitava a compreensão dos alunos que não fossem iniciados no tema. Achei muito bom, pois foi a minha primeira incursão séria ao campo da pedagogia e deixou uma marca muito positiva. E a qualidade dos textos também é muito boa, no geral. Só aquele texto sobre o projeto da escola municipal, da escola plural, dos ciclos de aprendizagem, apesar de trazer novidades, achei um pouco superficial. Mas a escolha do material está de parabéns. Eu achava que todos os textos fossem meio parecidos, mas não. O que mais me chamou a atenção, tanto pela linguagem como pelo tema, foi o "As políticas de formação: A constituição da identidade do professor sobrante". Apesar de não ser o principal, é um dos textos de base para meu trabalho final*.

Na opinião da aluna 8, os textos possibilitaram o entendimento de quem não estava acostumado a discutir assuntos ligados à área da educação. Ela esclarece que, a princípio, achou os textos meio parecidos, mas que, conforme se aprofundou nas leituras, foi percebendo que um complementava o outro.

Para a aluna 2, os textos selecionados foram primordiais para o seu entendimento da temática, apesar de, no início, ter sentido dificuldade de entendimento pelo fato de não ser uma área em que ela trabalhe. Mas, "*as leituras juntamente com os fóruns fizeram um casamento perfeito para esclarecer as dúvidas que surgiram durante a leitura.*"

A aluna 4 considerou que os textos foram ótimos, de fácil entendimento, e possibilitaram uma boa reflexão sobre a temática.

Para a aluna 5, os "*textos foram coerentes e desafiadores*" porque ao longo das discussões e leituras foi possível citar outros autores e não houve nenhum inconveniente nessa ampliação. Ao falar sobre o material de apoio, ela diz que esse material deu "*visão para trabalharmos e nos firmar como educadores.*"

A respeito dos textos selecionados, a aluna 6 disse: "*Os textos foram excelentes, pertinentes e atualizados. Serviram para ampliar conceitos, levantar questionamentos e expor idéias.*"

A fala da aluna 11 é bastante interessante. Ela achou os textos ótimos. Porém, sentiu falta de um direcionamento maior nas leituras. Segundo ela, seria interessante se houvesse tópicos já estabelecidos para as leituras porque ficaram muito livres.

A respeito da questão que a aluna levanta é importante lembrar que a intenção nunca foi direcionar a leitura. Muito pelo contrário. A intenção era que os alunos fossem levantando pontos interessantes do texto que pudessem nos ajudar a entender melhor a temática, conforme explicitado na mensagem inicial do fórum.

Na visão da formadora, os "*textos foram escolhidos estrategicamente, tanto que abriram discussões para diversos temas, porém focados com o tema principal: 'formação de professores da EJA'.*"[250]

Ao escolher os textos, minha intenção foi selecionar uma coletânea que pudesse subsidiar a temática principal e abrisse possibilidades de ampliar a discussão. Principalmente para que aqueles alunos que não tivessem experiência na EJA pudessem ter uma visão mais ampla da referida modalidade de educação.

d) Avaliação sobre os conteúdos trabalhados no curso:

Com relação aos conteúdos, a pergunta foi: "Como você avalia os conteúdos trabalhados no curso? Tiveram falhas? Se sim, quais sugestões você daria para melhorar?"

[250] Cabe lembrar que a formadora não participou do planejamento do curso porque quando ela chegou, o curso já estava planejado e montado no TelEduc. Por essa razão, não ajudou na seleção dos textos. Ao longo do curso ela acrescentou um texto na ferramenta "Material de Apoio".

Aqui os alunos apontaram questões que merecem ser analisadas e, por esse motivo, retomo, inicialmente, as falas dos alunos:

A aluna 1 disse: "*Acho que poderíamos ter trabalhado mais os textos. Ficaram trechos que poderiam ser estudados.*"

Ao analisar a resposta da aluna, indaguei-me: Por que, então, a aluna não aprofundou a discussão desses pontos no fórum? Por que não atendeu às minhas inúmeras solicitações no fórum, nas agendas, nos *e-mails* de apontar as dificuldades encontradas? Buscando responder tais indagações conclui que, talvez, seja porque a cultura dos nossos alunos é de serem direcionados pelo professor. Isto porque eu e a formadora não nos limitamos apenas a responder as questões levantadas pelos alunos. Naqueles momentos em que a discussão não acontecia, a nossa função foi de entusiasmar e de levantar vários pontos dos textos. Como o nosso tempo era limitado e a quantidade de mensagem produzida nos fóruns e nas outras ferramentas estava considerável, depois que os alunos demonstraram ter atingido o objetivo do curso, chegava a hora de encerrar as discussões e começar a articular as idéias dos autores e trabalhar na construção do texto final.

Uma outra questão que nos faz refletir sobre essa dificuldade de alguns alunos se comunicarem pela mediação da tecnologia foi quando essa aluna disse – na avaliação final, que por sinal foi entregue manuscrita e pessoalmente depois da última data limite para a entrega do texto final – que teve dificuldades em acessar alguns textos disponibilizados no ambiente porque não sabia lidar corretamente com as ferramentas.

Nesse caso especificamente, o meu estranhamento se deve ao fato de, insistentemente, em praticamente todas as mensagens, por *e-mail* principalmente, colocar-me à disposição para ajudar os alunos em quaisquer dificuldades, conforme pode ser comprovado pelas minhas mensagens no curso. Mas, como será que essa aluna interpretou essas mensagens? Elas funcionaram? Será que basta o educador se colocar à disposição, ou precisa fazer algo mais?

Para a aluna 2, o conteúdo foi satisfatório, porém, ela cobra o uso de outras ferramentas para o ambiente virtual, como o *chat*, para aprofundar o conteúdo. Segundo ela, "*mesmo sabendo da dificuldade de conciliar um horário satisfatório a todos, o chat ajudaria no estreitamento das relações entre os componentes do grupo.*"

A aluna 4 disse que considerou o conteúdo bom, mas deveríamos ter mais textos. E que as discussões deveriam ter sido mais práticas e objetivas para sobrar mais tempo para outros assuntos dentro do conteúdo programático.

A opinião da referida aluna impõe-me esclarecer mais uma vez que, além dos textos disponibilizados nas ferramentas "Leituras" e "Material de Apoio", também acrescentei mais alguns no "Portfolio", principalmente pensando naqueles alunos que não tinham conhecimento sobre a temática. E ainda, foram colocados os *links* das revistas que estávamos trabalhando, além dos de outras revistas que disponibilizam as suas produções na rede, como por exemplo, os *sites*:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0101-326219970002&lng=pt&nrm=iso>;[251]
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0101-733019990003&lng=pt&nrm=iso>;[252]
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0100-157420030002&lng=pt&nrm=iso>;[253]
<www.anped.org.br>;[254] <http://www.scielo.br/scielo.php/script_sci_alphabetic/lng_pt/nrm_iso>.[255]

Dessa forma, disponibilizamos uma quantidade significativa de material pelo pouco tempo de curso. Porém, cabia também aos alunos, de acordo com seu tempo e interesse, explorá-los. Inclusive, cabe esclarecer, mais uma vez, que nos colocamos à disposição para ampliarmos a discussão insistentemente.

Com relação às "discussões mais práticas e objetivas" – do tipo: pergunta e respostas –, cabe, ainda, esclarecer que não foi dessa forma que planejei e desenvolvi o curso. E nem tampouco, é dessa forma que acredito que se dá a construção do conhecimento, conforme explicitado em capítulo precedente.

A aluna 5 considerou os conteúdos muito úteis para alcançar o objetivo do curso. Porém, nessa questão ela levanta algumas dificuldades da tecnologia que vale a pena observar:

> (...) *a tecnologia é muito útil, porém não pode se apresentar sempre perfeita. Por muitos momentos a página não se abre facilmente e, brota um desespero por parte do aluno por medo de perder assuntos e não se re-enquadrar. Percebi grande flexibilidade na orientadora, e muita ética nos demais alunos. As opiniões, realidades, idades e até*

[251] Cadernos Cedes.
[252] Revista Educação e Sociedade.
[253] Cadernos de Pesquisa.
[254] ANPED.
[255] Scielo Brasil.

> *objetivos embora diferentes tornaram-se a força deste trabalho que necessariamente precisaria prosseguir, e nunca parar.*

Para a aluna 6, "*Os conteúdos estavam de acordo com o tema do curso e com os questionamentos atuais. Não tenho nada a acrescentar sobre os conteúdos.*"

Nessa questão, a aluna 8 falou do objetivo do curso e não avaliou os conteúdos trabalhados. A aluna 11 também não respondeu claramente, retomando uma questão anterior sobre a necessidade de direcionamento da leitura. E a formadora disse: "*os conteúdos foram bons, haja vista, as discussões que proporcionou.*"

e) Avaliação sobre o ambiente virtual usado no curso:

Para saber a avaliação que os alunos fizeram do ambiente usado no curso, perguntei: "O que você achou do ambiente virtual de ensino e de aprendizagem TelEduc usado neste curso? Ele funcionou bem ou não?" No geral, os alunos acharam que o ambiente funcionou bem.

Uma das alunas que trabalha com outros ambientes virtuais de ensino e aprendizagem escreveu na sua resposta: "*O ambiente virtual de ensino e de aprendizagem foi satisfatório, mas como meu trabalho é também fazer pesquisas de outras ferramentas, senti falta de algumas ferramentas.*"

Importante lembrar que, apesar da aluna trabalhar com ambientes virtuais de ensino e aprendizagem, ela nunca havia feito um curso a distância usando qualquer outro ambiente. Inclusive, o que a motivou participar dessa experiência foi essa oportunidade. Talvez, pelo fato de nunca ter se sentido aluna e, também, pelo fato da visão de aluna que teve do TelEduc ser mais restrita, ela tenha tido essa impressão.

Outra questão a ressaltar é que quando o professor, ou uma instituição, coloca um curso no ar as ferramentas são escolhidas de acordo com a necessidade. E no meu caso, como não pretendia usar todas as ferramentas, optei por não deixá-las à mostra para que o aluno não entrasse e as encontrassem vazias; sem uso. Diante dessa constatação, enviei um *e-mail* para a aluna depois do final do curso mostrando a visão de formador do TelEduc para que

conhecesse melhor o ambiente e também sugeri que ela entrasse em contato com o NIED/UNICAMP para mais informações.[256]

Usando a minha experiência como aluna, neste curso, apesar de não ter disponibilizado as duas ferramentas que possibilitam uma visão da participação de todos os alunos em todas as ferramentas, eu procurava mantê-los informados sobre a participação ou não dos colegas. Assim, eles sabiam, através do correio, quem não estava participando, apesar de estar matriculado, e as razões, quando esse aluno(a) ausente informava.

Uma outra questão mencionada quanto ao uso do ambiente foram as falhas da tecnologia. A aluna 6 disse: "*Tive um pouco de dificuldade, pois o sistema estava muito lento. As páginas do curso demoravam para abrir, tornando-o muito cansativo e desestimulante.*"

Alguns textos só abriam se o aluno tivesse o *Acrobat*. Porém, também pensando nessa dificuldade, pelo menos os textos das leituras principais, eu os enviava num formato mais acessível e também enviava por *e-mail* apesar de todos os materiais estarem disponibilizados nas devidas ferramentas. Essa prática aconteceu para aqueles alunos que entraram em contato informando algum tipo de dificuldade. São cuidados simples, mas que podem ajudar os alunos. E, os professores da educação a distância via *web* precisam ir adquirindo habilidades, competências e *saberes* para identificar e solucionar esses pequenos problemas.

Diante de algumas dificuldades, obtive, também, respostas bastante animadoras. A aluna 5, por exemplo, respondeu à pergunta da seguinte forma: "*O ambiente virtual é animador. Nota dez! E não é necessário fazermos nenhum curso pré-ead! O TelEduc é detalhista e a linguagem simples é a âncora facilitadora para o aluno.*"

---

[256] A esse respeito, eu também não tinha essa percepção da diferença de visão enquanto era apenas aluna de cursos a distância que usavam os ambientes virtuais de ensino e aprendizagem. Foi somente depois que passei a atuar como professora, e desfrutar da visão mais ampla de formadora, que comecei a observar essa questão. Depois de minha primeira experiência como professora na *web*, comecei, paralelamente, um curso como aluna que também usava o ambiente TelEduc e a minha visão limitada como aluna incomodava-me. Uma de minhas curiosidades era saber quem estava entrando no ambiente, mas não participava dos fóruns e nem se comunicava com os colegas. A única visão que se tem como aluno, quando as ferramentas "Acessos" e "Intermap" não são disponibilizadas, é: o que o aluno produz no ambiente, quantos alunos estão matriculados, e quem são, pelos dados disponibilizados na ferramenta "Perfil". Então, no meu caso, via vários alunos matriculados e conhecia um pouco dos seus perfis. Contudo, nunca encontrava nenhuma mensagem desses alunos no ambiente do curso. Considero que a curiosidade não é descabida porque, se buscamos a todo o momento garantir e estimular a interação, é porque se acredita que ela possibilita a aprendizagem. Entrar numa sala de aula virtual e não querer saber o que está acontecendo com os colegas seria a mesma situação que entrar numa presencial e ignorar os companheiros.

Cabe esclarecer que, alguns problemas apontados nesta questão não se referem ao ambiente TelEduc, mas sim à infra-estrutura inadequada de equipamentos e da rede utilizada pelos alunos.

f) Avaliação sobre a organização do curso no TelEduc:

A sexta pergunta foi: "Como você avalia a organização do curso no ambiente TelEduc?" E entre parênteses a seguinte indagação: "O curso estava organizado ou desorganizado? Você conseguia acompanhar as discussões nos fóruns?"

As respostas dadas foram:

> "*Organizado, mas não tínhamos tempo para discutir todas as questões. O assunto mudava rapidamente.*" (aluna 1)

> "*A organização da página é boa e explicativa, mas o fórum acho que deveria ter uma estrutura melhor. Não sei se foi pela diversidade do conteúdo, mas, às vezes, estávamos discutindo um assunto e logo aparecia uma nova discussão, e, ainda alguém continuava sem que tivéssemos fechado o assunto anterior. Eu senti dificuldade em terminarmos um assunto para começarmos outro.*" (aluna 4)

Quando li a referida resposta, fiquei imaginando que deveriam ser as *forças da caverna* de Dertouzos (1997) atuando, também, na aluna 4. São as marcas do passado; de uma educação tradicional que teimam em aparecer.

Uma outra questão interessante que a aluna comenta, é a impossibilidade das conversas paralelas no ambiente virtual. Numa sala de aula presencial, em alguns momentos, as conversas paralelas são prejudiciais, sim. Mas nesse caso é muito saudável porque se na EAD o aluno tem uma certa flexibilidade de tempo para dar conta das atividades, não podemos ficar esperando que o assunto seja "encerrado" para começar outro. Até porque esse fato seria desestimulador para aqueles alunos que participam intensamente, como tive alguns casos nessa pequena experiência. E não só para os alunos, mas para o professor também.[257]

Nessa questão, é possível encontrar elementos para refletir sobre as diferenças individuais de cada um. Aquilo que agrada uns, desagrada outros. Não se pode querer que

[257] O que será "terminar um assunto para começar outro"? Fico imaginando que monotonia seria um curso se não ampliássemos nossa visão para outras questões também relacionadas ao assunto principal do curso. Ou se tivéssemos que esperar que cada um esgotasse aquele assunto.

todos sejam iguais e que gostem das mesmas coisas. Mas, como atender a toda essa diversidade de estilos pessoais? Difícil. O professor precisa ter muita habilidade. Confesso que ainda não tenho esse preparo.

Mais uma vez chamo a atenção para dizer que, aqueles alunos que já me conheciam da graduação, no meu entender, tiveram mais facilidade em lidar com o meu estilo de ser professora. Com isso não estou querendo dizer que primeiro os alunos deveriam conhecer pessoalmente os professores em disciplinas presenciais. Estou alertando para o fato de que é preciso um certo tempo e muito trabalho para que os laços se estreitem entre o grupo.

Próximo da linha de entendimento da aluna 4 está a aluna 6 que respondeu à questão, dizendo:

> *Acho que esse foi o motivo que mais dificultou minha participação no curso: A falta de um horário, ou talvez de uma semana, para discussão de um assunto. Cada vez que eu entrava no curso, a discussão já estava em torno de vários assuntos, com vários questionamentos diferentes, me deixando um pouco perdida sobre o que comentar, sobre o que questionar. Por isso, comentei do horário em comum, ou um assunto em comum para ser discutido numa semana, pois sempre que eu entrava tinha a impressão que umas quatro pessoas conseguiam se reunir no mesmo horário, uma falando sobre o assunto, outra questionando, outra explicando, etc.; parecia ser bastante dinâmico e envolvente, mas acho que apenas uma vez consegui discutir um assunto com mais alguém no ambiente.*
> *Acho que os questionamentos feitos pela coordenadora poderiam ser feitos na janela de atividades, para que pudéssemos ver a opinião das pessoas e da coordenadora, e os fóruns fossem organizados para um dia e um horário estipulado, sendo alterado durante as semanas para que todos tivessem oportunidades de participação.*
> *Talvez, por já ter participado de um curso a distância que era organizado, mais ou menos dessa forma, eu tenha ficado "mal-acostumada", sei lá. Ou até mesmo seja a minha falta de experiência com cursos a distância. De qualquer forma, valeu!*

A aluna solicita um horário para o fórum e comenta que a participação da coordenadora e da formadora deveria ser feita separadamente. Diante das observações da aluna 6 cabe esclarecer que é no *chat* que marcamos um horário para todos participarem. Com relação à nossa participação nos fóruns ela seguia o ritmo do pulsar em movimento do curso. E, a meu ver, isso foi o mais interessante. Para os alunos que estavam envolvidos na discussão, essa situação entusiasmava e forçava uma participação intensa e constante.

O problema é que quem não estava tão envolvido e não entrava no ambiente com muita regularidade, ficava meio perdido mesmo com a quantidade de questionamentos, participações, comentários, etc. E na minha opinião, disciplinar o uso do ambiente não é a

solução. A solução seria os alunos da EAD entenderem que essa modalidade de educação exige tanto empenho quanto a presencial. E quanto mais envolvimento, mais significativos são os processos de ensino e de aprendizagem.[258]

A aluna 8 respondeu:

> *O curso, em geral, achei bem organizado, mas as discussões do fórum ficaram um pouco complicadas de se compreender. Cada um comentava um tópico diferente ao mesmo tempo, e quando alguém replicava um desses comentários às vezes ele estava um pouco descontextualizado.*

Na fala da aluna 8 encontrei algumas semelhanças à da aluna 4 e 6. Contudo, aqui cabe uma observação que, talvez, tenha agravado essa situação para a aluna 8. Ela chegou ao ambiente somente cinco dias depois do curso ter iniciado. E quando chegou já encontrou o curso em movimento e com um certo acúmulo de mensagem. Outro aspecto que vale a pena ser observado é que ela não entrava no ambiente com muita regularidade, assim como a aluna 6. Às vezes, demorava a comentar as questões e, quando comentava, tinha a sensação, e verbalizava isso, de que estava sempre atrasada.

Agora, quando ela fala dos comentários estarem um pouco "descontextualizados" é porque os alunos, ao responderem as questões, criavam novas temáticas equivocadamente e aqueles alunos que usavam o ícone "Responder", iam dando uma nova configuração à conversa e aquelas novas temáticas que, inicialmente, pareciam estar no local certo, iam ficando para o final. Então, conforme já comentei antes, para quem não acompanhava as mensagens constantemente, realmente ficava difícil entender a seqüência.

Senti esta situação ao aprofundar a análise do fórum depois que ele passou. Até porque esse trabalho foi feito pela leitura do fórum impresso no papel.

A questão de criar novas mensagens dentro do fórum ao invés de simplesmente responder, que seria a forma correta do sistema organizar o fórum, foi, equivocadamente, realizada por todos. Inclusive pela formadora e por aquela aluna que trabalha com ambientes virtuais de ensino e aprendizagem.

---

[258] Para uma visualização das entradas da aluna 6 no ambiente, sugiro retomar a tabela: "Acessos – Relatório de Acessos às Ferramentas", que foi apresentada no item: "Os fóruns de discussão do curso".

A aluna 11 só respondeu "organizado" e se havia conseguido acompanhar a discussão: "consegui também". Cabe ressaltar, no caso da aluna 11, que ela foi a que mais acessou o ambiente. A sua participação foi muito significativa e me incentivava a manter a discussão acesa a todo o momento. Tenho a impressão de que foi isso que fez com que ela tivesse essa visão. Porque foi exatamente o que aconteceu comigo, conforme já relatei.

Para a formadora, o curso estava bem organizado. A sua resposta foi:

> *A organização foi excelente. Bem organizado. O acompanhamento das discussões nos fóruns se deu normalmente. O mais difícil, para mim, foi dar conta de participar de todas essas discussões pelo motivo de não estar de férias e estar com muito trabalho; muitas reuniões de planejamento.*

A formadora nunca tinha feito nenhum curso a distância e, também, conseguiu acompanhar as discussões. Destaco aqui a sua fala com relação à falta de tempo, porque esse problema eu havia detectado desde antes do curso começar e preocupou-me sobremaneira porque, em momento nenhum, pensei em professores ausentes e que não dessem retorno quase que imediato para os alunos. Isso porque entendo que a demora da ação dos professores e mesmo dos colegas desvanece a participação de um curso que quer interação e participação virtuais.

Uma outra resposta foi: "*O curso foi muito bem organizado. As respostas foram imediatas às nossas necessidades e, aceitação dos alunos que vão chegando é que gera segurança para os que estão do lado de cá. Só tenho a agradecer a todos.*" (aluna 5)

Outra evidência observada nas respostas é que algumas pessoas parecem de bem com a vida. A sensação que tenho é a de que essa aluna, de tudo ela tira um aprendizado e se enriquece com isso. Aprendi mais essa lição com a aluna 5. Italo Calvino, em "As cidades invisíveis", diz que "*as cidades, como os sonhos, são construídas por desejos e medos*" (p. 46). Então, sabendo dos desafios, não nos imobilizemos. Vamos transformar "limão em limonada" e "paredes em pontes".

Concluo que realmente os fóruns ficaram esteticamente desorganizados. Contudo, com o entusiasmo dos alunos participantes e dos professores foi possível superar essa falha e tirar proveito da experiência.

g) Avaliação sobre o desempenho no virtual e no presencial:

Como todos os alunos que participaram ativamente do curso não tinham experiências anteriores nessa modalidade, resolvi inserir uma questão, perguntando: "Você acha que se o curso fosse 'presencial' o seu aproveitamento teria sido melhor? Explique." E as respostas foram:

> *Não. Acho ótimo ficar em casa, e ver a melhor hora para estudar e discutir, sem comprometimento de horário e lugar.* (Aluna 1)

> *O curso presencial é envolvido por uma magia que só ele têm, por sua vez o curso à distância não têm essa magia, mas o aluno pode voltar e 'assistir' às aulas quantas vezes ele achar necessário ou estudar quando ele achar prudente. Isso o curso presencial não tem. Então acho difícil avaliar, mas se o curso foi bem executado no ambiente virtual, fatalmente ele também seria no presencial. Essa foi a minha primeira experiência como aluna num curso à distância, então no início tive muita dificuldade em me comunicar, um dos fatores foi a timidez, não que eu seja tímida, aliás, sou bem falante, então o falar para mim é mais simples enquanto que o escrever me deixa mais preocupada, ainda mais quando não se domina o assunto discutido. Mas quando comecei a ler o fórum, a vontade de expressar minha opinião foi maior do que a timidez então escrevi.* (Aluna 2)

A aluna 2 fala da sua timidez virtual. Confessa que não se sente tímida no dia-a-dia, mas que o fato de se expressar através da escrita a preocupa. E principalmente, escrever sobre um assunto que ela não domina.[259] Ela fala da magia da sala de aula e de outras possibilidades da educação a distância via *web* como, por exemplo, retomar as aulas quantas vezes o aluno quiser.

A resposta da aluna 4 foi:

> *Penso que a perfeição vem dar participação, oral, escrita, que são fundamental para o funcionamento do curso, explico: quando alguém teve algum problema comunicou a*

[259] Cabe esclarecer que a aluna 2 foi aquela que estava entusiasmada em discutir os textos logo no início do curso e para a qual eu escrevi em minha mensagem de retorno que ainda estávamos trabalhando com o relato de experiências. A questão foi que ela estava tímida no ambiente, era a primeira experiência em um curso a distância e, ainda, estava discutindo um assunto totalmente novo. Se não bastasse a tríade apresentada, mais um elemento foi acrescentado: a sensação de que não estava atuando corretamente como aluna. Haveria, aí, elementos suficientes para essa aluna calar-se. Os alunos são inteligentes o suficiente para desenvolverem táticas de defesa. E uma delas é não se exporem. Se na sala de aula presencial isso é realidade, na virtual as possibilidades aumentam porque, inclusive, o aluno não está sendo visto fisicamente, o que dá uma sensação de proteção.

> *todos, eu relativamente sou contra de que não interessa as circunstancias, porem sua presença é o principal, isso é uma barreira que devermos vencer, não que a presença, não seja importante mais o fator principal do nosso cotidiano: é o que ser aprender; qual a mudança que reflete em nossa vida e a principal chave do sucesso a nossa participação.*

A aluna 4 não respondeu claramente a pergunta, porém nos dá indícios de que, independentemente de ser presencial ou virtual, o que importa é a participação do aluno. Nessa questão, ela tem toda razão. Como já explicitei anteriormente, não se tem que ficar defendendo uma modalidade de educação em detrimento da outra, mas sim descobrir, nas duas, melhores formas de construção e socialização de conhecimentos.

Ela também fala da importância da socialização dos problemas. Em determinado momento do curso, ela sumiu um pouco e quando eu entrei em contato por *e-mail* para saber o que estava acontecendo, a aluna informou-me que havia sido assaltada e, por conta disso, estava abalada. Não consegui dizer muitas palavras confortadoras, contudo, as poucas que disse, soaram como apoio. Nesses casos, o aluno vai percebendo, com sua astúcia, que, naquele ambiente, ele não é só cognitivo. Mas que ele é um ser. Essa percepção é muito importante para termos um ambiente de ensino e aprendizagem que propicia crescimento. O aluno adulto tem características próprias que precisam ser consideradas e para as quais não se está dando a devida atenção conforme comentado em tópico específico neste trabalho.

A fala da aluna 5 também é muito rica e vale a pena ser analisada:

> *Se o curso fosse presencial, tenho a impressão que seria menos proveitoso. Visto que é um assunto com muitas divergências tanto de experiências quanto de realidades onde vivemos, e numa sala de aula a abertura para nos ouvirmos e nos falarmos é maior, possibilitando assim o "fugirmos" facilmente do assunto. Aqui, não, aqui o mais importante era ter sabedoria para escrever e, muita paciência com as dores de mão e costas para quem tem dificuldade para digitar, mas o saber expressar-se por escrito nos torna mais objetivos, menos cansativos e mais centrados no assunto que deve e precisa ser discutido*. (Aluna 5)

Realmente cada um enxerga a realidade com os "óculos" que tem. Enquanto outras alunas acharam que desviamos muito do nosso caminho – isto é, as falas dos fóruns mudavam muito o foco de acordo com o rumo da conversa –, para a aluna 5 isso não aconteceu porque, ao nos comunicarmos por escrito, usamos a "sabedoria". Também penso dessa forma. Apesar de ser mais difícil a comunicação escrita, porque nossa cultura é eminentemente oral, ela

possibilita a análise do que está sendo elaborado e, se necessário, a correção. Isso em ambientes de comunicação assíncronos, porque em ambientes síncronos não existe esse tempo de elaboração e há, inclusive, muitos erros na escrita, que chegam a prejudicar o entendimento. Por essa razão, em determinadas situações, prefiro as ferramentas de comunicação escrita assíncronas às síncronas.[260]

Contudo, só conseguimos uma comunicação satisfatória nos fóruns ou por *e-mail* se os alunos entenderem a flexibilidade de tempo e horário de forma relativa. Há necessidade de conscientização dessa questão para os envolvidos em processos formativos na modalidade EAD, principalmente quando se trabalha com a concepção de educação.[261]

Baudrillard (1990, 1993, 1996), Virilio (1993, 1995, 1999, 2001), Sfez (1992, 1994, 2001) e Quéau (1993, 2001), apresentados no texto: "*Apocalípticos e apologistas das novas tecnologias de informação e comunicação*", denunciam os perigos que a humanidade corre pelo expurgo do pensamento crítico. Baudrillard (1996), inclusive, como já evidenciado em outro momento, usa a metáfora na mosca no vidro para demonstrar o quanto o virtual nos separa da realidade e nos impede de tomar consciência disso.

Romero Tori, no texto "*O virtual que marca presença*", diz que:

> *Tudo o que é cômodo vicia. Após algum tempo usufruindo as comodidades de ter a informação "nas pontas dos dedos", é possível o surgimento no aluno de alguns sintomas, tais como:*
> *- preguiça de ir até a biblioteca para pegar um livro;*
> *- preguiça de ler um livro, que não possui hotlinks, busca por palavra nem imagens em movimento;*
> *- preguiça de trazer lápis e caderno para a escola;*
> *- "paralisação do cérebro" no caso de queda do sistema;*
> *- malabarismos complexos no meio virtual para economizar recursos do mundo real (como tentar fazer um esboço usando software de desenho quando seria muito mais fácil no papel, ou enviar mensagens longas ao colega que está a algumas mesas de distância para não ter que andar até lá);*

---

[260] Antes de decidir se usaria o *chat* ou não no curso em questão, analisei três fóruns realizados em outros cursos. Um foi de um curso, inclusive objeto de investigação em uma tese de doutorado, cuja principal ferramenta de comunicação entre os participantes foi o *chat*. E outros dois cursos dos quais havia participado tanto como aluna, como na experiência inicial de apoio à disciplina presencial. A conclusão a que cheguei é que é muito difícil mediar uma conversa no *chat*. Além do mais, a dificuldade em conciliar um horário para todos os participantes, as dificuldades com os problemas técnicos que ainda se enfrenta, e os gastos por estar conectado à rede por um período longo.

[261] No caso de um tutorial é diferente, como mostra Wilson Azevedo, em seu texto "*Para não chamar urubu de 'meu louro': afinal, o que é um curso online?*".

> *- corrida para o programa de busca na Internet toda vez que tem que responder alguma pergunta, mesmo que já saiba a resposta, ou que seja mais fácil encontrá-la na bibliografia indicada;*
> *- recortar e colar em lugar de interpretar, sintetizar e compor;*
> *- acreditar em qualquer coisa que encontre na Internet.*

São cuidados que a sociedade realmente precisa ter. Contudo, além dos apocalípticos que apresentam críticas também pertinentes, apresentei os apologistas das novas tecnologias de comunicação e informação para buscarmos um caminho do meio como o fez/faz a aluna 5, na sua sabedoria, própria do "povo ordinário" como propala Certeau (2001).

Na opinião da aluna 6:

> *Acho que sim. Como já disse, ainda não tenho experiência com cursos a distância e ainda sou muito adepta ao encontro com as pessoas, às discussões simultâneas.*
> *Sobre o meu aproveitamento, tenho uma necessidade muito grande de organização (minha) e acompanhamento, e quando me sinto perdida (como me senti na primeira vez que entrei no ambiente do curso – e comentei isso ao entrar), tenho vontade de desistir e não me envolver, pois não gosto de fazer as coisas de qualquer forma, do jeito que der. Gosto de tudo muito bem feito e organizado. Apesar disso, tentei acompanhar o curso. Passei por alguns momentos no decorrer do curso (fiquei doente, fui chamada em um concurso que prestei: ansiedade "a mil"...) que me afastaram das discussões, dificultando meu aproveitamento.*

Pelo que se pode inferir da fala da aluna, ela ainda prefere a riqueza do encontro presencial. Aliado a isso, tem a pouca experiência em cursos a distância e essa primeira incursão na EAD marcava hora, inclusive, para a participação no fórum. Essa é, em meu entender, uma forma de fazer no virtual exatamente o que é feito no presencial. Se não bastasse tudo isso, a aluna 6, conforme relata, passou por algumas situações que a afastaram do curso.

Respondendo à questão, a aluna 8 opina:

> *Na verdade não, dadas as condições pelas quais me propus a participar do curso (pouco tempo contínuo, pouca possibilidades de deslocamentos extra trabalho e necessidade de flexibilidade nos compromissos com leituras - li os indicados e alguns por minha conta, mas no ritmo mais adequado pra mim.). Mas as discussões do fórum acho que renderiam mais pessoalmente, ou talvez por chat, para não perder o ritmo das perguntas e respostas.*

A aluna fala do *chat* novamente. Ela levanta também as condições objetivas que tinha para poder participar do curso: "*pouco tempo contínuo, pouca possibilidades de deslocamentos*

extra trabalho e necessidade de flexibilidade nos compromissos com leituras - li os indicados e alguns por minha conta, mas no ritmo mais adequado pra mim."

A respeito da fala da aluna é preciso enfatizar que a educação a distância facilita a vida do aluno no que se refere à dificuldade de deslocamento, flexibiliza as possibilidades de horários, dentre outras vantagens. Porém, ela não dispensa o aluno da obrigação do trabalho que possibilita a construção do conhecimento e nem é a solução para quem não tem tempo, conforme defendido quando apresentadas as vantagens e as desvantagens da EAD. Quando o aluno não tem tempo para dar conta das tarefas do curso, nem mesmo a EAD resolve essa questão. O que pode ocorrer na EAD é o aluno escolher o horário de estudar. Não simplificar o processo e deixar de trabalhar o material indicado para o curso. Ele pode, **depois**[262] de examinar o material indicado, substituí-lo ou complementar com outros que atendam melhor as suas necessidades. Talvez por conta desses fatores intervenientes o desempenho da aluna 8 no curso não tenha sido melhor. Potencial para um desempenho excelente ela tem. Falta-lhe apenas a consciência de que um curso pela *web* é tão sério como um presencial.

Já a aluna 11 diz: "*Como citei na questão nº 2, seria interessante estarmos ao vivo no curso, mas o meio que tivemos também tem a mesma importância.*"

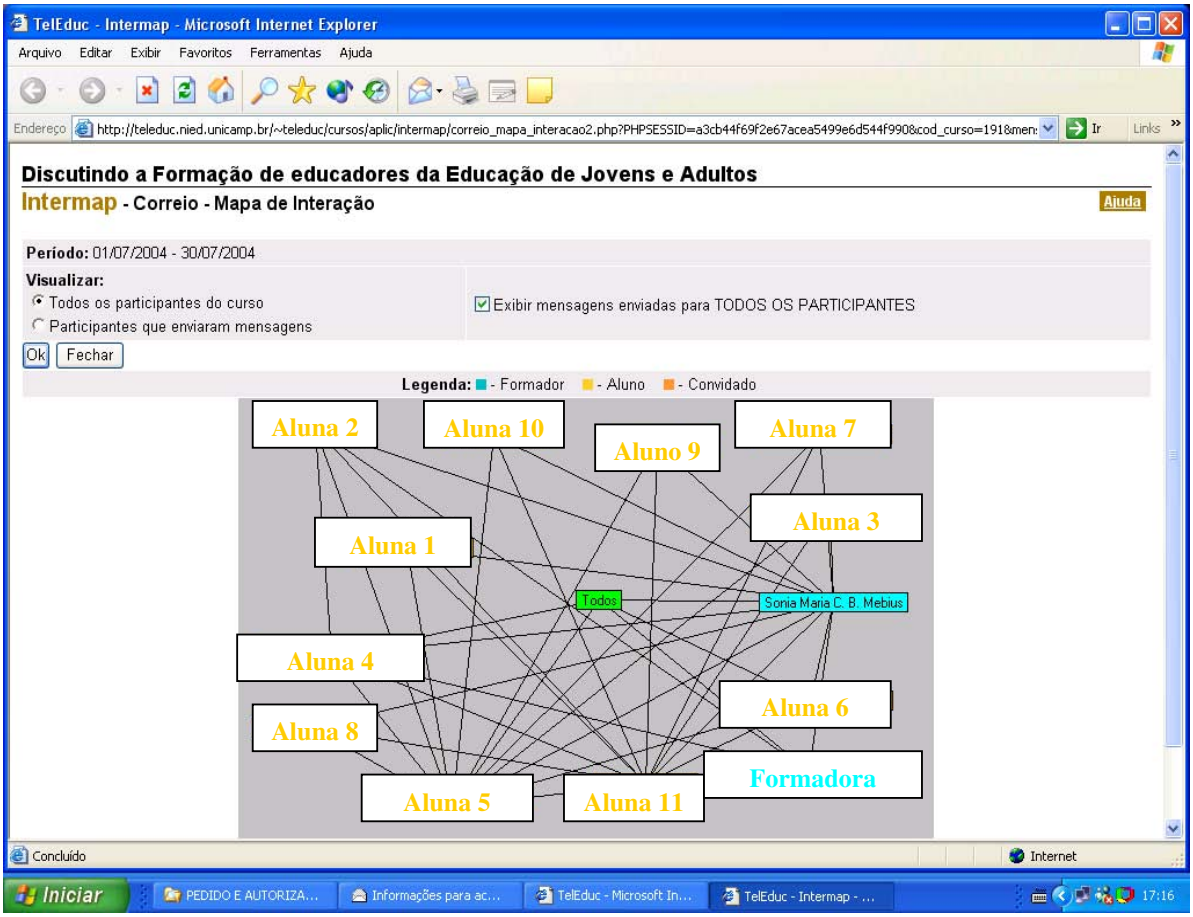
A aluna reconhece a riqueza do presencial, contudo atribui, também, importância ao virtual. E ela teve um desempenho no virtual igual ao desempenho que teve na disciplina presencial que cursou comigo na graduação: desempenho excepcional.

Também importante destacar que foi a aluna que mais acessou o ambiente e, suas contribuições sempre foram de muita qualidade. A aluna 8, inclusive, numa mensagem, agradeceu a contribuição desta aluna porque a fez entender melhor uma questão do texto depois das suas explicações para a colega.

Ao analisar a ferramenta "Intermap", observei que ela não ficou restrita apenas à comunicação com as professoras/educadoras. Mas enviava mensagens também para os colegas, conforme pode ser notado pela figura (71) que segue:

---

[262] Destaquei "depois" porque se o aluno não analisou o material sugerido, como ele vai saber se os outros são mais interessantes? O que estou querendo dizer é que a liberdade deve ser permitida sim, porém, com responsabilidade.



(OBS: Nesta imagem os nomes dos alunos e da formadora foram omitidos e substituídos).

Pelo mapa de interação, percebe-se que não só a aluna 11 enviou mensagens para os colegas, mas esta estava sendo uma prática comum entre alguns alunos. Acredito que se tivéssemos mais tempo, os elos de cooperação ficariam mais estreitos e fortes.[263]

Para a formadora:

> *Pode até ser que no presencial rendesse mais, mas acho que o fato de ter sido a distância, ter sido a primeira experiência online, foi tão boa para mim e a interação ocorreu de forma positiva, dando a impressão de que estava tão próxima da outra participante, que até esquecia que estava na frente de um computador.*

A formadora comenta a intensidade da interação mesmo pela *Internet*. Realmente, com o passar do tempo e com o convívio virtual com os integrantes do curso, a relação que se

[263] Para se ter uma visão mais completa da quantidade de mensagens enviadas pelos alunos, observar a tabela específica apresentada no item: "Participação dos alunos no curso".

estabelece vai ultrapassando as barreiras geográficas e a sensação é de *estar junto mesmo que virtualmente*.[264]

Do exposto é possível concluir que os alunos reconheceram que o processo de ensino e de aprendizagem presencial é mais rico e envolvente, contudo, reconheceram também que a rede é mais uma opção que pode ser usada para a socialização e para a construção de conhecimentos.

h) Avaliação sobre a atuação da coordenadora e da formadora:

Para saber como os alunos avaliaram a participação da coordenadora e da formadora, foi perguntado: "Como você avalia o desempenho da coordenadora e da formadora no curso? Quais as falhas cometidas e quais sugestões você daria para o aperfeiçoamento da prática pedagógica *online*?"

A resposta da aluna 1 foi: "*Boa. Sempre incentivando quando alguém se distanciava ou se calava.*"

Interessante observar o que chamou a atenção da aluna em nossa ação. Realmente, desde o início, pensei em atuar como incentivadora e dinamizadora do ambiente porque entendo que não podemos ficar esperando isso apenas do grupo.

Para a aluna 2: "*Tanto a coordenadora como a formadora trabalharam bem... com muita paciência e dedicação. Esses são os principais ingredientes para dar vida a um curso 'online'. O que senti falta foi a utilização de mais recursos dentro do sistema, como por exemplo o 'chat'.*"

A fala da aluna é um reconhecimento de nosso trabalho. Segundo ela, atuamos com os dois ingredientes principais para dar vida a um curso na rede: paciência e dedicação.[265]

---

[264] Algo interessante aconteceu comigo ao ler uma mensagem da aluna 5. Conforme já comentei anteriormente, esqueci-me de que estava frente a uma máquina e me emocionei a ponto de chorar com a sua mensagem. Depois, fiquei pensando sobre aquela situação e percebi, inclusive, que ao final do curso, parece haver se instalado um vazio na rotina do cotidiano porque, ao entrar no ambiente, já não havia vida pulsante. Só uma vida passada. Não havia movimento como antes, porque quando o curso estava funcionando, a cada vez que se entrava no ambiente, encontrava uma contribuição de alguém. Senti a mesma sensação dos primeiros dias de férias quando nos desligamos das turmas com as quais convivemos durante aquele semestre. Porém, essa situação foi um pouco minimizada porque os alunos continuaram entrando em contato pelo *e-mail* particular.

[265] Sabendo que EAD via *web* não é uma educação vaga e de menor qualidade e, pensando realmente em agir como professora atuante é que desenvolvi o curso no mês de julho, período em que estava de férias do meu trabalho. O trabalho foi tanto, que tive a sensação de ter feito, no período do curso, o que faço ao longo de um

A aluna 4 respondeu: "*Bons, porém acho que suas participações muitas vezes foram maiores do que as dos alunos, talvez porque são formadoras do curso. Não deveria ser diferente?*"

Realmente deveria ser diferente sim. Acredito em uma concepção de educação que concebe o aluno como ser ativo e um educador mediador. Porém, cabe indagar: como se tem um aluno ativo na rede sem incentivar e sem que ele adquira a cultura de trabalhar à distância? Será que se tivéssemos tido uma participação mais passiva os alunos teriam participado? Importante esclarecer que sempre tive intenção de atuar como mediadora neste curso. Contudo, como a participação não acontecia no início, fui mudando de tática de acordo com a necessidade. Quando os alunos estavam empolgados e discutindo, eu ficava mais recolhida e atenta. Pronta para "captar no vôo" possibilidades de atuação, uma vez que era/sou ainda iniciante nessa modalidade de educação. Aprendi isso com Certeau (2001:46-47), que ao definir tática, complementa: "*Ao contrário, pelo fato do seu não-lugar, a tática depende do tempo, vigiando para 'captar no vôo' possibilidades de ganho.*" E o que ganhava não podia guardar. Tinha constantemente "*que jogar com os acontecimentos para os transformar em 'ocasiões'*." Porque, ainda segundo Certeau (2001:47), "*sem cessar, o fraco deve tirar partido de forças que lhe são estranhas.*"[266]

> *Ele o consegue em momentos oportunos onde combina elementos heterogêneos (assim, no supermercado, a dona-de-casa, em face de dados heterogêneos e móveis, como as provisões no freezer, os gostos, apetites e disposições de ânimo de seus familiares, os produtos mais baratos e suas possíveis combinações com o que ela já tem em casa etc.), mas a sua síntese intelectual tem por forma não um discurso, mas a própria decisão, ato e maneira de aproveitar a "ocasião".*

Para Certeau, esse é o "fazer com" do "homem ordinário", do "homem comum", "do povo". E como não tenho experiência de educação a distância via *web*, apesar de ter lido muito a respeito da educação a distância e de também ter entrevistado professores que estão experimentando essa modalidade de educação, não me restava alternativa, senão me sentir em um *"não-lugar"* e lançar mão de *táticas*.

A opinião da aluna 5 é de que:

---

semestre nas disciplinas presenciais. Lembrando que não houve ganho pecuniário nenhum. O que houve foi muito ganho em termos de aprendizado e experiência.

[266] Aqui não uso "fraco" no mesmo sentido de Certeau, mas para definir a minha posição como alguém que está começando na educação na *web* e não tem estratégias.

> *A formadora mostrou muita habilidade e competência neste trabalho, soube lidar com todos, expressar-se nas avaliações e valorizar as diferenças. O que mais me marcou foi o quanto ela é ética na sua postura e colocações com os alunos, com o conteúdo e com os autores trabalhados. A sugestão para essa prática é que ela continue com essa paciência toda, que seu território profissional seja ampliado e, que a valorização da mesma aconteça diariamente neste âmbito profissional.*

A aluna 5, apesar de escrever "formadora", estava falando da coordenadora do curso. Na realidade, não falou sobre a atuação da formadora. Cheguei a essa conclusão por alguns indícios e outros fragmentos. Ora ela se dirigia a mim como formadora, ora como orientadora, e em algumas situações como professora, ou: coordenadora.

A aluna 5 diz coisas muito significativas a respeito da atuação profissional da coordenadora. Cabe esclarecer, mais uma vez, que esse reconhecimento não aconteceu no curto período de convivência neste curso pela *web*, mas foi construído em uma disciplina presencial há alguns semestres atrás.

A aluna 6 disse: "*Só tenho a dizer que fiquei impressionada com o acompanhamento dado às alunas. Que rapidez, que envolvimento maravilhoso e quanto estímulo! Parabéns pela disposição e pela paixão pela área! Com relação às sugestões sobre falhas, acho que já comentei na questão 6."*

A aluna 6 também só fala da atuação da coordenadora. Como os outros, reconhece o envolvimento, a presteza em atender aos alunos, e o estímulo à participação dos mesmos.

A resposta da aluna 8 foi: "*Como já citei na primeira pergunta, achei que o curso foi muito bem estruturado e a coordenadora deu orientação personalizada e atenção na medida certa.*"

A aluna 8 também só se refere à coordenadora. Fala de "*orientação personalizada e atenção na medida certa*". Acredito que o aluno da EAD via *web* realmente precisa de orientação personalizada. A questão está em como realizar essa orientação personalizada. Não é fácil. É por isso que o professor acaba tendo muito trabalho porque, de acordo com o desempenho do aluno, precisa se pensar numa atuação diferenciada.

Na concepção da aluna 11:

> *A coordenadora foi muita prática e dinâmica em suas colocações e gostei muito, a professora Sonia é muito direta e gosto muito desse modo de dar aula, mas a formadora penso que muitas vezes usou uma linguagem muito distante, no sentido que às vezes palavras muito formais ainda mais nessa situação do curso a distância é desnecessárias, afinal o curso é dinâmico precisa ser usada uma linguagem também mais dinâmica tanto*

> *que algumas questões que ela colocou no fórum de discussão eu mesma não retornei pois não entendi.*

A aluna cobra menos formalidade da formadora para o ambiente tornar-se propício à aprendizagem. Vale ressaltar e enfatizar que quando há alguma situação incômoda, a relação fica truncada. No meu entender, a relação entre a aluna 11 e a formadora começou a ficar difícil no momento em que esta discordou daquela num dos fóruns de discussão. A partir daquele instante, senti que a aluna 11 ficou incomodada e a formadora precisaria de muita paciência e habilidade para reverter a situação. O que, no meu entender, não ocorreu, talvez, pelo fato de a formadora não perceber o que aconteceu entre as duas. Mais uma vez retomo a importância do educador ter *conhecimento-na-ação*, realizar a *reflexão-na-ação*, e a *reflexão sobre a reflexão-na-ação*, conforme assinala Schön (1983; 1992a; 1992b; 2000). Além da reflexão, o educador precisa também ser pesquisador, como defendem muitos autores contemporâneos, dentre eles Nóvoa (1991a, 1991b, 1992a, 1992b, 1995a, 1995b). A reflexão e o espírito investigativo fazem o educador *enxergar aspectos antes negligenciados aos olhos desatentos*. O educador precisa ter um pouco de Sherlock Holmes, além de outros atributos indispensáveis à prática educativa.

Para a formadora: "*A coordenação teve um papel fundamental para que esse curso tivesse o desempenho que teve.*"

Das falas dos participantes é possível inferir que a atenção e a dedicação dispensadas a eles foram reconhecidas e valorizadas positivamente e não vista como "manipulação virtual" por parte dos educadores.

i) Avaliação sobre a interação no curso:

A penúltima pergunta foi: "Você considera que houve interação no curso? Explique."

Nesse sentido, respondendo à primeira pergunta, a aluna 1 disse: "*Sim, pena que não dava para falar com todos, por falta de tempo. E, assim conhecê-los melhor.*"

Também para a aluna 2: "*Sim houve. O grupo era formado de pessoas extremamente amáveis e tranqüilas, acredito que isso ajudou bastante. E tanto a coordenadora quanto a formadora sempre intervinham fazendo os 'links' entre os alunos.*"[267]

Concordo com a opinião da aluna 2 quando fala que o grupo era formado por pessoas extremamente amáveis. Realmente isso ajudou a convivência virtual. Mesmo naqueles momentos em que imaginava que haveria algum mal-estar entre os participantes, o diálogo era estabelecido e nos mostrava a capacidade que os alunos tinham de conviver com as opiniões diferentes dos colegas.

Para a aluna 4: "*Sim. Talvez não o suficiente, mas acredito que todos participaram lendo ou escrevendo.*"

A aluna 5 desabafa: "*A interação no curso foi razoável. Pareceu-me que a maioria só se dirigia à coordenadora. Parecia que havia um certo distanciamento entre os alunos, embora os desafios foram constantes e uma minoria se comunicou ou citou algum colega na sua fala escrita.*"

A fala da aluna mostra que se tem um desafio na educação em geral e na educação a distância mediada pela *web*, mais especificamente, que é conscientizar a sociedade de que a construção do conhecimento se dá na mediação com o outro. E esse outro não é só o educador.

Porém, a concepção que se tem de educação é que alguém que sabe mais vai transmitir os conhecimentos para os que sabem menos. Essa representação ainda está muito arraigada em nossa sociedade. Mesmo os alunos da área das Licenciaturas que, teoricamente, aprendem o contrário, na prática, acham que conversar com os colegas é perda de tempo.

Nesta experiência, cabe ressaltar que, não foi fácil conseguir que alguns alunos trocassem idéias e experiências uns com os outros. Foi um trabalho sem trégua, do início ao final.

A opinião da aluna 6 é a seguinte: "*Também já comentei na questão 6: muitas alunas conseguiram interagir. Acho que eu, pessoalmente, tive um pouco de dificuldade, mas me senti envolvida com as discussões, conseguindo interagir um pouco.*"

Realmente, ela interagiu pouco com os colegas. Mas, todas às vezes que conseguiu acompanhar a discussão, mostrou ter potencial para trocar idéias e enriquecer o processo vivenciado.

---

[267] Cabe ressaltar que a aluna 2 refere-se ao desempenho da formadora e da coordenadora. Ela foi uma das poucas alunas que explicitou ter clareza que no curso havia duas professoras.

Na opinião da aluna 8: "*Na medida do que a Internet pode propiciar como interação, sim. A conversa entre os alunos foi legal, apesar de precisar de um empurrãozinho da coordenadora. E entre mim e ela também acredito que existiu uma boa interação.*"

A aluna 8 nos lembra que precisamos ter clareza do que pode ser considerado interação na *Internet*. Não é a mesma situação do presencial. Nesse caso, a interação é mediada pela tecnologia. E sofre influência, apesar de não ser determinada, conforme explicitado anteriormente com a ajuda de Borba (2000, 2003, 2004); Lévy (1993); Tikhomirov (1981); Kerckhove (1997); e Almeida (2003).

A aluna 8 reconhece que o "empurrãozinho" da coordenadora foi importante. E que ela, como aluna, interagiu com a coordenadora. Realmente, a aluna 8 não interagiu com os colegas. Ela não enviou nenhum *e-mail* nem para a formadora e nem para nenhum dos colegas. Enviou apenas uma mensagem para mim como coordenadora pelo *e-mail* do TelEduc e respondeu a outros pelo *e-mail* particular quando solicitava alguma informação.

Já a aluna 11, diz: "*Acredito que sim, mas acho que deveríamos ter colocado mais nossas reflexões. Penso que muitas colegas se sentiram tímidas como eu também.*"

A aluna 11 apesar de ter participado intensamente, ainda acha que poderia ter participado mais. Ela reforça a questão da timidez que atinge os participantes numa experiência virtual e, também, confessa que se sentiu tímida. O que para mim foi uma grande surpresa, porque a aluna 11 teve muita desenvoltura em todas as atividades do curso.

Para a formadora, houve interação "*Com certeza. A forma como a coordenadora fazia as chamadas, sempre valorizando cada participante, respondendo todo questionamento feito pelos alunos, forçando de forma sutil a participação entre os alunos, foi peça fundamental para que ocorresse interação.*"

Analisando todas as falas precedentes, concluo que na visão dos participantes a interação no curso poderia ter sido melhor. Eles gostariam que os alunos conversassem mais entre si e não apenas com a formadora e com a coordenadora como aconteceu, na maioria das vezes. Dessa forma, é possível concluir que eles queriam uma *interação ativa* entre todos os participantes. Nesse sentido, busquei e incentivei isso o tempo todo. Os alunos e a formadora reconhecem esse trabalho feito em vários momentos do curso. Contudo, não é fácil fazer os alunos trocarem idéias. Como já disse, há necessidade de algo que aproxime os alunos desde o

início do curso. Mas o quê? O *chat*? Uma dinâmica virtual? Trabalhos em grupo?[268] Tudo isso pode ajudar. Porém precisa haver, também, vontade dos integrantes do curso porque, caso contrário, não há *estratégia* nem *tática* que funcione.

Aqueles alunos que se dispuseram a trocar idéias e a interagir com os colegas conseguiram resultados significativos. Acredito que se o tempo fosse mais longo algo de bastante significativo poderia ter ocorrido com as sementes plantadas. Faltou tempo para poder colher os frutos e, também, para continuar cultivando o que foi, apenas, iniciado.

j) Outras observações, críticas ou sugestões:

A última consideração ficou reservada para "Outras observações, críticas ou sugestões não abordadas". Na realidade, foi uma questão bastante aberta para o aluno colocar ali o que ele não encontrou espaço anteriormente. Nesse sentido, as respostas foram:

Aluna 1: "*Que tal falarmos sobre o ensino profissionalizante, já que o assunto é jovens e adultos trabalhadores?*"

Apesar da aluna 1 não identificar se estava dando uma sugestão ou apontando uma falha do curso, entendi como uma sugestão porque ela gostaria de continuar a experiência e ampliar a discussão do assunto. Isso é indício de que a experiência foi positiva para ela porque, senão, não estaria querendo continuar.

Para a aluna 4 o ponto negativo refere-se ao fato de nem todos os assuntos abordados terem tido fechamento. Ao explicitar os pontos positivos verbaliza que "*o conteúdo é explicativo, fácil, os textos são ótimos. E as formadoras estão de Parabéns!!!! Sempre à disposição do aluno e aberta ao dialogo, isso é muito importante.*"[269]

A respeito da fala da aluna 4, vale esclarecer que, quando escrevi a última agenda, ali estava fazendo um fechamento do curso e dando as minhas impressões pessoais. Alguns

[268] Foi dada a possibilidade de trabalho em grupo no curso, porém, nenhum aluno optou por fazer parceria. A intenção não foi forçar essa dinâmica. Até porque, considero complicada a articulação dos grupos virtualmente. Seria muito tranqüilo se as pessoas fossem mais objetivas e práticas. No entanto, o desgaste com a preparação é pior do que fazer o trabalho individualmente. Sei que hoje o trabalho em equipe é uma necessidade, mas a realidade é que ainda precisamos aprender. Entendo trabalho em equipe como aquele trabalho que cada um contribui de uma forma para potencializar o resultado final. Na maioria das vezes, você encontra uma "colcha de retalhos" e um resultado simplificado.

[269] Grifo da aluna 4.

comentários foram enviados para alguns alunos individualmente. E ainda faltava o trabalho final para avaliar como os alunos aplicaram e articularam as idéias discutidas nos fóruns e as idéias dos autores trabalhados. Depois de todo esse material em mãos, os alunos receberam uma devolutiva do seu desempenho no curso por telefone ou por *e-mail*. Dessa forma, o curso, no meu entender, não ficou sem fechamento. Talvez essa aluna tenha tido essa percepção porque a avaliação foi realizada antes do final de todo o processo. Inclusive, depois que entrei em contato dando meu parecer sobre o trabalho final e apontando algumas questões que necessitavam de revisão, ela não mais entrou em contato.

Acredito que além de planejamento, desenvolvimento e mediação em um curso ou disciplina, o professor precisa ajudar o aluno na construção e organização dos seus conhecimentos. Por esse motivo o aluno precisa ter uma devolutiva da sua participação no geral e, também, um parecer sobre o trabalho final. Com base nessa concepção, procurei nortear a minha atuação como educadora neste curso desenvolvido na *web*.

Contudo, a aluna 4 reconhece aspectos positivos também e ressalta a atuação das "formadoras".

A aluna 5 escreveu que "*seria muito justo darmos continuidade a este curso de maneira mais ampla, mas fica aqui a sugestão de podermos acessar esta janela especificamente do curso pelo menos até o final do ano, onde, acredito que muitas coisas aconteceram de novo nas nossas experiências agora mais fortes por conta deste curso.*" Termina a sua explanação dizendo o seguinte: "*AGRADEÇO À PROFª. SONIA E A TODA A EQUIPE QUE DE ALGUMA FORMA ESTEVE ENVOLVIDA NESTE TÃO VALIOSO CURSO*."

A aluna manifesta a sua intenção em continuar a discussão iniciada. O que mostra que algo de significativo aconteceu no processo. Como era o último espaço para os registros, ela agradece "gritando". Interpreto o uso das letras grandes como uma forma de demonstração do quanto ela estava agradecida pela oportunidade.

A aluna 6 aproveita o espaço para dizer: "*Parabéns pela iniciativa, pela paixão, pelo envolvimento! Espero que o próximo curso seja mais divulgado para que mais pessoas tenham acesso a esse recurso e possam ampliar o conhecimento da Educação de Jovens e Adultos.*"

A formadora aponta como sugestão que "*a seleção para a próxima turma seja de pessoas que atuam ou atuaram na EJA.*" Isso porque, em sua opinião, tal fato "*contribuiria para que as discussões fossem mais ricas do que foi. Não é que tenham sido poucas, as participações de alguns*

alunos foram fantásticas. Acho que mesmo que não tenham atuado como professores, mas estejam estudando, terão contribuições para enriquecer as discussões."

Considerando a fala da formadora cabe uma indagação pertinente: será que se o público fosse composto por pessoas com mais experiências as discussões poderiam ter sido mais ricas? Pode ser que sim. Contudo, o interesse de alguns alunos que mesmo sem experiência se dispuseram a se iniciar na Educação de Jovens e Adultos é muito significativo. Fiquei sensibilizada quando uma aluna do curso, de apenas 18 anos de idade, mas que se interessa pelas causas sociais, tanto é que faz Ciências Sociais na USP, em um *e-mail* passado para mim alguns dias depois do final do curso (18.08.04), diz: "*Apesar de o curso ter sido rápido, as novas idéias continuam na minha cabeça, foi realmente um novo aprendizado que já está me ajudando.*"

Apenas três alunas não responderam essa questão. Talvez porque a pergunta estivesse muito aberta, ou porque achassem que já tinham falado tudo nas nove questões anteriores.

Concluindo a análise da avaliação feita pelos alunos através do questionário, destaco que me chamaram a atenção alguns aspectos que passo a enumerar a seguir:

1. Os alunos aprovaram e valorizaram a proposta e a temática do curso;

2. Os alunos, em geral, não tiveram resistências ao uso da tecnologia;

3. Os alunos aprovaram e valorizaram os textos e o conteúdo trabalhados;

4. Os alunos conseguiram usar o ambiente virtual de ensino e aprendizagem TelEduc sem maiores dificuldades/problemas;

5. Os alunos que entravam no ambiente TelEduc com certa regularidade não tiveram problemas em acompanhar a discussão dos fóruns. Porém, aqueles que não tiveram a mesma conduta, encontraram dificuldades;

6. Os alunos valorizaram e reconheceram o desempenho que tiveram no curso. Tanto é que demonstraram interesse em continuar experimentando a educação a distância via *web*;

7. Os alunos, de modo geral, reconheceram que se o curso não tivesse sido à distância, não poderiam ter participado da experiência por conta da distância física e da falta de flexibilidade de tempo;

8. Os alunos, na grande maioria, não tinham clareza sobre a função da formadora e da coordenadora. Alguns, inclusive não consideraram a formadora como professora. Para outros,

somente a coordenadora era a professora. Outros se referiam à coordenadora usando as denominações: formadora, orientadora, ou, professora;[270]

9. Os alunos observaram e valorizaram a postura da coordenadora e da formadora em estar incentivando a participação, e também a prontidão em responder aos questionamentos. Com exceção de uma aluna, no geral, não senti que eles consideraram uma postura autoritária e controladora de nossa parte ao intervir em muitos momentos das discussões. Eles perceberam a postura, porém aprovaram porque consideraram que precisavam de um "empurrãozinho", conforme verbalizado em uma das falas;

10. Os alunos reconheceram que a ajuda/interação da equipe é importante para a construção do conhecimento. No curso, porém, reconheceram que a interação maior ocorreu entre os alunos e os professores e não entre os alunos de forma horizontal. E que poderiam ter interagido mais;

11. Os alunos reconheceram que o tempo do curso foi pouco;

12. Os alunos demonstraram interesse no uso de outras ferramentas no curso;

13. Os alunos reconheceram que na educação a distância via *web* a flexibilidade de tempo/horário é relativa porque senão prejudica o andamento do curso;

14. Os alunos, mesmo apresentando alguns aspectos negativos, valorizaram significativamente a experiência vivida no curso.

4.3. Juntando os fios para a tessitura do Atlas: IV

Nesta parte do trabalho relatei as duas experiências que vivenciei como educadora da educação a distância via *web*. Dessa forma, o caminho percorrido estava aumentando e se tornando mais complexo porque saí da teoria e fui investigar as práticas dos "pioneiros" da educação a distância via *web*, que estavam ousando experimentar essa modalidade de educação na "universidade pública" e na "universidade comunitária". Num movimento subseqüente, *mergulhei* na minha própria prática como educadora nesse *novo meio*, e,

[270] No caso do curso oferecido por mim e pela formadora, pelo fato de, como coordenadora, eu ter atuado ativamente também como educadora, considero que as categorias usadas pelo TelEduc – coordenador e formador – confundem os participantes.

inicialmente, experimentei a educação a distância via *web* como apoio a uma disciplina presencial. Em seguida, planejei e desenvolvi – com a ajuda da formadora – um curso completamente a distância usando o ambiente virtual de ensino e aprendizagem TelEduc.

A primeira experiência apesar de não ter sido totalmente planejada e contar com uma quantidade muito grande de alunos possibilitou-me muitos ensinamentos, tais como:

1. Pareceu-me que os alunos ainda não têm perfil para usufruírem das possibilidades da educação a distância via *web*. Porém, isso não é motivo para não experimentá-la;

2. Esse perfil necessário vai sendo construído aos poucos porque essa é uma modalidade nova de educação. Nesse sentido, entendo que há necessidade da educação presencial também contribuir para construção desse perfil;

3. Segundo relato dos "pioneiros" da EAD via *web* e com base nas minhas experiências, recolhi pistas que tenderam a mostrar-me que os alunos ainda não têm acesso ótimo às tecnologias de informação e comunicação mais avançadas e que possibilitam melhor desempenho na educação a distância via *web*;

4. Há indícios de que alguns alunos, equivocadamente, ainda consideram que participar de cursos à distância não exige empenho e tempo disponível;

5. Percebi que os alunos consideram que ambientes virtuais de ensino e aprendizagem, e mesmo a *Internet*, podem potencializar as disciplinas presenciais na graduação;

6. As pistas mostraram-me que os alunos necessitam e valorizam o retorno/intervenção do professor em suas participações;

7. Pareceu-me que os alunos tendem a rejeitar, caso isso não seja trabalhado com o grupo, a ajuda do tutor, principalmente se ele for colega de classe;

8. Os sinais apresentados nas experiências nos levam a concluir que os alunos não gostam de se expor nos ambientes virtuais;

9. Observei também que os alunos não se sentem à vontade nos ambientes virtuais e necessitam do incentivo do educador e do grupo;

10. A experimentação prática na EAD via *web* levou-me a entender que trabalhar na educação a distância via *web* com atendimento individualizado e personalizado dá muito trabalho para o(s) educador(es);

11. E por conta desse trabalho aumentado, o valor da hora aula na educação a distância via *web* necessita ser maior, porque, caso contrário o educador pode achar que não vale a pena todo o esforço, ou pode desenvolver uma educação de menor qualidade.

A segunda experiência, além das conclusões apresentadas na parte da avaliação feita pelos alunos, possibilitou-me reforçar os indícios e os ensinamentos da primeira incursão na educação a distância via *web* e, ainda, observar outros aspectos, tais como:

1. A educação a distância via *web* pareceu-me uma modalidade possível de "educação". Nesse sentido, ela pode ser usada como apoio ao presencial (em todos os níveis) ou como possibilidade de formação a distância, principalmente na educação continuada e pós-graduação porque os alunos nesse nível têm uma maior autonomia de aprendizagem. No caso da graduação, a ajuda ao aluno parece precisar ser ainda mais personalizada por conta de ainda lhe faltar, no geral, a autonomia necessária para conduzir a sua própria aprendizagem;

2. As pistas tendem a evidenciar que a flexibilidade de tempo na educação a distância via *web* precisa ser relativa porque há necessidade de interação ativa para dinamizar e garantir as condições ótimas de aprendizagem;

3. Apesar de perceber a importância de um trabalho em equipe na educação a distância via *web*, considero não ser fácil desenvolver um trabalho nessa perspectiva por falta de cultura;

4. Com relação à atuação das professoras no curso, concluo que, apesar dos desafios enfrentados, dos erros cometidos, e dos acertos ensaiados, foi uma rica experiência, tanto para mim como coordenadora/educadora, como para a formadora/educadora.

5. O perfil bastante variado dos participantes do curso, tanto em termos de idade, formação, origem, área de atuação, interesses na EAD, etc., apesar dos desafios, não impossibilitou o aproveitamento do curso;

6. A participação e a interação ativa na educação a distância via *web* parece ser possível, desde que os alunos construam um perfil mais adequado para participarem dessa modalidade de educação, havendo necessidade da ajuda e do incentivo do educador;

7. O papel do educador na educação a distância via *web* parece ser imprescindível;

8. No curso de 30 horas ministrado totalmente à distância, apesar da estrutura física dos fóruns ficar um pouco desorganizada, essa foi uma ferramenta muito usada para os alunos interagirem com os professores e com os próprios colegas;

9. Os indícios mostraram que aqueles alunos que acompanham a discussão das ferramentas do ambiente virtual de ensino e aprendizagem com mais empenho e regularidade tendem a aproveitar mais o curso e interagir mais com os colegas e com os professores;

10. Há evidências significativas nas experiências vivenciadas que a forma que os educadores tratam os alunos influi na participação, na interação e na construção do conhecimento;

11. As duas experiências vivenciadas foram apenas um primeiro passo para essa nova modalidade de docência na minha prática como educadora. E não foi suficiente para a construção da minha *práxis* como educadora da educação a distância via *web*. Ainda preciso vivenciar muitas outras experiências para construir a minha *práxis* como educadora na educação a distância via *web*. Porém, essas primeiras aprendizagens foram muito significativas e valiosas.

12. As pistas, os indícios, os sinais, os vestígios recolhidos levaram-me a entender que a formação para a educação a distância via *web* – bem como a educação presencial – necessita da teoria; da observância de práticas alheias; da própria prática; de "*conhecimento-na-ação*, *reflexão-na-ação*, e *reflexão sobre a reflexão-na-ação*" (Schön, 1983, 2000); da transformação do educador em pesquisador/investigador da sua prática; e que esse processo seja permanente/continuado, porque com os avanços das novas tecnologias de informação e comunicação os conhecimentos mudam numa velocidade muito grande.

Uma sibila, questionada sobre o destino de Marósia, disse:

— Vejo duas cidades: uma do rato, uma da andorinha.

O oráculo foi interpretado da seguinte maneira: atualmente Marósia é uma cidade em que todos orrem em galerias de chumbo, como bandos de ratos que comem restos caídos dos dentes de ratos mais meaçadores; mas está para começar um novo século em que os habitantes de Marósia voarão como ndorinhas no céu de verão, chamando uns aos outros como se fosse um jogo, exibindo-se em volteios com s asas firmes, removendo do ar mosquitos e pernilongos.

— É hora de concluir o século dos ratos e iniciar o das andorinhas – disseram os mais resolutos. , de fato, sob o sinistro e sórdido predomínio ratinheiro, já se sentia incubar, entre as pessoas menos otórias, um ímpeto de andorinhas, que avançam no ar transparente com um ágil movimento da cauda e esenham com a lateral das asas a curva do horizonte que se alarga.

Retornei a Marósia anos depois; considerava-se que a profecia da sibila havia tempos se tornara alidade; o velho século está enterrado, o novo está em seu ápice. A cidade certamente mudou, talvez ara melhor. Mas as asas que vi são as de guarda-chuvas desconfiados sob os quais pesadas pálpebras se baixam se olhadas; existem pessoas que acreditam poder voar, mas já fazem muito se levantarem do solo banando balandraus de morcego.

Ocorre também que, margeando os sólidos muros de Marósia, quando menos se espera se islumbra uma cidade diferente, que desaparece um instante depois. Talvez toda a questão seja saber uais palavras pronunciar, quais gestos executar, e em que ordem e ritmo, ou então basta o olhar a esposta o aceno de alguém, basta que alguém faça alguma coisa pelo simples prazer de fazê-la, e para ue o seu prazer se torne um prazer para os outros; naquele momento todos os espaços se alteram, as lturas, as distâncias, a cidade se transfigura, torna-se cristalina, transparente como uma libélula. Mas é ecessário que tudo aconteça como se por acaso, sem dar muita importância, sem a pretensão de estar umprindo uma operação decisiva, tendo em mente que de um momento para o outro a Marósia anterior oltará a soldar sobre as cabeças o seu teto de pedra, teias de aranha e mofo.

O oráculo estava enganado? Não necessariamente. Eu o interpreto da seguinte maneira: Marósia consiste em duas cidades – a do rato e a da andorinha: ambas mudam com o tempo; mas não uda a relação entre elas: a segunda é a que está para se libertar da primeira. (Calvino, 2003:147-148)

CAPÍTULO V:

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: RACIONALIDADE TÉCNICA OU RACIONALIDADE EMANCIPATÓRIA?

"O professor é a pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor (Nias, 1991). Urge por isso (re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida.
A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência."
Nóvoa, 1992b:25.

Este capítulo tem como objetivo argumentar em defesa da articulação/unidade entre teoria↔prática↔reflexão↔pesquisa-ação↔formação continuada para a formação inicial e o *desenvolvimento profissional* do educador no geral e também para a formação do educador da educação a distância via *web*, capaz de tentar dar conta da singularidade das situações que esse profissional enfrenta no desempenho de suas funções.

No que diz respeito à formação inicial e ao *desenvolvimento profissional* dos professores vejo duas cidades: uma dos ratos – a racionalidade técnica –; e outra das andorinhas – a racionalidade emancipatória. Espero que a segunda esteja "*para se libertar da primeira*" e, nesse sentido já vemos, inclusive, "*incubar, entre as pessoas menos notórias, um ímpeto de andorinhas, que avançam no ar transparente com um ágil movimento de cauda e desenham com a lateral das asas a curva do horizonte que se alarga*" (Calvino, 2003:147-148). Porém, este ainda é um movimento muito discreto. Parece mesmo que estamos presos em Pentesiléia (Calvino, 2003:149) e não conseguimos nos libertar. Tal como Prometeu que, castigado por ter roubado o fogo dos céus para entregá-lo ao homem, sentia a aproximação da águia de Zeus a lhe devorar o fígado que renascia diuturnamente até sua libertação por Hércules. Sinto que o nosso fígado está sendo devorado por muitas águias, mas, incessantemente, ele volta a crescer. É preciso fortalecer o nosso Hércules interior – nossa consciência – porque só ele/ela pode nos libertar. E para que isso ocorra, necessário se faz um outro modelo de formação inicial e de *desenvolvimento profissional* diferente do que temos hoje.

Este capítulo é uma tentativa de *engrossar* esse movimento, ainda discreto na educação convencional/tradicional, e quase inexistente na educação a distância no geral em que ainda

predominam principalmente os pressupostos da racionalidade técnica mais arcaica. Acredito que esses pressupostos arcaicos não ajudam a EAD; servem sim para aumentar a desconfiança da sociedade com relação a essa modalidade de educação. Estabelecendo uma analogia dessa situação com as cidades narradas por Calvino, enfatizo que é necessário rememorar que sucessivas "*invasões afligiram a cidade de Teodora ao longo dos séculos de sua história; para cada inimigo desbaratado, surgia um novo que ameaçava a sobrevivência dos habitantes.*" E que após "*expulsar os condores do céu, foi necessário enfrentar a proliferação das serpentes; o extermínio das aranhas permitiu que as moscas se multiplicassem e negrejassem; a vitória sobre os cupins deixou a cidade à mercê das traças. Uma a uma, as espécies incompatíveis com a cidade sucumbiram e foram extintas.*" Mas, graças "*à fúria de dilacerar escamas e cascos, e arrancar élitros e penas, os homens deram a Teodora a imagem exclusiva de cidade humana que ainda a caracteriza*" (Calvino, 2003:152).

Espero também que a EAD e, mais especificamente a educação a distância via *web*, assim como Teodora, possam ser humanizadas e trazer mais possibilidades para a educação. Para isso, a formação dos educadores para atuar na educação a distância via *web* é um ponto fundamental. Principalmente porque, conforme defende Mello (2003:202):

> *O cenário de implementação de novas tecnologias em ambientes escolares ainda é sofrível; na maioria das vezes indica intenções meramente comerciais e políticas. Poucos são os que fazem uso das novas tecnologias respaldados em conceitos e idéias para melhoria do ensino, para avanços em trabalhos pedagógicos, ou seja, utilizando os ambientes informatizados de forma conseqüente.*

E é exatamente esse novo cenário que exige mudanças também na área da educação. Nesse sentido, o aluno precisa saber fazer uso desse arsenal tecnológico para melhorar a sua formação, e o professor, além de usar essas mesmas fontes para se desenvolver profissionalmente, ainda precisa estar preparado para ajudar os alunos. Diante dessas transformações, os cursos de formação de professores não podem continuar reproduzindo um modelo que não dá conta da realidade. No caso da formação de professores para atuarem na educação a distância via *web*, não é possível "*planejar um curso de formação de professores para trabalhar em ambientes telemáticos se os futuros professores não recebem a formação adequada para implementar as tecnologias, considerando suas constantes mutações*" (Mello, 2002:202). Nessa perspectiva, a formação de professores não pode se restringir apenas à apresentação de

metodologias "ditas adequadas" para tais ambientes, porque uma formação embasada nessas concepções não dá conta de preparar os profissionais para os desafios e possibilidades da sociedade do conhecimento que, no meu entender, apenas começam a despontar.

Diante dessas constatações e indagações é que optei também por investigar: ***em que bases precisam estar apoiadas a formação do educador da educação a distância via web?*** Porém, para responder a esta indagação resolvi inicialmente investigar: ***qual é a importância de todo o caminho que trilhei na educação a distância no geral, e na educação a distância via web mais especificamente, para a minha práxis como educadora em tempos de mudança***.

Conforme já explicitado em outras partes deste trabalho, a referida indagação começou a tomar corpo depois que passei um período razoavelmente longo mergulhada na teoria e não encontrei base suficiente para a minha formação como educadora nessa nova modalidade de educação. Essa insatisfação levou-me inicialmente a conhecer algumas práticas desenvolvidas na educação a distância via *web* e, embora não tivesse ainda sido suficiente para a minha formação, elas forneceram-me indícios reveladores. Ajudaram-me inclusive a ir buscar na prática mais elementos para subsidiar a minha formação e desenvolvimento profissional. Assim, planejei e desenvolvi as duas experiências que foram relatadas no capítulo anterior.

Nesse sentido, já havia percorrido a teoria, a investigação de práticas alheias e também já havia experimentado, na prática, o que é a educação a distância via *web*. Porém, por conta dos desafios dessa nova modalidade, ainda não me considerava/considero preparada/formada. Isso porque entendo que o educador precisa estar em permanente processo de formação pelas especificidades da sua profissão e ainda, precisa trazer a reflexão crítica para a sua profissão, buscando assim a sua *práxis*[271] educativa.

[271] Habermas (2000:474) diz que segundo Marx, "*a práxis social estende-se pelas dimensões do tempo histórico e do espaço social, mediatizando a* natureza subjetiva *dos indivíduos cooperantes com a* natureza *exterior* objetivada *pelas intervenções do corpo, no horizonte de uma circundante* natureza em si *que, em termos cósmicos, engloba também a história da espécie. Portanto, o processo mediador do trabalho refere-se à natureza sob três aspectos distintos: às necessidades naturais* vivenciadas *dos sujeitos, à natureza objetiva* apreendida e elaborada em atitude objetivante *e, finalmente, à natureza* pressuposta *no trabalho como horizonte e fundamento.*"

A expressão *práxis*,[272] que é de origem grega, segundo o Dicionário do Pensamento Marxista,

> (...) *refere-se, em geral, a ação, a atividade, e, no sentido que lhe atribuiu Marx, à atividade livre, universal, criativa e auto-criativa, por meio da qual o homem cria (faz, produz), e transforma (conforma) seu mundo humano e histórico e a si mesmo; atividade específica ao homem, que o torna basicamente diferente de todos os outros seres. Nesse sentido, o homem pode ser considerado como um ser da práxis, entendida a expressão como o conceito central do marxismo, e este como a 'filosofia' (ou melhor, o 'pensamento') da 'práxis'.*

No Dicionário de Filosofia de Nicola Abbagnano, além do significado de *práxis*, também é possível encontrar o de "praxiologia" que, segundo essa fonte é um termo cunhado por "*Kotarbinsky, para designar 'a teoria geral da atividade eficaz', que deveria compreender a totalidade dos domínios da atividade útil dos sujeitos agentes, do ponto de vista da eficácia de suas ações* (...)."

Ao continuar buscando entender melhor o sentido/significado de *práxis* encontrei a obra de Ribeiro: "*Educação escolar: que prática é essa?*", onde a autora faz uma análise da obra de Vázquez: "*Filosofia da praxis*". Porém, percebendo a importância do referido autor fui consultá-lo diretamente, porque, nessa obra, Vázquez buscou o verdadeiro sentido marxista da *práxis,* como condição *sine qua non* à elevação da "*nossa consciência da praxis como atividade material do homem que transforma o mundo natural e social para fazer dêle um mundo humano*" (Vázquez, 1977:3).

Ribeiro (2001:13) diz, com base em Vázquez, que dessa idéia "*é insuficiente e, mais que isto, é falsa a compreensão de que a significação prática das coisas existe na medida em que elas existem, ou são produzidas pelo ser humano para satisfazer necessidades imediatas de sua vida cotidiana*". Para a referida autora, a "*reflexão filosófica em Marx nos leva a atentar para o fato de que a ação humana e seus produtos respondem, fundamentalmente, à necessidade do ser humano de se produzir como ser humano. Uma necessidade que se realiza, é certo, na cotidianidade da vida, mas não de uma maneira imediata, direta.*"

---

[272] Hannah Arendt, em "A condição humana", propõe a renovação sistemática do conceito aristotélico de *práxis* não se limitando à exegese de textos clássicos, mas sim esboçando uma antropologia da ação lingüística como contrapartida da antropologia da ação instrumental de Arnold Gehlen.

Assim, nas palavras de Ribeiro, nós somos "*seres com capacidade prática, porém mais que isto. Somos seres com capacidade teórico-prática.*" E ainda, "*somos seres que, no exercício desta capacidade com vistas ao atendimento de necessidades impostas ou inventadas, damos coletivamente conta de satisfazer a necessidade maior de sermos cada vez mais humanos*" (*idem*, pág. 16).

Também com Ribeiro, tive realçado o pressuposto de que na ausência de "*um elevado grau de consciência da práxis não nos é possível captar e expressar adequadamente 'a verdadeira significação humana' da atividade humana em geral, bem como de suas manifestações particulares*" (pág. 2). E que tem havido um reducionismo de conteúdo da categoria *práxis* por conta de um certo modismo verbal. E sem o domínio crítico dessa categoria, "*a compreensão da prática humana geral ficaria apenas restrita à sua dimensão prático-utilitária*" (pág. 7). Mais grave ainda é que, nessa visão estreita, "*a significação prática da atividade educacional é reconhecida, defendida e 'realizada', visando a* satisfação das necessidades práticas da vida cotidiana*, e pronto! Fora isso, é como se caíssemos necessariamente no verbalismo, no teoricismo, no academicismo*" (pág. 6).

Dessa idéia, nas palavras do próprio Vázquez (1977:234-235):

> *Interpreta-se falsamente essa unidade entre a teoria e a prática quando se nega a autonomia relativa da primeira. Assim acontece quando se pensa que a prática se torna por si mesma teórica, partindo do pressuposto de que a prática deixa transparecer por si só sua racionalidade ou sua verdade. Em primeiro lugar, é preciso esclarecer que o problema da unidade entre a teoria e a prática só pode ser formulado com justeza quando temos presente a prática como atividade objetiva e transformadora da realidade natural e social, e não qualquer atividade subjetiva, ainda que esta se oculte sob o nome de práxis, como faz o pragmatismo.* (...) *Referimo-nos, por conseguinte, à atividade prática social, transformadora, que corresponde a necessidades práticas e implica em certo grau de conhecimento da realidade que transforma e das necessidades que satisfaz. Mas, mesmo assim, a prática não fala por si mesma, isto é, não é diretamente teórica. Como Marx adverte em sua Tese VIII sobre Feuerbach,* ***há a prática e a compreensão da prática****.* ***Sem sua compreensão, a prática tem sua racionalidade, mas esta permanece oculta****. Ou seja, sua racionalidade não transparece diretamente, e sim apenas a quem tem olhos para ela. Assim, por exemplo, prática experimental científica só é reveladora para o homem de ciência que a pode ler conhecendo a linguagem conceitual correspondente*.[273]

Também Freire (1980:25-26) defende que:

> *Uma das características do homem é que somente ele é homem. Somente ele é capaz de tomar distância frente ao mundo. Somente o homem pode distanciar-se do objeto para admirá-lo. Objetivando ou admirando – admirar se toma aqui no sentido filisófico – os*

[273] Grifos meus.

> *homens são capazes de agir conscientemente sobre a realidade objetivada. É precisamente isto, a "práxis humana", a unidade indissovúvel entre minha ação e minha reflexão sobre o mundo.*

Dessa forma, também para Freire a realidade não é dada ao homem espontaneamente. É preciso um trabalho de elaboração para que "*ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica*" (Freire, 1980:26). Diz ainda que, quanto mais conscientização, mais se "des-vela" a realidade, isto é, mais se penetra na essência dos fenômenos. Porém, para que a conscientização ocorra não basta estarmos diante da realidade numa posição "falsamente intelectual". Para Freire (1980:26) a "*conscientização não pode existir fora da 'práxis', ou melhor, sem o ato ação-reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens.*"

Assim, embasada nessas concepções, é que compreendo e assumo que ***as experiências de educação a distância via web em andamento, vivenciadas e analisadas, mesmo que incipientes, são importantes para encontrarmos indícios de formas alternativas de aproveitamento do potencial da web para melhorar as possibilidades e os resultados da educação. Porém, a verdadeira aprendizagem dessa nova modalidade de educação se dá na práxis pedagógica. Com base nessa linha de entendimento, acredito que tanto a formação do educador da educação a distância via web como a do educador da modalidade presencial precisam estar embasadas na perspectiva da racionalidade emancipatória: articulação teoria↔prática↔reflexão além de ser um processo de desenvolvimento profissional contínuo e fazer do professor um pesquisador de sua prática***.

A seguir, passo a falar do modelo da racionalidade técnica e da sua insuficiência. E a partir dessa constatação, apresento, embasada nos autores selecionados, uma perspectiva diferenciada e complexa de formação de educadores: a racionalidade emancipatória.

5.1. A racionalidade técnica

> *"A falsa compreensão, que gera um conhecimento do 'lado prático' da atividade educacional escolar nos estreitos limites do prático-utilitário, condena muitos de nós, educadores, a uma atitude, em verdade, pragmática diante do que faz e do que precisa ser feito."*
> *Ribeiro, 2001:44-45.*

A racionalidade técnica é uma concepção epistemológica herdada do positivismo que serviu de referência para a formação em todas as áreas – principalmente para a formação de professores – e que prevaleceu, majoritariamente, ao longo do século XX. Nesse modelo, "*a atividade profissional é sobretudo instrumental, dirigida para a solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas."* Nessa mesma linha de raciocínio, para os profissionais da área de ciências sociais e humanas serem considerados eficazes, eles "*devem enfrentar os problemas concretos que encontram na prática, aplicando princípios gerais e conhecimentos científicos derivados da investigação"* (Pérez Gómez, 1992:96).

Assim, primeiro se aprende a teoria para dar suporte à formação e, depois, é que se aplicam esses conhecimentos/receitas na realidade. Dessa forma, a dicotomia entre a teoria e a prática se estabelece. Segundo Habermas (1982, 1973) a racionalidade técnica reduz a atividade prática apenas à análise dos meios apropriados para atingir determinados fins. Esquece-se, dessa forma, o caráter moral e político da definição dos fins em qualquer ação profissional que pretende resolver problemas de ordem humana. Assim, a redução da racionalidade prática a uma mera racionalidade instrumental, obriga o profissional a aceitar a definição externa das metas da sua intervenção.[274]

Mesmo sendo vasta a obra de Habermas, um dos principais eixos das suas discussões é a crítica ao tecnicismo e cientificismo que, no seu entender, reduz todo o conhecimento humano ao domínio da técnica e modelo das ciências empíricas, limitando o campo de atuação da razão humana a todo conhecimento que fosse objetivo e prático.[275]

Nessa perspectiva de formação, o conceito de *práxis* defendido por Marx como sendo uma *atividade humana integral, transformadora e emancipatória* é desconsiderado e cede, cada vez mais, espaço para a filosofia moderna, de inspiração cartesiana que defende, dentre

---

[274] Nesse sentido, Freitag e Rouanet (1993:14-16) ao analisarem a perspectiva político-cultural da obra de Habermas dizem que este filósofo e teórico considera que a "*conseqüência da nova constelação é que as decisões práticas que afetam a coletividade são agora transformadas em problemas técnicos, resolvidos por uma minoria de* experts*, que têm o* know-haw *necessário. Impõe-se uma despolitização das massas. Esta passa a ser conseqüência e requisito da nova forma de dominação, legitimada pelo poder de coação (*Sachzwänge*) da racionalidade técnica. A redução das decisões políticas a uma minoria (a nova elite dos tecnocratas) significa ao mesmo tempo um esvaziamento da atividade prática em todas as instâncias da sociedade (política, social e mesmo econômica) e a penetração do Estado (instância política) nas duas outras, submetidas a uma crescente administração*".

[275] As três idéias fundamentais seguidas por Habermas, são: (a) Teoria da Ação Comunicativa; (b) A defesa da existência de uma esfera pública, na qual os cidadãos, livres de domínio político, podem expor idéias e discuti-las; e (c) A idéia de que as ciências naturais seguem uma lógica objetiva, enquanto as ciências humanas seguem uma lógica interpretativa.

outras coisas, a separação entre vida mental e corporal. Por conta desse entendimento do paradigma moderno, é preciso que lutemos para que as idéias apresentadas como epígrafe deste capítulo sejam concretizadas e consideradas. O que não é tarefa fácil porque esses pressupostos estão muito arraigados na humanidade e, conseqüentemente, na educação.

Schön (1983) dizia, já na década de 80 do século passado, que nos últimos trinta anos a maior parte da investigação educacional se desenvolveu com base na concepção epistemológica da prática concebida como racionalidade técnica ou instrumental, isto é, baseada no entendimento do paradigma processo-produto.

Nessa linha de entendimento, um dos pressupostos difundidos nas instituições de formação de professores – apoiados no modelo da racionalidade técnica – é que o conhecimento ali adquirido prepara os alunos (futuros professores) para os problemas e exigências encontrados na realidade da profissão. A insuficiência desse pressuposto é evidente. O que fazer na prática com toda essa "bagagem acadêmica" diante dos problemas reais do cotidiano da classe – desafios complexos e singulares na maior parte das vezes?

A insuficiência fica mais uma vez comprovada nas palavras de Marcelo Garcia que parafraseia Simon Veenman (1984, *apud* Marcelo Garcia, 1992:66) para dizer que este autor "*popularizou o conceito de 'choque de realidade' para se referir à situação que passam muitos professores no seu primeiro ano de docência.*" E que "*o primeiro ano caracteriza-se por um processo de intensa aprendizagem, quase sempre do tipo ensaio-erro, marcado por uma lógica de sobrevivência.*"

No Brasil, nas últimas décadas, tem sido esse o modelo que predomina na grande maioria dos cursos de formação e que traz como conseqüência o cultivo da dicotomia teoria-prática, ao invés da sua articulação/unidade tão desejável. Nessa concepção, o profissional da educação é decididamente um técnico que aprende receitas prontas e deve aplicá-las a situações problemas. Aqui cabe uma indagação de suma importância para a hipótese que apresento neste trabalho: será que a formação do educador da educação a distância via *web* nessa perspectiva da racionalidade tecnológica dá conta dos desafios dessa nova modalidade de educação?

Sem entrar no mérito específico dessa modalidade, Esteban e Zaccur (2002:20-21) dizem que, na concepção corrente de formação, pode-se até afirmar que se busca "*no período de estágio uma articulação entre teoria e a prática. No entanto, esta alternativa é bastante artificial, pois*

todo o processo fragmenta e hierarquiza saberes e fazeres, dificultando a percepção e a potencialização do diálogo entre a teoria e a prática." Na opinião das autoras, a formação do professor-pesquisador propõe uma inversão deste modelo na tentativa de reconstruir este quadro fragmentado, porém sem que isso signifique uma supremacia da prática sobre a teoria, porque a centralidade está no questionamento. Nesse processo, as autoras defendem que é fundamental que os professores se instrumentalizem "*para observar, questionar e redimensionar seu cotidiano*" (pág. 21). E que tal processo só é possível mediante o diálogo permanente: prática-teoria-prática, porque a prática sinaliza questões e a teoria é que ajuda no entendimento desses sinais propondo alternativas de uma nova prática. Nesse sentido, Esteban e Zaccur (2002:21) entendem que:

> *A teoria funciona como lentes que são postas diante de nossos olhos, nos ajudando a enxergar o que antes não éramos capazes. Olhando para um mesmo objeto, podemos percebê-lo de diferentes maneiras, dependendo das lentes que usamos. A teoria é proposta como um instrumento que ajuda a olhar e apreender o real. Como teorias diferentes enfatizam recortes diferentes, possibilitando uma diversidade de pontos de vista, freqüentemente faz-se necessária a opção sobre o referencial teórico mais adequado. A escolha entre as múltiplas possibilidades tem como referência o próprio real (Morin, 1999).*

Essa proposta de formação defendida pelas autoras é embasada na ênfase do aspecto coletivo. Porque, para elas, um trabalho individualizado dificulta a crítica, uma vez que a ausência do outro impede o confronto e a recriação de idéias (pág. 23).

Não obstante, cabe esclarecer que se o professor lida com situações singulares, nesse caso, as receitas não podem dar conta da realidade diversificada. A sua função precisa ir muito além de mero reprodutor de modelos/receitas. Nesse sentido, Perrenoud, em sua obra: "*Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza – Saberes e competências de uma profissão complexa*", define ensinar como sendo *agir na urgência* e *decidir na incerteza*. E, diante dessa complexidade, ensinar exige agir com competência. Defende que é preciso esclarecer aos professores em processo de formação as *urgências* e as *incertezas* da ação pedagógica, além

da sua parcela de criatividade, improvisação, solidão, desânimo, negociação e também, conhecimentos racionais e didática (Perrenoud, 2001).[276]

Nesse sentido, a cidade de Ercília pode ser um bom referencial para reflexão:

> *As cidades e as trocas 4*
>
> *Em Ercília, para estabelecer as ligações que orientam a vida da cidade, os habitantes estendem fios entre as arestas das casas, brancos ou pretos ou cinza ou pretos-e-brancos, de acordo com as relações de parentesco, troca, autoridade, representação. Quando os fios são tantos que não se pode mais atravessar, os habitantes vão embora: as casas são desmontadas; restam apenas os fios e os sustentáculos dos fios.*
>
> *Do costado de um morro, acampados com os móveis de casa, os prófugos de Ercília olham para o enredo de fios estendidos e os postes que se elevam na planície. Aquela continua a ser a acidade de Ercília, e eles não são nada.*
>
> *Reconstroem Ercília em outro lugar. Tecem com os fios uma figura semelhante, mas gostariam que fosse mais complicada e ao mesmo tempo mais regular do que a outra. Depois a abandonam e transferem-se juntamente com as casas para ainda mais longe.*
>
> *Deste modo, viajando-se no território de Ercília, deparam-se com as ruínas de cidades abandonadas, sem as muralhas que não duram, sem os ossos dos mortos que rolam com o vento: teias de aranha de relações intrincadas à procura de uma forma. (Calvino, 2003:74)*

Tenho a sensação de que os professores formados no modelo da racionalidade técnica, todas as vezes que encontram situações singulares e que suas receitas não dão conta da complexidade da realidade, "mudam" para lugares mais calmos porque consideram "*que não são nada*". Talvez um outro tipo de formação pudesse fazê-los entender que a realidade é como "*teias de aranha de relações intrincadas à procura de uma forma.*"

Como conseqüência do modelo da racionalidade técnica, encontram-se concepções simplistas ou ambientalistas dos processos de ensino-aprendizagem que, via de regra, têm dado ênfase ao conhecimento do conteúdo a ser ensinado e à utilização de técnicas na sala de aula para "transmitir", "passar", "transferir" esses conhecimentos dos professores – detentores do saber – para os alunos considerados *tábulas rasas*. Em síntese, nessa visão, para ensinar, o professor deverá apenas saber a matéria e usar uma metodologia eficiente (Carvalho e Gil-Pérez, 1995).

Todavia, conforme nos informa Chassot (1996),

> (...) *com os diversificados meios de comunicação, particularmente os fantásticos recursos de multimídia, que já podem ser acessados por muitos estudantes, o conhecimento é algo que está cada vez mais acessível. Por seu lado, é preciso ter presente o exponencial*

[276] Na obra: "*A prática reflexiva no ofício de professor: Profissionalização e razão pedagógica*", Perrenoud acrescenta a esses saberes, de forma mais enfática, a prática reflexiva. Considerando-a "a chave da profissionalização do ofício" (2001:9).

> *crescimento destes conhecimentos (em 1995, a cada 45 minutos se produziu conhecimentos equivalentes a uma Enciclopédia Britânica), o que impede qualquer pretensão de alguém conhecer tudo, mesmo da área ou da sub-área na qual é especialista. No entanto, minhas sempre renovadas críticas são para a quantidade e a qualidade daquilo que se ensina. Pelo volume de informações que exigimos de nossos alunos e de nossas alunas, podemos avaliar quanto eles e elas facilmente esqueceram o que nós ensinamos.*

Segundo Chassot, aquele tipo de professor informador está com seus dias contados, pois será facilmente substituído pelos recursos da multimídia. E esses recursos desempenharão essa tarefa de uma maneira muito mais interessante e atraente para o aluno. Porém, cabe um alerta: o que está cada vez mais disponível não é o saber, mas a informação. Se fosse o saber e este só dependesse de meios para acessá-lo, as novas tecnologias de informação e comunicação resolveriam os problemas da educação. Seria só uma questão de equipar as comunidades com os meios necessários para que esse conhecimento chegasse até eles. A grande questão é que transformar informação em conhecimento e este em saber é muito mais complexo. Exige, dentre outras coisas, a mediação competente.

Contudo, as novas tecnologias de informação e comunicação podem trazer também muitas possibilidades para a educação, conforme defendido ao longo deste trabalho. Não obstante, um dos pontos fundamentais para que esse desejo se transforme em realidade é investir na formação de educadores para atuarem na educação a distância via *web* ou no uso das novas tecnologias de informação e comunicação para potencializar a educação presencial.

A formação do educador para a educação a distância via *web* também não tem tido a atenção exigida: ou os profissionais são formados em cursos muito rápidos – do tipo extensão –, ou se restringem a seguir *listas de habilidades docentes* (Tavares, 2001) indo para a prática colocar nos meios inovadores aquele mesmo tipo de educação que desenvolvem no presencial. Em outros termos, é possível afirmar ainda que, prevalece uma concepção de racionalidade prática simplista que reduz a prática ao estudo dos meios necessários para se atingir determinados fins (Habermas, 1973, 1982).

Tavares (2001), ao aprofundar o assunto,[277] chegou à conclusão que "*grande parte da literatura se preocupa em descrever, sistematizar, exemplificar ou mesmo recomendar característica e*

[277] Segundo Tavares (2001), com "*o objetivo de auxiliar o professor a estar melhor preparado para atuar em contextos digitais, diversos trabalhos apresentam listas de habilidades e/ou características que o bom professor on-line deve ter – sejam textos acadêmicos (e.g. Berge, 1995; Rohfeld e Hiemstra, 1995; Kerr, 1986; Brochet,*

procedimentos do professor on-line, sem apresentar projetos ou relatos de experiências de formação de professores para atuar em contextos virtuais." Diante dessa constatação, segundo a referida autora, ainda que essa prática possa oferecer "dicas" para o trabalho do professor e também apresentar elementos para elaboração de projetos de capacitação docente, não é possível pensar a formação do professor para atuar *online* com base em listas de procedimentos. Porque dessa forma, para a autora, seguindo o mesmo entendimento que expressei anteriormente embasada em Pérez Gomes (1992) e Habermas, estar-se-ia adotando uma visão reducionista e tecnicista desta formação, e encarando a ação docente dirigida apenas para a solução de problemas mediante a aplicação de teorias e técnicas pré-estabelecidas. Diz ainda que, nessas bases, pressupõe-se "*que a transposição dos procedimentos recomendados para a prática pedagógica é automática, bastando que o professor tome conhecimento de sua existência.*" Assim, com base nessa concepção de formação reducionista, acredita-se que basta apenas dizer ao professor o que deve fazer em cada situação para que ele passe a atuar conforme as indicações e as recomendações.

Com esse tipo de "preparo", os "professores" acabam sendo meros executores de planejamentos externos, conforme defendido por aqueles que têm uma visão ultrapassada de educação e, principalmente, de educação a distância. Nessa perspectiva, as indicações de Peters (2001) cabem muito bem porque, em linhas gerais, é a aplicação da retrograda linha de montagem na educação. Nesse sentido, teoricamente, os papéis e as competências do profissional, os conteúdos e as metodologias já foram pensados pelos especialistas que geralmente estão distantes da realidade. Aliás, com base nesse entendimento, nem precisa de professor. São os *tutores* que aplicam o que foi planejado por uma "equipe de especialistas".[278]

1985; Freenberg, 1986), sejam manuais de treinamento de professores de instituições que utilizam a conferência eletrônica ou sites educacionais de apoio ao professor – tais como o texto 'What makes a successful on-line facilitator?' ('O que torna um facilitador on-line bem sucedido?') no site da universidade de Illinois (http://illinois.on-line.uillinois.edu/model/facilitatorprofile.html)." Além desses autores, Tavares também cita outros que seguem essa mesma linha de entendimento: Mason (1991), Palloff e Pratt (1999), Lynch e Corry (1998). Ao analisar uma das obras de Belloni: "Educação a distância", Tavares conclui que a referida autora "*não apresenta sugestões de atividades específicas para a formação do professor à distância, mas também não se restringe à listagem de características, habilidades ou procedimentos pedagógicos desejáveis. A autora aponta áreas de competências a serem desenvolvidas e destaca aspectos, como a formação continuada e 'reflexiva' do professor*" tanto da educação presencial como da educação a distância mediada pela *Internet*.

[278] Perrenoud (2001:115-134) discute "O trabalho em equipe pedagógica: resistências e mecanismos". Neste capítulo, o autor, além de falar sobre as pseudo-equipes, apresenta mais três categorias, a saber: "- *as equipes lato sensu, que se limitam a intercambiar pontos de vista; - as equipes stricto sensu, que coordenam suas práticas; - as equipes stricto sensu que também assumem coletivamente a responsabilidade por um grupo de alunos*" (pág.

Diante dessa situação, esses profissionais que atuam na educação a distância via *web* têm a falsa sensação de que estão inovando somente porque estão usando as mais novas tecnologias de informação e comunicação. No meu entender, isso é uma ilusão. E, o mais grave: por conta de toda a sua formação, eles nem sequer têm consciência dessa situação. Num tom mais agressivo, podemos, para usar a metáfora de Baudrillard (1996), compará-los a moscas no vidro que não sabem o que as impede de passar para o outro lado.

Pereira (1998:171-172), embasada em Elliott (1988) e posicionando-se contrariamente a essa forma de conceber a ação docente, diz que "*o trabalho do professor é de caráter complexo e dinâmico, desenvolvido em situações não-estruturadas que solicitam uma compreensão da situação e uma ação inteligente (prudente), a qual não pode ser prevista com antecedência pela própria amplitude da atividade educativa.*" E que nessas situações, "*frequentemente as atuações rotineiras não dão conta da resposta necessária para o encaminhamento da solução, e uma ação mais elaborada, que supõe a capacidade de discernir o significado dos acontecimentos, de avaliar seu significado prático e decidir a resposta adequada, é necessária.*" Diz que, dessa forma, "*é errônea a intenção de normatizar a conduta dos professores para que seja atingida a eficácia.*"

A essa altura, cabe também indagar: que tipo de formação esses profissionais, preparados desse jeito, podem promover? E ainda: que tipo de formação esses alunos – vítimas – terão? Uma formação que não dá conta das exigências da sociedade atual. Essas pessoas estão sendo preparadas para uma sociedade que, no geral, já não existe; e se ainda existe, será por pouco tempo.

Como diz Lyon (1998:69), apoiado em outros autores:

> *A educação em si, que sob a influência do pensamento iluminista passou a ser vista ou como um momento no desdobramento progressivo da liberdade, como na França, ou como um meio de promover a saúde nacional, como na Alemanha, agora está reduzida à performatividade, ao treinamento e às habilidades. Na visão de Lyotard, as sociedades avançadas estão cada vez mais obrigadas a encontrar "a contribuição ótima da educação superior para a melhor performatividade do sistema social." Assim a razão emancipatória cede lugar à racionalidade tecnológica. Como Robins e Webster dizem em sua contundente crítica do The Technical Fix: "quando a produção sistemática de habilidades*

123). Lendo este texto, é possível perceber o quão complexa é a atividade de trabalhar em equipe. Diante do exposto, cabe indagar: será que na educação a distância mais tradicional ocorre trabalho em equipe? Ou são pseudo-equipes? Gostaria de ressaltar que, o fato de fragmentar a tarefa de educar, destinando para profissionais de diferentes áreas parcela dessa responsabilidade, não é trabalhar em equipe. É, sim, fazer uso inadequado dessa idéia.

> *e competências operacionais se tornou o objetivo do sistema sociotécnico, então o apelo a verdades e valores de emancipação pode ser visto como estando fora do seu tempo."*

A seguir, passo a apresentar e defender, exatamente, esses pressupostos que alguns consideram estar fora de seu tempo.

5.2. A racionalidade prática, e/ou a epistemologia da prática, e/ou a racionalidade emancipatória

> *"O grande desafio para os professores vai ser ajudar a desenvolver nos alunos, futuros cidadãos, a capacidade de trabalho autónomo e colaborativo, mas também o espírito crítico. Mas cuidado! O espírito crítico não se desenvolve através de monólogos expositivos. O desenvolvimento do espírito crítico faz-se no diálogo, no confronto de idéias e de práticas, na capacidade de se ouvir o outro, mas também de se ouvir a si próprio e de se auto-criticar. E tudo isto só é possível num ambiente humano de compreensiva aceitação, o que não equivale, não pode equivaler, a permissiva perda de autoridade do professor e da escola. Antes pelo contrário. Ter o sentido de liberdade e reconhecer os limites dessa mesma liberdade evidencia um espírito crítico e uma responsabilidade social."*
>
> *Alarcão, 2003:32.*

A declarada insuficiência do modelo da racionalidade técnica tem dado margem ao surgimento de propostas alternativas de formação de professores e ao florescimento, segundo Pérez Gómez (1992:102), de metáforas alternativas para designar o papel do professor como profissional, tais como:

> (...) *professor como investigador na sala de aula (Stenhouse, 1975), o ensino como arte (Eisner, 1980), o ensino como uma arte moral (Tom, 1986), o professor como profissional clínico (Clark, 1983; Griffin, 1985), o ensino como um processo de* planejamento e tomada de decisões *(Clark & Peterson, 1986), o ensino como um processo* interactivo *(Holmes Group Report, 1987), o professor como* prático reflexivo *(Schön, 1983, 1987), etc.*

Assim, nessa nova perspectiva de formação, ampliando as metáforas apresentadas por Pérez Gómez, tem-se ainda, por exemplo: a **epistemologia da prática** (Schön, 1983, 2000), ou a **racionalidade prática** (Pérez Gómez, 1992), que propõem uma "inversão" no ponto de partida da formação docente, pois, segundo os autores, é na prática que o professor pode sentir os problemas, e, a partir daí, analisá-los e interpretá-los singularmente. Segundo Schön (2000:16),

> (...) *os problemas da prática do mundo real não se apresentam aos profissionais com estruturas bem-delineadas. Na verdade, eles tendem a não se apresentar como problemas, mas na forma de estruturas caóticas e indeterminadas. Engenheiros civis, por exemplo, sabem como construir estradas adequadas para as condições de certos locais e especificações. Eles se servem de seus conhecimentos de solo, materiais e tecnologias de construção para definir declividades, superfícies e dimensões. Quando é necessário decidir* qual *estrada construir, no entanto, ou se ela deve ser construída, seu problema não é passível de solução pela aplicação de conhecimentos técnicos, nem mesmo pelas técnicas sofisticadas das teorias da decisão. Eles enfrentam uma mistura complexa e mal-definida de fatores topográficos, financeiros, econômicos, ambientais e políticos. Se quiserem obter um problema bem-formado, adequado às teorias e às técnicas que lhes são familiares, eles devem* construí-los *a partir dos materiais de uma situação que é, para usarmos o termo de John Dewey (1938), "problemática". E o problema da definição de problemas não é bem-definido.*

Completando a sua explanação, o autor diz que, ao definir um problema, o profissional escolhe e nomeia também os aspectos que irá observar. No caso do engenheiro civil, ele "*poderá observar a drenagem, a estabilidade do solo e a facilidade de manutenção, sem ver os efeitos diferenciais que a estrada terá nas economias das cidades que estão ao longo do seu percurso.*" Nesse caso, através de "*atos complementares de designação e concepção*", ele seleciona os fatos e as situações que deseja e necessita aprofundar, seguidos e guiados "*por uma apreciação da situação que dá a ela coerência e estabelece uma direção para a ação. Assim sendo, a definição de problemas é um processo ontológico – nas palavras memoráveis de Nelson Goodman (1978), uma maneira de apresentar uma visão de mundo*" (Schön, 2000:16).

Dessa forma, a alavanca da formação de professores, no caso, deve ser a articulação/unidade teoria↔prática↔reflexão↔pesquisa-ação – num processo contínuo de *desenvolvimento profissional* – porque, parte-se da análise dos problemas complexos vividos nas escolas – ou nos ambientes virtuais de ensino e aprendizagem – pelos professores para a compreensão de como utilizam o conhecimento científico, de como lidam e resolvem as situações incertas e desconhecidas do cotidiano escolar, "*de como experimentam hipótese de trabalho, como utilizam técnicas e instrumentos conhecidos e como recriam estratégias e inventam procedimentos e recursos*" (Pérez Gómez, 1992:102).

Pensar a formação de professores nessa perspectiva é pensá-la como um *continuum* de formação inicial e permanente. No confronto e no processo coletivo de troca de experiências e

práticas é que os professores vão construindo seus saberes como *praticum* (Zeichner, 1992; Marcelo Garcia, 1992, Pérez Gómez, 1992; Nóvoa, 1992b).

Schön (2000:7-8)[279] propõe que essa formação tenha inspiração em "*tradições divergentes de educação para a prática, tais como ateliês de arte e projetos, conservatórios de música e dança, treinamento de atletas e aprendizagem em técnicas de artesanato, os quais enfatizam a instrução e a aprendizagem através do fazer.*" E que o projeto da educação profissional precisaria ser refeito para possibilitar a combinação do "*ensino da ciência aplicada com a instrução, no* talento artístico *da reflexão-na-ação.*"

Nesse sentido, também Nóvoa (1992b), opondo-se ao modelo da racionalidade técnica de formação de professores compreendidos como funcionários inicialmente da Igreja e depois do Estado, e que apenas executam o que foi pensado por outras esferas, aponta para a importância do tríplice movimento sugerido por Schön (1983; 2000): *conhecimento-na-ação*; *reflexão-na-ação*; e *reflexão sobre a reflexão-na-ação*. Assim, Nóvoa (1992b), apoiando-se no pensamento de diferentes autores de vários países, defende a formação em uma perspectiva crítico-reflexiva que "*forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada*" (pág, 25). Porque, para ele, estar em processo de "*formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional*" (*idem*, *ibidem*). Nessa linha de raciocínio, propõe que a formação tenha como eixo de referência o *desenvolvimento profissional dos professores*, contemplando a dupla perspectiva: *professor individual* e *coletivo docente*. Considera três processos nessa formação: *produzir a vida do professor* (desenvolvimento pessoal); *produzir a profissão docente* (desenvolvimento profissional); e *produzir a escola* (desenvolvimento organizacional). Assim, o conteúdo da formação extrapola os ditos saberes acadêmicos e dá sentido a essa construção. Dessa forma, talvez estejamos valorizando e reconhecendo o que Vieira Pinto (2000) já defendia na década de 60 do Século XX (ou antes?), porque para ele,

[279] Na obra de 1983, "The Reflexive Practitioner", Schön propôs uma nova epistemologia da prática. Neste livro, o autor deixa uma questão sem ser respondida: "que tipo de educação profissional seria adequada para uma epistemologia da prática baseada na reflexão-na-ação?" O que procurou fazer na obra: "Educando o Profissional reflexivo – Um novo design para o ensino e a aprendizagem", publicada no Brasil pela Editora Artes Médicas Sul, em 2000.

> (…) *o conteúdo da educação não está constituído somente pela 'matéria' do ensino, por aquilo que se ensina, mas incorpora a totalidade das condições objetivas que concretamente pertencem ao ato educacional; assim, são parte do conteúdo da educação: o professor, o aluno, ambos com todas suas condições sociais e pessoais, as instalações da escola, os livros e materiais didáticos, as condições locais da escola, etc.*

E não "*aceitar este ponto de vista, é deliberadamente se colocar à margem do mundo real, e raciocinar sobre uma reduzida e arbitrária abstração (a 'matéria' do ensino)*" (*idem*, *ibidem*).

Seguindo a apresentação de termos denominativos para as perspectivas alternativas de formação de professores, ainda poderíamos incluir a **racionalidade emancipatória** (Saul, 1998, Giroux, 1983 e outros). Saul diz que essa racionalidade é apoiada na "teoria crítica" (Horkheimer, Adorno, Marcuse, Habermas). Segundo Saul:

> *A racionalidade emancipatória toma como centrais os princípios de crítica e acção. O seu objectivo é criticar aquilo que é restrito e opressor dando atenção, ao mesmo tempo, às questões de liberdade e bem estar. Essa racionalidade dá destaque à capacidade de pensar criticamente e reflectir sobre a sua gênese histórica, ou seja, pensar sobre o seu próprio pensamento.*

Henry Giroux (1983, *apud* Saul, 1998:154) nos dá outros esclarecimentos importantes ao definir *reflexão crítica* no âmbito da racionalidade emancipatória, afirmando sobre ela:

> *Mais especificamente, a capacidade de pensar sobre o pensamento aponta para um modo de raciocínio que tem como objectivo romper a ideologia 'congelada' que impede uma crítica da vida e do mundo, sobre a qual as racionalizações da sociedade dominante se baseiam. De forma semelhante, a racionalidade emancipatória aumenta seu interesse na auto-reflexão com acção social que visa criar as condições ideológicas e materiais nas quais as relações não alienantes e não exploradas existem. Isso sugere uma visão da educação para a cidadania.*

Nessas bases, a formação docente tem como alicerce a prática, pois é na diversidade encontrada no cotidiano escolar que se pode lançar mão da teoria, de forma a subsidiar e dar suporte epistemológico às decisões que devem ser tomadas na prática. A teoria não é relegada a um segundo plano nessa visão. Pelo contrário, continua sendo de suma importância, contudo o que propicia um trabalho conseqüente é a superação da tradicional separação/dissociação teoria-prática.

Contrariamente a essa proposta mais progressista, o que acontece, conforme diz Schön (2000:15) é que,

> *Na topografia irregular da prática profissional, há um terreno alto e firme, de onde se pode ver um pântano. No plano elevado, problemas possíveis de serem administrados prestam-se a soluções através da aplicação de teorias e técnicas baseadas em pesquisa. Na parte mais baixa, pantanosa, problemas caóticos e confusos desafiam as soluções técnicas. A ironia dessa situação é o fato de que os problemas do plano elevado tendem a ser relativamente pouco importantes para os indivíduos ou o conjunto da sociedade, ainda que seu interesse técnico possa ser muito grande, enquanto no pântano estão os problemas de interesse humano. O profissional deve fazer suas escolhas.*

Depois de dizer que o profissional precisa fazer a sua opção, Schön indaga: "*Ele permanecerá no alto, onde pode resolver problemas relativamente pouco importantes, de acordo com padrões de rigor estabelecidos, ou descerá ao pântano dos problemas importantes e da investigação não-rigorosa?*" Respondendo a Schön, no caso específico desta pesquisa, optei por entrar no pântano e sentir o que é fazer EAD via *web*. E o resultado, além de desafiador, foi também, enriquecedor.

Por conta dos problemas desse terreno pantanoso é que os estudos sobre formação de professores também têm dado ênfase *à pessoa do professor*; aspecto que não aparecia nos períodos anteriores à década de 80 do século passado. Segundo Nóvoa (1992a:15), esse redirecionamento das pesquisas e das práticas de formação tem início com a obra de Ada Abraham, intitulada: "*O professor é uma pessoa*", publicada em 1984. A partir dessa publicação, é "*que a literatura pedagógica foi invadida por obras e estudos* (...) *sobre a vida dos professores, as carreiras e os percursos profissionais, as biografias docentes ou o desenvolvimento pessoal dos professores*".

Assim como na formação inicial de nível médio e/ou na graduação, a formação continuada, em serviço, e mesmo a formação do educador da educação a distância via *web* devem fundar-se na *epistemologia da prática*, ou na *racionalidade prática*, ou, ainda, na *racionalidade emancipatória*. Porque é na prática, como já afirmei anteriormente, que encontramos as questões singulares do cotidiano. Porém, somente a prática não é suficiente. Há necessidade da teoria para fundamentar esta prática e, ainda, de outros elementos fundamentais para dar sustentação a essa ação, como por exemplo: a reflexão crítica e a transformação do professor em pesquisador da sua prática.

Devido à importância dessa idéia de professor reflexivo e pesquisador da sua prática docente, será realizada uma análise mais detalhada, no próximo tópico, para que se entenda uma perspectiva mais adequada para a formação do educador no geral e para o educador da educação a distância via *web* mais especificamente.

5.2.1. Na perspectiva da racionalidade emancipatória: o professor como prático reflexivo e como pesquisador de sua prática

"A conscientização, como atitude crítica dos homens na história, não terminará jamais. Se os homens, como seres que atuam, continuam aderindo a um mundo "feito", ver-se-ão submersos numa nova obscuridade. A conscientização, que se apresenta como um processo num determinado momento, deve continuar sendo processo no momento seguinte, durante o qual a realidade transformada mostra um novo perfil."
Paulo Freire, 1980:27.

Os resultados insatisfatórios dos processos educativos cujos índices apresentam crescimento, têm preocupado a sociedade ocidental. A massificação da educação traz conseqüências que nos fazem (re)pensar as práticas atuais de escolarização em todos os níveis e modalidades, principalmente na formação dos educadores – atores importantes desse cenário.

Nesse processo de busca de perspectivas alternativas, tem ganhado força, pelo menos no plano teórico, a concepção de professor como prático reflexivo e como pesquisador da sua prática.

a) O professor como prático reflexivo

Revisando a literatura, encontramos que a concepção de professor reflexivo surgiu no

início do século XX, e foi Dewey[280] um dos primeiros teóricos em educação a apregoar e a encarar os professores como práticos reflexivos, como profissionais que poderiam desempenhar papéis ativos na educação. Ele publicou, nos Estados Unidos, a obra intitulada "How we think"[281] (1910), na qual faz distinção entre ação rotineira e ação reflexiva. Assim, para ele, a ação reflexiva é aquela que envolve a consideração ativa, persistente e cuidadosa de qualquer crença ou prática, à luz dos argumentos que a suportam e das futuras conseqüências que essa ação terá (Dewey, 1959:18).

Segundo Zeichner (1993:18), a reflexão para Dewey não é um processo rígido que segue determinados passos ou procedimentos, mas é um processo que envolve uma maneira global de encarar e responder aos problemas da educação, que envolve mais do que lógica e razão, mas, sobretudo, *intuição, emoção e paixão*. Nesses termos, a reflexão não é passível de realização através de um conjunto de técnicas, receitas prontas ou conclusões extremadas que os professores podem adquirir e praticar posteriormente. São indícios, pistas, sinais, pormenores reveladores que os professores vão encontrando. Estes, somados à prática individual e à sua história de vida, tornam-se importantes subsídios para a caminhada árdua e longa da sua formação.

Para pensarmos com mais profundidade e também com descontração essa caminhada árdua e longa, proponho a leitura da descrição da cidade de Procópia:

As cidades contínuas 3

Todos os anos nas minhas viagens faço escala em Procópia e hospedo-me no mesmo quarto da mesma pensão. Desde a primeira vez, fiquei encantado ao contemplar a paisagem que se vê abrindo a cortina da janela: um fosso, uma ponte, um pequeno muro, uma sorveteria, um campo de espigas de milho, um espinhal com amoras, um poleiro, um costado amarelo de colina, uma nuvem branca, um pedaço de céu azul em forma de trapézio. Tenho certeza de que da primeira vez não havia ninguém; foi só no ano seguinte que, por um movimento no meio das folhas, pude distinguir uma cara redonda e chata que roía uma espiga de milho. No ano seguinte, havia três pessoas em cima do pequeno muro, e ao retornar vi seis, sentados em fila, com as mãos sobre os joelhos e umas sorvas num prato. Todos os anos, assim que entrava no quarto, abria a cortina e contava algumas caras a mais: dezesseis, incluindo aqueles no fundo do fosso; vinte e nove, oito dos quais empoleirados na sorveteria; quarenta e sete, sem contar os que estão no poleiro. Assemelham-se, parecem gentis, têm sardas no rosto, sorriem, alguns com a boca suja de amoras. Logo vi toda a ponte cheia de tipos com a cara redonda, agachados porque não tinham mais espaço para se mover; mascavam as espigas de milho, depois roíam os sabugos.

[280] Segundo Schön (1992a), as origens de uma prática reflexiva devem-se e podem ser encontradas também nas obras de escritores como: Leon Tolstoi, John Dewey, Alfred Schutz, Lev Vigotsky, Kurt Lewin, Jean Piaget, Ludwig Wittgenstein, David Hawkins, Montessori, Froebel, Pestalozzi; e mesmo na obra: *Emílio* de Rousseau.
[281] DEWEY, J. How we Think. Boston. Heath & Co. Publishers, 1910. A segunda edição é datada de 1933.

Assim, ano após ano, vi o desaparecimento do fosso, da árvore, do espinhal, escondidos por barreiras de sorrisos tranqüilos em caras redondas que se movem mastigando folhas. Não se tem idéia, num espaço limitado como o da plantação de milho, de quanta gente ela pode conter, especialmente se postos sentados com os braços em torno dos joelhos, imóveis. Deve haver muito mais do que parece: vi o costado da colina cobrir-se de uma multidão cada vez mais compacta; mas, desde que as pessoas sobre a ponte ganharam o hábito de acavalar-se uns nos ombros dos outro, não consigo olhar muito adiante.

Este ano, afinal, ao erguer a cortina, a janela enquadra somente uma extensão de faces: de um canto ao outro, em todos os níveis e em todas as distâncias, vêem-se essas caras redondas, paradas, chatas chatas, com um esboço de sorriso, e no meio muitas mãos, que se mantêm às costas dos que estão adiante. O céu também desapareceu. Dá no mesmo eu me afastar da janela.

Não que seja fácil me movimentar. No meu quarto, somos vinte e seis pessoas: para mover os pés, preciso incomodar os que estão agachados no chão, abro espaço entre os joelhos daqueles sentados sobre a cômoda e os cotovelos daqueles que se revezam para se apoiar na cama — todas as pessoas gentis, felizmente. (Calvino, 2003:139-140)

Desse conto, é possível fazer uma analogia entre os visitantes de Procópia que, num primeiro momento não conseguem enxergar muita coisa; nem mesmo "*distinguir uma cara redonda e chata que roía uma espiga de milho"*, com o professor que, diante da complexidade do seu fazer, age como se estivesse de olhos vendados porque a sua formação não o preparou para a realidade. Porém, depois de algum tempo, ao começar a *exercitar o olhar* (através da reflexão e da pesquisa de sua prática), começa a enxergar o que antes não via. Contudo, não se deve esquecer, conforme nos diz Calvino, que "*para mover os pés, preciso incomodar os que estão agachados no chão, abro espaço entre os joelhos daqueles sentados sobre a cômoda e os cotovelos daqueles que se revezam para se apoiar na cama*" (pág. 140).

A batalha é difícil. É possível enfrentar, inclusive, resistência dos colegas. Perseguir as três atitudes[282] descritas por Dewey é essencial para o desenvolvimento de uma prática reflexiva: *mentalidade aberta*, *responsabilidade*, e *entusiasmo*. Aliás, nem mesmo esse pensador saiu ileso das críticas negativas com relação ao seu pensamento para a área educacional. As ressalvas ao trabalho de Dewey são, em parte, por ele pouco ter considerado as condições sociais e políticas que estão imbricadas na ação docente. No entanto, a admiração e respeito ao seu trabalho devem-se, principalmente, ao fato de ele também ter lançado as bases teóricas para a prática reflexiva do professor.

---

[282] Conforme apresentei em Mebius (1998), encontrei termos e expressões diferentes nas traduções dessas atitudes, tais como: **espírito aberto**, **de todo o coração** e **responsabilidade** (Dewey, "Como Pensamos..." 1959:39-41. Tradução de Haydée de Camargo Campos); **abertura de espírito**, **responsabilidade** e **empenhamento** (Lalanda e Abrantes. *In:* Alarcão, 1996:52); **mentalidade aberta**, **responsabilidade** e **entusiasmo** (Marcelo Garcia, 1992:62); e, **abertura de espírito**, **responsabilidade** e **sinceridade** (Zeichner, 1993:18). Diante de tanta diversidade, optei pela denominação usada por Marcelo Garcia.

Segundo Pérez Gómez (1992:103), "*A reflexão implica a imersão consciente do homem no mundo da sua experiência, um mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afectivas, interesses sociais e cenários políticos.*" Nesse sentido, para o referido autor o conhecimento acadêmico, científico, teórico ou técnico, somente pode ser considerado como instrumento dos processos de reflexão na medida em que "*for integrado significativamente, não em parcelas isoladas da memória semântica, mas em esquemas de pensamento mais genéricos activados pelo indivíduo quando interpreta a realidade concreta em que vive e quando organiza a sua própria experiência*" (*idem*, *ibidem*).

Nesses termos, o papel do professor na prática educativa é o de mediador, estimulador, articulador, reforçador, problematizador e questionador do conhecimento que, ao invés de ser substituído pelas novas tecnologias de informação e comunicação, como defendem alguns, será imprescindível nesta Sociedade do Conhecimento.

Para Alarcão (1996:175), a propriedade com que se passa a usar "reflexão" é assim explicitada:

> *A reflexão é no dizer do grande filósofo educacional americano John Dewey (1933), uma forma especializada de pensar. Implica uma prescrutação activa, voluntária, persistente e rigorosa daquilo em que se julga acreditar ou daquilo que habitualmente se pratica, evidencia os motivos que justificam as nossas acções ou convicções e ilumina as conseqüências a que elas conduzem.*

Ou ainda, segundo essa mesma autora, em outra obra:

> *A noção de professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reprodutor de idéias e práticas que lhe são exteriores. É central, nesta conceptualização, a noção do profissional como uma pessoa que, nas situações profissionais, tantas vezes incertas e imprevistas, actua de forma inteligente e flexível, situada e reactiva. Na concepção schöniana (Schön, 1983, 1987), uma actuação deste tipo é produto de uma mistura integrada de ciência, técnica e arte e evidencia uma sensibilidade quase artística aos índices, manifestos ou implícitos, na situação em presença.* (Alarcão, 2003:41)

Nesse sentido, para Alarcão, ser reflexivo é ter a capacidade de utilizar o pensamento como atribuidor de sentido. Com base nas palavras da referida autora, poderíamos questionar: será que a tarefa diária dos professores é carregada de sentido? Talvez com a intensificação de tarefas, o professor, mecanizado na sua rotina, desvia-se da reflexão e desvirtua a utilização

do seu tempo, gerando inseguranças em relação aos seus próprios saberes. Com isso, desprestigia o seu fazer e tende a valorizar o que está nos livros ou práticas consideradas consagradas.

Sobre tais questões, vale mencionar o que Alarcão (1996:175) afirma:

> (...) *o acto de rotina, embora fundamental ao ser humano, é guiado por impulso, hábito, tradição ou submissão à autoridade. A reflexão, pelo contrário, baseia-se na vontade, no pensamento, em atitudes de questionamento e curiosidade, na busca da verdade e da justiça. Sendo um processo simultaneamente lógico e psicológico, combina a racionalidade da lógica investigativa com a irracionalidade inerente à intuição e à paixão do sujeito pensante, une cognição e afectividade num acto específico, próprio ao ser humano.*

Momentos de reflexão envolvidos na rotina do professor juntamente com o uso da pesquisa-ação podem ser a saída possível para uma prática pedagógica melhor e mais adequada às necessidades formativas dos alunos. Entretanto, cabe um esclarecimento: a rotina pode ser inevitável, mas a sobrecarga não o é. Sobre a intensificação do trabalho dos professores, Apple e Jungck, (1990:156,[283] *apud* Nóvoa, 1992b:24) afirmam:

> *A intensificação leva os professores a seguir por atalhos, a economizar esforços, a realizar apenas o essencial para cumprir a tarefa que têm entre as mãos: obriga os professores a se apoiarem cada vez mais nos especialistas, a esperar que lhes digam o que fazer, iniciando-se um processo de depreciação da experiência e das capacidades adquiridas ao longo dos anos (...) é a estima profissional que está em jogo, quando o próprio trabalho se encontra dominado por outros actores.*

Nóvoa (1992b:24) atribui a submissão dos professores a pelo menos dois elementos aqui apontados como geradores de tensão e mal-estar entre eles próprios:

> *Por um lado, a tendência para separar a concepção da execução, isto é, a elaboração dos curricula e dos programas da sua concretização pedagógica; trata-se de um fenómeno social que legitima a intervenção de especialistas científicos e sublima as características técnicas do trabalho dos professores, provocando uma degradação do seu estatuto e retirando-lhes margens importantes de autonomia profissional. Por outro lado, a tendência no sentido da intensificação do trabalho dos professores, com uma inflação de tarefas diárias e uma sobrecarga permanente de actividades.*

---

[283] APPLE, Michael & JUNGCK, Susan. **No hay que ser maestro para enseñar esta unidad: la ensiñanza, la tecnologia y el control en el aula**. Revista de Educación, 291, pp. 149-172.

Além desses aspectos citados por Nóvoa, somam-se ainda, no caso brasileiro, as condições em que o professor é contratado e assalariado. Quando o professor é contratado por hora-aula (de 45 ou 50 minutos), como tempo cronologicamente computado da presença do professor junto aos seus alunos, está-se negando a esse professor o pagamento do tempo em que ele trabalha para o aluno, embora distante dele. No caso específico da educação a distância via *web*, pelo fato da comunicação ser mediada pelos meios tecnológicos, o tempo gasto pelo professor é significativamente maior do que o usado na educação presencial. E a sobrecarga para o professor comprometido com o processo de formação também é muito grande. Porém, ainda não vejo uma prática de se reconhecer e remunerar esse trabalho adicional do professor. A esse respeito cabe trazer o que Zabalza (2004:121) diz sobre a *ética da praticidade* de Vandenberghe:

> *O problema atual das propostas inovadoras relativas à qualificação da docência universitária é que elas são pouco rentáveis para os professores. Como já foi mencionado, isso é o que Vandenberghe (1986, p. 17-26) denomina* ética da praticidade*. Sua tese é a de que um dos fatores necessários para que as inovações estimulem o envolvimento dos professores (e, mais ainda, trata-se de um contexto institucional que reforça tanto a "*excelência individual*") são as recompensas que receberão em troca, tanto em termos de melhor remuneração, de reconhecimento do valor pessoal, de entusiasmo por parte dos estudantes, como em termos de ganhos em potencial de aprendizagem (p. 19).*

Acredito que, no caso da educação a distância via *web*, o professor não está tendo o retorno financeiro devido pelo seu trabalho. Até porque a representação que se tem dessa modalidade de educação é que ela possibilita atingir grandes massas a um custo mais baixo. Porém, cabe lembrar, mais uma vez, que esse tipo de prática não tem trazido resultados satisfatórios. Para se fazer educação a distância de qualidade, o processo, além de caro, é muito trabalhoso, principalmente para o educador. Mesmo assim, no geral, o tempo valorizado no contrato é o tempo com o aluno em sala de aula. Essa concepção reforça a idéia do professor executor, aquele que não precisa dispor de tempo para refletir. É lamentável tal distorção, pois é refletindo, pesquisando, adquirindo conhecimentos teóricos, adquirindo experiência prática que se constroem projetos e constrói-se um profissional comprometido social e politicamente com o seu trabalho.

Ainda, quando o tempo para reflexão é previsto, ele deve ser usado exclusivamente para esse fim, e, não gasto também em tarefas burocráticas e/ou administrativas. Nesse sentido,

entendo que é por intermédio da reflexão que se procura ver com clareza, abrangência e profundidade a realidade, podendo ser este tipo de pensamento considerado um esforço de ampliação e aprofundamento do conhecimento. Para isso, contudo, algumas condições são vitais para seu exercício (do professor e dependendo do contexto em que ele se encontra) e os professores precisam lutar para que se criem as condições de disponibilidade de tempo de construção e vivenciá-lo apaixonada e integralmente. Esse tempo é tão importante quanto o trabalho com o aluno, pois é pela intermediação do professor reflexivo/pesquisador que as condições de sala de aula podem melhorar de qualidade.

Nessa perspectiva, para Freire (1979),

> *A primeira condição para que um ser possa assumir um ato comprometido está em ser capaz de agir e refletir* (...) *É exatamente esta capacidade de atuar, operar, de transformar a realidade de acordo com finalidades propostas pelo homem, à qual está associada sua capacidade de refletir, que o faz um ser da práxes.*

Junot Cornélio Matos (1998:277-306; *In*: Geraldi *et al*., 1998), em seu texto "*Professor reflexivo? Apontamentos para o debate*", procura conceituar reflexão e, para isso, busca na história filosófica os vários significados desse termo. Ele conclui seu relato argumentando que depois de ter feito essa busca histórica, o conceito de professor reflexivo mostrou que,

> (...) *se de um lado é pertinente usar o termo para delimitar uma dada compreensão do profissional almejado e de sua conseqüente prática docente, doutro, parece redundante falar em professor reflexivo quando se trata de uma característica peculiar ao ser humano. Cremos como válida toda busca de alternativas que vá ao encontro de uma problemática tão séria e urgente quanto essa. Porém, ainda assim, fica o registro do desconforto inicial para com essa explosão de nomes atribuídos às diferentes experiências de formação de professor.*

Em meu entender, as preocupações do autor são pertinentes e merecem aprofundamento, no entanto, parece ser essa uma saída para se buscar um profissional com condições de enfrentar os desafios deste novo milênio. Os riscos existem. Necessitamos "*caminhar cuidadosos e atentos às questões mais fundamentais para não nos perdermos num emaranhado de definições*" (Matos, 1998:302; *In*: Geraldi *et al*., 1998).

Importante também enfatizar que o pensamento reflexivo não se dá espontaneamente, por conseguinte, deve ser trabalhado para constituir-se como tal, conforme mencionado

anteriormente. Porque, sem essas características diferenciadas, a prática docente torna-se e apresenta-se rotineira, por não ultrapassar ainda as barreiras do pensamento heterônomo para chegar à prática reflexiva.

Um professor reflexivo não se contenta com respostas prontas, está sempre investigando, indagando a si próprio "os porquês" das coisas e quais as suas conseqüências. É assim que evidencia ser capaz de desenvolver processos cognitivos; capaz de analisar. Mostra-se competente não só para examinar conseqüências sociais e políticas da ação pedagógica, mas também para investigar e analisar a sua própria prática, conforme será abordado no próximo tópico.

As teorias schönianas apesar de representarem avanço para a formação de professores, também foram alvo de apreciações negativas por parte de alguns educadores porque se considerou que ele propunha uma *reflexão solitária* ao invés de encará-la como prática social. Um outro aspecto que é analisado em Schön é o estreitamento da sua proposta de reflexão centrada apenas na atividade em si e não considerando o contexto. Os próprios Kenneth M. Zeichner e Daniel P. Liston fizeram essas observações (Zeichner e Liston, 1993).

Pimenta e Anastasiou (2002:130-131), por exemplo, falam das críticas "*às teorias de Schön e Stenhouse, o que pode ser analisado nas obras de Gimeno Sacristán (1992a/b; 1994; 1999), Pérez-Gómez (1991; 1992; 1995) e Contreras Domingo (1997), entre outros.*" Nessa parte, as autoras introduzem uma nota e apresentam outros autores que fizeram a mesma crítica, como: na Inglaterra, Kemmis (1985, 1987, 1989); nos Estados Unidos, Zeichner (1991), e Zeichner e Liston (1993); e Giroux (1990).

As referidas autoras defendem a tese de que a

> (...) *apropriação generalizada da perspectiva da reflexão nas reformas educacionais dos governos neoliberais transforma o* conceito *de professor reflexivo em mero* termo*, expressão de uma moda, à medida que o despe de sua potencial dimensão político-epistemológica, que se traduziria em medidas para a efetiva elevação do estatuto da profissionalização docente e para a melhoria das condições escolares, à semelhança do que ocorreu em outros países. No caso, a democratização social e política de países como Espanha e Portugal, que não apenas transformaram as condições de* formação *dos professores, mas transformaram significativamente suas condições de exercício profissional com* jornada e salários compatíveis a um exercício crítico e reflexivo e de pesquisa*, contribuindo para a elevação do estatuto da profissionalização docente. Essa questão ficou "esquecida" nas políticas de governo brasileiro nos anos 90.*

Junto a essa desvalorização dos professores pode-se observar uma "*tentativa de deterioração da profissão docente mediante a política de competências, que simplifica os processos formativos à medida que define essa profissão como amplo conjunto de habilidades técnicas a serem adquiridas*" (Pimenta e Anastasiou, 2002:132-134). Depois de analisarem a característica do modelo das competências: "*Dos saberes às competências: reduzindo a docência a técnicas*", as autoras verbalizam:

> *Nesse sentido, o discurso das competências poderia estar anunciando um novo (neo) tecnicismo, entendido como aperfeiçoamento do positivismo (controle/avaliação) e, portanto, do capitalismo. "*O capital está exigindo, para sua reprodução, novas qualificações do trabalhador*" (Silva, 1999, p. 87). O termo "competência", polissêmico, aberto a várias interpretações, fluido, é mais adequado do que o de "saberes" e "qualificação" para uma desvalorização profissional dos trabalhadores em geral e dos professores. Falar em competências, no lugar de saberes profissionais, desloca a identidade do trabalhador para o seu local de trabalho, ficando ele vulnerável à avaliação e controle de suas competências, definidas pelo "posto de trabalho". Se suas competências não se ajustam ao esperado, o trabalhador facilmente poderá ser descartado. Será assim que podemos identificar um professor? Não estariam os professores, nessa lógica, sendo preparados para a execução de suas tarefas conforme as necessidades definidas por modelos externos à universidade? Onde estariam o reconhecimento de que os professores não se limitam a executar currículos, senão que os elaboram, os definem e os reinterpretam com base no que pensam, crêem, valorizam, conforme as conclusões das pesquisas? (Cf. Hargreaves, 1996.) Onde ficaria a autonomia universitária no desempenho de sua tarefa básica que é o permanente exercício do conhecimento produzido e de sua apropriação histórico-social? Professores (e alunos) competentes para quê?*

A tese das autoras e suas indagações, realmente precisam ser consideradas porque sem condições concretas não é possível usufruirmos dessas perspectivas diferenciadas de formação na sua plenitude. No caso do Brasil, também a professora da Universidade de Aveiro, Isabel Alarcão (2003:40-44), analisa que depois da *apoteótica recepção*, assiste-se hoje, no caso brasileiro, "*a uma crítica acesa contra a proposta do professor reflexivo (cf. por exemplo, Pimenta e Ghedin, 2002).*" A autora observa que, seria importante "*tentar compreender se a expectativa foi demasiado elevada, se a proposta não foi totalmente entendida ou se ela é difícil de pôr em acção na prática quotidiana dos professores.*" As três hipóteses que a autora defende, nesse sentido, são:

> *Colocaram-se as expectativas demasiado alto e pensou-se que esta conceptualização, tal como um pozinho mágico, resolveria todos os problemas de formação, de desenvolvimento e de valorização dos professores, incluindo a melhoria do seu prestígio social, das suas*

> *condições de trabalho e de remuneração. Além disso, creio que o conceito essencial que lhe subjaz – o conceito de reflexão – não foi compreendido na sua profundidade e pode ter redundado, em certos programas de formação num mero* slogan a la mode*, mas destituído de sentido, perigo para o qual atempadamente alertei. Por fim, é necessário reconhecer as dificuldades pessoais e institucionais para pôr em acção, de uma forma sistemática e não apenas pontual, programas de formação (inicial e contínua) de natureza reflexiva.*

Contudo, Alarcão continua a acreditar nas potencialidades das perspectivas de formação do professor reflexivo, tal como o fez no início dos anos 90 do século passado. Porém, tem reconhecido que essa tarefa fica mais fácil se, ao invés de ser um processo individual, passar para o plano coletivo. Por conta desse entendimento, ela passa a conceber e defender a escola como escola reflexiva também. Tanto é que, a obra da autora em apreciação é intitulada: "*Professores reflexivos em uma escola reflexiva*" (Alarcão, 2003).

Considerando os pressupostos levantados por Pimenta e Anastasiou (2002:130-136), e tendo o mesmo entendimento de Alarcão (2003), acredito que os professores – de todos os níveis e modalidades, inclusive, da educação a distância via *web* – precisam fazer uso, também, da reflexão crítica para chegarem à *práxis* docente. É obvio que nós professores precisamos de condições para colocar esse paradigma de formação – inicial e continuada – em prática. Porém, se ficarmos esperando essas condições perfeitas, talvez a nossa profissionalização seja cada vez mais desvalorizada. Proponho, então, uma inversão: ao invés de ficarmos esperando essas mudanças, vamos nós, exigi-las mostrando, inclusive, a importância do nosso papel para a transformação da sociedade tecnológica em sociedade emancipatória. Precisamos de condições sim, mas na falta destas, não nos imobilizemos. Nesse sentido, os formadores de professores desenvolvem um papel de suma importância porque, nesse *locus* é possível ir semeando essas idéias, que podem germinar num curto espaço de tempo, ficarem adormecidas por um determinado período, ou jamais encontrarem condições favoráveis para eclodirem. Mas, a ação docente dos professores para os quais essas concepções tiverem significado, vai ser diferenciada. E, possivelmente, eles vão contaminar outros profissionais no seu coletivo docente.

As dificuldades e os desafios estão razoavelmente mapeados e devem ser enfrentados. Um ponto importante nessa situação é que, desde a década de 80 do século passado, autores como Schön (1983, 1992, 2000), Zeichner (1992, 1993, 1997, 1998), Liston e Zeichner (1993), Alarcão (1996, 2003), Nóvoa (1992b), dentre outros, estão trabalhando com a

concepção de professores reflexivos, inspirados no próprio Dewey. Isso mostra que, todos estão em busca de alternativas para a formação dos professores e ainda que, talvez esse pensador e educador não tenha sido compreendido no seu tempo.

Frente às criticas, cabe a outros estudiosos debruçarem-se sobre os pontos obscuros e buscarem saídas para esse labirinto em que nos encontramos no que tange à formação do profissional docente.

Aliado a tudo que foi discutido até aqui, cabe ressaltar que o professor depende também de sua formação teórico-epistemológica para desenvolver e produzir uma ação docente diferente. É essa formação teórico-epistemológica que deve permear os conhecimentos tácitos dos professores e redimensioná-los produzindo, assim, uma prática refletida, uma *práxis*.

b) O professor como pesquisador de sua prática

Autores como Carr e Kemmis (1988), Elliott (1990, 1991, 1998), Maldaner (1997), Pereira (1998), Shulman (1989), Stenhouse (1996), Zeichner (1992, 1993, 1997, 1998, 2002), dentre outros, têm apostado na pesquisa-ação de profissionais da educação como forma de melhorar a qualidade dos processos de ensino e aprendizagem. Nessa outra perspectiva – pesquisa-ação/investigação-ação –, a formação inicial e continuada de professores assume feições diferentes das usuais. Subjaz a este modelo uma abordagem pedagógica de cunho sócio-interacionista.

Segundo Elliott (1998:137),

> *A idéia de professores como pesquisadores emergiu, na Inglaterra, aproximadamente há 30 anos, no contexto do movimento de desenvolvimento curricular das escolas secundárias. Seu foco era currículo e mudança pedagógica direcionados para reconstruir as condições sobre as quais todos os alunos, particularmente aqueles considerados médios e abaixo da média no tocante às habilidades acadêmicas, obtinham acesso a uma significativa e valorosa educação geral básica. A idéia recebeu sua mais articulada expressão no projeto da School Councils Humanities Project (1967-72), sob a direção de Lawrence Stenhouse.*

Nesse contexto, segundo esse autor, foi a *colaboração* e a *negociação* entre os especialistas e os professores que deram origem ao que mais tarde ficou conhecido como *pesquisa-ação*.

Esse movimento em prol da pesquisa-ação é hoje bastante difundido em países como Inglaterra, Austrália, Canadá, Alemanha, Áustria, Espanha e EUA. Nos últimos anos essa perspectiva também tem sido considerada no Brasil, principalmente por aqueles que desejam mudar o perfil da formação de professores e que também pretendem implantar processos de formação continuada desses profissionais (Pereira, 1998:153-154).

Professor reflexivo e pesquisador de sua prática são duas faces da mesma moeda. As duas práticas se completam. Não devemos pensar só em professor reflexivo, nem só em professor pesquisador da sua ação, mas também em aliar essas práticas a outras formas de enriquecimento profissional, como elementos de um *todo*.

Quando um professor começa a investigar a sua prática, sente necessidade da teoria para apoiar/embasar a sua ação e também para subsidiar as descobertas que realiza. A partir do momento em que passa a ser um investigador, ele deixa de ser um simples consumidor de conhecimentos elaborados pelos "experts" de gabinete – conhecimentos muitas vezes divorciados dos problemas do seu dia-a-dia – e passa a analisá-los criticamente.

Pelos caminhos da prática reflexiva e da pesquisa-ação/investigação-ação, o professor analisa, examina, estrutura e tenta resolver os problemas do cotidiano de sua sala de aula, ou na sua docência no meio virtual, sem perder de vista sua vinculação com os contextos institucionais e culturais. É sempre um trabalho político, uma vez que não se pode mais admitir uma prática neutra e descomprometida.

Quando o professor envolve-se com uma prática reflexiva, ele deve se comprometer a internalizar e a construir concepções e saberes para tornar o seu trabalho objeto mesmo de investigação. Evidencia, dessa forma, comprometer-se com seu próprio *desenvolvimento profissional* (Nóvoa, 1992b; Marcelo Garcia, 1992). O professor sente necessidade de estudar, pois não pode deixar de buscar possíveis respostas, mesmo que provisórias, para as indagações que ele formula após observar/investigar um problema pedagógico, por exemplo.

Entretanto, é possível dizer que é freqüente a não percepção por parte dos professores da ligação entre a sua prática com a teoria considerada válida ou desejável e as implicações

decorrentes de sua prática. Contudo, ao ultrapassar uma prática rotineira, o professor poderá, certamente, perceber-se como ser social, inserido numa realidade cultural e histórica mais ampla. Começa a perceber as ligações/relações até então veladas e é desafiado a refletir sobre a sua prática pedagógica, a sua prática de ensinar, (re)avaliando-a e reformulando-a quando necessário.

O crescimento profissional do professor, via de regra, torna-se realidade nas práticas sociais com os demais educadores e, assim, passamos a ter docentes mais competentes e comprometidos. Talvez por razões como essa, a formação escolar inicial e mesmo a graduação não têm abarcado as necessidades formativas dos professores. E no caso da educação a distância via *web*, essa formação com base apenas em lista de habilidades e técnicas também não tem dado conta dos desafios que os educadores enfrentam nesse novo *meio*.

Sendo assim, uma especial atenção precisa ser dada à formação inicial de futuros professores, de forma tal que lhes possibilite consciência crítica de que sua função pedagógica é essencialmente política. Se a formação docente inicial deixar de proporcionar aos alunos – futuros professores – uma visão do significado social e político do trabalho do professor, tais profissionais, quando no exercício de suas funções, manifestam-se incapazes de lidar com a complexidade e com a singularidade da sua prática. Do mesmo modo, os professores formadores devem ser formados nessa perspectiva emancipatória para poder preparar seus alunos para uma ação pedagógica competente, crítica e reflexiva. Além desses requisitos, esses futuros professores precisam ser estimulados a fazerem uso – tanto para sua própria formação, como dos seus alunos – das novas tecnologias de informação e comunicação. Hoje, com as transformações e os avanços tecnológicos que a sociedade vivencia não é possível ficar alheio a toda essa mudança e não procurar fazer uso positivo desses novos equipamentos. Os professores podem, inclusive, fazer uso dos ambientes virtuais de ensino e aprendizagem para potencializar a formação presencial. Dessa forma, esses futuros professores não terão tantas resistências a essas tecnologias e podem até vir a usá-las nas suas ações pedagógicas.

Ao terminar o período inicial de sua formação na graduação, o professor não se encontra pronto e acabado, e certamente não chegará a esse ponto nunca, uma vez que sua formação profissional é dinâmica, permanente, contínua e deverá permanecer com esses atributos durante o seu percurso profissional. Assim, além dos cursos formais, o professor, certamente, precisa manter-se em processo de formação continuada, "em serviço", onde o

conhecimento/saber que ele possui e a sua prática – que são frutos de sua formação inicial ou de sua graduação, se for o caso, e também de sua experiência no dia-a-dia escolar – passam a ser objetos de estudo e de investigação subsidiados pelo conhecimento já teorizado.

Nessa perspectiva, mais uma vez a educação a distância via *web* de qualidade pode ajudar o educador. Porque, estando ele no exercício de suas funções e necessitando continuar com o seu processo de formação, o deslocamento físico pode ser um fator que dificulta esse processo. Dessa forma, ele pode, participar do processo de formação do coletivo da escola, fazer cursos ou participar de grupos de estudo pela rede, além de acessar materiais que possam enriquecer a sua formação e sua ação.

O professor precisa entender nesse âmbito que o papel da escola não é apenas reproduzir a estrutura da sociedade, a divisão de classes, seus condicionamentos ideológicos, mas, ao mesmo tempo, que a escola pode reproduzir as desigualdades de classe presentes no contexto social, ela é um espaço onde os indivíduos que a constituem podem apropriar-se do conhecimento escolar e usá-lo em seu próprio benefício e no da coletividade. Nesse sentido, o educador precisa entender que, embora o progresso tecnológico seja usado na sociedade neocapitalista como meio de reprodução da desigualdade social e de alienação, o domínio da tecnologia, também, é essencial para a conquista de uma prática emancipatória.

A reflexão como processo coletivo deve ser privilegiada nas instituições educacionais, de forma tal que venha a promover condições para que os professores possam estudar a problemática pedagógica e, a partir daí, construir alternativas para transformá-la. Nesses encontros que podem ser presenciais ou virtuais, através das trocas de experiências "*os professores apóiam e sustentam o crescimento uns dos outros*" (Zeichner, 1993:26).

Nessa perspectiva, Nóvoa (1992b:26) também nos chama atenção para a importância da troca de experiências em um grupo de formação continuada e em serviço: "*A troca de experiência e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando.*"

Na concepção de construção de uma prática pedagógica voltada para o político, para o professor reflexivo e pesquisador de sua prática, torna-se premente (re)pensar o trabalho solitário dos professores e valorizar o trabalho coletivo, associando, juntando, colaborando, repartindo, socializando, tornando, enfim, pela ampla socialização, cada trabalho individual em trabalho coletivo. Porém, esse é um processo que, além de ser encaminhado de forma

competente, ainda exige a vontade do professor em dele participar. Não adianta apenas obrigar o profissional docente a cumprir essas determinações porque o resultado será um grande fracasso. O professor precisa, inicialmente, sentir-se "convidado" a participar por entender que é peça fundamental do processo. Contudo, cabe esclarecer que a atividade em equipe pressupõe que o processo, desde o seu inicio, seja participativo. Ele deve atuar cooperativamente em todos os seus momentos.

A esse respeito, Alarcão, (2003:38) ao relatar uma experiência, diz: "*Respeitou-se a vontade das pessoas (alunos e professores), mas foram-se envolvendo os actores. Quando não se respeitou a vontade e se obrigaram os professores a trabalhar no centro, estes desvirtuaram o projecto porque não estavam com ele.*"

Além disso, há outras vantagens mais rentáveis para os professores que precisam ser consideradas (Vandenberghe, 1986, *apud* Zabalza, 2004). Também é de suma importância a atenção ao que Cerri (1997) defendeu na sua tese de doutoramento "*A formação continuada de professores de ciências: ações, razões e emoções*" porque as razões, as ações e as emoções constituem a complexidade desse processo de formação. Desconsiderar algum elemento dessa tríade é comprometer os resultados. Porém, em geral, as ações estão divorciadas das razões e principalmente das emoções. Nesse sentido, uma das conclusões da pesquisa de Cerri (1997:247) é:

> *Neste estudo, as evidências reveladas – sem nenhuma ousadia de apresentá-las como novidade, mas de chamar atenção de instâncias envolvidas em processos educativos – que a competência, a credibilidade profissional, a crença/vontade política são qualidades fundamentais para as pessoas que indicadas ou eleitas em nível institucional, influenciam, em muito, a condução de projetos coletivos. Portanto, apesar de projetos dessa natureza dependerem da burocracia administrativa, igualmente, estão na pendência de pessoas, que se inter-relacionam com pessoas e que, ao saírem de gabinetes de ministérios, reitorias, diretorias, coordenadorias, chefias, sinalizam ou terminam trajetórias pessoais dos profissionais neles envolvidos.*
> *Nesta perspectiva, a formação continuada do profissional, quando colegiada e fundada em um processo reflexivo e crítico, auxilia o entendimento de tramas das relações institucionais, posto que, ao serem propostas ações de intervenção, em qualquer instância, estas se tornam efetivas ou não, em função da credibilidade do grupo ou de pessoas do grupo proponente*.[284]

[284] Grifos da autora.

Dessa forma, a referida autora – parafraseando Gurgel (1993)[285] – diz que "*trata-se de uma problemática que implica compromissos de todos os sujeitos envolvidos no processo e não apenas daqueles que, no dia-a-dia de sua prática docente, parecem ser os principais responsáveis pelos fracassos, arbítrios e outras mazelas que tanto afetam a nossa vida educacional*" (Cerri, 1997:247-248).

Tratei, até aqui, de discutir perspectivas diferenciadas/alternativas de formação de professores no geral e, indiretamente, é possível pensar/aproveitar essas novas pistas também para a educação a distância via *web*. Porém, cabe uma indagação: como isso se concretiza? É fácil o professor obter essas características tão solicitadas nessas novas concepções? Não é fácil, respondo de imediato. O primeiro passo do professor nesse sentido implica perseguir, como já apresentado anteriormente, as três atitudes básicas citadas por Dewey – *mentalidade aberta*, *responsabilidade* e *entusiasmo* – à guisa de obtenção das chaves para abrir as portas da sua formação como prático reflexivo e como professor pesquisador de sua prática.

Como os requisitos apresentados até então para a formação de professores ainda não são suficientes para uma prática competente, principalmente numa sociedade que vivencia transformações galopantes, fazendo com que as teorias se modifiquem com muita velocidade, a formação continuada/permanente desses profissionais se torna uma exigência. Nesse sentido, o próximo tópico vai tratar exatamente dessa questão.

c) Educação/formação continuada/permanente[286]

O argumento mais contundente em favor da proposição de que a educação continuada é uma necessidade, implica compreender que estamos vivendo uma época de transição, em que as verdades e certezas absolutas estão cedendo lugar às incertezas, isto é, à provisoriedade, à transitoriedade.

Partindo dessa premissa, é possível afirmar que a graduação, muito provavelmente, não pode dar conta das rápidas e diferentes mudanças que vêm ocorrendo em todas as áreas. No

[285] Referência a GURGEL, Célia M. A. Contribuição ao projeto melhoria do ensino de Ciências e Matemática em Piracicaba e Região (1985-1988). Piracicaba: Editora UNIMEP Ciência e Tecnologia, 2 (01), 1993.
[286] Apesar de alguns autores brasileiros e estrangeiros fazerem diferenciações entre os termos apresentados, prefiro usá-los como sinônimos.

caso da educação a distância via *web*, para cuja nova modalidade não há uma formação, como esses profissionais buscam suporte para as suas ações como professores nesse novo meio?

Esse fato por si, justificaria a necessidade de um processo de formação embasado nas concepções da racionalidade emancipatória, isto é, na articulação teoria↔prática↔reflexão, além de ser uma formação/educação continuada e levar o professor a ser pesquisador de sua própria prática pedagógica presencial ou na *web*.

Acredito que, por falta de uma formação nesses termos, conforme defendido neste trabalho, é que há experiências tão questionáveis sendo desenvolvidas em nome de uma inovação ilusória da educação. Por falta dessa formação embasada/pensada/engajada/ planejada/articulada/reflexiva, os professores da educação a distância via *web* estão sendo formados numa prática acrítica, na rotina de suas funções, isto é, no exercício da profissão docente da mesma forma como desenvolvem suas ações na modalidade presencial. Não advogo aqui neste trabalho que essa formação deva ser desmerecida, pelo contrário. Contudo, necessários se fazem alguns requisitos para uma melhor formação, como por exemplo: uma prática reflexiva. Assim, norteados pelos princípios da prática reflexiva, vai ser nesse *locus* – *web* ou escola, no caso da educação presencial – que o processo de se tornarem educadores através do aprendizado da profissão a partir de seu exercício, possibilitará a configuração da construção da função docente. Esse processo acontece à medida que se efetiva a articulação da teoria com a prática pedagógica do professor e quando há reflexão *na* e *sobre* a prática docente.

Os conhecimentos adquiridos no dia-a-dia pelo profissional docente não podem ser desprezados. Porém, devem ser articulados com outros também muito importantes para a prática educativa. O que não significa dicotomizar teoria e prática, ou seja, desconsiderar o papel da formação em relação à prática ou vice-versa. Porque, assim como Paulo Freire (1994), também prefiro "*o conhecimento que é gerado e produzido na tensão entre prática e teoria.*"

No âmbito educacional, por exemplo, por melhores que sejam os cursos de formação (graduação), eles ainda não conseguem, nesse espaço de tempo, formar o profissional professor capaz de compreender toda a complexidade do ato pedagógico. E no caso do professor da educação a distância via *web* que geralmente não tem formação específica? Como lidar com a complexidade dessa nova modalidade de educação? Investindo na formação dos profissionais envolvidos. E essa formação/educação deve ser continuada/permanente porque

com a velocidade das transformações, os suportes mudam a todo o momento exigindo nova formação sempre.

Conforme defende Vieira Pinto (2000:39), "*onde há sociedade há educação: logo esta é permanente.*" De modo semelhante, muitos outros autores professam essa idéia, como apresentei em Mebius (1998). Porém, cabe alertar que esse entendimento é muito mais teórico do que prático. E quando se pensa nessa possibilidade é de forma equivocada. Isto é, pensa-se em termos de 'reciclagem', 'treinamento', 'atualização', 'aperfeiçoamento', 'capacitação'. Somente mais recentemente é que se passa a usar as expressões 'capacitação participativa', 'educação/formação continuada' ou ainda 'formação/educação permanente'.

Uma perspectiva diferenciada tem sido proposta por Marcelo Garcia (1992:55) quando sugere a expressão "desenvolvimento profissional". Nesses termos, entendo ser uma concepção bem mais significativa, expressiva e interessante que as denominações anteriores, uma vez que o termo *desenvolvimento* pressupõe a idéia de evolução e continuidade.

Além dessa contribuição em termos de formação continuada, Marcelo Garcia (1992:66-67) propõe também que as instituições responsáveis pela formação de professores, juntamente com outras esferas educativas, assumam o planejamento e o desenvolvimento de programas de iniciação da prática profissional docente os quais deveriam esforçar-se para:

> *1- Desenvolver o conhecimento do professor relativamente à escola e ao sistema educativo.*
> *2- Incrementar a consciência e compreensão do professor principalmente relativamente à complexidade das situações de ensino e sugerir alternativas para as enfrentar.*
> *3- Proporcionar aos professores principiantes serviços de apoio e recursos dentro das escolas.*
> *4- Ajudar os professores principiantes a aplicar o conhecimento que já possuem ou que podem obter por si próprios (Tisher, 1984).*

Nesses termos, Marcelo Garcia propõe um programa para formação que utiliza a reflexão como eixo central dos professores principiantes. Diz que esse programa inclui a figura do "mentor" que para ele é "*um professor com larga experiência docente que dará o seu apoio aos professores principiantes e com eles desenvolverá ciclos de supervisão clínica*" (pág. 67). Apoiado e usando as palavras de Handal e Lauvas (1987:44), o referido autor defende:

> *Queremos professores que possuam uma teoria prática coerente, explícita e relevante como base para a sua tomada de decisões e a sua actuação na prática docente. A teoria deve reflectir os seus valores básicos que são o conhecimento e as experiências. Os professores devem possuir um elevado nível de consciência sobre a sua teoria, pô-la à prova e revê-la.*

Depois dessa fase inicial de formação, podemos e devemos ampliar esse programa para todos os professores porque o professor precisa estar em constante processo de formação. E, principalmente, é na troca com o outro que esses professores vão se tornando educadores e podem contribuir mais eficazmente para mediar a construção do conhecimento.

5.3. Juntando os fios para a tessitura do Atlas: V

Mesmo com todas essas vozes aqui apresentadas clamando por perspectivas diferenciadas para a formação do educador no geral e mais especificamente, como estou defendendo neste trabalho, para a educação a distância via *web*, parece que não conseguimos sair de Pentesiléia[287] – racionalidade técnica.

---

[287] As cidades contínuas 5: "*Para falar de Pentesiléia, eu deveria começar descrevendo o ingresso na cidade. Você sem dúvida imagina ver elevar-se no planalto poeirento uma cinta de muralhas, aproximar-se passo a passo da sua porta, vigiada por guardas aduaneiros que fitam com suspeita os seus pacotes. Até alcançá-la, você permanece do lado de fora; depois de passar sob uma arcada, você se encontra dentro da cidade; você se sente circulando por seu espessor compacto; entalhado na pedra, há um desenho que se revelará se você seguir o seu traçado anguloso.*

Se você acredita nisso, engana-se: Pentesiléia é diferente. Você avança por horas e não sabe com certeza se já está no meio da cidade ou se permanece do lado de fora. Como um lago de margens baixas que se perde em lodaçais, Pentesiléia expande-se por diversas milhas ao seu redor numa sopa de cidade diluída no planalto: edifícios pálidos que dão as costas para prados insípidos, entre paliçadas de varas e telhados de zinco. De vez em quando, às margens da estrada, uma concentração de construções de fachadas áridas, altas altas ou baixas baixas como um pente desdentado, parece indicar que a partir dali as malhas da cidade se restringem. Em vez disso, prosseguindo você encontra outros terrenos baldios, depois um subúrbio com oficinas e depósitos enferrujados, um cemitério, uma feira com parque de diversões, um matadouro; você se afasta por uma rua de lojas macilentas que se perde em manchas de campo pelado.

Às pessoas com que se depara, você pergunta: Para Pentesiléia?, elas fazem um gesto circular que não se sabe se quer dizer: "Aqui", ou então: "Mais adiante", ou: "Aqui em volta", ou ainda: "Do outro lado".

— A cidade? — você insiste em perguntar.

— Voltamos para cá todas as manhas para trabalhar — respondem alguns, e os outros: — Voltamos para cá para dormir.

— Mas a cidade onde se vive? — você pergunta.

— Deve ser — dizem — por ali — e alguns levantam o braço obliquamente em direção a uma concentração de poliedros opacos, no horizonte, enquanto outros, às suas costas indicam o espectro de outras cúspides.

— Então passei por ela sem perceber?

— Não, é melhor tentar ir adiante.

Deste modo, você prossegue, passando de uma periferia para outra, e chega a hora de partir de Pentesiléia. Você pergunta sobre a estrada para sair da cidade; volta a percorrer a fileira de subúrbios espalhados como um pigmento leitoso; vem a noite; iluminam-se as janelas, ora mais ralas, ora mais densas.

A sensação é como se estivéssemos pregados ou colados na racionalidade técnica com um adesivo muito poderoso. Então, a solução é desistir? Esmorecer? Desanimar? Conformar-se? Abater-se?

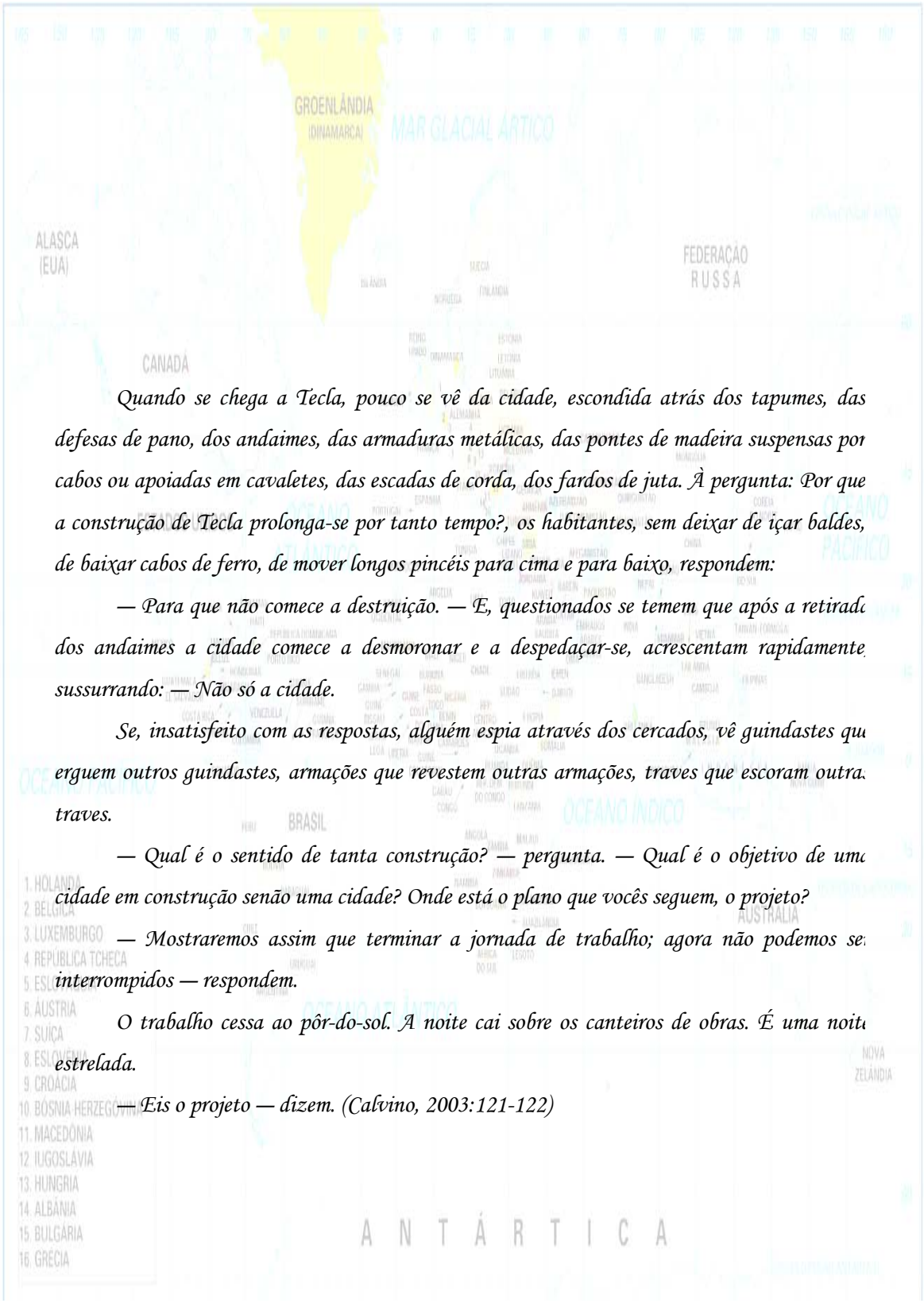
Não. É lutar. É resistir. É contribuir. É aprender. É socializar. Porque precisamos construir essa nova modalidade de educação que aqui estou chamando de educação a distância via *web*. Desistir é deixar o espaço para os *bandeirantes* que só querem as riquezas dessa "nova terra", dessa "nova cidade" que, ao longo deste trabalho, recebeu inúmeros nomes com a ajuda de Calvino (2003). Precisamos perseguir o espírito *pioneiro* e conquistar essa nova "*terra palmo a palmo, plantando*" (Vianna Moog, 1966:107) novas ***possibilidades*** para a educação, além de acreditar no que Morin defende:

> *Temos, sem dúvida, uma grande luta entre as antigas formas de pensamento, duras e resistentes à custa de ressecamentos, e esclerosadas, e as novas formas de pensamento que são ainda embrionárias (o que é embrionário é, portanto, frágil, e corre risco de morrer). Estamos nesse ponto e creio que neste domínio entramos num novo começo. Não estamos no fim da história das realizações do pensamento; não alcançamos os limites do gênio humano; longe disso, estamos na pré-história do espírito humano. Não estamos na batalha final, mas na luta inicial: estamos num período inicial no qual devemos repensar as perspectivas de um conhecimento e de uma política dignos da humanidade na era planetária, para que a humanidade possa nascer como tal. E devemos trabalhar no acaso e na incerteza.* (Morin, 1996b:285)

E também no que Collares, Moysés e Geraldi (1999:217) afirmam no texto "Educação continuada: A política da descontinuidade":

> *Trata-se de substituir dogmatismo por flexibilidade, verdade por relatividade, abandonar a segurança imobilizadora das certezas para descobrir e inventar modos de trabalhar com incertezas e acasos, para poder, enfim, influir na tecedura de novas possibilidades de futuros. Não basta mais à educação construir o caminho caminhando; é necessário aprender a andar por caminhos incertos.*

Se escondida em algum bolso ou ruga dessa circunscrição transbordante existe uma Pentesiléia reconhecível ou recordável por quem ali esteve, ou então se Pentesiléia é apenas uma periferia de si mesma e o seu centro está em todos os lugares, você já desistiu de saber. A pergunta que agora começa a corroer a sua cabeça é mais angustiante: fora de Pentesiléia existe um lado de fora? Ou, por mais que você se afaste da cidade, nada faz além de passar de um limbo para o outro sem conseguir sair dali?" (Calvino, 2003:149-150-151)



Quando se chega a Tecla, pouco se vê da cidade, escondida atrás dos tapumes, das defesas de pano, dos andaimes, das armaduras metálicas, das pontes de madeira suspensas por cabos ou apoiadas em cavaletes, das escadas de corda, dos fardos de juta. À pergunta: Por que a construção de Tecla prolonga-se por tanto tempo?, os habitantes, sem deixar de içar baldes, de baixar cabos de ferro, de mover longos pincéis para cima e para baixo, respondem:

— Para que não comece a destruição. — E, questionados se temem que após a retirada dos andaimes a cidade comece a desmoronar e a despedaçar-se, acrescentam rapidamente, sussurrando: — Não só a cidade.

Se, insatisfeito com as respostas, alguém espia através dos cercados, vê guindastes que erguem outros guindastes, armações que revestem outras armações, traves que escoram outras traves.

— Qual é o sentido de tanta construção? — pergunta. — Qual é o objetivo de uma cidade em construção senão uma cidade? Onde está o plano que vocês seguem, o projeto?

— Mostraremos assim que terminar a jornada de trabalho; agora não podemos ser interrompidos — respondem.

O trabalho cessa ao pôr-do-sol. A noite cai sobre os canteiros de obras. É uma noite estrelada.

— Eis o projeto — dizem. (Calvino, 2003:121-122)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

"O senhor... mire e veja. O mais importante e bonito do mundo é isto: Que as pessoas não estão sempre iguais, não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam. Verdade maior. É o que a vida me ensinou. Isso me alegra. Montão."
Guimarães Rosa (Grande Sertão: Veredas)

As indagações que resultaram neste trabalho foram relativas ao seguinte: ***a importância das práticas vivenciadas por educadores que estão/estavam experimentando a educação a distância via web, no ambiente virtual de ensino e aprendizagem TelEduc, para a construção de novas práticas pedagógicas na web***, bem como ***as bases teórico-metodológicas nas quais a formação do educador da educação a distância via web precisa se fundar***.

Para responder à primeira questão, entrevistei professores de uma "universidade pública" e de uma "universidade comunitária" que estão/estavam usando o TelEduc como apoio a cursos presenciais ou para oferecerem cursos a distância. Analisei algumas produções desses professores e apoiei-me em experiências vivenciadas por eles nesse referido ambiente de ensino e aprendizagem virtual.

No que se refere à segunda indagação procurei partir da análise da minha própria formação como educadora da educação a distância via *web*. Inicialmente busquei investigar ***a importância e a contribuição advinda das interações postas e propostas no caminho que trilhei quer na educação a distância quer na educação a distância via web mais especificamente, para a minha práxis como educadora em tempos de mudança***. Para tanto, fui mapeando os movimentos que experimentei até chegar à *práxis*. Depois desses movimentos e de buscar apoio na teoria e em outras práticas, apresentei as bases teórico-metodológicas que, ao meu ver, devem fundar a formação do educador da educação a distância via *web*.

Elaborei inicialmente uma hipótese de trabalho que, *a posteriori*, fortaleceu-se e transformou-se na seguinte tese: ***as experiências de educação a distância via web em andamento, vivenciadas e analisadas, mesmo que incipientes, são importantes para encontrarmos indícios de formas alternativas de aproveitamento do potencial da web para aprimorar as possibilidades e os resultados da educação. Considerei/considero que a***

aprendizagem significativa dessa nova modalidade de educação se dá na práxis pedagógica. Nessa linha de entendimento, acreditei/acredito que tanto a formação do educador da educação a distância via web como a do educador da modalidade presencial precisam estar embasadas na perspectiva da racionalidade emancipatória, em termos de uma articulação dialética teoria↔prática↔reflexão além de ser um processo de desenvolvimento profissional contínuo e fazer do professor um pesquisador de sua prática.

Assim, construi este trabalho buscando fornecer elementos que dessem sustentação a esta tese. Os resultados foram apresentados nos capítulos precedentes. Ao final de cada um fui juntando os fios parciais para a tessitura desta Tese/Atlas. Dessa forma, os ganhos obtidos e as metas alcançadas foram apresentados. No entanto, retomo alguns dos aspectos considerados por mim os mais importantes para explicitar a importância e a contribuição advinda do percurso e dos percalços encontrados no caminho que trilhei nesse processo para a construção da minha *práxis* como educadora nesses tempos de mudança, ao tempo em que reforço a necessidade desse processo de formação estar alicerçado na perspectiva da *racionalidade emancipatória*.

Os sinais/indícios/pormenores reveladores no curso e percurso do presente trabalho, ou desvendados em seu âmbito, permitem-me chegar às seguintes considerações finais:

1. A educação a distância via *web* é uma nova modalidade da educação a distância;

1.1. A educação a distância via *web* é um processo complexo que abarca tanto o ensino quanto a aprendizagem, por isto, pensar em um separadamente do outro é mutilar o processo de formação;

1.2. Os alunos e os professores, considerados no seio da educação a distância via *web*, em vários aspectos, parecem precisar ter perfis diferenciados daqueles exigidos para a educação presencial;

1.3. A educação a distância via *web* apresenta muitos desafios/riscos/perigos, mas, também, traz, no seu bojo, muitas possibilidades que podem ajudar na construção e na socialização do patrimônio cultural acumulado pela humanidade;

1.4. Considero que há fortes indícios de que a educação a distância via *web*, qualitativamente diferenciada em termos positivos exige (a) mediação pedagógica competente; (b) alunos e professores com perfil adequado; e (c) condições de acesso satisfatórias;

1.5. Em função das características específicas explicitadas, a educação a distância via *web* de qualidade parece ser uma modalidade de educação que tem um custo elevado e demanda recursos financeiros de certa monta;

1.6. A educação a distância tem uma longa história cheia de percalços. Com as possibilidades advindas do acesso à *Internet* a educação a distância toma novo impulso e começa a ser acolhida por um público diferente daquele inicial destinatário dessa modalidade de educação que dizia respeito apenas aos escolares ou aos socialmente "excluídos";

1.7. Há indícios de que os alunos que **ainda** carecem de autonomia intelectual e têm dificuldade de trabalhar autonomamente precisam da ajuda competente e presencial de um educador/mediador;

1.8. As pistas recolhidas mostraram-me parecer necessário a educação presencial preparar seus alunos para o exercício da autonomia intelectual, posto que, dessa forma, esses alunos terão cada vez mais condições de aproveitarem as possibilidades da educação a distância via *web*;

1.9. Com base nas análises encetadas e nas evidências observadas pude começar a perceber que a educação a distância via *web* não deve ser pensada nem destinada a alunos sem autonomia intelectual, mas pode ser uma alternativa para a formação continuada/permanente em todas as áreas de conhecimento e nos diversos níveis de ensino, até mesmo na pós-graduação, além de ser excelente ferramenta de apoio à educação presencial;

2. O TelEduc – ambiente virtual de ensino e de aprendizagem usado nas pesquisas realizadas neste trabalho – pareceu-me ser um ambiente virtual gratuito que possibilita ajuda pedagógica e tecnológica a alunos e professores para estes interagirem e construírem conhecimentos;

3. As experiências desenvolvidas por professores da "universidade pública" e da "universidade comunitária" que estão/estavam experimentando a educação a distância via *web* fornecem pistas importantes para subsidiar futuras práticas nessa nova modalidade de educação;

3.1. Os indícios evidenciados nesta pesquisa tendem a mostrar que a educação a distância via *web* pode ser usada para potencializar os resultados da educação presencial em

todos os níveis e áreas, bem como para a formação de alunos intelectualmente autônomos e geograficamente distantes;

3.2. A educação a distância via *web* pode ser – dependendo do uso que se fizer dela – um dos instrumentos de democratização do saber;

4. A teoria pode ser útil para se aprender a ser educador na *web*, tanto quanto a investigação sistemática de práticas alheias, além da experimentação prática. Porém, uma formação apoiada somente nessas bases parece ainda não conseguir ultrapassar os desafios impostos por essa nova modalidade de educação;

4.1 Há fortes indícios que me levam a assumir que fazer educação a distância via *web* não significa apenas disponibilizar informações em um tutorial, nem tampouco transferir para a rede o que é feito no presencial;

4.2. Acredito que fazer educação a distância via *web* exige uma prática diferenciada, uma *práxis* específica;

5. Os pormenores reveladores observados mostraram-me que quando o professor educador se assume continuadamente reflexivo e investigador passa a construir a *práxis* pedagógica desejável, isto é, aquela "*atividade material do homem que transforma o mundo natural e social para fazer dele um mundo humano*" (Vázquez, 1977:3);

5.1. A formação do educador da educação a distância via *web* parece se tornar restrita e restritiva quando embasada na *racionalidade técnica* como tende a acontecer em casos do presente. As pistas tendem evidenciar que uma formação de qualidade necessita das bases teórico-metodológicas que advenham da *racionalidade emancipatória/racionalidade prática/epistemologia da prática* e tenham em vista a autonomia do sujeito;

5.2. Há indícios de que, se apoiada em bases próprias, a educação a distância via *web* pode contribuir para a democratização do patrimônio cultural construído e acumulado pela humanidade ao deixar de ser considerada uma educação/formação de segunda categoria.

E, ainda, apoiada nas pistas, nos indícios, nos pormenores reveladores, nos detalhes observados e percebidos, nos vestígios, na base teórica construída, na observância de práticas

alheias, nas vivências encetadas, e na intuição que fui desenvolvendo ao longo do *mergulho* nesta temática, emergiram outras considerações:

- Os educadores podem posicionar-se reflexivamente ao invés de serem simplesmente contra, a favor, ou indiferentes ao uso das novas tecnologias de informação e comunicação na educação porque essas mudanças afetam as suas ações de ensino e de aprendizagem escolar;
- Esses profissionais podem avaliar os riscos dessa inserção e usar as possibilidades ligadas a essas novas tecnologias para tornar relevantes os resultados da educação e atender às necessidades de alunos que queiram fazer uso da educação a distância e da educação a distância via *web* para construírem e socializarem conhecimentos;
- As resistências manifestadas por professores educadores ou pedagogos quanto à inserção das novas tecnologias de informação e comunicação na educação parecem desacelerar a ação pedagógica consentânea do tempo presente, mas não conseguem freá-la e, talvez, essa também não seja a melhor atitude;
- Há fortes indícios de que os educadores têm um papel sobremaneira relevante nesse processo radical de transformação da sociedade que é ajudar na construção e na socialização de conhecimentos pelo uso das tecnologias já disponíveis e socialmente acolhidas;
- Finalizando, talvez seja possível pensarmos que, nenhuma tecnologia é boa ou má *per se*. Há pistas reveladoras de que o uso que se faz dela que a define para o *bem* ou para o *mal*;

Depois de tais considerações, vale dizer o quanto essa experiência influiu para transformar a minha prática como educadora nesses tempos de mudanças significativas e também para reforçar as bases de processos formativos que costumo conduzir.

As mudanças na minha prática foram muitas. No final da década de noventa do século passado quando comecei a pensar na educação a distância não tinha noção de onde eu poderia chegar com essa temática. Tempo vai... tempo vem... passei a experimentar e a enxergar possibilidades de educação efetiva a distância. Enfrentei dificuldades processuais até começar

a me sentir uma educadora da educação a distância via *web*. Foi uma assunção que começou de forma tímida, a partir da teoria, depois passei a investigar práticas alheias, para a partir daí envolver-me em *imersão* profunda e intensa. Contudo, sinto-me sempre começando. A educação a distância via *web* por usar novos suportes, e também pelas mudanças rápidas destes, exige que estejamos em permanente processo de construção da nossa *práxis* pedagógica.[288] Talvez, invocando Guimarães Rosa, o mais importante e bonito do mundo seja isto: "*Que as pessoas não estão sempre iguais, não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam.*" Afinei e desafinei muitas vezes nesse processo. Porém, a "*verdade maior*" foi "*o que a vida me ensinou*" (Guimarães Rosa – Grande Sertão: Veredas).

Uma outra revelação importante que observei é que quem experimenta a educação a distância via *web* também *transforma* a sua prática pedagógica na educação presencial. A esse respeito, evoco mais uma vez Calvino (2003:40-41) que, a partir de analogias e metáforas ajuda-nos a refletir sobre essa transformação e a considerá-la:

As cidades e as trocas 1

A oitenta milhas de distância contra o vento noroeste, atinge-se a cidade de Eufêmia, onde os mercadores de sete nações convergem em todos os solstícios e equinócios. O barco que ali atraca com uma carga de gengibre e algodão zarpará com a estiva cheia de pistaches e sementes de papoula, e a caravana que acabou de descarregar sacas de noz-moscada e uvas passas agora enfeixa as albardas para o retorno com rolos de musselina dourada. Mas o que leva a subir os rios e atravessar os desertos para vir até aqui não é apenas o comércio das mesmas mercadorias que se encontram em todos os bazares dentro e fora do império do Grande Khan, espalhadas pelo chão nas mesmas esteiras amarelas, à sombra dos mesmos mosquiteiros, oferecidas com os mesmos descontos enganosos. Não é apenas para comprar e vender que se vem a Eufêmia, mas também porque à noite, ao redor das fogueiras em torno do mercado, sentados em sacos ou em barris ou deitados em montes de tapetes, para cada palavra que se diz – como "lobo", "irmã", "tesouro escondido", "batalha", "sarna", "amantes" – os outros contam uma história de lobos, de irmãs, de tesouros, de sarna, de amantes, de

[288] Apresentando a distinção aristotélica entre "práxis" e "poesis", Pereira (1998:160) assinala que enquanto "práxis *se refere à realização de um ideal de vida e à atualização de valores éticos, a* poesis *se refere a um conjunto de procedimentos operativos para produzir conseqüências quantificadas e especificadas previamente. Assim, a* práxis*, sendo uma forma de atualizar nossos ideais e valores em uma forma adequada de ação e constituindo-se, por isso mesmo,* ***uma forma sempre inacabada que requer uma contínua reflexão****, é tomada por Stenhouse, e depois por Elliott, como a forma de interação entre o conhecer (a teoria) e o fazer (a prática)*" (grifos meus).

batalhas. E sabem que na longa viagem de retorno, quando, para permanecerem acordados bambaleando no camelo ou no junco, puseram-se a pensar nas próprias recordações, o lobo terá se transformado num outro lobo, a irmã numa irmã diferente, a batalha em outras batalhas, ao retornar de Eufêmia, a cidade em que se troca de memória em todos os solstícios e equinócios.

Nesse sentido, depois de passar por alguns *solstícios* e *equinócios*, desde que me envolvi com essa temática, mesmo que *contra o vento noroeste* – enfrentando os desafios e as dificuldades da educação a distância via *web* – atraquei meu *barco* nessa nova modalidade de educação a distância e, em alguns momentos, ao *zarpar*, troquei parte da minha *carga* – concepções/conhecimentos/saberes/práticas – por outras mais significativas. Em alguns outros aspectos, essa *carga* foi apenas (re)significada e (re)interpretada conforme poetizado por Calvino quando *hibridiza* que, ao retornar, os "mercadores" põem-se: "*a pensar nas próprias recordações*", e dessa forma, ao retomar de Eufêmia "*o lobo terá se transformado num outro lobo, a irmã numa irmã diferente, a batalha em outras batalhas*". Também na minha *práxis* pedagógica enquanto educadora da educação presencial, muitos aspectos sofreram transformação. As principais transformações foram as seguintes:

1. Passei a usar de forma mais intensa e sistemática a educação a distância via *web* como apoio à educação presencial porque comecei a perceber muitas possibilidades nessa modalidade de educação;

2. Passei a ter maior preocupação com a qualidade da mediação oferecida aos alunos porque (re)pensei significativamente a importância da ajuda do outro para o avanço dos envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem;

3. Passei a valer-me da reflexão crítica para buscar novos caminhos para a minha prática pedagógica e, também, estar constantemente sendo investigadora da minha prática;

4. Passei a fazer mais registros escritos tanto com os alunos, quanto registro de reflexões da minha prática profissional para transformá-la em *práxis*.

Ainda inspirada em Calvino, que me acompanhou ao longo da construção deste trabalho, opto por falar da "cidade Sonia" mesclando ficção com realidade:

A cidade em permanente construção que "bebe" em muitas fontes

Sonia, cidade que cresce em movimentos circulares, como um vento forte vai pegando um pouco dos jeitos por onde passa.

Numa manhã de inverno, em 1996, sem se dar conta, conheceu uma cidade chamada Rosália Mª. Ribeiro de Aragão que muito contribuiu para sua ação como cidade educadora.

Vento vai, vento vem... "lambeu" deliciosamente Maria Lúcia de Amorim Soares que como Prometeu, irmão de Atlas, também lhe acendeu uma Geografia pelo seu jeito pós-moderno de ser.

Cidade deliciosamente sonhadora, pensa ter dado o passo maior que a perna ao adentrar locais reservados aos "escolhidos": chegou ao Doutorado na UNICAMP. Momento de movimentos intensos: entristece-se, luta, entusiasma-se, cresce, desilude-se, caminha, fortalece-se, aplica as quatro operações em sua vida: soma, subtrai, divide e multiplica... cai! Nesse momento de enfraquecimento, chega numa cidade chamada Vani Moreira Kenski e, aos poucos, encontra o tônico mágico que lhe dá força, esperança e entusiasmo... liberdade!?

Novamente em movimentos circulares vai ganhando força e se transforma numa brisa suave que alguns podem até sentar-se à praça para apreciá-la. Porém, cabe alertar que essa brisa não é como as outras. Em alguns momentos pode exalar um perfume que para alguns causa náuseas, indecisão, desordem... Tudo isso porque, a cidade Sonia, ao mesmo tempo em que é, em segundos, deixa de ser; e como a brisa, acalma-se... desaparece... desloca-se...

Para senti-la os seus visitantes precisam apurar os sentidos. Principalmente o sexto, o sétimo, o oitavo...

Mas por que a cidade Sonia é assim? Indagam alguns. A cidade responde: cada cidade é única. E Sonia carrega as marcas de suas viagens e também do tempo pelas várias cidades que passa soprando. Ela, assim como Arlequim, o imperador da Lua, tem o seu casaco "zebrado", "ocelado", "multicolorido", "multiforme"... que a faz ser Sonia: cidade sonho, aventura, entusiasmo, rebeldia,, otimismo, paixão, envolvimento, luta, movimento, contradição... construção...

A cidade Sonia permanece em construção mesmo depois de ter tido a contribuição de três cidades magníficas: Rosália, Maria Lúcia e Vani.

Pela sua inquietude foi beber também em outra tríade: na teoria; na prática dos "pioneiros" da educação a distância via web da "universidade pública" e da "universidade comunitária"; na sua própria prática; além de perscrutar seu pensamento criticamente para colocar mais uma pedra/peça na sua existência.

Contudo, ao mesmo tempo em que a cidade Sonia constrói, ela desconstrói o que considera precisar de uma reforma/mudança. Por esse motivo os Deuses a agraciaram com a ***possibilidade*** *de estar sempre em constru...*

Sonia Maria Castricini Biscacio Mebius

Verão de 2004 - 12. 10. 04

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Continuar a formar-se, renovar e inovar. A formação contínua de professores**. Em Revista da Escola Superior de Educação de Santarém - Portugal, n.º 3, p. 24 - 35, 1992.

ALARCÃO, Isabel. **Dimensões da formação**. In. Formação contínua de professores: Realidade e perspectivas. Portugal Universidade de Aveiro, 1991.

ALARCÃO, Isabel. **Formação reflexiva de professores – Estratégias de supervisão**. Portugal: Porto Editora, 1996.

ALARCÃO, Isabel. **Formar-se para formar**. Em Aprender, Revista da Escola Superior de Educação de Portalegre - Portugal, n.º 15, p. 19 - 25, julho de 1993.

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.

ALAVA, Séraphin (org.). **Ciberespaço e formações abertas: Rumo a novas práticas educacionais?** Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ALMEIDA, F. J. (Coord.) **Projeto Nave: Educação a distância. Formação de professores em ambientes virtuais e colaborativos de aprendizagem**. São Paulo, 2001.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. **Educação a distância na Internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem**. *In:* Revista da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo: Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 29, n.2, 178p., jul./dez. 2003a.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. **Educação, ambientes virtuais e interatividade**. *In:* SILVA, Marco (Org.). Educação *online*: teorias, práticas, legislação e formação corporativa. São Paulo: Edições Loyola, 2003b.

ALVES, João Roberto Moreira. **A educação a distancia no Brasil – síntese história e perspectivas**. Rio de Janeiro: Instituto de Pesquisas Avançadas em Educação, 1994.

ALVES, João Roberto Moreira. **A educação a distância no Plano Nacional de Educação**. *In:* Revista Brasileira de Educação a Distância. Ano 7, nº 40. Mai/Jun 2000. Rio de Janeiro.

ALVES, João Roberto Moreira. **Educação a distância e as novas tecnologias de informação e aprendizagem**. Disponível em <http://www.engenheiro2001.org.br/programas/980201a1.htm>. Acesso em 02.12.02.

ALVES, Lynn; NOVA, Cristiane (orgs.). **Educação a distância – Uma nova concepção de aprendizado e interatividade**. São Paulo: Futura, 2003.

ALVES, Nilda. **Decifrando o pergaminho – o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas**. *In:* OLIVEIRA, Inês B. de; ALVES, Nilda (Orgs.). Pesquisa no/do cotidiano das escolas – sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

ALVES, Nilda; GARCIA, Regina L. (Orgs.). **O sentido da escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

ALVES-MAZZOTTI, Alda J.; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2ª ed. São Paulo: Pioneira, 2001.

ANDRADE, Adja Ferreira de; VICARI, Rosa Maria. **Construindo um ambiente de aprendizagem a distância inspirado na concepção sociointeracionista de Vygotsky**. *In:* SILVA, Marco (Org.). Educação *online*: teorias, práticas, legislação e formação corporativa. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

ANDRADE, Mário. **Macunaíma: o herói sem nenhum caráter**. 32. ed. Belo Horizonte: Garnier, 2001.
ARAGÃO, Rosália M. R. **Ciência e prática pedagógica**. Anais do IX ENDIPE, Águas de Lindóia, SP, 1998.
ARAGÃO, Rosália M. R. **Reflexões sobre ensino, aprendizagem, conhecimento...** *In:* Revista de Ciência & Tecnologia, Ed. UNIMEP, ano 2, número 3, julho de 1993.
ARANTES, Valéria Amorim (org.). **Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 2003.
ARAÚJO, Suely T.; MALTEZ, Maria Gil L. **Educação a distância: retrospectiva histórica**. *In:* Revista Nexos. Estudos em Comunicação e Educação – Universidade Anhembi Morumbi. Ano IV – nº 7 – 2º semestre/2000 – Editora Anhembi Morumbi: São Paulo.
ARENAZ, Adalberto Ferrandez; *et alli*. **El proceso de aprendizaje en el adulto**. Madrid: Diagrama, 1990.
ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Tradução de Mauro W. Barbosa de Almeida. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.
ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Tradução de Roberto Raposo. 10. ed.Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.
ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.
AUGÉ, Marc. **A guerra dos sonhos: exercícios de etnoficção**. Tradução de Maria Lúcia Pereira. Campinas: Papirus, 1998. (Coleção Travessia do Século).
AUGÉ, Marc. **Por uma antropologia dos mundos contemporâneos**. Tradução de Clarisse Meireles e Leneide Duarte. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.
BALLALAI, Roberto (org.). **Educação à distância**. Niterói: Centro Educacional de Niterói, 1991.
BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Plano Editora, 2002.
BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
BARRETO, Lina S. **Educação a distância: perspectiva histórica**. *In:* Revista Estudos nº 26. Revista da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior – ABMES – ano 17, nov/1999. Disponível: <http://www.abmes.org/abmes/publica/revista/estud.26/lina.htm>. Acesso em 08.12.02.
BARRETO, Raquel G. (org.). **Novas tecnologias na escola: um recorte discursivo**. *In:* **Tecnologias educacionais e educação a distância: avaliando políticas e práticas**. Rio de Janeiro: Quartet, 2001.
BARRETO, Raquel G. (org.). **Tecnologias educacionais e educação a distância: avaliando políticas e práticas**. Rio de Janeiro: Quartet, 2001.
BARRETO, Raquel G. **As políticas de formação de professores: novas tecnologias e educação a distância**. *In:* **Tecnologias educacionais e educação a distância: avaliando políticas e práticas**. Rio de Janeiro: Quartet, 2001.
BARRETO, Raquel G. **Multimídia e formação de professores: uma questão de leitura?** *In:* Revista Nexos. Estudos em Comunicação e Educação – Universidade Anhembi Morumbi. Ano IV – nº 7 – 2º semestre/2000 – Editora Anhembi Morumbi: São Paulo.
BARRETO, Raquel G. **Tecnologias na formação de professores: o discurso do MEC**. *In:* Revista da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo: Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 29, n.2, 178p., jul./dez. 2003.

BARTHES, Roland. **Aula**. 9. ed. Tradução e posfácio de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Editora Cultrix, 2001.
BAUDRILLARD, Jean. **Tela total – mito-ironias da era do virtual e da imagem**. Porto Alegre: Ed. Sulina, 1997.
BAUDRILLARD, Jean. **A alucinação coletiva do virtual**. Folha de São Paulo. São Paulo, 28 de janeiro de 1996. p. 5/3.
BAUDRILLARD, Jean. **À sombra das maiorias silenciosas: o fim social e o surgimento das massas**. São Paulo: Brasiliense, 1993.
BAUDRILLARD, Jean. **A transparência do mal – Ensaio sobre os fenômenos externos**. Campinas: Papirus, 1990.
BELLONI, Maria Luiza. **A integração das tecnologias de informação e comunicação aos processos educacionais**. *In:* BARRETO, Raquel G. (org.). **Tecnologias educacionais e educação a distância: avaliando políticas e práticas**. Rio de Janeiro: Quartet, 2001.
BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância**. Campinas: Autores Associados, 1999.
BELLONI, Maria Luiza. **O que é mídia-educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 78).
BORBA, Marcelo C. **Dimensões da educação matemática a distância**. *In:* BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; BORBA, Marcelo C. (Orgs.). **Educação matemática: pesquisa em movimento**. São Paulo: Cortez, 2004.
BORBA, Marcelo C. **GPIMEM e Unesp: Pesquisa, extensão e ensino em informática e educação matemática**. *In:* PENTEADO, Miriam G.; BORBA, Marcelo C. (Orgs.). **A informática em ação: formação de professores, pesquisa e extensão**. São Paulo: Olho d'Água, 2000.
BORBA, Marcelo C.; PENTEADO, Miriam G. **Informática e educação Matemática**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
BORDENAVE, Juan E. Díaz. **Teleducação ou educação a distância – Fundamentos e métodos**. Petrópolis: Vozes, 1987.
BRAGA, José Luiz; CALAZANS, Maria Regina Z. **Comunicação e educação: questões delicadas na interface**. São Paulo: Hacker, 2001.
BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 41ª reimpr. São Paulo: Brasiliense, 2002. (Coleção Primeiros Passos; 73).
BRASIL, Plano Nacional de Educação. Lei 10172/01. Aprovado em 09 de janeiro de 2001.
BRASIL, Portaria 301 de 7 de abril de 1998. Normatiza os procedimentos de credenciamento de instituições para a oferta de cursos de graduação e educação profissional tecnológica a distância.
BRASIL, Portaria nº 2.253, de 18 de outubro de 2001. Trata da oferta de disciplinas não presenciais em cursos presenciais reconhecidos – instituições de ensino superior – regulamentação.
BRASIL, Resolução (CNE) nº 1, de 3 de abril de 2001. Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação.
BRASIL. Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998. Regulamente o disposto no art. 80 da Lei nº 9.394.
BRASIL. Decreto nº 2.561 de 27 de abril de 1998. Altera a redação dos Arts. 11 e 12 do Decreto nº 2.494.

BRODY, David Eliot; BRODY, Arnold R. **As sete maiores descobertas científicas da história e seus autores**. Tradução Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
BRUNO, Lúcia (Org.). **Educação e trabalho no capitalismo contemporâneo: leituras selecionadas**. São Paulo: Atlas, 1996.
CALVINO, Italo. **Seis propostas para o próximo milênio**. São Paulo: Cia das Letras, 1990.
CALVINO, Italo. **As cidades invisíveis**. Tradução de Diogo Mainardi. São Paulo: Folha de S. Paulo, 2003.
CANDAU, Vera Maria. **Formação continuada de professores: tendências atuais**. *In*: CANDAU, Vera M. (Org.). Magistério: Construção Cotidiana. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
CANDAU, Vera Maria. **Pluralismo cultural, cotidiano escolar e formação de professores**. *In*: CANDAU, Vera M. (Org.). Magistério: Construção Cotidiana. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
CANDAU, Vera Maria. **Universidade e formação de professores: que rumos tomar**. *In*: CANDAU, Vera M. (Org.,). Magistério: Construção Cotidiana. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
CARR, Wilfred e KEMMIS, Stephen. **Teoria crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado**. Barcelona: Martínez Roca, 1988.
CARVALHO, Anna M. P. de; GIL-PÉREZ, Daniel. **Formação de professores de ciências**. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1995.
CARVALHO, José Oscar Fontanini de. **Soluções tecnológicas para viabilizar o acesso do deficiente visual à educação a distância no ensino superior**. UNICAMP: Faculdade de Engenharia Elétrica e de Computação, 2001. (Tese de Doutorado).
CARVALHO, Paulo Sérgio de. **Interação entre humanos e computadores**. São Paulo: Educ, 2000.
CASS, Angélica W. **Educación básica para adultos**. Buenos Aires: Troquel, 1974.
CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. Tradução Roneide V. Majer. 4ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000. (A era da informação: economia, sociedade e cultura; v. 1).
CASTELLS, Manuel. **Fim de milênio**. Tradução Klauss B. Gerhardt e Roneide V. Majer. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999. (A era da informação: economia, sociedade e cultura; v.3).
CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**. Tradução de Klauss B. Gerhardt. São Paulo: Paz e Terra, 1999. (A era da informação: economia, sociedade e cultura; v.2).
CASTRO, Andréa de F; NOGUEIRA, Mario Lúcio de L. **Educação a distância nos sistemas educacionais**. *In:* REVISTA ADVIR Nº 14 "Educação a Distância", setembro, 2001.
CASTRO, Wânia C. de. **Características de um ambiente didático em linha autogestor de situações de aprendizagem: por uma matriz metodológica coorganizativa a distância**. São Paulo: PUC, 2003. (Tese de Doutorado).
CERRI, Yara Lygia Nogueira Sáes. **Da formação continuada de professores de ciências: ações, razões e emoções**. Campinas, SP, 1997. (Tese de Doutorado – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação).
CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1. artes de fazer**. 6ª ed. Tradução de Ephraim F. Alves. Petrópolis: Vozes, 2001.
CHALMERS, Alan F. **O que é ciência afinal?** São Paulo: Brasiliense, 1993.
CHARTIER, R. **As práticas da escrita. História da vida privada**. São Paulo: Cia das Letras, 1992.

CHASSOT, Áttico I. **Interrogações da ciência neste ocaso bimilenar**. Conferência de abertura do VIII Encontro Nacional de Ensino de Química, 22/07/96. Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande/MS, 1996.
CHAUÍ, Marilena. **Brasil: mito fundador e sociedade autoritária**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000.
CIRIGLIANO, Gustavo; Carlos E. Paldao. **Educación de adultos, hipótesis interpretativas y perspectivas**. Revista Interamericana de Educação de Adultos. Santiago: n.º 2, 1978.
COLETIVO NTC. Coordenador geral: Ciro Marcondes Filho. **Pensar-pulsar: cultura comunicacional, tecnologias, velocidade**. São Paulo: Edições NTC, 1996.
COLL, César; *et al.* **O construtivismo na sala de aula**. Tradução de Cláudia Sclilling. 3ª. ed. São Paulo: Ática, 1997.
COLLARES, Cecília A. L.; MOYSÉS, Maria Ap. A.; e GERALDI, João Vanderlei. **Educação continuada: A política da descontinuidade**. Revista Educação & Sociedade, ano XX, nº 68, Dezembro/99. Campinas: Cedes, 1999.
CONNOR, Steven. **Cultura pós-moderna. Introdução às teorias do contemporâneo**. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996.
CORBELLA, Marta Ruiz; SARRATE CAPDEVILA, Maria Luisa. **Las estrategias de enseñanza-aprendizaje: claves para aprender a aprender**. *In:* LÓPEZ-BARAJAS ZAYAS, Emílio; SARRATE CAPDEVILA, Maria Luisa (Coord.). **La educación de personas adultas: reto de nuestro tiempo**. Madrid: Editorial Dykinson, 2002.
COSTELLA, Antonio F. **Comunicação do grito ao satélite**. 4. ed. rev. e atual. pelo autor. Campos do Jordão/SP: Editora Mantiqueira, 2001.
CROCHIK, José Leon. **O computador no ensino e a limitação da consciência**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.
DAMÁSIO, Antônio. **O erro de Descartes: emoção, razão e cérebro humano**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.
DEBRAY, Régis. **Transmitir: o segredo e a força das idéias**. Petrópolis: Vozes, 2000.
DEBRAY, Régis. **Quadro sinóptico das Três Idades da "Midiasfera"**. Folha de São Paulo, sábado, 27 de abril de 1991.
DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a se descobrir**. São Paulo: Cortez/MEC/UNESCO, 1998.
DEMO, Pedro. **Instrucionismo e nova mídia**. *In:* SILVA, Marco (Org.). **Educação *online*: teorias, práticas, legislação e formação corporativa**. São Paulo: Edições Loyola, 2003.
DEMO, Pedro. **Inteligência e complexidade**. *In:* Revista Tecnologia Educacional. v. 29 (149) Abr/Mai/Jun – 2000.
DERTOUZOS, Michael. **O que será: como o mundo da informação transformará nossas vidas**. Tradução: Celso Nogueira. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
DEWEY, John. **Como pensamos – como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição**. Tradução de Haydée de Camargo Campos. 3ª ed. São Paulo. Companhia Editora Nacional, 1959. Do original em língua inglesa: How we Think, publicado por Heath, Boston, 2ª ed. 1933.
DEWEY, John. **Democracia e educação**. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959. Do original em língua inglesa: Democracy and Education, publicado The MacMillan Company. Nova York.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. Tradução de Anísio Teixeira. 3ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979. Do original em língua inglesa: Experience and Education, publicado por The MacMillan Company. Nova York, 15ª ed., 1952.
DICIONÁRIO. ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. Tradução de Alfredo Bosi. 2ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
DICIONÁRIO. **Dicionário do Pensamento Marxista**. Editado por Tom Bottomore – Jorge Zahar Editor. Tradução autorizada da primeira edição inglesa publicada em 1983 por Brasil Blackwell Publisher Limeted, de Oxford Inglaterra.
DICIONÁRIO. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
DUPAS, Gilberto. **Ética e poder na sociedade da informação**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
EAGLETON, Terry. **As ilusões do pós-modernismo**. Tradução de Elisabeth Barbosa. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.
ECO, Umberto. **Apocalípticos e integrados**. São Paulo: Perspectiva, 1979.
ELLIOT, J. **El cambio educativo desde la investigação-acción**. Madrid: Morata, 1991.
ELLIOT, J. **La Investigación-Acción en Educación**. Madrid: Morata, 1990.
ELLIOT, J. **Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio**. *In:* Cartografias do Trabalho Docente: Professor(a)-Pesquisador(a). Campinas-SP: Mercado das Letras, 1998.
ESTEBAN, Javier Peiro; CAMPAÑE, Antonio Sipon. **El método de proyectos en la educación**. *In:* FERNANDEZ, Adalberto e Javier Peiro (Orgs.). Métodos y Técnicas en la Educación de Adultos. Barcelona: Humanitas, 1989.
ESTEBAN, Maria Teresa. **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
ESTEBAN, Maria Teresa; ZACCUR, Edwiges (orgs.). **Professora-pesquisadora – uma práxis em construção**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2002.
FAZENDA, Ivani. **Novos enfoques da pesquisa educacional**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2001.
FERKISS, Victor. **O homem tecnológico: mito e realidade**. Tradução de Marco Aurélio de M. Matos. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.
FERNÁNDEZ, Alicia. **A inteligência aprisionada**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
FERRÁNDEZ, Adalberto & Javier Peiro (Diretores). **Estrategias educativas para la participación social**. Barcelona: Editorial Humanitas, 1989.
FERREIRA, Jonatas; MORAIS, Jorge Ventura de. **O monstruoso: inovação tecnológica e crise do humanismo**. *In:* Perspectivas: Revista de Ciências Sociais. São Paulo: UNESP, v. 23, 2000.
FERREIRA, Maria Elisa de M. P. **A "EAD" num mundo de riscos e possibilidades**. *In:* Revista Nexos. Estudos em Comunicação e Educação – Universidade Anhembi Morumbi. Ano IV – nº 7 – 2º semestre/2000 – Editora Anhembi Morumbi: São Paulo.
FERRETTI, Celso João. **Modernização tecnológica, qualificação profissional e sistema público de ensino**. *In*: São Paulo em Perspectiva. São Paulo, Fundação SEADE, janeiro/março de 1993, p. 84-91.
FIORENTINI, Leda M. R.; MORAES, Raquel de A. (orgs.) **Linguagens e interatividade na educação a distância**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
FISCHER, Rosa Maria B. **Televisão & Educação: fluir e pensar a TV**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

FONSECA, João José Saraiva da. **A educação à janela. Educação à distância em Portugal: potencialidades e vulnerabilidades**. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa, 1999. (Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação).
FRANCO, Marcelo Araújo. **O ambiente virtual: uma investigação sobre a relação entre técnica e semiótica**. Campinas: FE, 2003. (Tese de Doutorado).
FRANCO, Marcelo Araújo; SAMPAIO, Carmem Sanches. **Linguagens, comunicação e cibercultura: novas formas de produção do saber**. Informática na educação n. 05 (junho/99). Disponível em <http://www.revista.unicamp.br/infotec/educacao/educacao5-1.html>. Acesso em 22.12.02.
FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 20. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.
FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 22. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.
FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa**. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).
FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000a.
FREIRE, Paulo. **Política e educação**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000b.
FREITAG, Bárbara; ROUANET, Sérgio Paulo (Orgs.). **Habermas**. 3. ed. São Paulo: Editora Ática, 1993.
FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis: Vozes, 1998.
FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática**. *In:* GENTILI, Pablo A. A. & SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.) Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas. Petrópolis (RJ): Ed. Vozes, 1994, p. 31-92.
GARCIA ARETIO, Lorenzo. **Educación superior a distancia. Análisis de su eficacia**. Badajoz: UNED-Mérida, 1986.
GARCIA ARETIO, Lorenzo. **Educación a distancia. Bases conceptuales**. *In:* La educación a distancia y la UNED. Madrid: UNED, 1996.
GARCIA ARETIO, Lorenzo. **El aprendizaje a distancia de las personas adultas**. In: La educación a distancia y la UNED. Madrid: UNED, 1996.
GARCIA ARETIO, Lorenzo. **Educación a distancia hoy**. Madrid: UNED, 1994.
GARCIA ARETIO, Lorenzo. **La educación a distancia: respuesta a demandas educativas actuales**. *In:* LÓPEZ-BARAJAS ZAYAS, Emílio; SARRATE CAPDEVILA, Maria Luisa (Coord.). **La educación de personas adultas: reto de nuestro tiempo**. Madrid: Editorial Dykinson, 2002.
GARCIA CANCLINI, Nestor. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. Tradução de Heloísa P. Cintrão e Ana R. Lessa. 3ª ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2000.
GARCIA, Marilene. **E-learning, e-course, e o e-teacher? Quem se lembra?** *In:* Revista Nexos. Estudos em Comunicação e Educação – Universidade Anhembi Morumbi. Ano IV – nº 7 – 2º semestre/2000 – Editora Anhembi Morumbi: São Paulo.

GARCIA, Walter E. **Legislação, políticas públicas e gestão para o ensino à distância**. *In:* Revista Tecnologia Educacional – v. 25(139) Nov/Dez – 1997.
GENTILI, Pablo (org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.
GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
GERALDI, Corinta Mª. G., FIORENTINI, Dario, e PEREIRA, Elisabete M. de A. (Orgs.). **Cartografias do Trabalho Docente: Professor(a)-Pesquisador(a)**. Campinas-SP: Mercado das Letras, 1998.
GERALDI, Corinta Mª. G.; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete M. de A. **Trajetória de um trabalho coletivo: apontamentos para uma epistemologia da prática**. *In:* Cartografias do Trabalho Docente: Professor(a)-Pesquisador(a). Campinas-SP: Mercado das Letras, 1998.
GIDDENS, Anthony. **A terceira via: reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social-democracia**. Rio de Janeiro: Record, 1999.
GIDDENS, Anthony. **As conseqüências da modernidade**. São Paulo: Editora UNESP, 1991.
GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 4ª ed. Atlas. São Paulo, 1994.
GILDER, George. **A vida após a televisão: vencendo na revolução digital**. Tradução Ivo Korytowski. Rio de Janeiro: Ediouro, 1996.
GIMENO SACRISTAN, J. & PÉREZ GOMÉZ, A. **Comprender y transformar la enseñanza**. Madrid: Morata, 1996.
GIMENO SACRISTAN, J. **El currículo: una reflexión sobre la prática**. Madrid: Morata, 1988.
GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
GIROUX, H. A. **Pedagogia radical**. São Paulo: Cortez, 1983.
GIUBILEI, Sonia. **Trabalhando com adultos, formando professores**. Campinas, FE/UNICAMP, 1993. (Tese de Doutorado).
GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 1999.
GONÇALVES, Ana Angélica M. R. **Formação de professores mediada por tecnologia: a televisão como recurso pedagógico**. Feira de Santana: UEFS, 2003.
GRACIAS, Telma de A. Souza. **A natureza da reorganização do pensamento em um curso a distância sobre tendências em Educação Matemática**. Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática, UNESP/Rio Claro, 2003. (Tese de Doutorado).
GRINSPUN, Mírian P. S. Zippin. **Educação tecnológica: desafios e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 1999.
GUSDORF, Georges. **Professores, para quê?** Lisboa: Morais, 1970.
GUTIERREZ, Francisco; PRIETRO, Daniel. **A mediação pedagógica: educação a distância**. São Paulo: Papirus, 1991.
HABERMAS, Jürgen. **Legitimation crisis**. Boston: Beacon Press, 1973.
HABERMAS, Jürgen. **Técnica e ciência como "ideologia"**. *In*: Os Pensadores. São Paulo: Editora Abril Cultural, 1975.
HABERMAS, Jürgen. **Conhecimento e interesse**. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

HABERMAS, Jürgen. **Para a reconstrução do materialismo histórico**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Brasiliense, 1983.
HABERMAS, Jürgen. **Teoria de la acción comunicativa**. Tomo I, Racionalidad de la acción e racionalización social. Madrid: Taurus, 1988.
HABERMAS, Jürgen. **Escritos sobre a moralidad y eticidad**. Traducción de Manuel Jiménez Redondo. Barcelona: Paidós, 1991.
HABERMAS, Jürgen. **A crise de legitimação no capitalismo tardio**. Tradução de Vamireh Chacon. 2. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.
HABERMAS, Jürgen. **O discurso filosófico da modernidade: doze lições**. Tradução de Luis Sérgio Repa e Rodnei Nascimento. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
HADDAD, Sérgio. **A Educação de pessoas jovens e adultas e a nova LDB** - Texto escrito para o Centro Estadual de Educação Tecnológica "Paula Souza", 1997.
HADDAD, Sérgio. **Educação de pessoas jovens e adultas e a nova LDB**. *In:* BRZEZINSKY, Iria (org.). LDB Interpretada: diversos olhares que se entrecruzam. São Paulo: Cortez, 1998.
HADDAD, Sérgio. *In:* Informação em rede. Ação Educativa. São Paulo, 21/07/97.
HADDAD, Sérgio. **Tendências atuais na educação de jovens e adultos**. *In*: Em Aberto. Enfoque: Tendências na Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores. Brasília, ano 11, n.º 56, out./dez. 1992 (pág. 03-12).
HARDIN; Joseph; ZIEBARTH, John. **Digital technology and its impact on education**. Disponibilizado em <http://www.ed.gov/technology/futures/hardin.html>. Acesso em 29.03.02.
HARVEY, David. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. 9. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2000.
HERMANUS, Frank. **Educación de adultos: su metodología y sus técnicas**. México: Edicol, 1981.
HOBSBAWM, Eric. **Era dos extremos: o breve século XX: 1914-1991**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
HUBERMAN, M. **O ciclo de vida profissional dos professores**. In. NÓVOA, António (Org.). Vidas de professores. Porto: Porto Editora, 1992.
HUXLEY, Aldous. **Admirável mundo novo**. 15. ed. Rio de Janeiro: Globo, 1985.
IBERNÓN, Francisco (org.). **A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato**. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais). EM ABERTO (Enfoque: **Tendências Atuais na Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores)**. Brasília, ano 11, n.º 56, out./dez. 1992.
INOCÊNCIO, Maria Luísa Soares. **Capacitação de professores leigos a distância: uma alternativa pedagógica desafiadora em Cabo Verde**. Campinas: UNICAMP, 1999. (Dissertação de Mestrado).
JIMÉNEZ FRÍAS, Rosario. **Características del aprendizaje de las personas adultas**. *In:* SANZ FERNÁNDEZ, Florentino (Dirección). **La formación en educación de personas adultas**. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, 1994.
JIMÉNEZ FRÍAS, Rosario; SANZ FERNÁNDEZ, Florentino. **Psicosociología de los destinatarios en la educación de personas adultas**. *In:* SANZ FERNÁNDEZ, Florentino (Dirección). **La formación en educación de personas adultas**. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, 1994.

JOHNSON, Steven. **Cultura da interface: como o computador transforma nossa maneira de criar e comunicar**. Tradução Maria Luísa X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.
KAKU, Michio. **Visões do futuro: como a ciência revolucionará o século XXI**. Tradução de Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Rocco, 2001.
KATTAN, Naim; BAUDRILLARD, Jean; MORIN, Edgar; RIESMAN, Paul; NAIRN, Tom; COHN, Gabriel. **Análisis de Marshall McLuhan**. Buenos Aires: ETC – Editorial Tiempo Contemporáneo, 1969.
KAWAMURA, Lili. **Novas tecnologias e educação**. São Paulo: Ática, 1990.
KEEGAN, Desmond. **Foundations of distance education**. 2. ed. Londres: Routledge, 1991.
KELLNER, Douglas. **A cultura da mídia – estudos culturais: identidade e política entre o moderno e o pós-moderno**. Tradução de Ivone C. Benedetti. Bauru/SP: EDUSC, 2001.
KENSKI, Vani M. **Novas tecnologias na educação presencial e a distância**. *In:* ALVES, Lynn; NOVA, Cristiane (orgs.). Educação a distância – Uma nova concepção de aprendizado e interatividade. São Paulo: Futura, 2003b.
KENSKI, Vani M. **Education in the new age**. Disponível em <http://www.etu.int/AMERICAS2000/OnlineNews/featuredarticles/educaçao.htm>. Acesso em 17.03.03.
KENSKI, Vani M. **Novas tecnologias, o redimensionamento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho docente**. Disponível em <http://www.ufba.br/~prossiga/vani.htm>. Acesso em 17.03.03.
KENSKI, Vani Moreira. **Em direção a uma ação docente mediada pelas tecnologias digitais**. *In:* BARRETO, Raquel G. (org.). **Tecnologias educacionais e educação a distância: avaliando políticas e práticas**. Rio de Janeiro: Quartet, 2001.
KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas, SP: Papirus, 2003a.
KERCKHOVE, Derrick de. **A pele da cultura (Uma investigação sobre a nova realidade eletrônica)**. Tradução de Luis Soares e Catarina Carvalho. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 1997.
KERCKHOVE, Derrick. de. **O senso comum, antigo e novo**. *In:* PARENTE, André (org.) **Imagem-máquina: a era das tecnologias do virtual**. Tradução de Rogéro Luz *et alii*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.
KIDD, J. Roby. **El proceso del aprendizaje: como aprende el adulto**. Buenos Aires: El Ateneo, 1973.
KINCHELOE, J. L. **A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno**. Trad. Nize Maria Campos Pellanda. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
KLEIMAN, Ângela B.; SIGNORINI, Inês; *et al.* **O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
KUENZER, A. **Educação, linguagens e tecnologias: as mudanças no mundo do trabalho e as relações entre conhecimento e método**. *In:* Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE). Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
KUHN, T.S. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1991.
LA TAILLE, Yves de. **O erro na perspectiva piagetiana**. *In:* AQUINO, Julio Groppa (org.). Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1997.

LASTRES, Helena M. M.; ALBAGLI, Sarita (orgs.). **Informação e globalização na era do conhecimento**. Rio de Janeiro: Campus, 1999.
LATOUR, Bruno. **Jamais fomos modernos: ensaio de antropologia simétrica**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1994.
LEMOS, André. **Cibercultura: técnica, sociabilidade e civilização do virtual**. *In:* Pretto, Nelson de Luca (org.). Globalização & educação: mercado de trabalho, tecnologias de comunicação, educação a distância e sociedade planetária. Ijuí: ED. UNIJUÍ, 1999.
LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência – O futuro do pensamento na era da informática**. Tradução Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.
LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.
LÉVY, Pierre. **O inexistente impacto da tecnologia**. Folha de São Paulo de 17 de agosto de 1994. Caderno Mais, p. 5.
LÉVY, Pierre. **O que é virtual?** São Paulo: Ed. 34, 1996.
LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.
LISTON, Daniel P.; ZEICHNER, Kenneth M. **Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización**. Madrid: Edições Morata, S. L., 1993.
LOBO NETO, Francisco José da Silveira. **A filosofia do ensino à distância e seu papel social**. *In:* BALLALAI, Roberto (org.). **Educação a distância**. Niterói: Centro Educacional de Niterói, 1991.
LOBO NETO, Francisco José da Silveira. **Educação a distância sem distanciamento da educação**. *In:* Tecnologia Educacional, v. 23, mar.-jun., 1995.
LOBO NETO, Francisco José da Silveira. (1998). **Educação a distância: regulamentação, condições de êxito e perspectivas**. Disponível em <http://www.intelecto.net/abt/textos1.htm>. Acesso em 13.01.03.
LOJKINE, Jean. **A revolução informacional**. São Paulo: Cortez, 1999.
LÓPEZ-BARAJAS ZAYAS, Emílio. **Modelos y métodos de investigación cualitativa en la educación de personas adultas**. *In:* LÓPEZ-BARAJAS ZAYAS, Emílio; SARRATE CAPDEVILA, Maria Luisa (Coord.). **La educación de personas adultas: reto de nuestro tiempo**. Madrid: Editorial Dykinson, 2002.
LÓPEZ-BARAJAS ZAYAS, Emílio; SARRATE CAPDEVILA, Maria Luisa (Coord.). **La educación de personas adultas: reto de nuestro tiempo**. Madrid: Editorial Dykinson, 2002.
LOWE, J. **La educación de adultos**. Salamanca, Sígueme/Unesco, 1978. *In:* Cadernos Cedes n.º 36 - Educação continuada, 1995:25.
LÖWY, Michael. **As aventuras de Karl Marx contra o barão de Münchhausen: marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento**. São Paulo: Busca Vida, 1987.
LUCENA, Carlos; FUKS, Hugo. **Professores e aprendizes na Web: a educação na era da internet**. Rio de Janeiro: Clube do Futuro, 2000.
LUCKESI, Cipriano Carlos. **Democratização da educação – Ensino à distância como alternativa**. *In:* Revista Tecnologia Educacional – v. 18 (89/90/91) Jul/Dez – 1989.
LÜDKE, Menga. **Pesquisa em educação: conceitos, políticas e práticas**. *In:* Cartografias do Trabalho Docente: Professor(a)-Pesquisador(a). Campinas-SP: Mercado das Letras, 1998.
LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
LUDOJOSKI, Roque Luis. **Andragogia, educación del adulto**. Buenos Aires: Guadalupe, 1986.

LUDOJOSKI, Roque Luis. **Antropogogia, educación permanente del hombre**. Buenos Aires: Guadalupe, 1990.
LYON, David. **Pós-modernidade**. Tradução de Euclides Luiz Calloni. São Paulo: Paulus, 1998.
LYOTARD, Jean-François. **O pós-moderno explicado às crianças**. 3.ed. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote, Ltda., 1999.
MAIA, Carmem. **Guia brasileiro de educação a distância – 2000/2001**. São Paulo: Editora Esfera, 2001.
MALDANER, O. **A formação continuada de professores: ensino-pesquisa na escola**. UNICAMP: Faculdade de Educação, 1997. (Tese de doutorado).
MALGLAIVE, Gerard. **Ensinar adultos**. Portugal: Porto Editora, 1995.
MARCELO GARCIA, Carlos. **A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor**. *In*: NÓVOA, A. (Coord.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
MARCELO GARCIA, Carlos. **Investigación sobre formación del profesorado: el conocimiento sobre aprender a enseñar**. Conferência enviada para a 20ª Reunião Anual da ANPED. Hotel Glória, Caxambu/MG, 1997.
MARÍN IBÁÑEZ, Ricardo. **La educación de las personas adultas en los organismos internacionales de educación**. *In:* SANZ FERNÁNDEZ, Florentino (Dirección). **La formación en educación de personas adultas**. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, 1994.
MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia**. 2. ed. Rio de janeiro: Editora UFRJ, 2003.
MARTINEZ, Vinício C. **O cidadão de silício**. Marília: UNESP, 1997.
MARTINS, Francisco M.; SILVA, Juremir Machado da (orgs.). **Para navegar no século XXI – Tecnologias do imaginário e cibercultura**. 2. ed. Porto Alegre: Sulinas/Edipucrs, 2000.
MARTINS, Onilza Borges. **A educação superior à distância e a democratização do saber**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1991.
MARTINS, Onilza Borges; POLAK, Ymiracy N. de S. **Educação a distância – UniRede**. Curso de formação em educação a distância. Curitiba: MEC/Seed, 2000.
MASON, Robin. **Models of online courses**. ALN Magazine, Volume 2, Issue 2 – October 1998. Disponível em <http://www.sloan-c.org/publications/magazine/v2n2/mason.asp>. Acesso em 12 de junho de 2003.
MCLUHAN, Herbert Marshall. **Mutations 1990**. Paris, Name, 1969, p. 35-58. Tradução de Moacir Gadotti e Mauro Ângelo Lezi. *In:* Educação Municipal, São Paulo: Cortez, nº 5, novembro de 1989.
MCLUHAN, Marshall. **A galáxia Gutenberg**. São Paulo: Cia Editora Nacional/ EDUSP, 1972.
MCLUHAN, Marshall. **Guerra e paz na aldeia global**. Rio de Janeiro: Record, 1971.
MCLUHAN, Marshall. **Os meios de comunicação como extensões do homem**. 5. ed. Tradução de Décio Pignatari. São Paulo: Cultrix, 1979.
MEBIUS, Sonia Maria Castricini Biscacio. **Rastros históricos: em busca das origens da educação a distância no mundo, no Brasil e a legislação brasileira pertinente**. Sorocaba, 2004. (Exame de Qualificação Doutorado – FE/UNICAMP).

MEBIUS, Sonia Maria Castricini Biscacio. **Buscando o caminho das pedras... A construção da trajetória profissional de educadores de jovens e adultos da rede municipal de Sorocaba/SP**. Sorocaba: UNISO, 1998. (Dissertação de Mestrado).
MELLO, Irene Cristina de. **Sobre os ambientes telemáticos de ensino não-presencial: uma perspectiva temporal**. São Paulo: USP, 2003. (Tese de Doutorado).
MELO, José Marques de. **Aldeia Global e cultura impressa: as teses de McLuhan**. *In:* Teoria da comunicação: paradigmas Latino-americanos. Petrópolis: Vozes, 1998.
MORAES, Denis de. **O concreto e o virtual: mídia, cultura e tecnologia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
MORAES, Maria Cândida (Org.). **Educação a distância: fundamentos e práticas**. Campinas: UNICAMP/NIED, 2002.
MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente: implicações na formação do professor e nas práticas pedagógicas**. *In:* Em Aberto "Educação a Distância", Brasília, ano 16, n. 70, abr/jun, 1996.
MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. 6. ed. Campinas: Papirus, 1997.
MORAIS, Regis de. **Educação em tempos obscuros**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.
MORAN, JOSÉ M. **A escola do amanhã: desafio do presente – educação, meios de comunicação e conhecimento**. *In:* Tecnologia Educacional. V. 25 (130/131), mai/jun/jul/ago, 1996.
MORIN, Edgar (org.). **A religação dos saberes: o desafio do século XXI**. Tradução e notas de Flávia Nascimento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001. (Jornadas temáticas idealizadas e dirigidas por Edgar Morin).
MORIN, Edgar. **Imaginários da educação: por uma reforma da universidade e do pensamento**. Disponível em <http://www.pucrs.br/famecos/producao_cientifica/publicacoes_online/revistafamecos/fam6/imaginarios.html>. Acesso em 27.12.02.
MORIN, Edgar. **A epistemologia da complexidade**. *In*: SCHNITMAN, D.F. (org.). *Novos paradigmas, cultura e subjetividade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996b.
MORIN, Edgar. **A noção de sujeito**. *In*: SCHNITMAN, D.F. (org.). *Novos paradigmas, cultura e subjetividade* Porto Alegre: Artes Médicas, 1996a.
MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. 3. ed. revista e modificada pelo autor. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.
MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Lisboa: Instituto Piaget, 1995.
MORIN, Edgar. **O problema epistemológico da complexidade**. Mira-Sintra: Publicações Europa - América, 1996b.
NEGROPONTE, Nicholas. **A vida digital**. Tradução Sérgio Tellaroli. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
NICOLESCU, Basarab. **Reforma da educação e do pensamento: complexidade e transdisciplinaridade**. Tradução de Paulo dos Santos Ferreira. Disponível em <http://www.engenheiro2001.org.br/artigos/nicolescu.DOC >. Data de acesso 29. 11. 2002.
NISKIER, Arnaldo. **Educação à distância – A tecnologia da esperança**. **Políticas e estratégias para a implantação de um sistema nacional de educação aberta e à distância**. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

NISKIER, Arnaldo. **Fundamentos de educação a distância**. *In:* Revista Nexos. Estudos em Comunicação e Educação – Universidade Anhembi Morumbi. Ano IV – nº 7 – 2º semestre/2000 – São Paulo: Editora Anhembi Morumbi, 2000.
NISKIER, Arnaldo. **Mais perto da educação a distância**. *In:* Em Aberto "Educação a Distância", Brasília, ano 16, n. 70, abr/jun, 1996.
NISKIER, Arnaldo. **Tecnologia educacional: uma visão política**. Petrópolis: Vozes, 1993.
NISKIER, Arnaldo. **Universidade aberta: outra via de acesso**. *In:* LDB a nova Lei da educação: tudo sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: uma visão crítica. Rio de Janeiro: Consultor, 1996.
NÓVOA, António. (Org.) **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.
NÓVOA, António. (Org.) **Vidas de professores**. Porto: Porto editora, 1992a.
NÓVOA, António. **A formação contínua entre a pessoa-professor e a organização-escola**. *In:* Inovação, vol. 4, nº. 1, p.63-76, Portugal, 1991.
NÓVOA, António. **As organizações escolares em análise**. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.
NÓVOA, António. **Concepções e práticas de formação contínua de professores**. *In:* Formação Contínua de Professores: Realidade e Perspectivas. Portugal Universidade de Aveiro, 1991.
NÓVOA, António. **Formação de professores e profissão docente**. *In*: NÓVOA, A. (Coord.) Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992b.
NÓVOA, António. **Paulo Freire (1921 – 1997): A "Inteireza" de um pedagogo utópico**. *In:* APPLE, Michael W.; NÓVOA, António. **Paulo Freire: Política e Pedagogia**. Porto – Portugal: Editora Porto, 1998.
NUNES, Ivônio B. **Noções de educação a distancia**. Revista Educação a Distância. Brasília, Instituto Nacional de Educação a Distância, nºs 4/5, dez, 1993 – abril, 1994, pág 7-25, 1994. Disponível em <http://www.intelecto.net/ead/ivonio1.html>. Acesso em 22.01.00.
OLIVEIRA, Marta Kohl. **Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem**. *In:* Revista Brasileira de Educação. São Paulo: ANPED, 1999.
OLIVEIRA, Marta Kohl. **Sobre diferenças individuais e diferenças culturais: o lugar da abordagem histórico-cultural**. *In:* AQUINO, Julio Groppa (org.). Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1997.
ONG, Walter. **Oralidade e cultura escrita**. Campinas: Papirus, 1998.
PACHECO, Anelise. **Das estrelas móveis do pensamento – Ética e verdade em um mundo digital**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
PAIVA, Cláudio Cardoso de. **O deus Dionísio na idade mídia – Uma leitura estética e sociológica da ficção brasileira**. Universidade Federal da Paraíba. Disponível em <www.uol.com.br/cultvox/novos_artigos/deus_dionisio.pdf>. Acesso em 22.12.02.
PALACIOS, Jesús. **O desenvolvimento após a adolescência**. *In:* COLL, C; PALACIOS, J; MARCHESI, A. (orgs.). Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva. V. 1. Tradução de Marcos A. G. Domingues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
PALLADINO, Enrique. **Educación de adultos**. Buenos Aires: Humanitas, 1989.
PALLOFF, Rena M.; PRATT, Keith. **Construindo comunidades de aprendizagem no ciberespaço: Estratégias eficientes para a sala de aula on-line**. Tradução Vinícius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2002.
PAPERT, Seymour. **A família em rede**. Lisboa: Relógio D'Água, 1996.

PARENTE, André (org.) **Imagem-máquina: a era das tecnologias do virtual**. Tradução de Rogéro Luz; *et alii*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.
PEREIRA, Elisabete M. de A. **Professor como pesquisador: o enfoque da pesquisa-ação na prática docente**. *In:* Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a). Campinas/SP: Mercado das Letras, 1998.
PÉREZ GÓMEZ, Angel. **O Pensamento prático do professor – A formação do professor como profissional reflexivo**. *In*: NÓVOA, A. (Coord.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.
PERRENOUD, Philippe. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza – Saberes e competências de uma profissão complexa**. Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
PESSIS-PASTERNAK, Guitta. **Do caos à inteligência artificial: quando os cientistas se interrogam**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1993.
PETERS, Otto. **Didática do ensino a distância – Experiências e estágio da discussão numa visão internacional**. Tradução de Ilson Kayser. São Leopoldo/RS: Editora UNISINOS, 2001.
PETRAGLIA, Izabel C. **Edgar Morin: a educação e a complexidade do ser e do saber**. Petrópolis: Vozes, 1995.
PICONEZ, Stela C. Bertholo. **Educação escolar de jovens e adultos – Das competências sociais dos conteúdos aos desafios da cidadania**. Campinas: Papirus, 2002.
PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002. (Volume I).
PIMENTEL, Maria da Glória. **O professor em construção**. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 1994.
PINTO, Ana M. de R. **A sala de aula suspensa entre a geração do ontem e do amanhã**. *In:* Revista Dois Pontos – Teoria & Prática em Educação. V.4 nº 36 jan/fev, 1998.
PONTES, Elicio. **Ambientes virtuais de aprendizagem cooperativa**. *In:* Revista Conect@ - nº 3, novembro/2000.
POPPER, K. **Sociedade aberta, universo aberto**. Lisboa: Dom Quixote, 1991.
PRADO, Maria Elisabette B. Brito; VALENTE, José Armando. **A educação a distância possibilitando a formação do professor com base no ciclo da prática pedagógica**. *In*: MORAES, Maria Cândida (Org.). Educação a distância: fundamentos e práticas. Campinas, SP: UNICAMP/NIED, 2002.
PRETTO, Nelson de Luca (org.). **Globalização & educação: mercado de trabalho, tecnologias de comunicação, educação a distância e sociedade planetária**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1999.
PRETTO, Nelson de Luca. **Políticas públicas educacionais: dos materiais didáticos aos multimídias**. Trabalho apresentado na 22ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, 1999.
PRETTO, Nelson de Luca. **Desafios para a educação na era da informação: o presencial, a distância, as mesmas políticas e o de sempre**. *In:* BARRETO, Raquel G. (org.). Tecnologias educacionais e educação a distância: avaliando políticas e práticas. Rio de Janeiro: Quartet, 2001.
PRIGOGINE, Ilya. **O fim das certezas**. Lisboa: Gradiva, 1996.
PRIGOGINE, Ilya; STENGERS, Isabelle. **A nova aliança**. Lisboa: Gradiva, 1986.

QUÉAU, Philippe. **O tempo do virtual**. *In:* PARENTE, André (org.) Imagem-máquina: a era das tecnologias do virtual. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.
QUÉAU, Philippe. **Cibercultura e info-ética**. *In:* MORIN, Edgar (org.). **A religação dos saberes: o desafio do século XXI**. Tradução e notas de Flávia Nascimento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001. (Jornadas temáticas idealizadas e dirigidas por Edgar Morin).
QUÉOU, Plilippe. **O tempo do virtual**. *In:* PARENTE, André (org.) **Imagem-máquina: a era das tecnologias do virtual**. Tradução de Rogéro Luz; *et alii*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.
QUINTANA CABANAS, José Maria; SANZ FERNÁNDEZ, Florentino. **Fundamentos de la educación de personas adultas, el concepto de educación y su relación con otros conceptos afines**. *In:* SANZ FERNÁNDEZ, Florentino (Dirección). La formación en educación de personas adultas. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, 1994.
RAMAL, Andréa Cecília. **Educação na cibercultura: hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
REY, Marcos. **Doutor por correspondência**. Coleção – Para gostar de ler. Editora Ática, s/d.
RIBEIRO, Maria Luisa S. **Educação escolar: que prática é essa?** Campinas: Autores Associados, 2001.
RICOEUR, Paul. **Interpretação e ideologias**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.
RIFKIN, Jeremy. **A era do acesso: transição de mercados convencionais para networks e o nascimento de uma nova economia**. São Paulo, Makron Books, 2001.
RIFKIN, Jeremy. **O século da biotecnologia: A valorização dos genes e a reconstrução do mundo**. Tradução e revisão técnica Arão Sapiro. São Paulo: MAKRON Books, 1999.
RIVERO, Cléia M. da Luz; e OLIVEIRA JÚNIOR, Waldemar de (Orgs.). **Educação profissional: caminhos na formação do professor**. Piracicaba: Editora UNIMEP, 2004.
ROCHA, Heloísa Vieira da; *et al.* **Uma taxonomia para ambientes de aprendizado baseados no computador**. (2002a). *In:* Valente, José Armando (org.). O computador na sociedade do conhecimento. Campinas: Nied, 2002.
ROCHA, Heloísa Vieira da. **O ambiente TelEduc para educação a distância baseada na web: princípios, funcionalidades e perspectivas de desenvolvimento**. (2002b). *In:* MORAES, Maria Cândida (Org.). Educação a distância: fundamentos e práticas. Campinas: UNICAMP/NIED, 2002.
ROCHA, Heloísa Vieira da. **Projeto TelEduc: Pesquisa e desenvolvimento de tecnologia para educação a distância**. Disponível em <http://teleduc.nied.unicamp.br>. Acesso em novembro de 2003.
ROCHA, Heloísa Vieira da. **TelEduc: software livre para educação a distância**. *In:* SILVA, Marco (Org.). Educação *online*: teorias, práticas, legislação e formação corporativa. São Paulo: Edições Loyola, 2003.
RODRIGUES, Adriano D. **Comunicação e cultura: a experiência cultural na era da informação**. 2. ed. Lisboa: Editorial Presença, 1999.
ROGERS, Jennifer. **Ensino de Adultos**. Lisboa: Martins Fontes, 1976.
SABA, Farhad. **Introduction to distance education**. Distance Education Report, 1996. Disponível em <http://www.magnapups.com.der/Default.html>.
SANCHO, Juana M. **Para uma tecnologia educacional**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
SANDHOLTZ, Judith H; *et al.* **Ensinando com tecnologia: criando salas e aula centradas nos alunos**. Tradução Marcos A. G. Domingues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

SANTOS FILHO. José Camilo; MORAES, Sílvia E. (Orgs.). **Escola e universidade na pós-modernidade**. Campinas: Mercado das Letras; São Paulo: FAPESP, 2000.
Santos, Boaventura de Souza. **Toward a new common sense: law, science and politics in the paradigmatic transition**. N. York: Routledge, 1995.
SANTOS, Boaventura Souza. **"Um Discurso sobre as Ciências na Transição para uma Ciência Pós-Moderna"**. Revista de Estudos Avançados, USP, maio-agosto, 1988.
SANTOS, Boaventura Souza. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Porto: Afrontamento, 1989.
SANTOS, Boaventura Souza. **O social e o político na transição pós-moderna**. *In:* Lua Nova - Qualidade de Vida - Revista de Cultura e Política, nº 31, São Paulo: CEDEC, 1993.
SANTOS, Boaventura Souza. **Para uma pedagogia do conflito**. *In:* SILVA, Luiz Heron da. Reestruturação Curricular: Novos Mapas Culturais, Novas Perspectivas Educacionais. Porto Alegre: Sulina, 1996.
SANTOS, Boaventura Souza. **Pela mão de Alice – o social e o político na pós-modermidade**. Portugal: Afrontamento, 1994.
SANTOS, Boaventura Souza. **Reinventar a democracia: entre o pré-contratualismo e o pós-contratualismo**. *In:* HELLER, Agnes, SANTOS, Boaventura S., *et al.* A Crise dos Paradigmas em Ciências Sociais e os Desafios para o Século XXI. Rio de Janeiro: Contraponto, 1999.
SANTOS, Boaventura Souza. **Um discurso sobre as ciências**. Porto: Afrontamento, 1987.
SANTOS, Edméa Oliveira dos. **Articulação de saberes na EAD *online*: por uma rede interdisciplinar e interativa de conhecimentos em ambientes virtuais de aprendizagem**. *In:* SILVA, Marco (Org.). Educação *online*: teorias, práticas, legislação e formação corporativa. São Paulo: Edições Loyola, 2003.
SANTOS, Jair F. dos. **O que é pós-moderno**. 19ª Reimpressão. São Paulo: Brasiliense, 2000.
SANZ FERNÁNDEZ, Florentino (Dirección). **La formación en educación de personas adultas**. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, 1994.
SANZ FERNÁNDEZ, Florentino. **Génesis y desarrollo de la educación de personas adultas**. *In:* LÓPEZ-BARAJAS ZAYAS, Emílio; SARRATE CAPDEVILA, Maria Luisa (Coord.). **La educación de personas adultas: reto de nuestro tiempo**. Madrid: Editorial Dykinson, 2002.
SANZ FERNÁNDEZ, Florentino. **Los contextos sociales en la educación de las personas adultas**. *In:* SANZ FERNÁNDEZ, Florentino (Dirección). **La formación en educación de personas adultas**. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, 1994.
SANZ FERNÁNDEZ, Florentino. **Perfil y funciones del educador/formador de personas adultas**. *In*: LÓPEZ-BARAJAS ZAYAS, Emílio; SARRATE CAPDEVILA, Maria Luisa (Coord.). **La educación de personas adultas: reto de nuestro tiempo**. Madrid: Editorial Dykinson, 2002.
SARAIVA, Terezinha. **Educação a distância no Brasil: lições da história**. *In:* Em Aberto "Educação a Distância", Brasília, ano 16, n. 70, abr/jun, 1996.
SARRATE CAPDEVILA, Maria Luisa. **Aprender en la edad adulta**. *In:* LÓPEZ-BARAJAS ZAYAS, Emílio; SARRATE CAPDEVILA, Maria Luisa (Coord.). La educación de personas adultas: reto de nuestro tiempo. Madrid: Editorial Dykinson, 2002.
SARRATE CAPDEVILA, Maria Luisa. **La educación de personas adultas, ámbito prioritario de la educación permanente**. *In:* LÓPEZ-BARAJAS ZAYAS, Emílio;

SARRATE CAPDEVILA, Maria Luisa (Coord.). La educación de personas adultas: reto de nuestro tiempo. Madrid: Editorial Dykinson, 2002.
SAUL, Ana Maria. **A construção do currículo na teoria e prática de Paulo Freire**. *In:* APPLE, Michael W. e NÓVOA, António. Paulo Freire: Política e Pedagogia. Porto – Portugal: Editora Porto, 1998.
SAVIANI, Demerval. **A nova Lei da educação - Trajetórias, limites e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 1997.
SAVIANI, Demerval. **Política e educação no Brasil**. 4. ed. Campinas:Autores Associados, 1999.
SCHAFF, Adam. **A sociedade informática: as conseqüências sociais da segunda revolução industrial**. Traduzido por Carlos Eduardo J. Machado e Luiz A. Obojes. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade Paulista: Brasiliense, 1995.
SCHAFF, Adam. **Que futuro nos aguarda?** New York: Basic Books, Inc., Publishhers, 1985.
SCHNITMAN, Dora Fried. **Introdução: ciência, cultura e subjetividade**. *In*: SCHNITMAN, Dora Fried. (org.). *Novos paradigmas, cultura e subjetividade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo – Um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
SCHÖN, Donald A. **Formar professores como profissionais reflexivos**. In. NÓVOA, A. (Coord.) Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
SCHÖN, Donald A. **La formación de profesionales reflexivos - Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones**. Barcelona: Ediciones Paidós, 1992.
SCHÖN, Donald A. **The reflexive practitioner. How professionals think in action**. New York: Basic Books, 1983.
SCREMIN, Sandra B. **Educação a distância – Uma possibilidade na educação profissional básica**. Florianópolis/SC: Visual Books, 2002.
SERRES, Michel. **A lenda dos anjos**. São Paulo: Aleph, 1995.
SERRES, Michel. **Atlas**. Lisboa, Portugal: Instituto Piaget, 1994.
SERRES, Michel. **Hermes: uma filosofia das ciências**. Tradução de Andréa Daher. Rio de Janeiro: Graal, 1990.
SERRES, Michel. **Luzes – cinco entrevistas com Bruno Latour**. São Paulo: Ed Unimarco, 1999.
SERRES, Michel. **Filosofia mestiça = Le tiers-instruit**. Tradução Maria Ignez Duque Estrada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.
SERRES, Michel. **Novas tecnologias e sociedade pedagógica - uma conversa com Michel Serres**. Entrevista concedida a Ricardo R. Teixeira em setembro de 1999. Disponível em <http://www.mensageiria.hpg.ig.com.br/rizoma/tecnosociopedia.htm>. Acesso em 27.12.02.
SERRES, Michel. **Philosophe: "Le virtuel est la chair même de l'homme"**. LE MONDE – 18.06.01. Disponível em <http://www.lemonde.fr>. Acesso em 27.12.02.
SFEZ, Lucien. **As tecnologias do espírito**. Disponível em <http://www.pucrs.br/famecos/producao_cientifica/publicacoes_online/revistafamecos/fam6/astecnologias.html>. Acesso em 27.12.02
SFEZ, Lucien. **La violence intellectuelle contemporaine: Le cas des technologies de l'esprit**. Revue Européenne des Sciences Sociales, Vol. XXX, nº 94, 1992.
SFEZ, Lucien. **Crítica da comunicação**. São Paulo: Loyola, 1994.

SFEZ, Lucien. **O ser humano preguiçoso**. Le Monde Diplomatique. Edição brasileira. Ano 2, número 15, abril de 2001. Traduzido por Maria Regina Pilla. Disponível na *Internet*. Acesso em 22.12.02.

SHULMAN, L. **Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea**. In Wittrock, M. C. (Org). La investigación de la enseñanza, I – Enfoques, teorias y métodos. Barcelona: Paidós Educador, 1989.

SILVA, Marco. **Sala de aula interativa**. Rio de Janeiro: Quartet, 2000.

SILVA, Marco. **Cibercultura e interatividade: desafios à imaginação criadora do professor**. Revista ADVIR. Rio de Janeiro, ASDUERJ, set. 2001.

SILVA, Marco (Org.). **Educação *online*: teorias, práticas, legislação e formação corporativa**. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

SILVA, Marilda da. **Como se ensina e como se aprende a ser professor: a evidência do *habitus* professoral e da natureza prática da didática**. Bauru, SP: EDUSC, 2003.

SILVA, Mozart Linhares da (org.). **Novas tecnologias – educação e sociedade na era da informação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SILVA, Paulo Celso da. **Como anjos caídos... Mensageirias em espaços de flexibilidade e redes. Uma experiência geográfica**. São Paulo: USP, 1999. (Tese de Doutorado).

SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Antropologia do ciborgue – As vertigens do pós-humano**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SILVEIRA, Sérgio Amadeu da. **Exclusão digital – A miséria na era da informação**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2001.

SIMONDON, Gilbert. **Du mode d'existence des objects tecniques**. Paris: Aubier-Montaigne, 1969.

SIRGADO, Angel Pino. **Técnica e semiótica na era da informática**. (Workshop do Projeto Sapiens). Disponível em <http://www.dca.fee.unicamp.br/projects/sapiens/workshop/pino/pinoWorkshop.doc>. Acesso em 18.04.05.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Distributed learning (A gestão da universidade virtual nos Estados Unidos)**. *In:* Revista Nexos. Estudos em Comunicação e Educação – Universidade Anhembi Morumbi. Ano IV – nº 7 – 2º semestre/2000 – Editora Anhembi Morumbi: São Paulo.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Sociedade da informação ou da comunicação?** São Paulo: Editora Cidade Nova, 1996.

SOARES, Maria Lúcia A. **De semióforos, *hackers* e midiasfera: a questão da escrita/leitura na cibercultura**. Revista de Estudos Universitários, v. 30, n. 2. Sorocaba: UNISO, 2004.

SOARES, Maria Lúcia A. **Girassóis e heliantos: maneiras criadoras para o conhecer geográfico**. Sorocaba: Prefeitura Municipal/Teaser Designer, 2001.

SOLÉ, Isabel; COLL, César. **Os professores e a concepção construtivista**. *In:* COLL, César; *et al.* O construtivismo na sala de aula. Tradução de Cláudia Sclilling. 3. ed. São Paulo: Ática, 1997.

STENHOUSE, Lawrence. **La investigación como base de la enseñanza**. (Textos selecionados por J. Rudduck e D. Hopkins). 3. ed. Madri: Morata, 1996.

SWORDER, Stanley E. **Características de los estudiantes adultos**. Pátzcuaro: Michoacán (México), CREFAL, 1982. (Tradução de Bernabé León de la Barca).

TAKAHASHI, Tadao (org.). **Sociedade da informação no Brasil: livro verde**. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia, 2000.
TAVARES, Kátia C. A. **Discutindo a formação do professor on-line – de lista de habilidades docentes ao desenvolvimento da reflexão crítica**. Disponível em <www.comunicar.pro.br/artigos/reflex.htm 2001>. Acesso em 10 de outubro de 2004.
TERCEIRO, José. **Sociedade digital**. Lisboa: Relógio D'Água, 1997.
TIKHOMIROV, O. K. **The psychological consequences of computerization**. *In:* WERTSCH, J. V. The concept of activity in soviet psychology. New York: M. E. Sharpe. Inc., 1981.
TOFFER, Alvin; TOFFER, Heidi. **Criando uma nova civilização: a política da terceira onda**. Tradução Alberto Lopes. 5. ed. Rio de Janeiro: Record, 1997.
TOMPSON, John B. **A mídia e a modernidade: uma teoria social da mídia**. Tradução de Wagner de Oliveira Brandão. Petrópolis: Vozes, 1998.
TORI, Romero. **O virtual que marca presença**. Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância – ABED. Publicado em 30.04.2003. Disponível em <http://www.abed.org.br/publique/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?UserActiveTemplate=1por&infoid=725&sid=135>. Acesso em julho de 2004.
TORI, Romero. **Tecnologias interativas para uma educação sem distância**. I ENAPOLINF – Encontro dos alunos de Pós-graduação em Lingüística Informática. FFLCH-USP: outubro, 2001.
TORRES, Rosa María. **Educação para todos: a tarefa por fazer**. Tradução de Daisy Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2001.
TOSCHI, Mirza S. **TV escola: o lugar dos professores na política de formação docente**. *In:* BARRETO, Raquel G. (org.). Tecnologias educacionais e educação a distância: avaliando políticas e práticas. Rio de Janeiro: Quartet, 2001.
TOSCHI, Mirza Seabra. **Formação de professores e TV escola**. *In:* Revista Nexos. Estudos em Comunicação e Educação – Universidade Anhembi Morumbi. Ano IV – nº 7 – 2º semestre/2000 – Editora Anhembi Morumbi: São Paulo.
TOURAINE, Alain, **Poderemos viver juntos?: Iguais e diferentes**. Tradução Jaime A. Clasen e Ephraim F. Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
TRIVINHO, Eugênio. **O mal-estar da teoria: a condição da crítica na sociedade tecnológica atual**. Rio de Janeiro: Quartet, 2001.
TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.
TURKLE, Sherry. **A vida no ecrã**. Lisboa: Relógio D'Água, 1995.
VALENTE, José Armando; SILVA, Tânia M. T. G. **A capacitação de servidores do estado via cursos *online*: adequando soluções às diferentes demandas**. *In*: SILVA, Marco. Educação online. São Paulo: Edições Loyola, 2003.
VALENTE, José Armando (Org.). **O computador na sociedade do conhecimento**. Campinas, Nied, 2002.
VALENTE, José Armando (Org.). **Computadores e conhecimento: repensando a educação**. Campinas, SP: Gráfica Central da UNICAMP, 1993.
VALENTE, José Armando. **Informática na educação: conformar ou transformar a escola**. *In*: ENDIPE, Florianópolis: CED/UFSC, 1996.
VASCONCELOS, Celso dos S. **Para onde vai o professor: resgate do professor como sujeito de transformação**. 6. ed. São Paulo: Libertad, 1998.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. Tradução de Luiz Fernando Cardoso. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
VERNER, Coolie; BOOTH, Alan. **Educación de adultos**. Buenos Aires: Troquel, 1971.
VIANNA MOOG, Clodomir. **Bandeirantes e Pioneiros – Paralelo entre duas culturas**. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1966.
VIANNEY, João; BARCIA, Ricardo M.; LUZ, Rodolfo J. P. da. **Universidade virtual: oportunidade de crescimento ou ameaça para as instituições de ensino superior?** *In:* Revista Estudos nº 26. Revista da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior – ABMES – ano 17, nov/1999. Disponível em <http://www.abmes.org/abmes/publica/revista/estud.26/joao.htm Acesso em 08.12.02>.
VIANNEY, João; TORRES, Patrícia; SILVA, Elizabeth. **A universidade virtual no Brasil: o ensino superior a distância no país**. Tubarão: Editora Unisul, 2003.
VIEIRA PINTO, Álvaro. **Ciência e existência**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
VIEIRA PINTO, Álvaro. **Sete lições sobre educação de adultos**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
VILLARDI, Raquel; OLIVEIRA, Eloiza G. de; GAMA, Zacarias J. **Educação a distância: possibilidades e entraves à democratização do acesso à educação superior pública, gratuita e de qualidade no Brasil**. Revista ADVIR. Publicação da Associação de Docentes da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – ASDURJ. Nº 14, tema: Educação a distância, setembro de 2001. Disponível em <www.asduerj.org.br>.
VIRILIO, Paul. **A arte do motor**. Tradução de Paulo Roberto Pires. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.
VIRILIO, Paul. **A bomba informática**. Tradução de Luciano V. Machado. São Paulo: Estação Liberdade, 1999.
VIRILIO, Paul. **Alerte dans le cyberespace**. Le Monde Diplomatique. Paris, 28 de agosto de 1995.
VIRILIO, Paul. **O espaço crítico e as perspectivas do tempo real**. Tradução de Paulo Roberto Pires. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.
VIRILIO, Paul. **O progresso da ciência-espetáculo**. *Le Monde Diplomatique*. Edição Brasileira, agosto de 2001. Ano 2, nº 19. Disponível em <http://www.diplo.com.br/aberto/0108/indice.htm>. Acesso em 02.01.03.
VOLKER, Paulo. **"Crônica de uma morte anunciada": a sala de aula**. *In:* Revista Dois Pontos – Teoria & Prática em Educação. Belo Horizonte/MG, v.4 nº. 36, jan/fev, 1998.
VON GLASERSFELD, Ernst. **A construção do conhecimento**. *In:* SCHNITMAN, Dora Fried - (org.). Novos paradigmas, cultura e subjetividade. Tradução: Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
VON SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes. **Memória, cultura e poder na sociedade do esquecimento – O exemplo do Centro de Memória da Unicamp**. *In*: FARIA FILHO, Luciano Mendes de (organizador). Arquivos, fontes e novas tecnologias: questões para a história da educação. Campinas, SP: Autores Associados, Bragança Paulista, SP: Universidade São Francisco, 2000. (Coleção Memória da Educação).
WENZEL, Myrthes de L. **Reflexão: o professor do futuro: um perfil possível?** *In:* Tecnologia Educacional. v. 26 (141), abr/mai/jun, 1998.
WILLIAMS, Raymond. **O povo das Montanhas Negras: o começo**. Tradução de Sérgio Flaksman. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

ZABALZA, Miguel A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.
ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores: Idéias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.
ZEICHNER, Kenneth M. **Novos caminhos para o praticum: Uma perspectiva para os anos 90**. *In*. NÓVOA, A. (Coord.) Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
ZEICHNER, Kenneth M. **O professor reflexivo**. Conferência proferida na 20ª Reunião Anual da ANPED. Hotel Glória, Caxambu/MG, 1997. (Dia 23 de setembro de 1997).
ZEICHNER, Kenneth M. **Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico**. *In:* Cartografias do Trabalho Docente: Professor(a)-Pesquisador(a). Campinas-SP: Mercado das Letras, 1998.
ZEICHNER, Kenneth M. **Tendências investigativas na formação de professores**. Participação na Mesa Redonda de mesmo título na 20ª Reunião Anual da ANPED. Hotel Glória, Caxambu/MG, 1997. (Dia 22 de setembro de 1997).
ZEICHNER, Kenneth. **Formando professores reflexivos para uma educação centrada no aprendiz: possibilidades e contradições**. *In:* ESTEBAN, Maria Teresa; ZACCUR, Edwiges (orgs.). Professora-pesquisadora – uma práxis em construção. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

VÍDEOS

MICHEL SERRES. **Entrevista concedida ao Programa Roda Vida – TV Cultura**. Em 08.11.99. (Vídeo).
PAPERT, Seymour; FREIRE, Paulo. **O futuro da escola – uma conversa sobre informática, ensino e aprendizagem**. Realização da TV PUC – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Agência Estado, e Jornal da Tarde. São Paulo, novembro de 1995. (Vídeo).
BARKER, Joel A. **Paradigm pioneers**. (Pioneiros dos Paradigmas: vídeo de 30 minutos distribuído no Brasil por Siamar.)

APÊNDICE I:
ROTEIRO DE ENTREVISTA

Objetivo: conhecer o novo fazer pedagógico (dificuldades, êxitos, experiências, contribuições, percepções, etc.) de professores do ensino superior que estão experimentando a educação a distância via *web* como uma nova modalidade de educação e, com base nessas experiências pioneiras, mostrar para os professores (que não usam ou têm medo) que é possível usar o potencial das novas tecnologias de informação e de comunicação para agregar valores à forma tradicional de fazer educação. E que vamos encontrar ancoragem nos erros e acertos dos que estão ousando colocar em prática esse novo fazer pedagógico.

Por isso, professor(a) é importante a sua colaboração! Fui buscar quem está com a *mão na massa* para nos dizer como é trabalhar com a educação a distância via *web*: o que podemos fazer que trará benefícios para a educação e o que não devemos fazer porque já foi experimentado e não vale a pena.

I – Identificação:

a) Nome:
b) Idade:
c) Formação e área de atuação:
d) Tempo de atuação na educação presencial, e na educação a distância via *web*:
e) Local de trabalho:

II – Formação para docência na *web*:

a) Como foi/é sua preparação para ensinar na *web*?
b) É fácil ou difícil essa preparação? Por quê?

III – Experiência de ensino na *web*:

a) Relate a(s) experiência(s) que você tem com o ensino na *web*. (O que ensina? Como ensina? Quando? Onde? Por quê? Para quê? Para quantos alunos?).
b) Usa algum ambiente de ensino e aprendizagem? Por quê?
c) Trabalha só ou em equipe? Explique.

IV – Avaliação das experiências de educação a distância via *web*:

a) Há diferença entre ser professor no presencial e na *web*?
b) Quais as dificuldades encontradas?
c) Quais os êxitos alcançados?

V – Opiniões:

a) Qual o futuro da educação a distância via *web*?
b) Educação a distância via *web* é para você uma nova forma de fazer educação? Uma nova Pedagogia?
c) Você se considera "pioneiro" nessa nova modalidade de educação? Por quê?

APÊNDICE II:

Questionário de Avaliação Final dos alunos do curso "Discutindo a formação de educadores da Educação de Jovens e Adultos".

Curso: Discutindo a Formação de Educadores da Educação de Jovens e Adultos

Avaliação do Curso

Queridos alunos,

Sua avaliação apresentando as críticas e sugestões é muito importante para o aperfeiçoamento do curso e para a elaboração dos próximos. Portanto, fiquem à vontade para falar o que quiserem porque o nosso objetivo é aprender com as apreciações positivas e com as negativas também. Saibam que não há limite de espaço para as respostas. Usem o espaço que considerar necessário.

Aproveitamos este espaço também para dizer que aprendemos muito com todos vocês. E, que foi um grande prazer conviver durante o mês de férias com pessoas tão especiais como vocês! Lembrem-se sempre:



Nome:

1. Como você avalia a proposta do curso de discutir a formação do educador da Educação de Jovens e Adultos? Você considera uma proposta necessária? Por quê?

2. Você considera que a *Internet* foi um meio "adequado" para fazer essa discussão? (Aqui você pode falar também um pouco como foi a sua experiência como aluno *online*).

3. Como você avalia os textos selecionados para este curso? (Aqui entram tanto os textos das "Leituras" como os do "Material de Apoio").

4. Como você avalia os conteúdos trabalhados no curso? Tiveram falhas? Se sim, quais sugestões você daria para melhorar?

5. O que você achou do ambiente virtual de ensino-aprendizagem TelEduc usado neste curso? Ele funcionou bem ou não?

6. Como você avalia a organização do curso no ambiente TelEduc? (O curso estava organizado ou desorganizado? Você conseguia acompanhar as discussões nos fóruns?)

7. Você acha que se o curso fosse "presencial" o seu aproveitamento teria sido melhor? Explique. (Fale também como foi o seu aproveitamento no curso).

8. Como você avalia o desempenho da coordenadora e da formadora no curso? Quais as falhas cometidas e quais sugestões você daria para o aperfeiçoamento da prática pedagógica *online*?

9. Você considera que houve interação no curso? Explique.

10. Outras observações, críticas ou sugestões não abordadas:

APÊNDICE III

APOCALÍPTICOS E APOLOGISTAS DAS NOVAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO: EM BUSCA DE INDÍCIOS PARA SE CHEGAR A UM *CAMINHO DO MEIO*

APOCALÍPTICOS E APOLOGISTAS DAS NOVAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO: EM BUSCA DE INDÍCIOS PARA SE CHEGAR A UM CAMINHO DO MEIO

É o humor de quem olha que dá forma à cidade de Zenrude. Quem passa assobiando, com o nariz empinado por causa do assobio, conhece-a de baixo para cima: parapeitos, cortinas ao vento, esguichos. Quem caminha com o queixo no peito, com as unhas fincadas nas palmas das mãos, cravará os olhos à altura do chão, dos córregos, das fossas, das redes de pesca, da papelada. Não se pode dizer que um aspecto da cidade seja mais verdadeiro do que o outro, porém ouve-se falar da Zenrude de baixo percorrendo todos os dias as mesmas ruas e reencontrando de manhã o mau humor do dia anterior incrustado ao pé dos muros. Cedo ou tarde chega o dia em que abaixamos o olhar para os tubos dos beirais e não conseguimos mais distingui-los da calçada. O caso inverso não é impossível, mas é mais raro: por isso, continuamos a andar pelas ruas de Zenrude com os olhos que agora escavam até as adegas, os alicerces, os poços. (Calvino, 2003:66)

APOCALÍPTICOS E APOLOGISTAS DAS NOVAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO: EM BUSCA DE INDÍCIOS PARA SE CHEGAR A UM *CAMINHO DO MEIO*

"Culpar a tecnologia pelos males do mundo é como bradar pela prisão do fabricante de talheres em cada assassinato a faca."
Juliano Bastide[289]

"O 'desenvolvimento' é como uma estrela morta cujo brilho ainda se percebe, mesmo que esteja extinta há muito tempo e para sempre."
Gilbert Rist[290]

A humanidade sempre esteve ligada à questão da técnica, no entanto, vivemos uma época em que este entrelaçamento se produz com muito mais intensidade e velocidade. Pelo fato de estar presente em todos os aspectos da vida quotidiana, isto causa uma espécie de tecnofobia e de tecnofilia porque a técnica sempre esteve permeada por uma sensação ambígua de medo e fascinação: enormes esperanças, mas também associada a grandes temores (Lemos, 1999:78).

De acordo com Simondon (1969), pensador que buscou romper o antagonismo entre homem e máquina, tal situação decorre da falta de conhecimento do que seja a técnica e da separação usual desta da cultura. Para ele, a relação entre os homens só poderia ser melhorada se o seu relacionamento com os objetos técnicos fossem transformados, uma vez que a cultura se constituiu em um sistema de defesa contra as técnicas, estabelecendo uma falsa oposição entre o homem e a máquina. Tal visão é fruto de ignorância e ressentimento, uma vez que supõe que os objetos técnicos nada contêm de realidade humana. De outra forma, esses sentimentos fazem com que o homem considere as máquinas como *seres hostis que estão ocupando o seu lugar*, ao invés de entender que as máquinas não são capazes de ter intenção, e que é o homem que cria e dá significado às coisas.

---

[289] *In:* Joelmir Beting. Caindo a máscara. Jornal Cruzeiro do Sul. Sorocaba, 14 de setembro de 2000.
[290] Gilbert Rist, *Le développement. Histoire d'une croyance occidentale*. Ed. Presses de Sciences Po, Paris, 1996. Pág. 377, citado por Serge Latouche, *In:* **Uma UTI móvel mundial**. Le Monde Diplomatique. Edição Brasileira. Ano 2, número 14.

Além dos *apocalípticos* e dos *apologistas*[291] das novas tecnologias de informação e comunicação, há, pelo menos, outras três categorias de pensamento, ao meu ver, decorrentes do modo de encarar todo esse aparato técnico em curso na sociedade atual, que são relativas àqueles que se mantêm (1) *indiferentes ou acomodados*[292] às transformações; àqueles que são (2) *deslumbrados*, e ainda, àqueles que buscam o (3) *caminho do meio*. Defino "caminho do meio" neste trabalho como aquele caminho intermediário, que configura uma *posição de síntese provisória* situada de permeio entre os *alertas* dos *apocalípticos* e as *possibilidades* vistas pelos *apologistas* das novas tecnologias da informação e da comunicação.

Os *deslumbrados*,[293] muitas vezes, são confundidos com os apologistas. Os *apologistas* trazidos para este trabalho, muito próximo daqueles que se posicionam em um *caminho do meio*, encaram as tecnologias como criações humanas de uma determinada cultura, que tanto pode fazer o bem como o mal.

Sem deixar de lado o alerta dos apocalípticos – mas também sem acusar as tecnologias de todos os males e de tudo o que está acontecendo de errado na sociedade atual – assumo neste trabalho que não é possível ficar *indiferente* ou *acomodado* e nem mesmo ser um *deslumbrado inconseqüente* em relação às novas tecnologias de informação e comunicação. Posiciono-me de forma crítico-responsável, buscando extrair os benefícios e evitando ou rejeitando os prejuízos que as ditas tecnologias podem trazer para a humanidade.

A posição assumida por mim situa-se muito próxima da posição de Serres (1994:18-19), quando diz:

> (...) *os mapas e as plantas que se seguem projetam, por vezes, ilhas bem-aventuradas mas também um inferno iminente. Utopia ou tragédia? Uma e outra, à nossa escolha, à nossa vontade. Este Atlas cose e tece esperanças e angústias, um mundo mestiço que, a tremer, hesita entre a violência destruidora e a cultura inventiva, a guerra perene e a paz perpétua, a miséria, a fome e os festins partilhados, a formação e a ignorância, o assassínio e o amor... Os nossos meios quase todos-poderosos, na medida em que constroem um universo, prometem-nos, em suma, as duas em simultâneo. Destas páginas terríveis, dessas promessas positivas, quais são as que podem ler em primeiro lugar?*

[291] Outras denominações são usadas para designar os contrários e os favoráveis às novas tecnologias da informação e da comunicação, tais como: apocalípticos (tecnófobos, antagonistas, neo-ludite, etc.); apologistas (tecnófilos, defensores, integrados, otimistas, tecno-utópico, etc.).
[292] Os *indiferentes* ou *acomodados* não serão objeto de apreciação pela dificuldade de encontrá-los na literatura.
[293] Nesta tese eles não serão abordados apesar de divergir deste entendimento que geralmente se tem deles.

Respondendo diretamente a Serres, posso dizer que é possível as duas serem lidas ao mesmo tempo. Contudo, na perspectiva de ampliar essa visão de acusar a tecnologia pelo mal causado à humanidade, trago, para a discussão, Paiva[294] que, em "*O deus Dionísio na idade mídia – Uma leitura estética e sociológica da ficção brasileira*", ao meditar sobre a situação da televisão na sociedade brasileira, diz:

> *Na aurora do século XXI, as máquinas de visão parecem saturar os espaços da cidade; freqüentemente, a sua velocidade é apontada como fator de regressão e quase tudo contribui para colocá-la sob suspeita. A televisão ainda é vista como cúmplice na tentativa de assassinato do real; isto é, ao fabricar cópias ou simulacros da realidade, provocaria uma desmaterialização do mundo*.[295] (...) *Na 'idade mídia', como na idade média, os indivíduos parecem conservar o medo de perder a alma para o diabo. No imaginário ocidental, como sugere o filme 'Poltergeist' (Spilberg, 1994), o diabo e a técnica parecem surgir em parceria, enviando o espectro do mal pelo pontilhado das imagens da televisão.*

Realmente, para os apocalípticos, a técnica e, principalmente, as novas tecnologias de informação e comunicação, encarnam o *espectro do mal*.

Conta a História que o homem sempre demonstrou uma tendência a reagir contra o novo, o revolucionário, o desconhecido, enfim, contra tudo que, num primeiro momento, não estivesse submetido ao seu domínio. Funcionaria quase como um mecanismo de defesa, que dispara e passa a desenvolver-se automaticamente quando alguma coisa parece ameaçar sua segurança.[296] Por esse motivo, não é difícil entender o pensamento daqueles que se opõem às inovações tecnológicas, sobretudo quando estas importam na modificação avassaladora da forma como os fatos se processam na sociedade.

Com relação à declarada resistência ou desconfiança a respeito da introdução e da utilização da técnica na sociedade, encontramos, já nos textos de Platão, vários argumentos contra a escrita, que se sedimentava naquele momento da História Grega. O principal argumento da crítica dos gregos residia no fato de que o homem, ao escrever, deixaria de usar seu potencial de memória, o que acarretaria o atrofiamento mental. Entretanto, nem mesmo os

---

[294] PAIVA, Cláudio Cardoso de. **O deus Dionísio na idade mídia – Uma leitura estética e sociológica da ficção brasileira**. Universidade Federal da Paraíba. Disponível em <www.uol.com.br/cultvox/novos_artigos/deus_dionisio.pdf>.

[295] Aqui o autor introduz uma nota de rodapé para fazer referência à obra de J. Baudrillard, **Lê crime parfait**. Paris: Galilée, 1994.

[296] A esse respeito ver também Freire (2000:48) e Certeau (2001).

brados retumbantes dos gregos foram capazes de conter a inserção da técnica à cultura daquela época. O tempo caminha e a técnica anda também nesse compasso. De início, lenta. No presente, avassaladora. Assim, nesse processo cultural, o homem aceitou e enalteceu as *tecnologias da inteligência*.[297] Porém, temos aqueles que continuam questionando esse processo de transformação. Sendo assim, a crítica contra as transformações trazidas pela técnica não é privilégio do nosso tempo. Nas palavras de Kenski (2003b:25):

> *Do osso utilizado como ferramenta pelos primeiros humanóides até o ambiente cotidiano em que vivemos, a trajetória humana tem paradoxalmente seus avanços e seus limites ligados ao uso das tecnologias. Marx já se referia a essa dualidade quando dizia que "toda tecnologia lança possibilidades para a emancipação e dominação" (Krocker e Weinsteins, 1994: 45).*

Franco e Sampaio (1999:2) esclarecem que "*Heidegger foi um dos primeiros a mostrar nesse século o que representavam as novas técnicas da informação para a Filosofia.*" Sustentam que esse pensador já antevia que a informática (chamada de cibernética, inicialmente) causaria conseqüências, tais como: "*determinação do homem como ser ligado à práxis; a transformação da linguagem em troca de mensagem; o desaparecimento da necessidade de questionar a técnica, já que ela irá marcar e irá orientar todas as manifestações do Planeta.*[298] Para Heidegger, tal acontece porque a racionalização técnico-científica possui uma inegável eficácia, o que o fazia ver com preocupação esse triunfo.[299]

Busquei introduzir o assunto proposto para, subseqüentemente, tratar da apresentação e análise dos autores selecionados para representar, por um lado, os apocalípticos e, por outro, os apologistas.

---

[297] Termo usado por Lévy (1993) no livro que recebe o mesmo nome.
[298] *Idem*, *ibidem*.
[299] *Apud* Franco e Sampaio (1999:2).

1.1. A trilha dos apocalípticos das novas tecnologias de informação e comunicação

"Operando no limite de nosso entendimento banal da vivência em velocidade, somos anjos caídos. Como gabriéis ciumentos, queremos ter o céu apenas para nós. Nesse estado, debates e mais debates surgem sobre a tecnologia e todas as ciências, sobre a tecnologia e a moralidade, novos ludistas, conforme a conveniência."
Paulo Celso da Silva, 1999:127.

Dentre os apocalípticos – aqueles que denunciam os perigos que as novas tecnologias de informação e comunicação podem trazer para a nossa sociedade – vale considerar Baudrillard (1990, 1993, 1996), Virilio (1993, 1995, 1999, 2001), e Sfez (1992, 1994, 2001).[300] Juntamente com esses autores, reconhecidamente considerados apocalípticos, considero alguns outros para reforçar alguns aspectos da discussão.

Inicio pelo sociólogo francês, Jean Baudrillard que é tido e havido como um dos maiores apocalípticos das novas tecnologias de informação e comunicação. Pela contundência de suas críticas negativas, ele é qualificado quer como *iconoclasta do virtual*, quer como o *profeta do fim dos tempos*. Para Baudrillard (1990), estamos no fim dos tempos, conseqüentemente, vivemos o fim da história, da cultura, e da própria arte. A respeito dessa questão, Harvey (2000:291) traz uma citação de Neil Smith que diz o seguinte: "*o iluminismo está morto, o marxismo está morto, o movimento da classe trabalhadora está morto... e o autor também não se sente muito bem*."

Baudrillard argumenta que as relações humanas são enfraquecidas pelas relações tecnológicas, e que o novo espaço que surge é o lugar dos simulacros, da virtualidade em substituição ao real.[301] Denuncia que, ao transferir suas características para as máquinas, o homem está abrindo mão de si mesmo, deixando de acreditar em si próprio e que também abdica de pensar, assim como o fez com o poder. Dessa forma, o homem passa a viver em um mundo que tende ao esvaziamento total da cultura humana. De forma sobremaneira contundente, este autor (1990:59) assinala:

[300] Esclareço que há outros autores considerados apocalípticos, no entanto, não é a intenção esgotar o assunto.
[301] Sobre esta questão, ver também o quadro de Regis Debray apresentado na introdução deste trabalho.

> *Se os homens criam ou fantasmam máquinas inteligentes é porque, no íntimo, descrêem da própria inteligência ou porque sucumbem ao peso de uma inteligência monstruosa e inútil, então eles a exorcizam em máquinas para poder jogar e rir com elas. Confiar essa inteligência a máquinas libera-nos de toda a pretensão ao saber, como confiar o poder a homens políticos nos dá a possibilidade de rir de qualquer pretensão ao poder.* (Baudrillard, 1990:59)

Este iconoclasta do virtual satiriza:

> *O homem virtual, imóvel diante do computador, faz amor pela tela e faz cursos por teleconferências. Torna-se um deficiente motor, e provavelmente cerebral também. Esse é o preço para que ele se torne operacional. Como se pode prever que os óculos ou as lentes de contato serão um dia a prótese integrada de uma espécie da qual o olhar terá desaparecido, também é de temer que a inteligência artificial e seus suportes técnicos tornem-se a prótese de uma espécie da qual as idéias tenham desaparecido.* (Baudrillard, 1990:60)

As contundentes afirmações de Baudrillard expressam fundamentos em suas críticas? Em termos positivos, o autor destrói as representações que a humanidade está construindo a respeito da supremacia da técnica e da sua despolitização.

Com relação à *Internet*, Baudrillard (1997:148-149) se expressa através das metáforas eloqüentes quando diz que, mais do que um jogo é uma nova *droga de domesticação*; uma *prótese*, cujas falhas tornam-se as falhas do nosso corpo. Para ele, um grande problema da virtualidade é justamente o desaparecimento do espaço físico tal como o conhecemos e o delimitamos, pois entende que do espaço concebido virtualmente decorre a falta de identidade e de alteridade, a falta de referência às coisas. Constrói arremates expressivos como o seguinte:

> (...) *o fato de que a identidade seja a da rede, não a dos indivíduos, e que a prioridade seja dada antes à rede do que aos seus protagonistas, implica a possibilidade da dissimulação, do desaparecimento no espaço impalpável do virtual, e de assim não ser mais localizável, inclusive por si mesmo, o que resolve todos os problemas de identidade, sem contar os problemas de alteridade. A atração das máquinas virtuais origina-se, sem dúvida, menos na sede de informação e de conhecimento, ou mesmo de encontro, do que no desejo de desaparecimento e na possibilidade da dissolução numa convivalidade fantasma.*[302]

[302] *Idem*, *Ibidem*:149.

Essas questões realmente têm constituído problemas e precisam ser convenientemente tratadas, posto que, no presente, muitos jovens têm vivido em função da rede. A *Internet*, os sistemas computacionais interativos, os jogos têm atraído muitas pessoas que acabam se esquecendo do mundo real e vivendo o lugar dos simulacros. Este é um mundo sem os desafios do dia-a-dia, por isso, talvez, muito mais cômodo e prazeroso. Porém, a realidade precisa ser enfrentada por cada um e por todos. Cabe ressaltar que essa fuga da realidade não está acontecendo somente quando as pessoas se isolam no mundo virtual, mas muitos se isolam, no mundo das drogas, de qualquer natureza. Então, ao que parece, o problema deixa de ser apenas das tecnologias.

Dertouzos (1997), que é um entusiasta da rede, não deixa de abordar questões como essas. Este autor entende que o problema, decorrente das partes que o Iluminismo separou dentro de nós, vai muito além de não sabermos lidar com a complexidade que nos rodeia e de limitar a nossa capacidade de compreender. Para ele, quando os povos se afastaram da visão integrada existente antes do Iluminismo e foram buscar "*conforto na boa vida que as conquistas materiais da tecnologia oferecem*", ficou faltando alguma coisa depois que esses benefícios foram encontrados. Segundo ele, os "*jovens mostram isso quando se voltam para a natureza, buscando orientação espiritual ou recorrendo a drogas e outros prazeres artificiais, enquanto os pais se concentram na conquista de riquezas, em aumentar o interesse por si mesmos e pelos prazeres.*" Tomo emprestadas suas próprias palavras (1997:385) para assinalar que: "*A psiquiatria floresce e as bússolas morais apontam para todas as direções. A dissonância dentro de nós aumenta*".

No artigo: "*A alucinação coletiva do virtual*", Baudrillard inicia metaforicamente expressando a sua visão apocalíptica, assim:

> *Hoje não pensamos o virtual, é o virtual que nos pensa. E essa transparência imperceptível que nos separa definitivamente do real nos é tão incompreensível quanto pode sê-lo para a mosca o vidro contra o qual ela se choca sem compreender o que a separa do mundo exterior. A mosca nem sequer imagina o que põe fim a seu espaço. Do mesmo modo, nem sequer imaginamos o quanto o virtual já transformou, como por antecipação, todas as representações que temos do mundo.*
> *Somos incapazes de imaginá-lo porque é da natureza do virtual pôr fim não apenas à realidade, mas também à imaginação do real, do político, do social – não apenas à realidade do tempo, mas também à imaginação do passado e do futuro (a isso dá-se o nome, com uma boa dose de humor negro, de "tempo real").*
> *Ainda estamos muito longe de compreender que a entrada em cena da mídia impede a evolução da história, que a subida ao palco da inteligência artificial impede o avanço do pensamento. A ilusão que guardávamos de todas essas categorias tradicionais, inclusive a*

> *ilusão de nos "abrir ao virtual" como a uma extensão real de todos os mundos possíveis, é a própria ilusão da mosca que incansavelmente toma distância para de novo chocar-se contra o vidro.* (1996)

De outra forma, o autor referido diz que "*essa interrogação sobre o virtual tornou-se hoje em dia ainda mais delicada e mais complexa devido à extraordinária impostura que o rodeia.* Para ele, o "*excesso de informações, o bombardeio publicitário e tecnológico, a mídia, o entusiasmo ou o pânico*" concorrem para uma espécie de "*alucinação coletiva do virtual e de seus efeitos.*"[303]

Entendo que todo esse avanço tecnológico já disponível para parte da humanidade não impede o avanço do pensamento com diz Baudrillard, mas interfere e modifica o pensamento (Borba, 2000, 2003, 2004; Lévy, 1993; Tikhomirov, 1981; Kerckhove, 1997; e Almeida 2003). Vale refletir, no entanto, sobre a metáfora da mosca que se choca contra o vidro sem saber o que a impede de passar para o mundo exterior, por ser um outro alerta para a humanidade, visto que, a sociedade do espetáculo pode, realmente, alienar as massas. Debord (1997:193-194) diz que o "*espetáculo não esconde que alguns perigos cercam a ordem maravilhosa que ele estabeleceu*." Segundo este autor, o espetáculo conclui que a "*poluição dos oceanos e a destruição das florestas equatoriais ameaçam a renovação de oxigênio na Terra; a camada de ozônio não suporta o progresso industrial; as radiações de origem nuclear se acumulam de modo irreversível*"; tudo isso não tem importância. E que, ao se preocupar somente em discutir *datas* e *doses*, o espetáculo "*consegue tranqüilizar; coisa que um espírito pré-espetacular teria considerado impossível*." Para Debord, numa perspectiva generalizante, os "*métodos da democracia espetacular são muito flexíveis, ao contrário da simples brutalidade do* diktat *totalitário*." Assinala ser lamentável que isso ocorra em um momento em que a sociedade se tornou materialmente impossibilitada de "*ouvir a mínima objeção ao discurso mercantil, momento em que a dominação – justamente porque o espetáculo a protege de toda reação e suas decisões e justificativas fragmentadas ou delirantes –* ***acha que já não precisa pensar****; na verdade, já não sabe pensar*."

Uma indagação parece crucial frente a tal raciocínio, qual seja: quem permite e o que impõe que a realidade seja assim?

---

[303] *Idem*, *ibidem.*

Nessa mesma linha de pensamento, Trivinho, em "*O mal-estar da teoria: a condição da crítica na sociedade tecnológica atual*"[304] alerta que o desprezo pela despolitização da técnica e de suas facetas tem efeito devastador: o expurgo da crítica nas atuais reflexões teóricas sobre as tecnologias digitais, a cibercultura, e também sobre o ciberespaço. Esclarece que tal situação não encontra precedente na história pregressa do pensamento.

Outro pensador considerado apocalíptico é Virilio (1993) ao ressaltar que a velocidade dos acontecimentos reduz o espaço humano a um *nada*. Afirma que as novas tecnologias provocam a perda de referências físicas e psíquicas que, por sua vez, desmoronam as bases da modernidade. Na obra "*A bomba informática*", Virilio faz um alerta acerca dos riscos de um acidente total provocado pelas novas tecnologias. Explicita que a metáfora da bomba foi inspirada numa frase de Einstein, proferida no início dos anos 60, de que existem três bombas: a *atômica*, a da *informação* e a *demográfica* (1999:131). Einstein estava vivendo a explosão da primeira bomba e já antecipava as outras. Hoje assistimos à explosão da segunda. A terceira certamente está a caminho.

Virilio[305] diz que não é a informação a ameaça, mas sim, a instantaneidade e a imediatez, essa interatividade em nível mundial. Para ele, o que a interatividade representa para a informação pode ser comparada ao que a radioatividade é para a energia, isto é, uma potência monstruosa. Ao seu ver, essa segunda bomba, por sua interatividade, pode desencadear reações em cadeia catastróficas e desintegrar a paz das nações. O autor recomenda uma economia política da velocidade ou da '*dromologia*' que cuidaria dos estragos ocasionados pela velocidade.

Nesse sentido, posta-se Adam Schaff, um sociólogo polonês, que em sua obra "*A sociedade informática*", prenuncia o desemprego estrutural e a radical alteração nas formas de trabalho ocasionadas pela inovação tecnológica. Também é objeto de preocupação e de análise o impacto das novas tecnologias sobre o conjunto da vida social e individual. Seu trabalho constitui-se como uma busca de respostas e soluções alternativas para os problemas derivados da revolução fundada na informática, na microeletrônica e na biotecnologia. No entanto, Schaff aponta, também, em outras direções interessantes. Para ele a informática transformará o

---

[304] Trivinho vai pegar a metáfora do mal-estar na área médica e que ficou conhecida depois da publicação do livro de Freud: "*Das Unbehagen in der Kultur*", em 1930. Em português: "*O mal-estar na civilização*" de Sigmund Freud.

[305] *Ibidem*.

ser humano em um estudante eterno, uma vez que, os trabalhos mecânicos serão executados por máquinas supervisionadas por seres humanos.

Um outro apocalíptico é o cientista político francês Lucien Sfez[306] (1992, 1994, 2001) que entende a relação entre a máquina e o ser humano de forma sobremaneira negativa. Nessa relação, segundo ele, o homem tem muito a perder e não tem o que tirar proveito. Nesse contexto, muitas vezes, nem tem consciência do que está perdendo. O autor é enfático ao afirmar: "*ele* [o homem] *acredita estar ganhando em todas as frentes. E não sabe que, para ganhar, é preciso perder. E nem sabe o que perde*" (2001). Nesse ponto, Sfez aproxima-se de Baudrillard, que usa a metáfora da mosca contra o vidro. Para os dois autores, as pessoas não estão tendo a dimensão exata de como estão sendo afetadas pelas novas tecnologias.

Para Sfez, "*comunicar é fácil quando a questão se reduz a colocar em conexão máquinas, a estabelecer uma relação através das máquinas. Quando se quiser parar de comunicar e reencontrar a si mesmo, é fácil: coloca-se o fone no gancho e apaga-se a tela.*"[307] E mais:

> *O ser humano que se serve dessas máquinas é livre e alegre. Nunca pensa mal dos outros, nem de si próprio, pois está sempre instalado na eficácia do momento comunicante. Ele tem metas de rentabilidade a curto prazo, pois, neste sistema, não há longo prazo. Produtividade, utilidade, gestão, tais são as palavras-chaves do homo communicans com que sonham os tecnólogos e os industriais da comunicação.*
> *Sem dúvida este ser humano é indissociável das máquinas de comunicar. Ele vive de suas qualidades. Ele se reveste das suas características. De certa forma, ele é servido da mesma forma que serve a elas. Mas, não tem conhecimento deste sistema circular que o encerra e o comprime, pois ele se sente poderoso, poderoso como as próprias máquinas, tão à vontade quanto elas. Para ele, tudo é positivo, tudo está no lugar certo. É o mundo sem o outro lado da tela. Não há preço a pagar.*[308]

Sfez intitulou este seu texto de "*O ser humano preguiçoso*" porque acredita que "*temos uma forte tendência em deixar para as máquinas a tarefa de memorizar, de gravar, de falar por nós*". Ressalta que "*isto vai da agenda de endereços com números de telefones e endereços eletrônicos até a busca de bibliografias, textos, encontros de negócios, contas e planejamento. Uma vez registrada, nossa voz – ou melhor, uma voz sintética – responde por nós. Abrimos portas à distância e usamos*

---

[306] Sfez recupera o pensador Gilbert Simondon para elaborar sua crítica. Pierre Lévy também se inspira nesse pensador, só que, ao contrário de Sfez, é para defender a relação homem-máquina.
[307] *Ibidem*.
[308] *Idem*, *ibidem*.

controle remoto com o maior descaso. Então, pressagia: "*não falta muito para que caiamos numa espécie de indolência sonolenta.*"[309]

Sfez (1994:33), em outra obra, esclarece que:

> *Num universo em que tudo se comunica, sem que se saiba a origem da emissão, sem que se possa determinar quem fala, o mundo técnico ou nós mesmos, nesse universo sem hierarquias, salvo emaranhadas, em que a base é o cume, a comunicação morre por excesso de comunicação e se acaba numa interminável agonia de espirais. E a isso que dou o nome de "tautismo", neologismo que une autismo e tautologia, embora evocando a totalidade, o totalitarismo.*

Quéau, em "*Cibercultura e info-ética*", defende que necessitamos de uma "*cultura capaz de ajudar-nos a pensar o global com o local, isto é, de uma cultura 'glocal'*".[310] E que a cibercultura é portadora de alguns dos atributos dessa "*cultura glocal*". Ao analisar a revolução das tecnologias da informação e da comunicação na cultura,[311] diz que pelo fato da virtualização ser equiparada a uma nova forma de abstração[312] da realidade – quando "*o real dissolve-se no virtual*" – a humanidade pode esperar conseqüências inimagináveis, "*à altura da escala das eras da humanidade: depois da idade da pedra, da idade do bronze, da idade do ferro viria a idade do virtual...*".[313] O foco principal do seu texto é nos alertar sobre o desafio da cibercultura que, para ele, é "*civilizar a mundialização e a globalização*" e discutir o lugar da ética nessa nova realidade. Nas palavras de Quéau,

> (...) *é possível também questionar-se sobre a maneira pela qual essa nova etapa de aumento da abstração reduz o homem, esvazia-o de sua substância profunda em proveito de representações virtuais, de modelos numéricos, de esquemas. O reino do número e da estatística, por mais eficaz que seja, constrói-se à custa daquilo que por natureza escapa aos números e aos modelos. A abstração, fonte da eficácia pós-moderna, não leva em consideração tudo o que é obscuro e indizível no humano. A cibercultura será forjada por essa tensão.* [314]

---

[309] *Idem*, *ibidem*.
[310] *Idem*:461.
[311] Quéau (2001) apresenta e analisa o que ele chamou de revolução quádrupla: cultural, social, econômica e política.
[312] Quéau traz para o seu texto as teses de Leroi-Gourhan que dizia que as etapas da civilização humana foram cunhadas por abstrações radicais, tais como: o grito abstraiu-se na fala, a mão na ferramenta, e o oral no escrito.
[313] *Idem*:463.
[314] *Idem*, *ibidem*.

A respeito do esfacelamento da substância profunda do ser humano em proveito das representações virtuais, Brasil[315] assevera:

> *Estamos afogados no caleidoscópio pós-moderno, vivenciando uma homogeneização das diversas culturas e uma simbiose de tecnologias, cujo traço básico é a produção de um discurso falsamente plural e de extremo individualismo. Achamo-nos imersos nos jogos de poder transnacionais que completam nossas angústias e nos deixam frente a uma esquizoidia carregada de incertezas na cultura, na tecnologia e no complexo midiático. Vivemos a tensão e os contratempos da abundância e da exclusão. Nossa época exige, portanto, uma tradução crítica desse quadro de ocorrências fetichizadas e de consumo voraz da mercadologia neoliberal.*

Estes críticos das novas tecnologias de informação e comunicação, por mim apresentados, trazem alertas importantes para a humanidade os quais não podem ser desprezados: "o descuido pela despolitização da técnica", "o enfraquecimento das relações humanas e o fortalecimento da cultura do espetáculo", "a questão da velocidade, da instantaneidade e da imediatez dos acontecimentos", dentre outros. Porém, ficamos envoltos em várias indagações como as seguintes: a "culpa" de todos esses males ou perigos é da tecnologia? E, ainda: há como frear os avanços tecnológicos? Será que podemos continuar repetindo o mantra que diz ser a tecnologia um instrumento servil dos objetivos humanos? Será que acusar a tecnologia de provocar os males da humanidade não é a mesma coisa que acusar o martelo de machucar o dedo? Ou o fabricante de talheres pelos assassinatos a faca?

Em face de tais contraposições, pode-se perceber, pelas suas idéias, que os autores se aproximam em muitos aspectos, o que se evidencia pela análise dos trechos citados. Vale ressaltar que, o pensamento dos autores mencionados não se restringe, apenas, ao que foi apresentado aqui. Estes foram recortes do meu olhar, das minhas leituras. Todavia uma análise mais aprofundada das idéias de todos não é minha intenção neste contexto.[316] A intenção em trazer estes recortes foi mostrar que há muitas pessoas que tecem severas críticas ao uso abusivo das novas tecnologias de informação e comunicação na sociedade atual. Os autores são apenas alguns dos representantes desses posicionamentos. Tais resistências expressivas atingem também os professores constitutivos de uma categoria importante desta pesquisa.

---

[315] Sergio de Souza Brasil falando sobre o livro de Moraes (2001) na orelha do livro.

[316] Nesse sentido, sugiro àqueles que tiverem interesse nesses autores que busquem as suas obras e se deliciem com os argumentos apresentados.

Voltando à idéia do recorte do olhar, apresento, a seguir, o conto "*As cidades e os símbolos 2*", da obra: "*As cidades invisíveis*", de Italo Calvino (2003:25), para reforçar o entendimento sobre concepções teórico-metodológicas deste trabalho e para justificar o recorte teórico aqui assumido. E, sem esquecer do conselho de Marco Polo ao poderoso imperador dos tártaros, Kublai Khan: "*De uma cidade, não aproveitamos as suas sete ou setenta e sete maravilhas, mas a resposta que dá às nossas perguntas*" (Calvino, 2003:46).

Da cidade de Zirma, os viajantes retornam com memórias bastante diferentes: um negro cego que grita na multidão, um louco debruçado na cornija de um arranha-céu, uma moça que passeia com um puma na coleira. Na realidade, muitos dos cegos que batem as bengalas nas calçadas de Zirma são negros, em cada arranha-céu há alguém que enlouquece, todos os loucos passam horas nas cornijas, não há puma que não seja criado pelo capricho de uma moça. A cidade é redundante: repete-se para fixar alguma imagem na mente.

Também retorno de Zirma: minha memória contém dirigíveis que voam em todas as direções à altura das janelas, ruas de lojas em que se desenham tatuagens na pele dos marinheiros, trens, subterrâneos apinhados de mulheres obesas entregues ao mormaço. Meus companheiros de viagem, por sua vez, juram ter visto somente um dirigível flutuar entre os pináculos da cidade, somente um tatuador dispor agulhas e tintas e desenhos perfurados sobre a sua mesa, somente uma mulher-canhão ventilar-se sobre a plataforma de um vagão. A memória é redundante: repete os símbolos para que a cidade comece a existir.

1.2. A trilha dos apologistas das novas tecnologias de informação e comunicação

"É muito difícil aceitar que apenas o atual momento em que vivemos possa ser chamado de 'era tecnológica'. Na verdade, desde o início da civilização, todas as eras correspondem ao predomínio de um determinado tipo de tecnologia. Todas as eras foram, portanto, cada uma à sua maneira, 'eras tecnológicas'. Assim tivemos a Idade da Pedra, do Bronze... até chegarmos ao momento tecnológico atual."
Kenski, 2003:19.

Os argumentos dos defensores, dos integrados, dos otimistas, dos *tecnófilos* das novas tecnologias de informação e comunicação e, também, daqueles que buscam uma posição intermediária são expressos por muitos autores importantes. Todos poderiam ser trazidos para reforçarem essa "defesa", entretanto, limitar-me-ei a uma pequena amostra. Cada um e cada qual expressam e defendem o seu ponto de vista, as idéias nas quais acreditam. Nessa perspectiva, é necessário respeitar e aceitar a alteridade, pois faz parte da complexidade.[317] Como diz Calvino (2003:25) quem visita Zirma percebe "*dirigíveis que voam em todas as*

[317] Esse conceito é usado com base no que Morin (2001, 1999, 1996) defende.

direções à altura das janelas, ruas de lojas em que se desenham tatuagens na pele dos marinheiros, trens, subterrâneos apinhados de mulheres obesas entregues ao mormaço."

Representando os *defensores*, trato das idéias de Ong (1998); McLuhan (1990, 1979, 1972, 1971); Kerckhove (1997, 1993); Serres (1999, 1995); Lévy (1999, 1996, 1993).

Inicio pelo professor norte americano de estudos humanísticos, Walter Ong. Esse estudioso, depois de pesquisar sobre o processo de interiorização da escrita entre os gregos, passa a estudar as diferenças entre as culturas orais e escritas. Nessa busca, Ong descobre que, já nos textos de Platão, podemos encontrar críticas à escrita e que, esses argumentos – guardadas as devidas proporções – são muito semelhantes aos que são usados hoje para expressar posições contrárias aos computadores. Levando isto em conta, Ong (1998:94) esclarece:

> *A maioria das pessoas fica surpresa, e muitas ficam angustiadas, ao saber que, fundamentalmente, as mesmas objeções feitas em geral aos computadores hoje foram feitas por Platão no Fedro e na sétima Carta em relação à escrita. Primeiro, a escrita, diz Platão através de Sócrates, no Fedro, é inumana, pois pretende estabelecer fora da mente o que na realidade só pode estar na mente. É uma coisa, um produto manufaturado. O mesmo, é claro, é dito dos computadores. Em segundo lugar, objeta o Sócrates de Platão, a escrita destrói a memória. Aqueles que usam a escrita se tornarão desmemoriados e se apoiarão apenas em um recurso externo para aquilo de que carecem internamente. A escrita enfraquece a mente. Atualmente, os pais, assim como outras pessoas, temem que as calculadoras de bolso forneçam um recurso externo para o que deveria ser o recurso interno de tabuadas memorizadas. As calculadoras enfraquecem a mente, aliviam a mente, aliviam-na do trabalho que a mantém forte. Em terceiro lugar, um texto escrito é basicamente inerte. Se pedirmos a um indivíduo para explicar esta ou aquela afirmação, podemos obter uma explicação; se o fizermos a um texto, não obteremos nada, exceto as mesmas, muitas vezes tolas, palavras às quais fizemos a pergunta inicialmente. Na crítica moderna ao computador, faz-se a mesma objeção: "Lixo entra, lixo sai". Em quarto lugar, em compasso com a mentalidade agonística das culturas orais, o Sócrates de Platão também defende contra a escrita que a palavra escrita não pode se defender contra a palavra natural falada: o discurso e o pensamento reais sempre existem em um contexto de toma-lá-dá-cá entre indivíduos reais. Fora dele, a escrita é passiva, fora de contexto, em um mundo irreal. Como os computadores.* (Ong, 1998:94)

Ong diz que "*Platão estava pensando na escrita como uma tecnologia eterna, hostil, como muitas pessoas atualmente fazem com relação ao computador*". E que, pelo fato de termos interiorizado a escrita, absorvendo-a tão completamente em nós mesmos, de uma forma que a era de Platão ainda não fizera, parece difícil considerá-la uma tecnologia com a perspectiva de aceitação semelhante com o computador. No entanto, a *escrita* (e especialmente a alfabética) *é*

uma tecnologia, exige o uso de ferramentas e de outros equipamentos: estiletes, pincéis e canetas, superfícies cuidadosamente preparadas, pele de animais, tiras de madeira, assim como tintas e tudo mais. A escrita é, de certo modo, a mais drástica das três tecnologias. Ela iniciou o que a impressão e os computadores apenas continuam, a redução do som dinâmico a um espaço mudo, o afastamento da palavra em relação ao presente vivo, único lugar que as palavras podem existir.[318]

A esse respeito Ong assinala:

> *Dizer que a escrita é artificial não é condená-la, mas elogiá-la. Como em outras criações artificiais e, na verdade, mais do que qualquer outra, ela é inestimável e de fato fundamental para a realização de potenciais humanos mais elevados, interiores. As tecnologias não constituem meros auxílios exteriores, mas, sim, transformações interiores da consciência, e mais ainda quando afetas à palavra. Tais transformações podem ser enaltecedoras. A escrita aumenta a consciência. A alienação de um meio natural pode ser boa para nós e, na verdade, é em muitos aspectos fundamental para a vida humana plena. Para viver e compreender plenamente, necessitamos não apenas de proximidade, mas também de distância. Essa escrita alimenta a consciência como nenhuma outra ferramenta.* (Ong, 1998:98)[319]

McLuhan (1990; 1979; 1972; 1971),[320] conhecido profeta da mídia, autor do slogan "*aldeia global*" e, do famoso aforismo "*o meio é a mensagem*", também foi um grande entusiasta dos meios de comunicação. Classificou os *meios* em *quentes* e *frios* em relação à sua potência comunicativa – explicitando que sua forma comunica tanto quanto o conteúdo – e porque esses geram a participação *multissensorial* do público. Na obra "*Os meios de comunicação como extensões do homem*", McLuhan assume o que já está explicito no título,

---

[318] *Ibidem*:97.

[319] Ong informa que Platão escreve o que Sócrates, que não deixou nenhum escrito, dizia. E, que Platão teve que usar a escrita para poder estabelecer os seus argumentos contra a mesma.

[320] Guy Debord (1997:192) fala o seguinte sobre o entusiasmo de MacLuhan: "*O próprio MacLuhan, o primeiro apologista do espetáculo, que parecia o imbecil mais convicto do século, mudou de opinião ao descobrir enfim, em 1976, que 'a pressão dos* mass media *conduz ao irracional' e que seria urgente moderar o uso desses meios. O pensador de Toronto havia passado décadas a louvar as múltiplas liberdades trazidas pela 'aldeia global', de acesso tão instantâneo a todos, sem esforço. As aldeias, ao contrário das cidades, sempre foram dominadas pelo conformismo, pelo isolamento, pelo controle mesquinho, pelo tédio, pelos mesmos mexericos sobre as mesmas famílias. Desse mesmo jeito se apresenta agora a vulgaridade do planeta espetacular, onde já não é possível distinguir a dinastia dos Grimaldi-Mônaco, ou a dos Bourbons-Franco, da que havia sucedido aos Stuart. Porém, discípulos ingratos tentam fazer esquecer MacLuhan e renovar seus primeiros achados, procurando por sua vez fazer carreira no louvor midiático de todas essas novas liberdades que deveriam ser 'escolhidas' no efêmero, aleatoriamente. É provável que eles se reneguem mais depressa que seu inspirador.*" (grifos do autor). O livro "A Sociedade do Espetáculo" é uma análise crítica da moderna sociedade de consumo, publicada, inicialmente, em Paris em 1967.

ao assinalar que a humanidade passou por três estágios significativos de organização, que são: (1) o *mundo tribal* – nesse mundo o homem viveu predominantemente no espaço acústico –; (2) o *mundo destribalizado* – aqui viveu influenciado pelo alfabeto e pelo livro como extensões dos olhos = espaço visual –; e (3) o *mundo retribalizado*, ou seja, a *aldeia global* – a vivência nesse mundo sofre profundamente a influência dos meios de comunicação eletrônicos que passam a dar ênfase novamente ao espaço acústico.

Derrick de Kerckhove é outro defensor das tecnologias. Em "*A pele da cultura*", ressalta que "*os computadores criaram uma nova forma de cognição intermédia, uma ponte de interação continuada, um* ***corpus callosum*** *entre o mundo exterior e os nossos eus interiores*".[321] E, mais, que a realidade virtual "*acrescenta o tacto à visão e audição e está mais próxima de revestir totalmente o sistema nervoso humano do que alguma tecnologia até hoje o fez*".[322] Dessa forma, ouvimos e vemos com o corpo como um todo, pois *nossa percepção está no nível da pele*.

Numa perspectiva diferenciada, pode-se acrescentar Tikhomirov (1981), Almeida (2003) e Borba (2000, 2003, 2004), uma vez que todos vão assumir a idéia de que *o meio interfere no conteúdo*.

Almeida (2003:202), ao analisar os impactos do *meio* na educação, diz que "*a compreensão da complexidade da EAD implica estabelecer inter-relações entre as abordagens que fundamentam tanto a educação presencial como a virtual e, sobretudo, implica reconhecer que mudar o meio pelo qual se desenvolve a educação significa mudar a própria educação.*"

Michel Serres,[323] por sua vez, é declarado otimista em relação às novas tecnologias multimídia e entusiasta da gratuidade dos conhecimentos disponíveis na *Internet*.[324] Cunhou o conceito de *sociedade pedagógica*, isto é, uma sociedade em que todos podem – ou deveriam – ter acesso à informação através da rede. Este autor defende o não controle da rede, porque dessa forma a humanidade teria mais liberdade. Para falar dessa liberdade, evoca a lenda de *Robin Hood* e esclarece que, em outros tempos, nas florestas, não havia direito, pois era uma zona de *não-direito*. Chama a atenção para a expressão nominativa "*Robin Hood"*, que quer dizer, "*o homem de direito num espaço de não direito*", justamente ao defender a idéia de que os espaços de *não-direito* são lugares de transformações significativas. Faz uma analogia da

[321] Grifos do autor, p. 52.
[322] *Idem*, *ibidem*:34.
[323] Ver referências.
[324] Conforme declara na entrevista concedida a Ricardo R. Teixeira, em 1999.

floresta de Robin Hood, como *espaço de não-direito*, às novas tecnologias, à rede, para acenar que é *contra o controle*.

Em sua obra "*A lenda dos anjos*", Serres (1995:55) sublinha o seguinte núcleo de idéias:

> *Já envelhecido, nosso mundo das comunicações está parindo, neste momento, uma sociedade pedagógica, a das nossas crianças, onde a formação contínua acompanhará, pelo resto da vida, um trabalho cada vez mais raro. As universidades à distância, em toda a parte e sempre presentes, substituirão os campi, guetos fechados para adolescentes ricos, campos de concentração do saber. Depois da humanidade agrária vem o homem econômico, industrial; avança uma era, nova, do conhecimento. Comeremos saber e relações, mais e melhor do que vivemos a transformação do solo e das coisas, que continuará automaticamente.*

Para o filósofo francês Pierre Lévy[325] (1999:26; 1996:11-12; 1993:194), entusiasmado defensor das novas tecnologias, a técnica não é boa nem má, tampouco neutra. Nesse sentido, esclarece a sua posição nos termos seguintes (1999:12):

> *Não quero de forma alguma dar a impressão de que tudo o que é feito com as redes digitais seja "bom". Isso seria tão absurdo quanto supor que todos os filmes sejam excelentes. Peço apenas que permaneçamos abertos, benevolentes, receptivos em relação à novidade. Que tentemos compreendê-la, pois a verdadeira questão não é ser contra ou a favor, mas sim reconhecer as mudanças qualitativas na ecologia dos signos, o ambiente inédito que resulta da extensão das novas redes de comunicação para a vida social e cultural. Apenas dessa forma seremos capazes de desenvolver estas novas tecnologias dentro de uma perspectiva humanista.*

Lévy admite que a questão da exclusão é crucial, mas que isso não deve "*impedir de contemplar implicações culturais da cibercultura em todas as suas dimensões*". Ao seu ver, "*não são os pobres que se opõem à Internet – são aqueles cujas posições de poder, os privilégios (sobretudo os privilégios culturais) e os monopólios encontram-se ameaçados pela emergência dessa nova configuração de comunicação*".[326]

Mais uma vez[327] alude: *nem a salvação nem a perdição residem na técnica. Sempre ambivalente, as técnicas projetam no mundo material, nossas emoções, intenções e projetos. Os*

---

[325] Lévy recupera as proposições de Ong e vai além de forma mais contundente ao chamar os recursos cognitivos de "tecnologia intelectual".
[326] *Idem*, *ibidem*:13.
[327] Uso essa expressão porque em todas as suas obras essa questão aparece.

instrumentos que construímos nos dão poderes, mas, coletivamente responsáveis, a escolha está em nossas mãos.[328]

Defensor da inteligência coletiva, Lévy menciona que esta pode ser *veneno* e também *remédio* da cibercultura. Para essa conclusão, vai buscar no grego arcaico, o significado da palavra *"pharmakon"* que significa tanto veneno como remédio. Comparando a inteligência coletiva com o significado novo *"pharmakon"*, anuncia que esta favorece a cibercultura, e, ao mesmo tempo, é um "veneno *para aqueles que dela não participam (e ninguém pode participar completamente dela, de tão vasta e multiforme que é)*", mas é também *"um* remédio *para aqueles que mergulham em seus turbilhões e conseguem controlar a própria deriva no meio de suas correntes*."[329] Diz que o crescimento do ciberespaço[330] por si só não proporciona automaticamente o desenvolvimento da inteligência coletiva, apenas disponibiliza um ambiente propício (1999:29). Considera que na órbita das redes digitais interativas podemos encontrar formas novas importantes, tais como:

- *de isolamento e de sobrecarga cognitiva (estresse pela comunicação e pelo trabalho diante da tela),*
- *de dependência (vício na navegação ou em jogos em mundos virtuais),*
- *de dominação (reforço dos centros de decisão e de controle, domínio quase monopolista de algumas potências econômicas sobre funções importantes da rede etc.),*
- *de exploração (em alguns casos de teletrabalho vigiado ou de deslocalização de atividades no terceiro mundo),*
- *e mesmo de bobagem coletiva (rumores, conformismo em rede ou em comunidades virtuais, acúmulo de dados sem qualquer informação, "televisão interativa").*[331]

Depois de citar esses possíveis efeitos, explicita nos termos seguintes:

---

[328] *Idem*, *ibidem*:16-17.

[329] Grifos do autor. *Idem*, *ibidem*:30.

[330] Lévy define ciberespaço, como "*o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores*". Segundo ele, que em alguns momentos substitui esse termo também por "*rede"*, ciberespaço não designa apenas a infra-estrutura material da comunicação digital, "*mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo.*" Já o neologismo "cibercultura" significa o "*conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço*" (1999:17). Esclarece que "*a palavra 'ciberespaço' foi inventada em 1984 por William Gibson em seu romance de ficção científica Neuromance. No livro, esse termo designa o universo das redes digitais, descrito como campo de batalha entre multinacionais, palco de conflitos mundiais, nova fronteira econômica e cultural*" (*Idem*, *ibidem*:92).

[331] *Idem*, *ibidem*:29.

> (...) *nos casos em que processos de inteligência coletiva desenvolvem-se de forma eficaz graças ao ciberespaço, um de seus principais efeitos é o de acelerar cada vez mais o ritmo da alteração tecno-social, o que torna ainda mais necessária a participação ativa na cibercultura, se não quisermos ficar para trás, e tende a excluir de maneira mais radical ainda aqueles que não entraram no ciclo positivo da alteração, de sua compreensão e apropriação.*[332]

As críticas contumazes recebidas são tratadas por Lévy (1996:147), assim:

> (...) *a virtualização é o movimento pelo qual se constituiu e continua a se criar nossa espécie. No entanto, ela é freqüentemente vivida como inumana, desumanizante, como a mais aterradora das alteridades em curso. Ao analisá-la, ao pensá-la, ao enaltecê-la às vezes, tentei humanizá-la, inclusive no que diz respeito a mim. Muitos intelectuais atualmente, orgulhosos de seu papel "crítico", acreditam fazer algo digno ao espalhar a confusão e o pânico a respeito da civilização emergente. Quanto a mim, por um trabalho de colocação em palavras, de construção de conceitos e de integração à cultura, quis acompanhar alguns de meus contemporâneos em seu esforço para viver com um pouco menos de medo e de ressentimento. Quis propor ferramentas, através de uma cartografia do virtual, àqueles que, como eu, tentam com grande dificuldade se tornar atores.*

Lévy (1999:237) avalia as críticas aos novos sistemas de comunicação e chega a dizer que "*muitos discursos que se apresentam como críticos são apenas cegos e conservadores. Por conhecerem mal as transformações em andamento, não produzem conceitos originais, adaptados à especificidade da cibercultura*".[333] Sobre o argumento da exclusão, assim se põe:

> *Cada novo sistema de comunicação fabrica seus excluídos. Não havia iletrados antes da invenção da escrita. A impressão e a televisão introduziram a divisão entre aqueles que publicam ou estão na mídia e os outros. Como já observei, estima-se que apenas pouco mais de 20% dos seres humanos possui um telefone. Nenhum desses fatos constitui um argumento sério contra a escrita, a impressão, a televisão ou o telefone. O fato de que haja analfabetos ou pessoas sem telefone não nos leva a condenar a escrita ou as telecomunicações – pelo contrário, somos estimulados a desenvolver a educação primária e a estender as redes telefônicas. Deveria ocorrer o mesmo com o ciberespaço.*

Vai além ao dizer que "*de forma mais ampla, cada universal produz seus excluídos. O universal, mesmo se ele 'totaliza' em suas formas clássicas,* ***jamais*** *engloba o todo*".[334] Ao seu ver, uma religião universal tem também os descrentes e os hereges; a ciência desqualifica outras formas de saber como irracional; os direitos dos homens se confrontam com as zonas de não-

[332] *Idem*, *ibidem*:30.
[333] *Idem*, *ibidem*:229.
[334] Grifo do autor. *Idem*, *ibidem*.

direito, etc.[335] Sendo assim, "*a cibercultura reúne de forma caótica todas as heresias. Mistura os cidadãos com os bárbaros, os pretensos ignorantes e os sábios. Contrariamente às separações do universal clássico, suas fronteiras são imprecisas, móveis e provisórias.* Entretanto, não deixa de reconhecer que "*a desqualificação dos excluídos não deixa por isso de ser terrível*".[336]

Explicitar o pensamento de Lévy de forma mais detalhada tem o propósito de evidenciar que não se trata da visão de um *deslumbrado*, *otimista*, *integrado inconseqüente*. Este autor parece ter clareza dos efeitos causados pelas novas tecnologias, entretanto, procura seguir o caminho das possibilidades, sem desconsiderar empecilhos e entraves.

Nessa perspectiva, como tudo na vida tem, pelo menos, *dois lados*, assim como existem o bom e o ruim, o belo e o feio, a água e o fogo, o céu e a terra, o amor e o ódio, a possibilidade e a impossibilidade... vale considerar o pensamento de Lévy.

Dessa forma, a visão dos otimistas[337] apresentados neste trabalho – mas que não são deslumbrados nem inconseqüentes – seguem um caminho e a visão dos apocalípticos, um outro. Entretanto, não se deve esquecer que, assim como os caminhos, os autores e escritores também interagem, cruzam-se, bifurcam-se, encontram-se em certos aspectos de alguns pontos de vista. É preciso, portanto, buscar o *caminho do meio*, a *terceira via*, isto é, aquele caminho ou aquela alternativa que leva em consideração os perigos dos novos tempos, mas não prega a imobilização frente ao novo ou a sua completa rejeição. Afinal de contas, cada tempo histórico tem sua marca, seu modo de vida, sua forma de pensar e agir.

A esse respeito, invoco a fala de Paulo Freire[338] quando assume não "ter muita intimidade" com o computador. Ele ressalta que "*ser contemporâneo de um avanço tecnológico é uma coisa; chegar antes do avanço tecnológico é uma outra coisa.*" E deixa claro ser "*contemporâneo da PRA 8 Pernambuco Rádio Clube*".[339] Para ele isso pesa, porque há uma história dos fatos que *engravida* esses fatos. Assim, muito embora ache uma *maravilha* a computação, se espanta porque não é contemporâneo desse novo avanço. No entanto, mesmo não sendo hodierno dessas novas tecnologias, Paulo Freire alerta que é inevitável a adesão aos novos processos de comunicação trazidos pelos avanços tecnológicos. Mesmo assim, sugere

[335] *Idem*, *ibidem*:237-238.
[336] *Idem*, *ibidem*:238.
[337] Gostaria de esclarecer que aqui estou denominando otimistas aquelas pessoas que encaram a tecnologia positivamente, que buscam conhecer o novo e compreender o seu significado.
[338] No vídeo "*O futuro da escola*".
[339] Referia-se ao início do rádio em Pernambuco.

que é preciso evitar criticamente a sujeição ao excesso de racionalidade desses novos tempos, afirmando: "*divinizar ou diabolizar a tecnologia ou a ciência é uma forma altamente negativa e perigosa de pensar errado*" (Freire, 2000a:37).

Vale expressar ainda, algumas das observações de Papert (1996:21) quando declara:

> *Trabalhei com crianças ricas e pobres, com filhos de pais letrados e filhos de pais analfabetos. (...) Em todo o lado, com poucas exceções, vi o mesmo brilho nos seus olhos, o mesmo desejo de se apropriarem dessa coisa. Não se limitando a desejá-lo, parecia que lá no fundo já sabiam que lhes pertencia. Sabiam que o podiam dominar mais facilmente e mais naturalmente do que os seus pais. Sabem que pertencem à geração dos computadores.*

Lévy (1996:22) assinala os novos tempos e das inovações que convivem simultaneamente nos seguintes termos:

> ***Cada forma de vida inventa seu mundo***[340] *(do micróbio à árvore, da abelha ao elefante, da ostra à ave migratória) e, com esse mundo, um espaço e um tempo específicos. O universo cultural, próprio aos humanos, estende ainda mais essa variabilidade dos espaços e das temporalidades. Por exemplo, cada novo sistema de comunicação e de transporte modifica o sistema das proximidades práticas, isto é, o espaço pertinente para as comunidades humanas. Quando se constrói uma rede ferroviária, é como se aproximássemos fisicamente as cidades ou regiões conectadas pelos trilhos e afastássemos desse grupo as cidades não conectadas. Mas, para os que não andam de trem, as antigas distâncias ainda são válidas. O mesmo se poderia dizer do automóvel, do transporte aéreo, do telefone etc. Cria-se, portanto, uma situação em que vários sistemas de proximidades e vários espaços práticos coexistem.*

Destaca formas passadas às atuais, ao dizer que:

> (...) *diversos sistemas de registro e de transmissão (tradição oral, escrita, registro audiovisual, redes digitais) constroem ritmos, velocidades ou qualidades de história diferentes. Cada novo agenciamento, cada 'máquina' tecnossocial acrescenta um espaço-tempo, uma cartografia especial, uma música singular a uma espécie de trama elástica e complicada em que as extensões se recobrem, se deformam e se conectam, em que as durações se opõem, interferem e se respondem.*[341]

Lévy aproxima-se, assim, do que Freire e Papert expressam sobre ser contemporâneo das inovações, quando enfatiza que a "*multiplicação contemporânea dos espaços faz de nós nômades*

[340] Grifos do autor.
[341] *Idem*, *ibidem*.

de um novo estilo: em vez de seguirmos linhas de errância e de migração dentro de uma extensão dada, saltamos de uma rede a outra, de um sistema de proximidade ao seguinte. Os espaços metamorfoseiam-se e se bifurcam a nossos pés, forçando-nos à heterogênese."[342]

A respeito de ser ou não contemporâneo das novas tecnologias de informação e comunicação, Soares (2004:197) no seu texto assume duas premissas: uma delas com base em Debray reforça a idéia de que vivemos as três idades da Midiasfera; uma outra expressa o seguinte:

> (...) *a utilização do computador revira e reordena os padrões culturais vigentes e resgata a escrita perdida no "império de imagens" – agora impalpável, imaterial, deslocalizada, fazendo do produtor/receptor de mensagens um novo leitor/escritor. Com base nas premissas elencadas, é possível afirmar que não existe cultura digital entre os adultos (no caso, o professor) – daí o computador ser para eles um semióforo, enquanto para as crianças e adolescentes (no caso, alunos/as) o computador é apenas um artefato tecnológico a ser explorado com curiosidade.*[343]

Em termos significativos, neste caso, diz-se que o computador para alguns professores é um *semióforo*, principalmente porque "*não cessam de brotar efeitos de significação*" (Chauí, 2000:12).

Numa posição intermediária, isto é, neste referido *caminho do meio*, também está o italiano Umberto Eco, que critica tanto o extremismo dos apocalípticos, quanto o exagero dos

---

[342] *Idem*, *ibidem*:23.

[343] Soares vai buscar em M. Chauí (Brasil: mito fundador e sociedade autoritária. São Paulo: Fund. Perseu Abramo, 2000, p.11-12) a definição de semióforos, para quem: "*Um semeion é um sinal distintivo que diferencia uma coisa de outra, mas é também um rastro, ou vestígio deixado por algum animal ou por alguém, permitindo segui-lo ou rastreá-lo... Signos indicativos de acontecimentos naturais – como as constelações, indicadores das estações do ano –, sinais gravados para o reconhecimento de alguém – como os desenhos num escudo, as pinturas, num navio, os estandartes –, presságios e agouros são também semeion. E pertence à família dessa palavra todo sistema de sinais convencionados, como os que se fazem em assembléias, para abri-las ou fechá-las ou para anunciar uma deliberação. Inicialmente, um semeiophoros era a tabuleta na estrada indicando o caminho; quando colocado à frente de um edifício, indicava uma função. Era também o estandarte carregado pelos exércitos, para indicar sua proveniência e orientar seus soldados durante a batalha. Como semáforo, era um sistema de sinais para comunicação entre navios e deles com a terra. Como algo precursor, fecundo ou carregado de presságios, o semióforo era a comunicação com o invisível, um signo vindo do passado ou dos céus, carregando uma significação com conseqüências presentes e futuras para os homens. Com esse sentido, um semióforo é um signo trazido à frente ou empunhado para indicar algo que significa alguma outra coisa e cujo valor não é medido por sua materialidade e sim por sua força simbólica: uma simples pedra, se for o local onde um deus apareceu, ou um simples tecido de lã, se for o abrigo usado, um dia, por um herói, possuem um valor incalculável, não como pedra ou como pedaço de pano, mas como lugar sagrado ou relíquia heróica. Um semióforo é fecundo porque dele não cessam de brotar efeitos de significação."*

entusiastas; na sua visão de integração imprescindível. Paiva,[344] ao referir-se a esse autor traz preciosas informações, a saber:

> *Autor de títulos instigantes como 'O superhomem de massa' (1976) ou 'Kant e o Ornitorrinco' e especialista nos estudos medievais, Eco é bem sagaz e utiliza a sua erudição, mostrando que a aproximação de termos aparentemente estranhos, como o 'superhomem' de Nietzsche e o 'superman' da televisão, contribui para decifrarmos o espírito do hibridismo cultural do nosso tempo; por outro lado, a mistura de signos díspares como a 'filosofia crítica' e 'animais em extinção', através de aproximações insólitas, podem lançar luzes para nos orientar nos labirintos da cultura contemporânea.*[345]

Umberto Eco reconhece o potencial das novas tecnologias para o desenvolvimento humano, entretanto não é um deslumbrado que deixa de ver os perigos, conforme ele mesmo aponta:

> *Os problemas reais da comunidade eletrônica são os seguintes: (1) Solidão. O novo cidadão desta nova comunidade é livre para inventar novos textos, para cancelar a tradicional noção de autor, para apagar a tradicional divisão entre autor e leitor, mas o risco é que – sendo tocado pelo mundo todo por meio de uma rede galática, ele sinta solidão... (2) Excesso de informação e falta de habilidade para escolher e para discriminar.*[346]

Compartilho do posicionamento de Eco quando ele vê possibilidades preciosas em todo esse labirinto. "*Cautela e canja de galinha não fazem mal a ninguém*", já dizia um antigo ditado popular, e tampouco devemos esquecê-lo. Devemos ter, sim, **cautela e ética**.

1.3. Juntando os fios para a tessitura da Tese/Atlas

Em função dos argumentos de apocalípticos e de apologistas das novas tecnologias de informação e comunicação, procuro juntar os fios para a tessitura do Atlas, à guisa de

---

[344] PAIVA, Cláudio Cardoso de. **O deus Dionísio na idade mídia – Uma leitura estética e sociológica da ficção brasileira**. Universidade Federal da Paraíba. Disponível em www.uol.com.br/cultvox/novos_artigos/deus_dionisio.pdf . Acesso em 22.12.02.

[345] Paiva insere nota de rodapé citando várias obras de Eco, tais como: **O superhomem de massa**. São Paulo: Perspectiva, 1991; **Kant e o ornitorrinco**, 1997; **Apocalípticos e integrados**. São Paulo: Perspectiva, 1979; **A obra aberta**. São Paulo: Perspectiva, 1971; **Viagem na irrealidade cotidiana**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984; **O nome da rosa**, 1980.

[346] Eco, 1996, *apud* Franco e Sampaio, 1999:8.

conclusão das idéias do texto. O objetivo dessa "síntese provisória" é evidenciar que precisamos encontrar um *caminho do meio* para a polêmica apresentada pelo confronto das idéias deste texto, e começar a articular a discussão com a educação a distância via *web* que, para existir, faz uso das novas tecnologias de informação e comunicação.

Com o objetivo de enfatizar que é preciso aceitar a alteridade, invoco uma conversa do *Grande Khan* com o jovem *Marco Polo*, expressa no excerto seguinte (Calvino, 2003:157-158):

O Atlas do Grande Khan também contém os mapas de terras prometidas visitadas na imaginação mas ainda não descobertas ou fundadas: a Nova Atlântida, Utópica, a Cidade do Sol, Oceana, Tamoé, Harmonia, New-Lanark, Içaria.

Kublai perguntou para Marco:

- Você, que explora em profundidade é capaz de interpretar símbolos, saberia me dizer em direção a qual desses futuros nos levam os ventos propícios?

- Por esses portos eu não saberia traçar a rota nos mapas nem fixar a data da atração. Às vezes, basta-me uma partícula que se abre no meio de uma paisagem incongruente, um aflorar de luzes na neblina, o diálogo de dois passantes que se encontram no vaivém, para pensar que partindo dali construirei pedaço por pedaço a cidade perfeita, feita de fragmentos misturados com o resto, de instantes separados por intervalos, de sinais que alguém envia e não sabe quem capta. Se digo que a cidade para a qual tende a minha viagem é descontínua no espaço e no tempo, ora mais rala, ora mais densa, você não deve crer que pode parar de procurá-la. Pode ser que enquanto falamos ela esteja aflorando dispersa dentro dos confins do seu império: é possível encontrá-la, mas da maneira que eu disse.

O Grande Khan já estava folheando em seu Atlas os mapas das ameaçadoras cidades que surgem nos pesadelos e nas maldições: Enoch, Babilônia, Yahoo, Butua, Brave New World.

Disse:

- É muito útil, se o último porto só pode ser a cidade infernal, que está no fundo e que nos suga num vórtice cada vez mais estreito.

E Polo:

- O inferno dos vivos não é algo que será, se existe, é aquele que já está aqui, o inferno no qual vivemos todos os dias, que formamos estando juntos. Existem duas maneiras de não sofrer. A primeira é fácil para a maioria das pessoas: aceitar o inferno e tornar-se parte deste até o ponto de deixar de percebê-lo. A segunda é arriscada e exige atenção e aprendizagem contínuas: tentar saber reconhecer quem e o que, no meio do inferno, não é inferno, e preservá-lo, e abrir espaço. (Calvino, 2003:157-158)

Desta conversa pode-se refletir sobre os posicionamentos apresentados e visualizar uma terceira opção. Como Marco Polo disse, há duas maneiras de não sofrer. Qual delas escolher? Eu prefiro a opção que talvez seja mais difícil: "*tentar saber reconhecer quem e o que, no meio do inferno, não é inferno, e preservá-lo, e abrir espaço.*"

Dertouzos (1997:378) também nos apresenta algumas saídas. Ele diz que o Mercado de Informação transformará de forma tão significativa a nossa sociedade como as duas revoluções industriais o fizeram anteriormente. Ele está se referindo à Revolução Informática

como Terceira Revolução da história da humanidade. E, nos tranqüiliza (ou tenta!) ao dizer que não precisamos ter, nem mais, nem menos, medo do que a humanidade teve das duas anteriores porque, esta trará promessas e armadilhas similares. Ao seu ver, "*o que precisamos fazer é compreender, sentir e participar desta Revolução, para usá-la de modo a orientar o caminho futuro da humanidade*."

Tentando defender um "*caminho do meio*" para o uso das novas tecnologias de informação e comunicação, no geral, e mais especificamente, na área da educação, invoco Paiva[347] que elege o mito do deus grego *Dionísio* para pensar a cultura contemporânea com a seguinte justificativa:

> *Primeiro porque esse mito encarna, desde a aurora dos tempos, um duplo aspecto de fascínio e violência (...); depois porque o dionisismo consiste num tipo de culto revelador das formas híbridas e do sincretismo, que como veremos, é semelhante, em vários aspectos, ao sincretismo cultural brasileiro. Enfim, porque Dionísio representa uma mitologia que traduz as pulsões selvagens da civilização ocidental e, hoje, sob uma nova modulação, serviria como estratégia para repensarmos a desordem da cultura quando o modelo de racionalidade entrou em crise.*

Ao seu ver, "*a figura do deus Dionísio revela a face extrema, grave e incontornável da vida. Dionísio representa o êxtase, as paixões e o entusiasmo, e também o júbilo e o prazer do cotidiano, sem ocultar o aspecto de violência e destruição da vida.*"[348]

Considero importante envolver nos argumentos e raciocínios o deus *Dionísio* exatamente por representar essa dualidade. A existência humana não é feita só de beleza, mas também de tristeza, de sofrimento. Na vida, além dos momentos de felicidade, também enfrentamos as mazelas. Quando saímos às ruas, a violência está escancarada e, algumas vezes, somos atingidos de forma branda ou de forma contundente e agressiva. Se a vida é assim, porque só cobrar coisas boas da rede e das novas tecnologias? Aqui invoco, de novo, Calvino (2003:142) quando coloca palavras na boca de Marco Polo para descrever Raíssa:

> *Em Raíssa, cidade triste, também corre um fio invisível que, por um instante, liga um ser vivo ao outro e se desfaz, depois volta a se estender entre pontos em movimento*

---

[347] PAIVA, Cláudio Cardoso de. **O deus Dionísio na idade mídia – Uma leitura estética e sociológica da ficção brasileira**. Universidade Federal da Paraíba. Disponível em www.uol.com.br/cultvox/novos_artigos/deus_dionisio.pdf Acesso em 22.12.02.

[348] *Idem*, *ibidem*.

> *desenhando rapidamente novas figuras de modo que a cada segundo a cidade feliz contém uma cidade feliz que nem mesmo sabe que existe.*

Entendo que as novas tecnologias de informação e comunicação e a rede são extensões do ser humano e este é tanto bom quanto mau por natureza. Não é a tecnologia que pode fazer o mal por si só, mas é o homem que decide o destino que quer dar a ela, conforme lembra Mário de Andrade em "*Macunaíma*": "*a máquina não era Deus, não, nem possuía os distintivos femininos de que o herói gostava tanto. Era feita pelos homens* (...) *A máquina era que matava os homens, porém os homens é que mandavam na Máquina.*"

Em um artigo de sua autoria, Hermano Vianna (1994) ilustra esse pensamente quando diz:

> *É ilusão pensar que a Internet vai resolver todos os problemas políticos e culturais com a construção do paraíso anarquista virtual. O ciberespaço não é melhor nem pior que nosso mundinho real. Na Internet, por mais descentralização e desterritorialização que incentive, sempre vai existir gente chata, autoritarismo de todas as espécies. A interatividade não é o fim do problema, apenas uma maneira diferente de lidar com ele. Assim como o ciberespaço, é apenas um mundo diferente. Mas – certamente – é mais espaço. E quanto mais espaço melhor.* [349]

Lembrando o deus *Dionísio*, as novas tecnologias podem produzir o sublime e o trágico. Só depende de nós. Regozijemo-nos para buscar o bem. Quimeras? Não. Só depende de nós humanos.

Dertouzos (1997) nos mostra como a crescente separação entre *techies* e *humies* tem castrado a nossa capacidade de compreender e lidar com a complexidade que nos rodeia. Isso se deve às partes que o Iluminismo separou dentro de nós e consolidou uma dicotomia perniciosa que vai além das simples aparência fazendo um estrago significativo. Lembremos da lição de Dertouzos expressa no poema intitulado "*Unificação*":

Techies:
Esqueçam suas receitas para o mundo.
Humies:
Deixem de lado seus medos das mudanças tecnológicas.
Abandonem seus preciosos castelos.
Procurem o que havia dentro de vocês, antes da separação.
Preencham os espaços, tornando-se íntegros.

[349] Artigo da Folha de S. Paulo de 17 de junho de 1994.

Apreciem o pôr-do-sol.
E a roda.
Argumentem com lógica.
E com emoção.
A tecnologia é filha da humanidade.
Amá-los é amar a nós mesmos.
Não há diferença.
Só rótulos.[350]

Nessa mesma linha de raciocínio, é possível dizer que, defender a "educação a distância" ou a "educação a distância via *web*" não significa apregoar o ocaso da educação presencial. Há espaço para ambas. Com o surgimento da televisão, o rádio não desapareceu, e nem mesmo os livros ou revistas. O que houve foi uma redefinição dessas realidades.

Porém, no momento atual, com as transformações que a sociedade está vivenciando, principalmente no que se refere ao avanço das novas tecnologias de informação e comunicação, a sociedade não pode se furtar de fazer uso crítico de tais avanços. Principalmente os educadores. Porque esse aparato tecnológico traz inevitavelmente desafios para a humanidade, mas, também, traz possibilidades de aprimoramento do próprio homem.

No caso específico da educação, o Brasil, por mais que hoje tenha conseguido ampliar quantitativamente a oferta de vagas – principalmente nas primeiras séries do Ensino Fundamental – estas não são suficientes para as demandas da sociedade atual. Além da busca incessante por qualidade – que é um problema grave –, há necessidade de oferecimento de oportunidades para o Ensino Médio, Educação Superior, e para a educação continuada.

Outras questões que precisam ser observadas, no caso da escolarização do adulto, são as especificidades dessa etapa da vida. O aluno adulto, por conta da sua história e realidade precisa de uma formação que possa atender às suas necessidades e preferências. Nesse sentido, o uso das novas tecnologias de informação e comunicação, com as novas possibilidades de interação, podem ajudar, principalmente àqueles alunos que podem ter *acesso* e *perfil* para aproveitar essa formação. Importante salientar que são duas condições importantes para aproveitar as possibilidades da EAD via *web*, além da necessidade de professores que saibam atuar nessa nova modalidade de educação, porque, conforme observa Kenski (2003a:66):

---

[350] Dertouzos (1997, 389-390). Nessa obra, o autor mistura intencionalmente visões tecnocratas e humanistas.

> *A transição da sala de aula, onde costumeiramente os alunos e professores se encontram face a face, para os ambientes virtuais de aprendizagem não é fácil. Alguns aspectos desconsiderados no ensino presencial tornam-se de fundamental importância nessa nova forma de educação. Uma nova linguagem comunicacional se apresenta no espaço da cultura educacional digital.*

No entanto, é importante salientar que não é a simples introdução de novas tecnologias na educação que vai resolver os seus problemas. Corre-se, inclusive, o risco de que estas mascarem o processo educativo com práticas de ensino fragmentadas e meramente informativas – de forma correspondente ao que se põe como tônica do ensino presencial – que não formam o cidadão, nem o habilitam a desfrutar do patrimônio cultural da humanidade (Mebius e Peluso, 2002).

Os desafios e os riscos são inegáveis, conforme anunciado pelos apocalípticos apresentados neste texto. Devemos certamente ter consciência dos perigos anunciados, porém, ficar bradando contra a inserção das novas tecnologias nas práticas do cotidiano não vai freá-las, e nem resolver o problema. Nesse sentido, a contribuição que podemos dar é examinar as possibilidades e fazer uso crítico das próprias tecnologias. Ao meu ver, o uso crítico das tecnologias leva em conta os riscos e perigos e tenta evitá-los, todavia sabe aproveitar as possibilidades que elas trazem em várias áreas.

A educação a distância via *web*, no presente, com as possibilidades de interação que as novas tecnologias de informação e comunicação possibilitam, pode contribuir sobremaneira para a educação/formação da sociedade desde que seja feita de forma crítica e competente como foi ressaltado. São novos caminhos que podem e devem ser trilhados para se chegar a possibilidades que configurem avanços pelo acesso de excluídos a praticas pedagógicas desejáveis. Contudo, ainda precisamos aprender a explorar esses caminhos. Os mapas ainda não foram traçados. Não estão prontos. Em alguns casos, eles deixam de ser geográficos, e passam a ser virtuais. Porém, importa a sua contribuição no sentido da socialização do conhecimento no contexto do presente, configurando um tipo de educação possível e atingente – a distância via *web* – que pode ajudar sem se tornar dominante e ou exclusiva. Seu uso vai depender do que nós próprios fizermos dela.

Ao final, à maneira de Calvino (1990) vale dizer: *"Cada vez que o reino humano me parece condenado ao peso das paredes, digo para mim mesmo que à maneira de Perseu eu devia voar para outro espaço, mudar meu ponto de observação, considerar o mundo sob outra ótica, outra lógica,*

outros meios de conhecimento". Ressalto, pois, que, num intenso processo de construção, seja possível transformar "**paredes**" em "**pontes**" considerando não só os riscos e perigos das novas tecnologias de informação e comunicação, mas também olhar o seu lado bom, belo e sobremaneira profícuo.