

# EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

*ELEMENTOS PARA PENSAR O  
ENSINO-APRENDIZAGEM  
CONTEMPORÂNEO*



  
EdUFMT

Daniel Mill  
Cristiano Maciel  
(Organizadores)

Daniel Mill  
Cristiano Maciel  
(Organizadores)

EDUCAÇÃO A  
DISTÂNCIA  
Elementos para pensar o  
ensino-aprendizagem  
contemporâneo



**UFMT**

Ministério da Educação  
Universidade Federal de Mato Grosso

Reitora

*Maria Lúcia Cavalli Neder*

Vice-Reitor

*Francisco José Dutra Souto*

Coordenador da EdUFMT

*Marinaldo Divino Ribeiro*



Conselho Editorial

Presidente

*Marinaldo Divino Ribeiro*

Membros

*Ademar de Lima Carvalho*

*Aída Couto Dinucci Bezerra*

*Bismarck Duarte Diniz*

*Eliana Beatriz Nunes Rondon*

*Frederico José Andries Lopes*

*Janaina Januário da Silva*

*José Serafim Bertoloto*

*Jorge do Santos*

*Karlin Saori Ishii*

*Marluce Aparecida Souza e Silva*

*Marly Augusta Lopes de Magalhães*

*Moacir Martins Figueiredo Junior*

*Taciana Mirna Sambrano*

*Elizabeth Madureira Siqueira*

Daniel Mill  
Cristiano Maciel  
(Organizadores)

# EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Elementos para pensar o  
ensino-aprendizagem  
contemporâneo



Cuiabá-MT  
2013

Copyright © Daniel Mill, Cristiano Maciel (Organizadores), 2013.

A reprodução não - autorizada desta publicação, por qualquer meio, seja total ou parcial, constitui violação da Lei nº 9.610/98.

A EdUFMT segue o acordo ortográfico da Língua Portuguesa de 1990, em vigor no Brasil, desde 2009.

---

E24 Educação a distância : elementos para pensar o ensino-aprendizagem contemporâneo / Daniel Mill, Cristiano Maciel (Organizadores). – Cuiabá: EdUFMT, 2013.  
369 p. : il. (algumas color.) ; 21 cm.

ISBN: 978-85-327-0443-6.  
Inclui bibliografia.

1. Educação a Distância. 2. Ensino-aprendizagem. 3. Tecnologias da informação e comunicação - Educação. I. Mill, Daniel, Org. II. Maciel, Cristiano, Org. III. Título.

CDU 37.018.43

---

**Supervisão Técnica:** Janaína Januário da Silva

**Revisão Textual e Normalização:** Maria Cristina de Carvalho Sousa Lima Piloni

**Arte de Capa:** Marcelo Velasco/Marcus Aurélio Barros Junior

**Diagramação:** Lucien Lescano de Souza

**Impressão:** Editora Progressiva Ltda.



**Editora da Universidade Federal de Mato Grosso**

A. Fernando Correa da Costa, 2.367

Bairro Boa Esperança. CEP: 78060-900. Cuiabá-MT.

**Contato:** edufmt@hotmail.com

www.editora.ufmt.br

Fone: (65) 3615-8322 / 36158325

Esta obra foi produzida com recurso do Governo Federal



## SUMÁRIO

Apresentação . . . . .	9
<i>Daniel Mill</i>	
<i>Cristiano Maciel</i>	
Ensino e aprendizagem na educação virtual: noções elementares para educadores e gestores . . .	19
<i>Daniel Mill</i>	
Sobre presença e distância: reflexões filosóficas sobre a educação virtual . . . . .	37
<i>Lilian do Valle</i>	
<i>Estrella Bohadana</i>	
Educação a distância para a cidadania e aprendizagem ao longo da vida . . . . .	59
<i>Hermano Carmo</i>	
Avaliação na educação a distância . . . . .	81
<i>Maria Urbana da Silva</i>	
<i>Delarim Martins Gomes</i>	
Trabalho docente na educação contemporânea: saberes e prática pedagógica presencial e virtual. . .	103
<i>Daniel Mill</i>	
<i>Luis Roberto de Camargo Ribeiro</i>	
<i>Marcia Rosenfeld Gomes de Oliveira</i>	
Saberes da docência online: dialogando com a epistemologia da prática e com os saberes dos professores-tutores da UERJ-CEDERJ . . . . .	125
<i>Edméa Santos</i>	
Manejo da sala de aula e gestão do ensino-aprendizagem na educação virtual . . . . .	145
<i>Daniel Mill</i>	
<i>Nara Dias Britto</i>	
Formar professores para docência em cursos na internet . . . . .	171
<i>Marco Silva</i>	

Princípios da mobilidade na educação virtual: primeiras iniciativas de educação móvel na UFSCar . . .	195
<i>Glauber Santiago</i>	
<i>Daniel Mill</i>	
<i>Alberto Oliveira</i>	
Bibliotecários, bibliotecas e educação a distância: um movimento do tradicional para o digital . . . . .	221
<i>Carlos Henrique Tavares de Freitas</i>	
<i>Kátia Morosov Alonso</i>	
<i>Cristiano Maciel</i>	
Estratégias de organização dos estudos na educação virtual pela visão dos estudantes . . . . .	241
<i>Daniel Mill</i>	
<i>Viviane Laiz Lopes Batista</i>	
A relação pedagógica na educação presencial e na educação a distância: distanciamentos e proximidades . . . . .	269
<i>Zulmira Medeiros</i>	
Trajetórias e percursos em educação a distância: entre o sol nascente e o poente . . . . .	285
<i>Kátia Morosov Alonso</i>	
<i>Daisuke Onuki</i>	
Gestão de sistemas de educação a distância na perspectiva da inovação . . . . .	311
<i>Jonilto Costa Sousa</i>	
<i>Maria de Fátima Bruno-Faria</i>	
Proposta para cursos de extensão em educação Musical na modalidade a distância . . . . .	341
<i>André Corrêa</i>	
<i>Fernando Rossit</i>	
<i>Glauber Santiago</i>	
<i>Terence Santos</i>	
Educação a distância - um desafio atual . . . . .	355
<i>Rogério Costa</i>	

“Talvez tenhamos que dar outro nome para a educação a distância, visto que hoje ela já não se define pela distância. O que seguramente não vamos mudar é sua definição de educação e a busca de produzir um bom ensino, do mesmo modo que em qualquer outra proposta educativa.

(...) O mais importante é não perder de vista que a tecnologia mais moderna não garante a qualidade da proposta.

(...) O verdadeiro desafio continua sendo seu sentido democratizante, a qualidade da proposta pedagógica e de seus materiais.”

(Edith Litwin)

“É proibido não rir dos problemas  
Não lutar pelo que se quer  
Abandonar tudo por medo  
Não transformar sonhos em realidade  
Ter medo da vida e de seus compromissos  
Não viver cada dia como se fosse um último suspiro.”  
(Pablo Neruda)



## APRESENTAÇÃO

No atual contexto de transformação da prática de ensino, aprendizagem e avaliação, é importante trazer à baila algumas reflexões em torno dos objetivos da educação; da natureza da educação a distância; dos papéis, formação e estratégia dos docentes para fazer a gestão da sala de aula e ensinar na cibercultura; das dificuldades ou dos desafios enfrentados mais frequentemente pelos estudantes na educação a distância (EaD) e das estratégias que desenvolvem para realizar um bom trabalho na EaD; da criação de ambientes formativos por meio de tecnologias de informação e comunicação etc.

É a esse propósito que serve esta obra, da Coletânea “Educação a Distância”, composta por textos sobre temáticas fundamentais para o entendimento da EaD e de desdobramentos da modalidade para a aprendizagem efetiva. São textos que contribuem para pensar a educação em geral e a EaD em particular, enfocando questões como:

- presença versus distância, do ponto de vista etimológico, filosófico e pedagógico;
- contribuições da EaD para a aprendizagem ao longo da vida e para uma cidadania a longo prazo;
- especificidades da docência, com destaque para a sua formação, seus saberes e sua prática na cibercultura, bem como indicações de novas formas de manejo de turma e gestão do ensino-aprendizagem;
- instalação de desafios advindos da adoção de determinadas tecnologias, em especial aquelas fomentadoras da promessa da EaD: a mobilidade da aprendizagem, do conhecimento e do estudante;
- os novos desafios dos estudantes e as novas estratégias para estudar na EaD virtual, na perspectiva dos próprios estudantes;

- a constituição de ambientes virtuais de aprendizagem de fato educativos, constituídos para fazer melhor e diferente e não apenas para fazer o mesmo em novas bases;
- a necessidade de os bibliotecários e de as bibliotecas se adequarem à modalidade a distância;
- os desafios da avaliação da aprendizagem na EaD e os critérios de avaliação para esta modalidade;
- as possibilidades de novos usos para tecnologias emergentes ou mesmo para antigas; e
- a inovação como possibilidade de melhoria, por meio da gestão de processos na EaD.

Uma ou mais dessas temáticas orientam as discussões de cada capítulo desta coletânea. A seguir, apresentamos sucintamente o eixo de debate de cada capítulo do livro, destacando elementos-chave dos textos.

No primeiro capítulo “Ensino e aprendizagem na educação virtual: noções elementares para educadores e gestores”, Daniel Mill problematiza certos elementos básicos da educação virtual numa perspectiva mais ampla, macroscópica. Desta forma, o texto apresenta reflexões necessárias a educadores envolvidos no ensino-aprendizagem virtual e também a gestores interessados em pensar, gerenciar ou criar sistemas de EaD. O texto trabalha algumas lacunas teóricas e práticas no entendimento do ensino-aprendizagem na perspectiva da aprendizagem, do ensino, das tecnologias e dos gestores da EaD. O objetivo é evidenciar determinados elementos constitutivos da modalidade, tangenciando questões conceituais e de fundamentos psicopedagógicos essenciais ao entendimento da dinâmica e dos desafios postos na gestão e na docência da educação virtual.

O texto “Sobre presença e distância: reflexões filosóficas sobre a educação virtual”, em uma discussão de cunho teórico-filosófico, em torno dos adjetivos “distância” e “presença” da educação a distância virtual, *Lilian do Valle* e *Estrella Bohadana* problematizam a terminologia e os fundamentos teóricos da modalidade educação a distância (EaD)

e sua distinção em relação à educação presencial. Que sentidos podem ter “distância” e “presença”, quando referidos ao projeto e à prática da formação humana? Para as autoras, ignorando interrogações sobre distância e presença, aqueles que proclamam a educação a distância como área bem constituída da educação de fato, elegem a discussão sobre “o como”, em detrimento da reflexão sobre “o quem” da educação. Inverter essa triste tendência: eis uma das importantes tarefas da filosofia da educação na atualidade.

No capítulo “Educação a distância para a cidadania e aprendizagem ao longo da vida”, *Hermano Carmo* analisa o papel que tem cabido e que poderá caber à EaD no que respeita à aprendizagem ao longo da vida (ALV). Sua análise baseia-se na experiência da Universidade Aberta de Portugal (UAb) com educação para a cidadania voltada para a aprendizagem ao longo da vida. Nessa articulação da educação a distância com os princípios da aprendizagem ao longo da vida, o autor antecipa um cenário possível para o ano 2025, em que considera “aumento da delinquência”, “desagregação da família nuclear” e “declinar da confiança” entre os seres humanos como pontos-chave dos problemas futuros, com efeitos desagregadores e promotores de déficit de cidadania. No texto, apresenta algumas rotas de intervenção com vistas à superação de tais ameaças e como auxílio na construção de uma nova cidadania, voltada para questões individuais e coletivas. O foco da discussão centra-se no desafio da reeducação para a cidadania, considerando aí o potencial da EaD como estratégia de fomento da cidadania.

A avaliação na modalidade EaD é discutida no texto de *Maria Urbana da Silva* e *Delarim Martins Gomes*. Os fundamentos deste capítulo enraizam-se na questão: o que o professor precisa saber para avaliar a aprendizagem na EaD? A resposta exige uma escolha metodológica: a reflexão. Mas, refletir sobre o quê? Inicialmente, sobre as ações do docente de EaD, que, em geral, consistem em transposições inadequadas de experiências avaliativas da educação presencial para a EaD. Para que a avaliação em EaD seja uma situação de aprendizagem convém que apresente textos introdutórios, proponha critérios de apreciação do

trabalho produzido pelo aluno e seja finalizada por processo dialógico. Em resumo, algo simples, mas poderoso: a boa avaliação em EaD exige que o professor escreva muito mais do que o faria na avaliação presencial. Os autores ainda apresentam e discutem modelos de fichas com critérios de avaliação aplicados a disciplinas na modalidade EaD.

Analisando a modalidade de educação a distância, o processo de trabalho docente virtual e os saberes dos docentes-tutores virtuais, *Daniel Mill, Luis Ribeiro e Márcia Oliveira*, no texto sob o título “Trabalho docente na educação contemporânea: saberes e prática pedagógica presencial e virtual” buscam compreender as particularidades e similaridades que o trabalho docente virtual guarda em relação ao presencial, considerando que, na EaD, tutores e professores dividem a base da docência em termos profissionais. Dessa nova configuração (poli)docente, emergem especificidades positivas e perversas, envolvendo aspectos trabalhistas, saberes docentes, trabalho em equipe, coletivo de trabalho, relações de trabalho, autonomia docente, gestão da sala de aula e do conhecimento. O texto apresenta parte dos resultados de uma investigação, de natureza descritivo-analítica, realizada pelo Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação a Distância (GEPEaD-UFSCar), envolvendo docentes (tutores e professores) de cursos de graduação da EaD da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

No texto “Saberes da docência online”, *Edméa Santos* apresenta dados de uma pesquisa sobre “quais e como são edificados os saberes para a docência online”, tendo como quadro teórico os fundamentos da epistemologia da prática docente e o diálogo com fundamentos e práticas da educação a distância virtual (educação online e na cibercultura). Os estudos revelaram que o processo de edificação de saberes acontece principalmente no contexto da experiência dos professores-tutores em seu exercício profissional, no diálogo com seus pares, alunos e coordenadores de disciplinas. Os saberes correspondem às categorias: saberes da mediação, saberes curriculares, saberes disciplinares, saberes da gestão de processos e saberes da cibercultura.

Como se dá o manejo de uma turma virtual? A gestão da “sala de aula virtual” difere daquela feita pelo professor presencial? *Daniel Mill* e *Nara Brito* trazem essa discussão à baila no texto “Manejo da sala de aula e gestão do ensino-aprendizagem na educação virtual”. O estudo trabalha com resultados de uma investigação que teve como sujeitos de pesquisa alguns docentes-professores, responsáveis por todo o processo de produção e oferta de uma disciplina de cursos de graduação pela modalidade de EaD. A investigação demonstrou que o manejo da turma e a gestão da sala de aula virtual contemplam aspectos peculiares quando comparados à docência presencial, com destaque à maior complexidade desses processos na EaD virtual. Esses aspectos peculiares à docência na educação a distância devem ser considerados em diversos ângulos pelos educadores e gestores da modalidade, pois tangem questões delicadas como contrato de trabalho e a previsão das atividades contratadas, carga horária e volume de trabalho, qualidade do atendimento aos estudantes, saberes docentes voltados para gestão pedagógica, custeio do trabalho docente e contabilidade do esforço dedicado por cada docente e relação profissional entre docente-professor e docentes-tutores.

No texto “Formar professores para docência em cursos na internet”, *Marco Silva* complementa essa discussão dando destaque à formação dos educadores para cursos virtuais. Para o autor, a crescente oferta de cursos de graduação pela internet ocorre na confluência de fatores favoráveis, como o maior acesso ao computador e à internet, a legislação que incentiva a modalidade não-presencial e a demanda social por inclusão e flexibilidade espaço-temporal na formação. Por falta de formação específica, os professores que operam como mediadores em cursos na internet subutilizam as potencialidades comunicacionais, autorais e colaborativas da web e perdem a oportunidade de construir práticas pedagógicas capazes de promover redes de aprendizagem significativa. Para a construção da autoria docente capaz de formar e educar na sala de aula online, o autor defende a formação de professores capazes de superar a prevalência dos modelos unidirecionais de distribuição de informação.

A mobilidade, traduzida em flexibilidade espaço-temporal e pedagógica, está na base das promessas da educação a distância (EaD) e as tecnologias de informação e comunicação apresentam-nos ricas possibilidades de mobilidade. Com base em dados empíricos e estudos teóricos, *Glauber Santiago, Daniel Mill e Alberto Oliveira* apresentam-nos reflexões sobre essa relação entre a modalidade de EaD e a possibilidade de incorporação de dispositivos móveis no ensino-aprendizagem. O texto “Princípios da mobilidade na educação virtual: primeiras iniciativas de educação móvel na UFSCar” problematiza alguns aspectos conceituais e práticos da mobilidade no ensino-aprendizagem da EaD, baseando-se numa proposta experimental de adoção de materiais audiovisuais (vídeos) em dispositivos portáteis ou móveis (como celulares, aparelhos MP4 e similares) para auxiliar no ensino-aprendizagem de estudantes da modalidade de EaD. Com a configuração adotada na proposta pela UFSCar, a adoção de tecnologias móveis em EaD não exige muitos recursos tecnológicos, financeiros e humanos. É esta proposta a baixo custo que o texto apresenta e problematiza.

Os autores *Carlos Freitas, Kátia Alonso e Cristiano Maciel*, no texto “Bibliotecários, bibliotecas e educação a distância: um movimento do tradicional para o digital” apresentam reflexões sobre o papel das bibliotecas na EaD, abordando desde o seu histórico até o momento presente, quando passam a sofrer influência das TIC, dando origem às bibliotecas virtuais e digitais, além de outras desse gênero. Após um breve olhar sobre conceitos da EaD, reconhecendo-a como modalidade ligada à necessidade de democratização do acesso à formação e à criação de condições alternativas de ensino, os autores discutem a possibilidade de atuação do profissional bibliotecário na equipe multidisciplinar de EaD. Para tal, é necessário que os bibliotecários estejam aptos a adaptarem seus serviços e conhecimentos de modo a atenderem tanto aos usuários de bibliotecas convencionais, quanto de bibliotecas digitais, para atuarem em sintonia com a EaD.

Adultos aprendem como crianças? Seus interesses, perfis e motivações são similares? Estudos de graduação virtual são desenvolvi-

dos da mesma forma que estudos presenciais? Que estratégias os estudantes de EaD virtual desenvolvem para realizar seus estudos? Esses são alguns questionamentos que orientam a discussão do texto “Estratégias de organização dos estudos na educação virtual pela visão dos estudantes”, de autoria de *Daniel Mill* e *Viviane Batista*. Com base em informações fornecidas pelos próprios estudantes de EaD virtual, este texto problematiza a “condição estudantil” na EaD, buscando elementos para compreender o sujeito que realiza cursos de graduação pela modalidade de educação a distância virtual e mapeando suas principais estratégias para superar as dificuldades e desafios que lhe são postos. Percebe-se que o planejamento e a organização dos estudos e a motivação pessoal e a dedicação para cumprir as atividades são essenciais ao estudante da EaD – e isso significa que o “aprender a aprender” na EaD pode ser mais complexo para os estudantes. Frente aos resultados que a pesquisa vem demonstrando, consideramos essencial que a instituição mantenedora de cursos de EaD e seus educadores devem conhecer bem os seus estudantes e também devem ter clareza das diferenças do perfil do estudante virtual, das suas dificuldades mais recorrentes para realizar os estudos, bem como as estratégias que têm desenvolvido para superar os desafios cotidianos.

A partir da sua experiência em cursos presenciais e de educação a distância, como docente-professora ou como docente-tutora, em modelos mais tradicionais ou mais inovadores, *Zulmira Medeiros* traz, no texto “A relação pedagógica na educação presencial e na educação a distância: distanciamentos e proximidades”, algumas reflexões acerca de distâncias e presenças no ensino-aprendizagem e no trabalho docente. Sem fazer comparações entre as modalidades e as situações vividas em cada experiência, a autora trata a relação pedagógica como processo comunicacional, em que só há educação se há comunicação, se me faço entender, se entendo o outro, se vou ao encontro do outro, se há diálogo entre mim e meus interlocutores. Seu intuito é indicar que, tanto no ensino presencial quanto na modalidade de educação a distância, encontramos caminhos e obstáculos para esse encontro. Assim, não é a presença física que garante a proximidade na relação pedagógica.

O registro das memórias da implantação da educação a distância na UFMT, sua expansão e desafios são abordados no texto “Trajetórias e percursos em educação a distância: entre o sol nascente e o poente”, de *Kátia Alonso e Daisuke Onuki*. Os autores pretendem, por meio da descrição do desenvolvimento do trabalho de uma instituição e das parcerias realizadas, explicitar os sentidos e as direções de uma trajetória na modalidade da EaD, no cenário do ensino superior brasileiro. Para encerrar, é relatada a experiência com o curso de Pedagogia Acordo Brasil/Japão – Modalidade a Distância – desenvolvido em parceria pela Universidade Federal de Mato Grosso e pela Universidade Tokai/Japão, evidenciando os aspectos que diferenciam o projeto pedagógico deste curso e as lições aprendidas com tais experiências.

O texto de autoria de Jonilto Sousa e Maria de Fátima Bruno-Faria (2011), tem como título “Gestão de sistemas de educação a distância na perspectiva da inovação” e caracteriza-se como ensaio teórico sobre a temática inovação e gestão na EaD. Compreendendo a própria modalidade EaD como inovação, além dos elementos inovadores contidos em seus processos, a análise dos estudos bibliográficos selecionados pelos autores desperta a atenção para opções de futuras pesquisas voltadas para a compreensão da inovação como elemento importante de composição da gestão de sistemas de EaD. A riqueza desse texto está também nos cuidados e oportunidades implícitos nos processos de inovação, que representam ao gestor de EaD possibilidades de usufruir de bons resultados das práticas educacionais instaladas antes-durante-depois das inovações.

Também refletindo sobre aspectos da estruturação de um ambiente virtual de aprendizagem dotado de condições mais adequadas à construção efetiva do conhecimento, *André Corrêa, Fernando Rossit, Glauber Santiago e Terence Santos* analisam, no texto “Proposta para cursos de extensão em educação musical na modalidade a distância”, a construção e oferta de um curso de educação musical a distância voltado para candidatos à prova de aptidão em música para ingresso em cursos de graduação em Música ou Educação Musical. O objetivo dos autores é



contribuir com alguns elementos indispensáveis à construção de um bom ambiente virtual de aprendizagem para cursos de EaD capaz de atender adequadamente a públicos semelhantes ao atendido no cursinho de Educação Musical da UFSCar. Trata-se, portanto, de um relato de experiência já repetido por algumas vezes na instituição e já amadurecido pelas dificuldades enfrentadas a cada nova edição do cursinho.

No último texto desta coletânea (“Educação a distância – um desafio atual”), *Rogério Costa* convida-nos a analisar a incorporação das potencialidades tecnológicas na sociedade e no âmbito educacional. Considerando as implicações do fenômeno das redes sociais virtuais sobre a vida das pessoas, o autor trata da lentidão com que os aspectos benéficos das tecnologias de informação e comunicação (TIC) são incorporados no ensino-aprendizagem. Escolas e educadores estão tirando partido do potencial das redes sociais virtuais? A capacidade dessas redes em prender seus usuários, diariamente, por muito tempo não deveria ser explorada pela educação? No centro das discussões do autor está o desafio à nossa capacidade de usar cada tecnologia disponível de forma inovadora e não fazer com ela o mesmo que fazíamos sem ela. Seja na EaD ou na educação tradicional, sempre são possíveis outros usos para uma mesma tecnologia... o que é de fato inovar? Quais os benefícios da inovação?

Enfim, cabe salientar que a EaD brasileira passou por uma vertiginosa expansão nos últimos anos e recebeu muita atenção de entusiastas, investidores e políticos interessados em atender a demanda por cursos de nível superior no Brasil. Entretanto, todo esse movimento não foi acompanhado suficientemente por estudos e pesquisas sobre os diversos aspectos da modalidade. Estudos específicos ainda são incipientes e deixam muitas lacunas. Esta coletânea representa um esforço para compreender o fenômeno de ensino-aprendizagem-avaliação na EaD, para que as propostas pedagógicas de cursos virtuais deixem de ser constituídas sob herança da educação presencial, assimiladas muitas vezes de forma acrítica.

A motivação desta obra é trazer aos interessados novos elementos que preencham lacunas da literatura nessa temática. Trata-se de um convite à reflexão sobre os desafios cotidianos de estudantes, educadores (professores e tutores) e gestores de EaD. Queremos acreditar que a coletânea de artigos sobre “Elementos para pensar o ensino-aprendizagem contemporâneo” traz questões importantes para pensar a educação a distância na atualidade. Fica, então, o convite à leitura!!!

Aproveitamos o ensejo para agradecer ao professor Oreste Preti pela oportunidade de estarmos na organização desta obra, a Coletânea EaD, a qual, desde 1996, foi brilhantemente organizada por ele.

*Daniel Mill*  
*Cristiano Maciel*  
(Organizadores)

ENSINO E APRENDIZAGEM NA  
EDUCAÇÃO VIRTUAL:  
noções elementares para educadores  
e gestores

Daniel Mill<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup>Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) – mill@ufscar.br

## 1. Considerações iniciais

**A** modalidade de educação a distância (EaD) é demasiadamente dinâmica e complexa e nós – educadores, pesquisadores, estudantes e demais interessados nessa temática – ainda estamos por entender diversos aspectos que a constituem. Há muitas lacunas teóricas e de entendimento mais geral que, obviamente, têm dificultado a concepção e realização de boas práticas de formação pela EaD. Percebemos lacunas no entendimento de ensino-aprendizagem na perspectiva da aprendizagem, do ensino, das tecnologias e dos gestores da EaD.

A motivação desse texto é trazer à tona determinados elementos constitutivos dessa modalidade, sem ambição de esgotar ou mesmo suprir por completo qualquer das lacunas existentes nesse campo do conhecimento. Queremos contribuir para o entendimento de determinadas definições típicas da EaD, de alguns dos seus fundamentos ou princípios psicopedagógicos, além de levantar certas repercussões da dinâmica da EaD para os gestores e educadores envolvidos, com destaque especial aos desafios e dificuldades postos à melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem.

Esse texto está organizado em três seções principais, sendo a primeira voltada para definições da EaD, a segunda, relacionada aos princípios psicopedagógicos da modalidade e a última, com foco nos desafios postos aos gestores e educadores da EaD. O texto tem, dessa forma, o interesse didático de fomentar reflexões preliminares em torno da educação a distância, indicando aspectos que possivelmente serão aprofundados nos outros capítulos desta obra ou em outros artigos sobre a temática.

## 2. Sobre lacunas e definições na educação a distância

Logo de início, é importante destacar a importância de gestores e educadores terem uma visão integral do fenômeno de ensino-

aprendizagem e dos fatores aí relacionados, especialmente quando esta educação se dá pela modalidade de EaD. Como ponto de partida, sugerimos um mapa de conceitos (Figura 1) tangentes à educação a distância, todos de alguma forma ainda carentes de entendimento específico voltado para a dinâmica e complexidade da EaD.

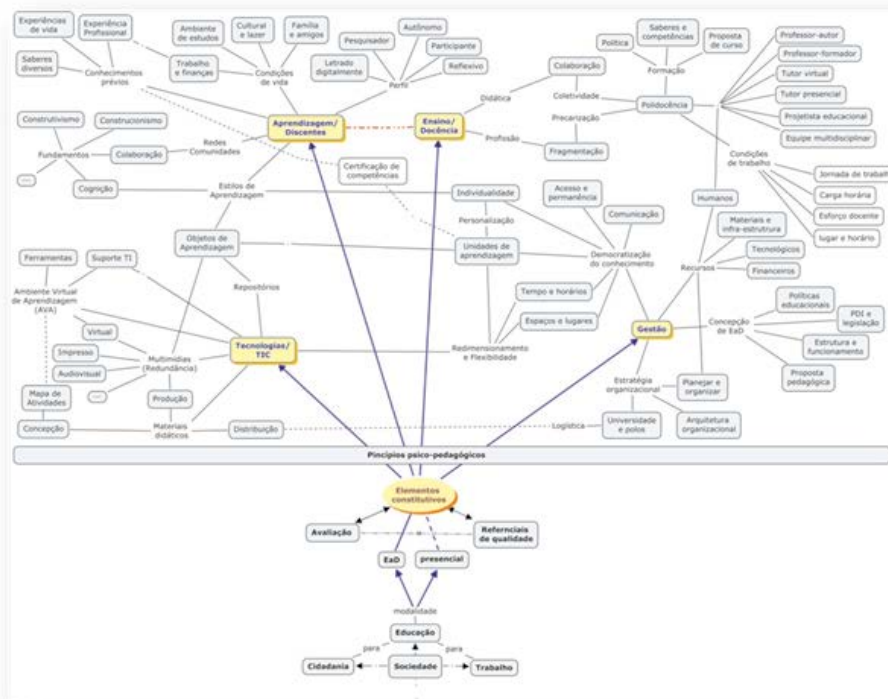


Figura 1. Mapa (simplificado) de conceitos envolvidos na dinâmica de educação a distância (EaD).

Claro que esse é apenas um primeiro exercício para organizar os conceitos tangentes à EaD e, certamente, outros tantos elementos apareceriam em um mapa conceitual mais bem elaborado e mais fiel à dinâmica da modalidade. Do mesmo modo, é certo que a dinâmica da relação entre os conceitos (mesmo nesse mapa simplificado) é muito mais complexa e comportaria outros vínculos entre si, para além desses que a Figura 1 representa. Todavia, tal como sugere Valadares (2011, p.12), acreditamos que esse mapa conceitual pode servir como organizado

prévio para refletir sobre a dinâmica da modalidade de EaD e, portanto, pode ser base para a estruturação e funcionamento de propostas de formação pela EaD. A Figura 1 revela uma estrutura conceitual com relações bastante complexas e, no cotidiano do trabalho com EaD, estudantes, educadores e gestores devem ter clara a dinâmica latente nos processos de ensino-aprendizagem (virtuais, em particular).

A complexidade dos conceitos começa pela própria definição do que seja a sigla EaD, que intencionalmente deixamos na árvore de conceitos como sigla e não por extenso. A seguir, detalhamos os motivos.

A sigla EaD tem sido tomada indistintamente como representação dos termos *educação a distância*, *ensino a distância* ou ainda como *aprendizagem a distância (e-learning)* tanto na literatura sobre EaD, na prática cotidiana dos educadores de EaD e também entre os pesquisadores desta área do conhecimento. Pelos motivos já destacados em outros trabalhos (MILL, 2007; MILL, 2010a), acreditamos que o termo EaD deve ser entendido como *Educação a Distância*. Assim, também neste texto, tomaremos a sigla *EaD* como *educação a distância* – uma modalidade de educação geralmente considerada uma forma alternativa e complementar para formação do cidadão (brasileiro e do mundo) e que se tem mostrado bastante rica em potenciais pedagógicos e de democratização do conhecimento. Nesse mesmo sentido, adotamos o termo *educação virtual* como representativo para o ensino-aprendizagem desenvolvido por meios virtuais, pelo uso de internet em computadores fixos ou móveis.

Do ponto de vista da terminologia da educação a distância e da sua definição, concordamos com a definição de Moore e Kearsley (2008), que tratam a área em suas multidimensões.

Educação a distância é o aprendizado planejado que ocorre normalmente em um lugar diferente do local do ensino, exigindo técnicas especiais de criação do curso e de instrução, comunicação por meio de várias tecnologias e disposições organizacionais e administrativas especiais (MOORE e KEARSLEY, 2008, p.2).

Em geral, a EaD caracteriza-se fundamentalmente pela separação física (espaço-temporal) entre aluno e professor, bem como pela intensificação do uso de tecnologias de informação e comunicação (TIC) como mediadoras da relação ensino-aprendizagem. Trata-se de uma modalidade que apresenta como característica essencial a proposta de ensinar e aprender sem que professores e alunos precisem estar no mesmo local ao mesmo tempo. Para que a aprendizagem ocorra, são utilizadas diferentes tecnologias e ferramentas, como programas computacionais, livros, CD-ROMs e recursos da internet, disponíveis no ambiente virtual de aprendizagem (AVA) etc.

Assim, a interlocução é possibilitada tanto por suportes tecnológicos para comunicação síncrona/simultânea (como em webconferências, salas de bate-papo etc.), quanto para comunicação assíncrona/diferida (a exemplo de fóruns, ferramentas para edição de textos *web* e *e-mails*). Em suma, a educação a distância é uma modalidade educacional que faz uso intensivo de tecnologias telemáticas (baseadas nas telecomunicações e na informática) e tem grande potencial para atender a pessoas em condições desfavoráveis para participação de cursos de graduação presenciais, geralmente oferecidos em grandes centros de pesquisa e difusão de conhecimento, como é o caso das instituições de ensino superior público do Brasil, especialmente as universidades federais.

Da noção de EaD indicada acima, tendo por base a definição de Moore e Kearskey (2008), destacam-se quatro aspectos elementares da educação a distância:

- O estudo da EaD é um estudo de aprendizado e ensino – e, como destacamos anteriormente, nisso reside o equívoco de tratar EaD apenas como ensino a distância ou como e-learning (aprendizagem a distância).
- O estudo da EaD é um estudo de aprendizado que é planejado e não acidental.
- O estudo da EaD é um estudo de aprendizado que normalmente está em um lugar diferente do local de ensino.

- O estudo da EaD é um estudo de comunicação por meio de diversas tecnologias.

O entendimento desses quatro aspectos é fundamental na instalação ou na análise de programas de educação a distância. A constituição do projeto político-pedagógico de cursos oferecidos virtualmente deve considerar tais indicadores. Essas noções são importantes, em especial, pelo caráter ainda embrionário predominante nas experiências de EaD brasileiras. Esta modalidade, como campo do conhecimento e como modalidade educacional, está ainda na sua infância quando comparada a áreas historicamente instaladas há séculos.

Mesmo em relação à educação (numa perspectiva mais ampla) – tradicionalmente presencial, que já não é um campo tão antigo quanto a matemática, a filosofia ou a engenharia –, a EaD apresenta desdobramentos nunca antes discutidos ou analisados e isso a torna, ao menos, uma vertente ainda embrionária como campo educacional. Há diversos aspectos a serem ainda investigados e compreendidos para desmanchar os adjetivos “distância” e “presencial” no campo educacional, mas trata-se de um movimento necessário e urgente. Educação de qualidade é educação e os tempos e espaços que constituem sua maior “presença” ou “distância” não deveriam interferir e muito menos determinar a base do ensino-aprendizagem. Em outras palavras, consideramos essencial tomar a *educação* como *educação*, sem adjetivos, pois o que importa, de fato, é que a aprendizagem se dê de modo efetivo e adequado e, portanto, deveria independer dos esforços de mediação entre estudante e conhecimento, sejam eles esforços humanos (docentes, em especial) ou tecnológicos (materiais didáticos ou outros suportes).

Enfim, desde que a aprendizagem ocorra, os tempos e espaços que caracterizam os adjetivos contemporâneos da educação (presencial ou a distância) devem ser compreendidos como diversidade e riqueza das possibilidades de atendimento a públicos distintos, em condições mais (ou menos) adequadas ou (des)favoráveis. Ao contrário, analisando a história (recente ou não) da EaD, percebemos mais um movimento de contraposição entre presencial e a distância do que complementaridade das possibilidades e riquezas de ambas as modalidades. Consideramos



de extrema importância não contrapor as modalidades, mas entendê-las nas suas especificidades e entender que essas particularidades de cada uma são a riqueza que a outra modalidade deve ter como complemento de si. Antes, vale mais compreender o que podemos agregar de uma modalidade à outra, caminhando rumo à educação de qualidade, sem interessar quais presenças ou distâncias são adotadas nas relações pedagógicas.

Ao longo da sua história, a modalidade de educação a distância sofreu preconceitos, mas recentemente o cenário brasileiro tornou-se bem mais favorável à EaD, superando significativamente a má fama que a modalidade vivia. Como discutimos anteriormente (MILL, 2011), vários foram os acontecimentos e iniciativas que contribuíram para a construção de um cenário favorável à EaD:

- evolução da legislação a partir da EaD na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional;
- políticas públicas de formação pela modalidade;
- iniciativas de EaD mais robustas e melhor estruturadas;
- maior preocupação com a superação da cultura/mentalidade de EaD como educação de segunda categoria etc.; e
- instalação da Universidade Aberta do Brasil (UAB), especialmente por ter incorporado as universidades federais (que têm poder de opinião e compunham o principal grupo de leigos críticos à modalidade).

Pode-se afirmar que grande parte da depreciação (injusta) atribuída à modalidade de educação a distância devia-se, como em todo preconceito, ao desconhecimento efetivo do ensino-aprendizagem viabilizado pela EaD. Aos poucos, os críticos da EaD foram cedendo e buscando conhecer melhor seus fundamentos e bases. Atualmente, é possível afirmar que a grande maioria dos educadores que convivem com a EaD já a trata como um dos grandes catalisadores das transformações de que a educação brasileira está precisando. No bojo desse entendimento, a formação de professores é uma das vertentes que mais contribuíram para a EaD tornar-se um grande catalisador. A necessidade

e a demanda pela formação de professores e a vontade política dos governantes em sanar este problema de falta de educadores qualificados – em busca da melhoria da qualidade da educação brasileira e/ou da visibilidade estatística em termos de investimentos em formação do cidadão –, têm estimulado várias iniciativas de formação de professores pela modalidade de EaD (MILL, 2010b).

Todavia, embora a EaD guarde em si certas peculiaridades bastante atrativas do ponto de vista dos gestores – a exemplo do atendimento de uma grande quantidade de professores (produção de estatísticas desejáveis) e da possibilidade de formação em serviço (redução de custos por formar os professores sem que larguem o trabalho) –, não são apenas os governantes e gestores que se têm beneficiado com a parceria entre educação a distância e formação de professores. Num esforço para levantar os ganhos que *governo, comunidade escolar e professores em formação* teriam a partir da formação profissional pela EaD, Mill (2007, p.279-281) concluiu que todos ganham com esta parceria, desde que se parta de uma proposta de formação de professores a distância que prime pela qualidade da formação e pela melhoria da formação do futuro cidadão.

Outro aspecto que merece atenção nessa discussão é que, na modalidade de EaD, os papéis de educando e de educador diferem da modalidade presencial. O estudante deve aprender a organizar seus horários de estudo, sua agenda e seus locais de estudos e isso desencadeia um grande conjunto de particularidades no perfil do estudante virtual em relação ao estudante presencial. Em geral, pela natureza da sua participação na EaD, fica mais evidente a atuação do estudante como sujeito ativo no processo de construção do conhecimento; precisa aprender a interagir, a colaborar e a ser autônomo. O educador precisa compreender as implicações do redimensionamento espaço-temporal para a sua prática pedagógica nesse novo paradigma de ensino e de aprendizagem, que exige uma pedagogia própria em quase todos os aspectos da relação docente-conhecimento-aluno. Tanto para alunos quanto para docentes, o trabalho em equipe é fundamental para que os objetivos educacionais sejam atingidos. Observa-se que, em virtude da natureza da sua partici-

pação efetiva na construção do conhecimento, tanto o educador (professores e tutores) quanto o educando são parceiros neste processo e a percepção de colaboração entre os pares e envolvidos ganha destaque.

Nesse contexto de transformação da prática de ensino e de aprendizagem, é importante trazer à baila algumas reflexões em torno dos objetivos da educação; da natureza da educação a distância; dos papéis, formação e estratégia dos docentes para fazer a gestão da sala de aula e ensinar na cibercultura; das dificuldades ou dos desafios enfrentados mais frequentemente pelos estudantes na EaD e das estratégias que desenvolvem para realizar um bom trabalho na EaD; da criação de ambientes formativos por meio de tecnologias de informação e comunicação etc. Pensar a educação atualmente pressupõe, portanto, analisar vários aspectos, a começar pelas as noções sobre presença e distância, pelas relações com o conhecimento por parte dos estudantes, do docente e de outros envolvidos, como gestores e membros da equipe multidisciplinar.

Acreditamos que todo esse processo tem na sua fase inicial (na instalação) o campo mais fértil para ajustes na proposta de EaD com maior qualidade, especial pela menor quantidade de ferrugem nas engrenagens. O papel dos gestores e dos educadores envolvidos com a modalidade de EaD é bem menos complexo antes de tudo começar a funcionar. A seguir, apresentam-se alguns aspectos importantes para que gestores e educadores possam amenizar suas dificuldades com a instalação de atividades de EaD numa instituição.

### 3. Princípios psicopedagógicos da educação a distância virtual

Um bom programa de formação pela modalidade de educação a distância, assim como na educação presencial, tem o *estudante* como centro do processo de ensino-aprendizagem, pois é ele o sujeito responsável efetivo pela construção do seu conhecimento. Durante sua formação, os estudantes são alvo de uma *ação docente* (AD), que os acompanham durante os estudos dos *materiais didático-pedagógicos*

(MD). Esses materiais são geralmente organizados em múltiplas mídias (impressa, virtual, audiovisual, digital, webconferências, portátil etc.), numa perspectiva de redundância – isto é, um mesmo conteúdo pode e deve ser organizado em duas ou mais mídias para atender aos diferentes estilos de aprendizagem dos estudantes. Esse processo de formação dos estudantes se dá com *avaliações sistemáticas e contínuas* (AC), dando ao educador uma clara noção das condições prévias do estudante (avaliação diagnóstica), do seu desenvolvimento ao longo da formação (avaliação processual) e do estágio atingido ao término das etapas ou final da disciplina (avaliação somativa). Esses três aspectos (AD, MD e AC) compõem um primeiro nível das relações essenciais à construção do conhecimento pelo estudante.

Num segundo nível de apoio ao estudante, podem ser destacados três aspectos:

- **as bibliotecas virtuais ou tradicionais (BV)** – São imprescindíveis para não limitar o acesso à informação e dificultar a aprendizagem do estudante. Atualmente, já existem uma infinidade de possibilidades técnicas para repositórios gratuitos ou pagos que atendem bem às necessidades pedagógicas da educação virtual. Mas, claro, ainda há muitas limitações para o uso de bibliotecas virtuais num plano ideal? as dificuldades de instalação de repositórios de objetos de aprendizagem livres e gratuitos para acesso público e deliberado são um bom indício de que as coisas são mais complexas do que parecem;
- **os centros de apoio local ou polos de apoio presencial (PAP)** – São de extrema importância para atendimento às atividades presenciais obrigatórias na EaD, especialmente naquelas de educação a distância mais tradicionais (em que os conteúdos ainda não estão digitalizados em ambientes virtuais de aprendizagem, em repositórios digitais, sendo os materiais didáticos organizados principalmente nas mídias impressa e/ou audiovisual). O PAP também tem importância ímpar para propostas de EaD voltadas para populações desfavorecidas socioeconômica-

mente e em geral excluídas de diversas formas dos processos sociais típicos da sociedade grafocêntrica digital: a disponibilidade de computadores com acesso à internet, materiais didáticos multimidiáticos, suporte técnico e apoio de tutores e outros profissionais fazem do PAP um lugar imprescindível àqueles que não possuem acesso a essas facilidades da própria casa. Enfim, os centros de apoio são essenciais ao estudante da EaD, seja como lugar de referência para os desprovidos de condições próprias para acessar os conteúdos do curso, seja como possibilidade de convivência para encontros presenciais entre os envolvidos nas atividades. Tais encontros presenciais podem ser obrigatórios, para realizar avaliações por exemplo, ou de convivência e encontro de grupos espontâneos; e

- **as redes sociais estratégicas (RSE)** – É outro aspecto de extrema importância que, embora não esteja diretamente relacionado ao estudante em si, merece atenção dos gestores e educadores de EaD. Para além da relação entre educadores (professores, tutores etc.) e educandos e mesmo para além da relação entre os próprios estudantes, é recomendável a criação de um ambiente que estimule as relações entre todos os envolvidos e o meio social em geral, que cultive a formação de um ambiente acadêmico propício para o desenvolvimento dos sujeitos participantes dessa comunidade de aprendizagem, sejam eles educandos ou educadores. Essas RSE são essenciais ao grupo, à inteligência coletiva e aos membros dessas redes.

Todos esses aspectos envolvidos no ensino-aprendizagem da EaD são praticamente os mesmos da educação presencial, estruturados num processo dialético, de modo articulado, complementar e dinâmico. Ocorre que essa base diluída e fluída da educação virtual organiza-se em espaços e tempos redimensionados, distintos daqueles que regiam (e ainda regem) a tradicional organização escolar. Os tempos ciberespaciais, especialmente a nova noção de duração e de lugar, criam novas possibilidades relacionais que se configuram como campo fértil para um ensino-aprendizagem mais rico e democrático. Nesse contexto,

movimentos de *cooperação/colaboração* e de *interação/interatividade* estão no centro das relações em geral e, em particular, das relações de ensino-aprendizagem. A dinâmica dessas possíveis e complexas relações sociais na cibercultura redimensionou as tradicionais bases espaço-temporais das relações humanas – o que implicou alguma dificuldade de adaptação das pessoas às novas estruturas sociocomunicacionais, mas também potencializou as oportunidades de formação de sujeitos e grupos geograficamente distribuídos por todo o mundo.

Além de maior colaboração e interatividade, os espaços e tempos ciberculturais trouxeram possibilidades de personalização e maior flexibilidade – ambas de extrema importância para uma proposta de educação condizente com o contexto contemporâneo. A maior flexibilidade temporal e espacial possibilita maior flexibilidade pedagógica e curricular, o que está na base de uma formação personalizada, capaz de atender às condições de cada educando: seus interesses, seus estilos de aprendizagem, suas necessidades particulares, seus horários e lugares de estudo... Em resumo, a cibercultura possibilita, finalmente, uma desejada educação para todos e, ao mesmo tempo, para cada indivíduo.

A Figura 2 busca representar simplificada essa dinâmica constituída em torno do estudante da educação virtual, como os princípios psicopedagógicos da educação contemporânea: ação docente, materiais didático-pedagógicos, avaliação contínua, bibliotecas virtuais, polos de apoio presencial, relações sociais estratégicas, colaboração, interatividade, flexibilidade e personalização do ensino-aprendizagem.



Figura 2. Representação simplificada dos princípios psicopedagógicos da educação virtual.

Claro que há outros elementos daí subjacentes, mas consideramos que esses são os principais. Todos esses aspectos devem estar no foco do trabalho de gestores e educadores de educação a distância e, brevemente, caracterizaremos alguns pontos importantes para a concepção e estruturação de cursos oferecidos por essa modalidade. Se toda a discussão apresentada anteriormente está diretamente relacionada aos desafios de docentes e gestores de EaD, em instituições de ensino superior tanto públicas quanto privadas, acreditamos ser necessário destrichar esses pontos, pois estão na base de uma formação de qualidade.

#### 4. Considerações sobre a gestão da EaD com vistas à melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem

Ao conceber e aplicar um programa de formação pela modalidade de EaD, educadores (professores e gestores) enfrentam uma série de

desafios que exigirão estratégias criativas e inovadoras para sua superação. São questões de natureza institucional, pedagógica ou tecnológica, disponibilidade de recursos (humanos, financeiros, materiais etc.), relacionadas à cultura institucional e acadêmica, aspectos administrativos, de planejamento, organização e controle dos processos etc. Esse conjunto de desafios exige uma gestão criativa, pois os processos educacionais e acadêmicos da EaD são completamente distintos dos tradicionais processos da educação presencial. Aliás, para além das diferenças, são processos mais complexos e dinâmicos? o que exige do gestor e dos educadores outra mentalidade para efetivar o ensino-aprendizagem. Dessa forma, queremos dizer que tanto a gestão da EaD quanto a pedagogia da EaD são inovadoras, especialmente nas instituições públicas de ensino superior.

Nesse sentido, algumas diretrizes podem ser destacadas para orientar novos e futuros educadores de EaD, estejam eles interessados na gestão pedagógica dos processos ou na docência e aprendizagem. A seguir, destacaremos alguns elementos que podem auxiliar no entendimento das particularidades da EaD e facilitar o desenvolvimento de um programa de educação a distância com melhor qualidade.

Consideramos que os Referenciais de Qualidade para EaD do Ministério da Educação (BRASIL, 2007) são um bom ponto de partida para quem precisa conceber integralmente a EaD. Organizado em oito categorias – i. concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem, ii. sistemas de comunicação, iii. material didático, iv. avaliação, v. equipe multidisciplinar, vi. infraestrutura de apoio, vii. gestão acadêmico-administrativa e viii. sustentabilidade financeira –, esse documento apresenta-nos um olhar dos vários aspectos aos quais os envolvidos na EaD precisam estar atentos, sejam na condição de gestor, de professor, tutor, estudante ou membro de equipes multidisciplinares. Embora existam, na minha concepção, outras categorias e outros aspectos componentes da modalidade, a discussão dos Referenciais de Qualidade para EaD é de extrema riqueza e útil para entender a dinâmica e a complexidade dos processos da educação virtual.



Outro entendimento que auxilia gestores e educadores a realizar um bom programa de formação pela EaD diz respeito à gestão do sistema integrado da modalidade na instituição. Primeiro porque, não raras vezes, entende-se que gestão educacional é completamente distinta (ou idêntica, por outro lado) à gestão empresarial, o que é equivocado. Há interseções diversas e, claro, as raízes da gestão educacional estão na gestão administrativa criada para as empresas produtivas de cunho privado. Todavia, as instituições educacionais privadas ou públicas também são empresas e, desta forma, os mesmos princípios da gestão empresarial são empregáveis na implementação de programas de EaD numa universidade pública, por exemplo. Apesar de não visar (ao menos não explicitamente) ao lucro, a viabilidade e sustentabilidade do programa de formação precisam ser observadas antes de se iniciarem os cursos e a adequação da estrutura institucional de uma universidade pública.

Do mesmo modo, é importante que os gestores/educadores da EaD tenham clara noção de que a gestão da educação a distância é muito mais dinâmica e complexa do que a gestão educacional em geral. Um sério pecado observado com recorrência é querer gerenciar os processos da EaD com os mesmos princípios e métodos organizacionais adotados para a educação presencial. A dinâmica e complexidade da modalidade EaD extrapola os limites dos modelos administrativos tradicionais. Ainda estamos por desenvolver um “modelo” gestor para a educação a distância de modo sistêmico e integrado à vida universitária, especialmente naquelas instituições já tradicionais na oferta de cursos presenciais. Em outras palavras, pode-se dizer que, num plano geral, estamos ainda por profissionalizar a gestão da EaD, pois ainda há muito amadorismo na gestão dos poucos recursos, não há padronização de certos processos e fluxos (logística), despreocupação com a viabilidade e sustentabilidade dos projetos, redundância nas produções etc. Para além da crítica pela produtividade/privatização dos processos, carecemos de profissionalização da gestão da EaD numa perspectiva de otimização dos recursos, da responsabilidade social com o uso de verbas públicas e de real democratização do conhecimento. Enfim, precisamos de uma gestão peculiar à modalidade de EaD.

A gestão da EaD ou da empresa compreende quatro elementos básicos e isso é essencial na instalação de sistemas de EaD. São eles: concepção/planejamento, sistematização/organização, coordenação/direção e supervisão/controle das atividades, processos e fluxos informacionais. Segundo Maximiano (1997, p.16), esses elementos estão na base do processo decisório.

- Planejamento: abrange decisões sobre objetivos, ações futuras e recursos necessários para realizar objetivos.
- Organização: compreende as decisões sobre a divisão da autoridade, tarefas e responsabilidades entre pessoas e sobre a divisão dos recursos para realizar as tarefas.
- Direção ou coordenação: significa ativar o comportamento das pessoas por meio de ordens, ajudando-as a tomar decisões por conta própria.
- Controle: compreende as decisões sobre a compatibilidade entre objetivos esperados e resultados alcançados.

Especialmente em instituições públicas, algumas estratégias são necessárias para aumentar a qualidade do ensino-aprendizagem na EaD: mapear e explorar iniciativas isoladas de EaD na instituição, sensibilizando os interessados a se envolverem mutuamente numa proposta maior; iniciar experiências mais robustas com cursos menos complexos; buscar apoio institucional (gestores proativos); criação de grupos transitórios para instalar as atividades de EaD de modo paulatino e responsável; recrutamento/seleção de especialistas em EaD; etc. Essas iniciativas, associadas a um bom grupo gestor, facilita a administração de questões como: financiamento da EaD, gestão de recursos humanos, infraestrutura, sistemas logísticos, produção e distribuição de materiais didáticos etc. Todos esses aspectos compõem o processo de institucionalização, tão desejado e difícil de concretizar. Em outras palavras, a institucionalização da educação a distância numa universidade já tradicional na oferta de educação presencial passa pela mudança de mentalidade sobre ensino-aprendizagem e tem início pela incorporação das atividades de educação a distância na vida cotidiana da instituição.

## 5. Considerações finais

Como indicamos no início deste texto, sua principal motivação era trazer à tona determinados elementos constitutivos da modalidade de educação a distância, sem ambição de esgotar ou mesmo suprir por completo qualquer das lacunas existentes nesse campo do conhecimento. Nesse sentido, o texto apresenta aspectos e definições tangentes à EaD, analisando alguns dos seus fundamentos ou princípios psicopedagógicos. O texto destaca, ainda, os desafios decorrentes da complexidade e da dinâmica da modalidade e frequentemente postos aos gestores e educadores da EaD. Assim, a proposta do texto era indicar aspectos orientadores para pensar e fazer EaD com vistas à melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem na atualidade.

Espera-se que tenhamos conseguido fomentar a discussão no sentido de melhorar o entendimento dos elementos constitutivos da EaD. Este texto é retomado nos outros capítulos desta obra na medida em que eles detalham algum dos aspectos do *mapa conceitual sobre EaD* e dos *princípios psicopedagógicos da modalidade*, apresentados nas Figuras 1 e 2.

## 6. Referências bibliográficas

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância. **Referenciais de qualidade para educação superior a distância**. Brasília: MEC-SEED, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/referenciaisead.pdf>. Acesso em 22 de abril de 2011.

MAXIMIANO, A.C.A. **Teoria geral da administração**: da escola científica à competitividade da economia globalizada. São Paulo: Atlas, 1997.

MILL, D. Das inovações tecnológicas às inovações pedagógicas: considerações sobre o uso de tecnologias na educação a distância. In:

MILL, D.; PIMENTEL, N. **Educação a distância**: desafios contemporâneos. São Carlos: EdUFSCar, 2010a.

MILL, D. Reflexões sobre a formação de professores pela/para a educação a distância: convergências e tensões. In: DALBEN, A.; DINIZ, J.; LEAL, L.; SANTOS, L.. (Orgs.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010b, p.295-314.

MILL, D. Sobre a formação de professores no Brasil contemporâneo: Pensando a LDB e a EaD como pontos de partida. In: SOUZA, J. V. A. **Formação de professores para a educação básica**: dez anos de LDB. Belo Horizonte: Autentica, 2007. p.265-284.

MILL, D. Virtudes e dificuldades da Universidade Aberta do Brasil (UAB): uma breve análise. In: LITTO, F.; FORMIGA, M. **Educação a distância**: estado da arte 2. São Paulo: Pearson, 2011.

MOORE, M.; KEARSLEY, G. **Educação a distância**: uma visão integrada. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

VALADARES, J. **Teoria e prática de educação a distância**. Lisboa: UAb, 2011.

SOBRE PRESENÇA E DISTÂNCIA:  
reflexões filosóficas sobre a  
educação virtual

Lílian do Valle<sup>1</sup>  
Estrella Bohadana<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup>Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) – lilidovalle@gmail.com

<sup>2</sup>Universidade Estácio de Sá (UNESA) – ebohadana@terra.com.br

## Introdução

Muito embora apoiadas em bases técnicas que não cessam de se aperfeiçoar, as práticas de educação a distância (EaD) vêm-se acomodando, no que respeita a seus fundamentos teóricos, a padrões bastante rudimentares de elaboração, que se expressam claramente no caráter limitado e, por isso mesmo, persistentemente ambíguo dos conceitos de que se vale. Nesse sentido, a notável expansão de que a EaD se fez objeto nos últimos anos, em grande medida graças à conversão ao meio digital, cobrou seu preço: pois o uso intensivo dos termos e conceitos próprios à modalidade os conduziu não menos rapidamente a seu limite de inteligibilidade. Assim, as inúmeras anfibiologias que até certo momento operaram no sentido de garantir que um amplo leque de experiências educacionais pudessem ser identificadas sob a mesma designação tornaram-se atualmente insustentáveis, impondo que, por via de um trabalho mais cuidadoso de crítica e de reflexão, se instale uma exigência teórica compatível com os ganhos tecnológicos até aqui obtidos.

E, de fato, de uma extremidade a outra, a noção de educação a distância é impregnada de sentidos controversos ou imprecisos, contaminada pela polifonia dos termos e pela equivocidade da sinonímia, a começar pela sua própria denominação: e, de fato, quanto de precisão se pode exigir e se deve esperar da adjunção do qualificativo “distância” a um termo tão amplo quanto o é a “educação”?

### 1. Uma nova nomenclatura

Alguns entendem que a expressão, hoje consagrada, de “educação a distância” tem força de um conceito. Se isso é verdade, cabe a pergunta: o que ela revelaria e o que, insidiosamente, estaria a encobrir?

Não é preciso ir muito longe para encontrar um primeiro elemento de resposta: o mesmo gesto que institui a “educação a distância” engendra também uma outra figura, uma figura de que não se pode dizer que não seja *nova*, embora paradoxalmente composta por

aquilo que de *mais antigo* se tem em educação. Esse novo “conceito”, complementar àquele que se introduz expressamente, passa a definir todas as experiências que, justamente, jamais se deram e continuam a *não se dar* a distância. O conjunto assim formado, não é preciso dizer, tende ao infinito, mas, à luz das iniciativas que se pretende valorizar, ele passa a designar... o que *resta*: experiências educacionais que, nem tanto no passado, mas no presente *não se definem* pelo distanciamento *físico* entre professor e alunos. Esse conjunto propriamente indeterminável em que se constitui a quase totalidade das experiências de formação<sup>3</sup> que se registram na história passou a ser convocado pelo termo de “educação presencial”.

Platão já havia alertado contra o que ele denominava as “más divisões”<sup>4</sup>, por meio das quais se pretende definir uma identidade como simples negação de tudo... *que não seja ela*. E, de fato, o que se constrói com esse expediente é sempre duplamente insatisfatório: porque dá origem à mais pobre das definições – aquela que se contenta em afirmar tudo o que o ser (ou o objeto, ou o processo) em questão *não é*, conjunto

---

<sup>3</sup>Observe-se que, muito curiosamente, as experiências muito antigas de formação que se davam sem a coexistência do mestre e do aluno em mesmo espaço físico de proximidade, e que eram garantidos por suportes como a correspondência epistolar ou mesmo pela leitura atenta da obra do mestre, foram absolutamente ignoradas: citem-se, como exemplos mais evidentes, não apenas todas as gerações que aprenderam com livros e que através deles se comunicaram, mas também as epístolas do apóstolo Paulo às comunidades que tinha sob sua responsabilidade... os exemplos seriam, em todo caso, inumeráveis, e mereceriam um estudo específico.

<sup>4</sup>“Eu quero falar do ponto a partir do qual nos dispersamos... [...] era, se não me engano, justamente a partir da resposta que, cheio de zelo, fornecestes à questão que te colocava, sobre a maneira pela qual se deve dividir o gado por rebanhos: há, dizias, duas espécies de animais, a primeira que é constituída pela espécie humana, a segunda que engloba em sua unidade a totalidade das bestas... Ficou visível para mim que, colocando de lado uma parte, tu acreditavas ter deixado, para constituir o resto, um gênero único que, quanto a ele, compreenderia a totalidade do que restava; e tal como podias, chamando a isso “bestas”, aplicar esta mesma palavra à denominação de todos estes seres... assim talvez, seguindo teu exemplo, um outro animal suposto inteligente, como a grua... oporia a todo o resto dos animais, aquilo que um mesmo nome também lhe permite designar, isto é, a unidade do gênero “grua”; em seguida, tomando-se a si mesma por objeto de veneração, não designaria todos os demais animais da mesma forma, pelo nome de “bestas”, uma vez que os houvesse reunido, inclusive aos homens, em um mesmo grupo? Esforcemo-nos, pois, em acumular precauções para evitar tudo o que pode se assemelhar a tal procedimento!” (PLATÃO, Pol., 263, d).

tão infundável quanto pouco elucidativo; e porque, para fazê-lo, constrói artificiosa e falsamente uma “unidade” que mascara as dispersões e diferenças que os elementos desse suposto conjunto de fato mantém entre si. É essa exatamente a condição da “educação a distância”: a *expressão* agora mais do que nunca corrente não define por si só qualquer característica, não assinala nenhuma especificidade, enfim, não informa nada acerca da modalidade, a não ser que a ela se opõe todo um “resto” – toda educação que não se faz a distância. Seja, assim, no que respeita às modalidades de educação e, a partir daqui, que a única característica que parece importar é a “distância” – à qual passaria necessariamente a se opor... a “presença”.

Pretende-se, porém, que a expressão “educação a distância” possa designar mais do que um conceito, um campo específico do saber, definido não só por técnicas, mas por metodologias, teorias e (quem sabe?) finalidades próprias. É que, na atualidade, o formidável *suporte* técnico oferecido pelas “novas” tecnologias de informação e comunicação – as assim denominadas TIC – parece criar condições para uma ruptura tão radical que muitos já são os que acreditam que os procedimentos, as práticas, os recursos, vias e fins tradicionais, os modos de ser e de fazer a educação devem ser totalmente reinterpretados. Porém, sob que *outras* bases, além da técnica, essa “verdadeira revolução” se estaria sustentando? Quais seriam, a rigor, as fortes razões que sustentariam a necessidade de se repensar *desde o zero* uma prática tão antiga como a educação? É de se esperar que a introdução deliberada de um novo termo corresponda, se não à irrupção de uma novidade para qual ainda não se tem um nome preciso, ao menos uma profunda modificação que justifique o recurso à nova denominação: mas o que, então, se modificou, ou se acrescentou em termos de elucidação ao processo formativo ou aos mecanismos em que ele se apoia, com essa simples oposição entre *distância* e *presença*? O que se ganhou de clareza acerca da forma pela qual a educação vinha sendo praticada ou sobre as novas possibilidades introduzidas pelo ciberespaço?



Considerando-se a questão sob esse ponto de vista, pode-se dizer, sem risco de exagero, que a nomenclatura “educação a distância” expressa uma nova exigência em relação às *tecnologias* empregadas, aos recursos e procedimentos técnicos aplicados ao ensino. Mas, é ainda preciso reconhecer que ela pouco contribuiu para a crítica das *finalidades da formação*, para a elucidação dos *elementos teóricos* envolvidos na prática educativa, para o *aprofundamento do conhecimento* que se tem da condição humana, de seus enigmas e possibilidades; enfim, é preciso convir que, considerada isoladamente, a referida nomenclatura pouco fez avançar a *elucidação filosófica* dessa complexa equação que envolve a exigência de educar.

Muito pelo contrário, se a nomenclatura sem dúvida evidencia uma mudança em termos tecnológicos, a ela (ainda) não correspondem alterações substantivas em quaisquer outras dimensões do processo educativo. Por isso, na medida em que se proclama a educação a distância como área já bem constituída de prática e de teoria da educação, elege-se a discussão sobre o *como* em detrimento da reflexão sobre o *quem*: qual, porém, o sentido de se questionarem os *meios*, mantendo-se inalteradas as representações do *fim* perseguido?

Essa questão, que acreditaríamos absolutamente superada desde, pelo menos, pela crítica da década de 1970, reaparece, assim, em toda sua atualidade – demonstrando-nos talvez que as aquisições intelectuais do período estavam longe de se configurarem, como se imaginou, em conquistas sociais duráveis. É particularmente surpreendente a forma como nos esquecemos, em um breve período de tempo, que o “projeto de racionalidade” sempre esconde

[...] uma forma determinada de dominação política inconfessada. Na medida em que a racionalidade [...] consiste em bem escolher estratégias, em utilizar de forma adequada as tecnologias e em gerenciar apropriadamente os sistemas – para fins *fixados* e em situações *definidas* – essa racionalidade subtrai da reflexão e da reconstrução racional

o feixe de interesses macrossociológicos no seio do qual as estratégias são escolhidas, as tecnologias utilizadas e os sistemas gerenciados (HABERMAS, 1973, p. 4-5).

A técnica não é neutra: eis aí uma afirmação corriqueira. Mas, a reflexão da década de setenta não se esgotava aí. Implicava uma exigência de permanente questionamento *das finalidades* mais imediatas ou de longo alcance às quais a técnica pode servir.

A oposição entre EaD e educação presencial deveria, para não se restringir a um debate sobre *meios*, ser capaz de engajar a cada vez um questionamento profundo acerca das *finalidades* a que esses meios servem – das mais próximas e corriqueiras às mais distanciadas e singulares. Essa é sem dúvida uma das importantes tarefas que a filosofia da educação deve se dar – ainda que, não sendo a única e não podendo vir isolada de uma permanente reflexão sobre a prática educativa, essa tarefa não se constitua absolutamente em monopólio da área. Do contrário, dá-se a autonomização dos instrumentos e vias de realização de um objetivo que, ele próprio, já não é mais questionado ou sequer levado em conta.

Essa parece ser, portanto, a primeira e mais direta consequência da adoção de uma terminologia que insiste em opor a EaD *ao resto da educação*: é que o rico e vastíssimo patrimônio teórico-conceitual de análises e de interrogações de toda a história da educação parece já poder ser deixado de lado, pois se supõe que tenha sido inteira e definitivamente ultrapassado. Em outras palavras, a adoção das TIC teria revolucionado o panorama educacional, tornando inócuas as antigas aporias e dissolvendo os sempiternos problemas que o caracterizavam.

A democracia direta no ciberespaço poria em ação uma civilidade acompanhada por computador. Essa nova democracia poderia assumir a forma de um grande jogo coletivo, no qual ganhariam (mas sempre provisoriamente) os mais cooperativos, os mais urbanos, os melhores produtores de variedade consoante... e não os mais hábeis em assumir o poder, em sufocar a voz dos outros ou em captar as massas anônimas em categorias molares (LÉVY, 1999a, p. 67).

À democracia direta corresponderia, assim, uma educação também direta, que realizaria o velho sonho iluminista de difusão irrestrita dos conhecimentos e da cultura pelos quatro cantos da sociedade. Melhor ainda, ela daria enfim acesso à participação plena dos cidadãos e à plena transparência da política a si mesma:

A verdadeira democracia eletrônica consiste em encorajar, tanto quanto possível – graças às possibilidades de comunicação interativa e coletiva oferecidas pelo ciberespaço – a expressão e a elaboração dos problemas da cidade pelos próprios cidadãos, a auto-organização das comunidades locais, a participação nas deliberações por parte dos grupos diretamente afetados pelas decisões, a transparência das políticas públicas e a sua avaliação pelos cidadãos (LÉVY, 1999b, p.160).

Igualdade, justiça, acesso ao conhecimento, criatividade, solidariedade – todos esses valores que mantêm uma face social e uma dimensão individual estariam liminarmente equacionados. É claro que sempre se poderá objetar que as tecnologias mudam, mas o elemento humano permanece razoavelmente semelhante a si próprio. Eis aí um tema que repugnaria pós-modernos de todos os costados, mas sobre o qual os “teóricos” da EaD, talvez exatamente por sua filiação confessada ao modernismo, deveriam refletir, a cada vez que insistem em anunciar o advento, na realidade virtual, de um “novo homem”.

O intelectual coletivo é uma espécie de sociedade anônima para a qual cada acionista traz como capital seus conhecimentos, suas navegações, sua capacidade de aprender e ensinar. O coletivo inteligente não submete nem se limita às inteligências individuais; pelo contrário, exalta-as, fá-las frutificar e abre-lhes novas potências. Esse sujeito transpessoal não se contenta em somar as inteligências individuais. Ele faz florescer uma forma de inteligência qualitativamente diferente, que vem se acrescentando às inteligências pessoais, uma espécie de cérebro coletivo ou hipercórtex (LÉVY, 1999a, p.94).

Contudo, em razão da mencionada filiação à modernidade, para a maioria dos cultores da EaD essa novidade não viria exatamente *substituir* os ideais modernos, mas antes *realizá-los mais plenamente*. Coletivi-

vidade e individualidade, diversidade e comunhão, democracia e empreendedorismo, intimidade e divulgação, amplitude e aprofundamento, participação e voyeurismo – quantos impasses a realidade virtual não estaria, segundo seus defensores, em condições de ultrapassar? Mas, para tanto, é preciso reafirmar, com evidente contradição e a cada momento, que a nova modalidade deixou para trás os antigos paradigmas, introduzindo questões e desafios radicalmente novos, todos eles diretamente derivados do uso crescente das tecnologias de informação e comunicação.

Mas, já que a mera repetição de uma idéia não a torna automaticamente uma realidade, é claro que o resultado não poderia ser mais paradoxal: na ausência de um questionamento mais sistemático, a prática da EaD acaba de fato por prolongar, involuntariamente, antigas representações e procedimentos educacionais que, longamente instituídos, se naturalizaram na sociedade. E, sem perceber, não raro a “nova modalidade” se especializa em um só tipo de problemática: a adaptação das antigas formas de *ensino* aos recursos instrumentais de que se dispõe na atualidade.

## 2. Distância, deslocamento e alteração

É, pois, por contraste com a educação a distância que se instituiu, na atualidade, a chamada “educação presencial”. Aqui também se revela a insuficiência de toda terminologia que, ao invés de dar a ver uma noção, sua amplitude e seus limites, os encobre, banalizando a adesão alienada que corriqueiramente se estabelece face às expressões mais correntes do idioma.

Conviria, portanto, e já por mera coerência, desafiar a aparente obviedade do instituído e perguntar: o que implica dizer, de uma educação, que ela é “a distância”? E, imediatamente em seguida: ao que corresponderia, então, uma educação presencial?

Não é preciso muito para perceber a incongruência: pois o que se opõe a *distância* – ao menos no sentido em que a EaD emprega a expressão – jamais é propriamente a *presença* e, sim, a *contiguidade*. Admitin-

do-se, pois, a “distância” como critério suficiente para a definição da nova modalidade, não seria preciso denominar o que a ela se “contrapõe” de uma *educação... a proximidade*? Mas o que poderia isso querer dizer? O que dever-se-ia depreender da utilização dos termos de “distância” e “proximidade”, quando servem para designar a prática da formação humana?

Constatemos que há, no vocabulário da EaD, um claro predomínio, ao menos na figura evocada a cada vez que se fala em “distância”, de seu sentido mais elementar – ou seja, da distância como espaço físico a separar seres, locais ou objetos, da distância como intervalo ou extensão espacial.

É certo, porém, que, sob esse aspecto, o aluno, tanto quanto o professor de EaD em nada constituem uma “nova humanidade”. Tudo leva a crer que, por si sós, a superação da imperiosa necessidade de deslocamento, a possibilidade de se conservar a *distância* geográfica não impõem às *figuras* do aluno ou do professor nenhuma transformação digna de interesse – note-se, todavia, que, nesse sentido estritamente físico, o deslocamento, tanto quanto a distância não aludem à *relação* entre o indivíduo e seu meio – do qual se poderia imaginar que o aluno seria “arrancado” pelo deslocamento – mas simplesmente a uma localização geográfica, provisória ou permanente.

A mudança radical restringe-se, assim, a uma *circunstância* do processo educacional: agora o aluno pode permanecer exatamente ali onde sempre esteve e – essa é a diferença – *pela primeira vez ele já não precisa se deslocar para ir ao encontro da situação educativa*. Tampouco o professor se desloca. É essa, justamente, uma das características ao que parece essenciais da nova modalidade: ela abole o *deslocamento geográfico*, antes indispensável para a constituição da relação pedagógica.

Isso não significa, entretanto, que a situação geográfica passe a ser preservada: entendida, como já dissemos, em seu sentido mais super-

ficial, que nada tem em comum com a identidade, a localização torna-se um dado supérfluo, que pode agora ser inteiramente desconsiderado<sup>5</sup>.

Não é, porém, anódina a operação que passa a desprezar inteiramente o dado geográfico: na ausência de outro tipo de procedimento, ela leva consigo qualquer referência à *inserção social* que caracteriza a identidade do aluno e do professor. O risco é que se construa e se sedimente, assim, a aberrante imagem de um *indivíduo sem corpo* – porque sem referências nesse *continuum* espacial que denominamos família, comunidade, meio social, sociedade... Mas, ao contrário do que alguns pretendem, não há aí nenhuma promoção do humano, apenas a radicalização, somente possível como ilusão ou devaneio, da antiga clivagem soma-psíquê, cujos prejuízos a cultura ocidental já contabilizou.

Na medida, porém, em que, fugindo da facilidade dos modismos passageiros, se recusa a dualidade corpo e mente – sob esta ou outra qualquer designação que se prefira para indicar o composto humano – e também se recusa fornecer à distância um sentido meramente geográfico, descobre-se que, para além do mero *deslocamento*, o termo pode introduzir, igualmente, a noção de *alteração*.

Mas, nesse caso, não é apenas o índice geográfico que deve ser levado em conta: pois o que mais interessa é a possibilidade de mudança qualitativa – a capacidade de o indivíduo poder tornar-se *outro* em relação àquilo que um dia havia sido: não é essa uma condição essencial de qualquer atividade de formação humana digna desse nome? Seria possível imaginar um processo de formação que não implique *alteração* de qualidade do sujeito envolvido – ou dos sujeitos envolvidos? Para a formação humana, a distância é, portanto, muito mais do que uma questão de distanciamento ou proximidade física: ela é a relação que *a cada vez* se estabelece entre o sujeito e seu projeto de autoformação, entre o sujeito e aquele que, na relação pedagógica, testemunha aquilo que o sujeito quer atingir – o professor ou o autor que lhe servem de referência.

---

<sup>5</sup>Essa desqualificação do dado geográfico leva a situações bastante paroxísticas, como a de alunos que vão até a instituição de ensino para terem acesso aos postos de educação a distância.

Para aprender, é preciso tempo e é preciso certo afastamento. Sem distância, não há acesso aos recursos educativos. Indispensáveis, tanto quanto inevitáveis, são, portanto, os prazos e as etapas. Em formação, o imediatismo é uma ilusão; a fusão, uma miragem. Abolir a distância? É pretender que a aprendizagem escape da trivialidade das condições concretas de sua realização. Vã pretensão! (VIDAL, Grandbastien, Mœglin, 2003, s/n).

A distância é o que separa o sujeito dos fins que elegeu para si; mas é também o requisito ético do professor que entende que não há formação sem autoformação e que, assim, compreende a necessidade de construir, em sua relação com os alunos, um espaço suficiente para que essa eleição de fins possa se dar.

Distância e distanciamento são sempre necessários, inclusive no presencial. Contra as resistentes tradições da iluminação platônica e da revelação cartesiana, cabe, pois, lembrar: o saber nunca se impõe por si só, pela força de sua evidência. Uma reflexão sobre a mediação e a comunicação seria, aqui, de considerável ajuda. Nela, a distância se veria restabelecida em seus direitos e diversidade: distância geográfica e temporal, tanto quanto cognitiva, social, material ou simbólica. Pois, toda situação de aprendizagem, de uma forma ou de outra, procede da distância (Id., *ibid.*, s/n).

A distância é, pois, *condição para* a educação – e não *condição de* um certo tipo de educação. Condição para a educação, significa: não há educação sem distância ou sem um distanciamento sempre a ser conquistado pelo projeto de ser diferente e pelo respeito à autonomia de outrem. A técnica parece produzir a possibilidade de se recusar a distância geográfica e temporal; mas somente o projeto habilita à aceitação da distância formadora – interregno de tempo, estado de incompletude – entre mim e aquilo que não sou, entre mim e aquilo que pretendo ser no futuro.

Pode-se, no entanto, inverter as coisas e dizer que é preciso ganhar certa distância daquilo que sou, do que me constitui, de minhas certezas, para aproximar outras figuras possíveis de mim, que antes eu não havia imaginado. O recuo que o distanciamento permite – espaço de

reflexão e de crítica – me separa do que em mim é mais idêntico a mim mesmo, o que se recusa à mudança, o que resiste ao novo e que tenta reduzi-lo ao já conhecido. Sem essa conquista, eu não posso aproximar qualquer alteridade – na figura do outro ou na figura daquilo que ainda não sou.

O objetivo da distância conquistada é sempre, nesse caso, uma nova proximidade, uma proximidade deliberada. A distância que a educação reivindica jamais é, pois, uma aquisição definitiva, mas antes um processo contínuo e complexo de aproximações e distanciamentos. Sua provisoriedade se deve ao fato de que, se é verdade que o processo formativo conduz à autoalteração e, assim, a deixar para trás o que se foi, ele também se apoia em nossa impossibilidade de romper absolutamente com as raízes que, um dia, nos constituíram como esse sujeito e não um outro – com uma identidade, uma história, uma filiação. Por isso, a provisoriedade significa: sempre se volta ao que se é! Mas, em virtude da autonomia, já se pode acrescentar: mas jamais se volta tal qual se partiu. O novo, a conquista e a diferença se estabelecem sob o pano de fundo do idêntico: um e outro são decerto perspectivas de proximidade e distância. Entre os dois, a educação.

Eis uma segunda consequência da automatização do conceito de educação *a distância*: a redução do rico campo de significações engendrado, em educação, pelas noções de distância e aproximação ao mero referente geográfico. Desse ponto de vista, a distância diz respeito à extensão espacial, que sempre pode ser reduzida a unidades simples de valor – maior ou menor, a distância desperta, para a educação, questões puramente metodológicas: como superar, ou como manter a distância sob controle? O problema, aqui, é suficiente para definir novas exigências em termos de estratégia educacional, novos quefazeres. Mas não é bastante para justificar a idéia de uma transformação na natureza e finalidades da educação.

Outra é a situação quando se toma a noção para pensar a alteridade. Nesse caso, a distância é sempre a *condição para* a mudança. Ela não se define em termos meramente espaciais, porque trata, não de um *aqui* e um *acolá*, mas de um *antes* e um *depois*; não é tampouco um movimento



qualquer, pois ele agora toma como eixo e como norte o sujeito e sua autoformação. Nesse sentido, a distância torna-se um conceito eminentemente pedagógico – não a designação de uma localização espacial que se opõe ou não à proximidade, mas a evidência de um movimento muito particular, de uma tensão permanente, de um jogo de aproximações e distanciamentos que se configura no próprio processo de formação. Em poucas palavras: para a educação, a distância toma a forma de tempo, que não se mede em unidades de espaço, mas por transformações qualitativas e, nesse sentido, sempre singulares que o processo educativo engendra no sujeito. Longe de se identificar com os objetos inanimados, que se deslocam sem se alterar, o *sujeito da distância* é o humano em transformação, que decidiu não permanecer ali onde estava, isso é: tal como era. Não há espaço senão na aparência: trata-se aqui, definitivamente, de tempo, que faz advir o que não era ainda, que traz o novo, que inscreve na mesmice do presente a figura da criação humana.

### 3. Sentidos para a presença

Resta-nos ainda examinar o outro termo da equação inicialmente posta: seria preciso definir o que está implicado na expressão “educação presencial”. Vimos que não se tem aí uma oposição, nem formal nem substancial, com a modalidade “a distância” – nomenclatura cujos limites buscamos colocar em relevo. Uma vez, porém, demonstrada a inexistência dessa oposição, que interesse haveria em se manter a referência à presença – seria possível uma educação realizada “na ausência”? Para tentar responder a essa questão, torna-se, pois, necessário investigar o que se considera ser a *presença* e o que se designa por *ausência*. E, mais: ao quê e a quem esses termos, em educação, remetem.

E, sem dúvida, descartada a falsa oposição à “distância”, a noção de “presença” aparece como bastante enigmática: o que, ou melhor, quem, de fato, é convocado a cada vez que pensamos em *presença*? A questão é das mais complexas. Na medida, porém, em que se aceita a dificuldade sem encobri-la, ou sem buscar erradicá-la o mais rapidamente

te possível, na medida em que se aceita conviver com a interrogação, há um ganho decisivo na operação: a possibilidade de pensar a *presença* em toda sua riqueza, não como condição necessária de uma *modalidade* específica, mas ainda aqui como requisito essencial de todo processo formativo – e, portanto, como *disposição*, se não consubstancial às duas modalidades, ao menos a ser igualmente *conquistada*, tanto na proximidade quanto na distância.

Dissemos da distância que, do ponto de vista educacional, sua acepção mais fértil parece paradoxalmente ser aquela facultada pela categoria do *tempo*. Da mesma forma, o conceito de *presença* deve ser definido e, para tanto, (res)situado em um contexto que ponha em movimento seu potencial semântico, pois, simplesmente oposta à “ausência”, a presença diz muito pouco sobre o sujeito e sobre sua formação. Mais ainda, já que não é possível educar “na ausência”, que um *certo tipo de presença* do sujeito sempre é requerida, não há como evitar que toda educação se converta em... *uma forma de educação* presencial.

De novo, aqui, é à presença física, corpórea, que a referência corriqueira alude – o que permitiria sem dúvida um número infindável de jogos de palavras que levassem em consideração o quanto a presença física pode vir associada à ausência: “estar presente em espírito”, “prestar atenção”, “distrair-se”, são tantos os modos de verificar que não há apenas *uma* forma de presença! Ocorre, porém, que todas dizem respeito a uma só circunstância e podem ser ordenadas em torno de um só referente: o momento presente. Em outras palavras, a presença, no que se refere à complexidade do humano, nunca é a simples apresentação de um todo monolítico, mas *coabitação* de múltiplas dimensões e de incontáveis possibilidades em uma mesma unidade temporal, em um só conjunto indeterminável. Portanto, introduzindo a questão da subjetividade, a presença se define, pelo menos em termos muito atuais, como coexistência de dimensões ou de manifestações do humano que fazem a cada vez existir para nós um *sujeito* (sempre um sujeito específico e não um sujeito qualquer – como, por exemplo, o que ele próprio foi antes ou o que será depois). Por isso mesmo, se em educação a distância é tempo, a presença, fazendo-se coexistência, só pode ser espacial.

Mas nem sempre foi assim – na verdade, frequentemente se identificou a presença com o tempo, ou melhor, com a intemporalidade. Na tradição ocidental, buscou-se continuamente, ao mencionar a presença, defini-la por um atributo único, por uma característica logo identificada como própria do ser em questão; tanto quanto se procurou medir a qualidade dessa presença por sua capacidade de permanência. Quanto mais uma disposição se mostrou capaz de duração (isso é, de se fazer impermeável às mudanças), mais forte se tornou como candidata a elemento definidor do sujeito.

No entanto, o paradoxo que se instala entre, por um lado, essa definição de presença como permanência do idêntico e, por outro lado, a própria noção de educação como projeto que sempre envolve a autoalteração determinou, desde a Antiguidade, diferentes tipos de solução: pode-se dizer muito resumidamente que, para Platão, a resposta consistiu em dissolver completamente o fundamento ontológico de qualquer transformação, suprimindo da formação humana toda noção de *aquisição* ou de *emergência do novo*. Presa na imobilidade das formas perfeitas, a educação é, no contexto do pensamento platônico, a vitória do Mesmo sobre a Diferença. Outra é a posição de Aristóteles, que faz da oposição entre potência e ato o vetor da mobilidade que ele introduz em sua concepção do humano. Em Aristóteles, a educação deve *trazer à presença* aquilo que até então permanecia como possibilidade *latente*. Nesse sentido, a presença é sempre atualização, ela é uma conquista da educação, jamais um ponto de partida.

Diferentemente da visão platônica, a solução aristotélica tem o mérito de orientar nossa atenção para um aqui e agora sempre determinado e, assim sendo, de colocar em relevo a parte que cabe à ação humana intencional, em contraposição àquilo que cresce espontaneamente, àquilo que é “natural”. E, de fato, como teria podido o filósofo atribuir à *praxis* humana a centralidade que forneceu, notadamente em sua reflexão

sobre a educação e sobre a política<sup>6</sup>, se obrigado a ancorá-las em uma determinação desde sempre presente, e que se realiza independentemente da intervenção do artifício humano?

No entanto, o esquema potência-ato impregnou de tal forma o pensamento herdado que seus evidentes limites ganharam contornos de verdadeiras aporias na filosofia moderna, pois não foi só a exigência muito platônica de se conferir à definição de identidade do sujeito um *fundamento estável e único de presença*, mas igualmente o fato de se pretender instalar esse fundamento sob a autoridade de *leis naturais inquestionáveis e infalíveis* – o que decerto não se pode dizer que a reflexão de Aristóteles autorize – a característica que impediu a modernidade de dar à liberdade humana um sentido menos contraditório.

Caracterizada, pois, como alma substancial, como mente, como razão ou como psique, a identidade tendeu predominantemente a assumir, para os modernos, uma só face<sup>7</sup>. A busca de um princípio que, inscrito na natureza humana, garanta sua unidade ocupou a maior parte dos esforços, por exemplo, de Locke – que, denominando de *consciência* a transparência da mente a si mesma, fez prosperar a noção de uma identi-

---

<sup>6</sup>Referimo-nos especialmente às Éticas – *Ética a Nicômaco* e *Ética a Eudemo* – tanto quanto à *Política*. No pensamento de Aristóteles, a *paideia* é sempre requisitada, quando se trata de pensar como deveria ser a melhor *polis*.

<sup>7</sup>É bem verdade que a modernidade não se traduziu apenas pelo projeto de definir o elemento unificador da identidade humana, mas inaugurou *concomitantemente* um longo percurso crítico dessa pretensão, que encontrou na filosofia e na psicanálise poderosas contribuições. Em um texto magistral sobre Locke, a quem atribui a “invenção da consciência moderna”, Étienne Balibar assinala que esse movimento “já prepara as condições de abertura de uma segunda modernidade” (Balibar, 1998, p.10-11). Cabe, no entanto, registrar que o conceito de “segunda modernidade” refere-se, nesse contexto, à construção antropológica moderna. Em um sentido bastante próximo, mas em nada idêntico, Zygmunt Bauman (2007) usa a expressão para designar *os tempos contemporâneos*, quando a ação humana deixa de buscar se guiar pela ética e pela responsabilidade com o futuro.

dade simples, imediata, segura, liberta de todo conflito e que seria o fundamento da segurança que se pode depositar no entendimento<sup>8</sup>. A operação que consiste em assim esvaziar a complexidade humana não vem, todavia, sem problemas, que obrigam o autor do *Ensaio sobre o entendimento* a atitudes extremas – como a que o leva a negar tudo que não esteja imediatamente presente à consciência: por isso, insiste o autor, “Sócrates dormindo e Sócrates acordado não são a mesma pessoa”<sup>9</sup>. Eis aí uma definição toda moderna de *presença*: manifestação de uma identidade simples, unitária e imediata, de uma consciência simples, sob forma de atividade de cognição declinada em sua acepção mais singela.

Antes dele, porém, como comenta Christian Descamps (1980), o *cogito* cartesiano já havia, rompendo com a pluralidade que Aristóteles admitia, estabelecido na “coisa que pensa”, substância imaterial, o fundamento da presença-identidade moderna:

---

<sup>8</sup>“...Locke foi conduzido a revolucionar a própria concepção da subjetividade, tanto em relação à idéia aristotélica de alma individual como “forma substancial” quanto em relação à reivindicação cartesiana do “eu” existente e pensante. Esta revolução teórica – da qual ainda somos tributários até mesmo em nossas críticas ao psicologismo, ao primado da consciência e ao imperialismo do sujeito – é o momento decisivo da invenção da consciência como conceito filosófico, que tem em Locke o grande protagonista. Por um lado, ela cristaliza suas diferentes implicações (possibilidade de uma experiência interior com acesso direto à realidade mental, unificação da concepção clássica do tempo e da relação entre consciência e responsabilidade). Por outro, ela já prepara o lugar onde, a partir de Hume, Kant e Hegel, vão se situar as críticas da consciência de si como efeito de uma “ficção” da imaginação, como “paralogismo” da razão pura, ou como figura do eu “tornado estrangeiro a si mesmo”. Neste sentido, no mesmo momento em que Locke inaugura o que se tornou para nós a primeira modernidade filosófica, ele já prepara as condições de abertura de uma segunda modernidade.” (Balibar, 1998, p. 10-11)

<sup>9</sup>“Reconheço que, no homem que está acordado, a alma jamais fica sem pensar, pois essa é a condição de se estar acordado. [...] é difícil conceber que uma coisa possa pensar sem disso estar consciente. [...] se é possível que alma possa, enquanto o corpo está dormindo, ter pensamentos, alegrias e preocupações, prazeres e penas... sem que o homem disso esteja consciente ou participe, é certo que Sócrates dormindo e Sócrates acordado não são a mesma pessoa; mas sua alma, quando dorme, e o homem Sócrates que, *quando está acordado, consiste em corpo e alma* [sic], são duas pessoas [...] Pois, se afastarmos inteiramente a consciência de nossas ações e sensações, especialmente de prazer e de pena, [...] será muito difícil precisar onde situar a identidade pessoal.” (Locke, s/d, v. I, p. 130).

A alma intelectual de Aristóteles não se define, em absoluto, por uma capacidade de dizer “eu”, mas por uma capacidade de tornar-se *outra* pelo uso da faculdade do animal racional. [...] somente com Descartes [é] que ao “eu” vai ser concedido o lugar central, do qual não mais se afastará durante muitos séculos (DESCAMPS, 1980, p.79).

Unicidade e imediatez fazem, assim, da consciência, na modernidade, a designação absoluta para o sujeito. No entanto, se reduzida à simples cognição, a presença que a consciência garante é clara e sem contradições, ela também não deixa de ser superficial e inócua:

A consciência torna-se, assim, o princípio que permite relacionar todos os pensamentos a um “eu” que os pensa e que faz ao mesmo tempo desse *eu* um pensamento. Temos aí um conhecimento ao mesmo tempo imediato e racional [...] A *cogitatio* rompe com o esquema aristotélico da pluralidade das almas ou dos graus psíquicos, para afirmar a unidade e a simplicidade do espírito (*mens*) (VAYSSE, 1980, p.15).

Essa conversão radical mostrou-se bastante útil em passado recente, quando se tratou de pensar a educação das massas e o treinamento intensivo de trabalhadores para as necessidades da nova vida urbano-industrial. Introduzido pelas teorias em voga nos séculos XIX e XX, o sujeito cognoscente torna-se o tipo antropológico central na educação:

[...] esse modelo que a Modernidade legou ao campo educacional [...] é o produto de um mundo que não apenas se quer desencantado, mas inteiramente voltado para o progresso material, em nome do qual os indivíduos são chamados a abdicar da vida pública – da “liberdade dos antigos”. Arendt analisou as conseqüências do desaparecimento, no mundo moderno, das esferas

privada e pública, anteriormente constitutivas da existência humana: o estabelecimento, por um lado, de uma “privaticidade” esvaziada e muda e, por outro, de uma prática social que, não mais permitindo a experiência da política – da pluralidade e da singularização – se reduz a comportamento estereotipado (VALLE, 2006, p.103).

Tanto quanto as demais práticas sociais, a educação contribuiu para a emergência desse sujeito-cognição, de quem se abstraem cuidadosamente e tanto quanto possível as dimensões afetivas, psíquicas, éticas e estéticas, de quem se desconhecem a história pessoal, a cultura, a corporeidade e a sensibilidade: como seria possível para a escola considerar a permanente coexistência de todas essas facetas de uma mesma presença, as múltiplas combinatórias que essas facetas descrevem a cada momento, tudo isso relativamente, é claro, a uma pluralidade de presenças?

Contudo é preciso reconhecer que o terreno teórico sobre o qual se instalou o mito da unidade do sujeito sempre foi e permanece extremamente instável, minado pelas contribuições da psicanálise, da filosofia, das ciências sociais, que acabaram por fazer prevalecer e frutificar a antiga perspectiva aristotélica da pluralidade. À luz dessas reflexões, torna-se impossível continuar ignorando que, para a formação humana, *a presença é sempre a coexistência dessas múltiplas dimensões*, não sob a forma de um arranjo determinado e determinável, mas sob a forma de um fluxo ininterrupto de criação de sentido (CASTORIADIS, 1987, p.54 e seg.). Por isso mesmo, certos lugares comuns tão caros à prática educacional instituída revelam-se absolutamente carentes de significação: tornou-se corriqueiro imaginar, quando a mera presença física mostrava-se insuficiente, que era preciso “motivar” os alunos, atrair sua “atenção”, seu “interesse”. Admitindo-se que seja possível dar a alguém “motivos” que não são seus, fica a pergunta: como fazê-lo, partindo-se de um desconhecimento tão estrutural da complexidade daquele que se tem diante de si – e, mesmo, na desconsideração do que se é, também?

A presença que requer o estabelecimento de uma relação de formação é sem dúvida mais complexa, menos determinável. Diante da complexidade humana, ela se apresenta como convocação de dimensões que não podem ser desprezadas, como a autorreflexão, a imaginação, a sensibilidade, que funcionam como apoios para a criação de sentidos, mas que se estabelecem como disposições sempre passageiras e fugidias.

Uma certa tradição pedagógica leu, em Piaget, que a imaginação seria uma função que só se desenvolveria no humano a partir da fase “operatória”. Dentro do esquema antropológico de que parte o autor, decerto a imaginação é entendida como uma função superior *da cognição*, que só se põe em ação a partir de um certo estágio mais avançado de desenvolvimento. No entanto, como Aristóteles já percebera, “todo pensamento (*théorei*) é, necessária e simultaneamente, contemplação (*théorein*) de uma fantasia” (CASTORIADIS, 1987b, p. 342; ARISTÓTELES, DA, III, 431 a 14 e seg). Decerto, o grande filósofo não se estava referindo ao pensamento como atividade reservada aos especialistas, mas à faculdade genérica que, juntamente com as sensações, permitem aos humanos “apreender e compreender” qualquer coisa (Id., *ibid.*). Sem a imaginação, nada restaria do ato da sensação – só haveria a sensação em ato: estaríamos condenados à imediatez das percepções sensíveis, ao aqui e agora que jamais levaríamos conosco, mas se perderia com o instante revoluto. Pensar é trazer à presença aquilo que estava lá, que não existia ainda, tanto quanto fazer permanecer a experiência fugidia dos sentidos. Por isso mesmo, a existência humana não se esgota na presença imediata, mas se faz também potência de presentificação.

Os diferentes modos de presença que os sujeitos fazem ser determinam as características de sua participação na aventura da existência, determinam para o sujeito seus *modos de ser*: como poderia a educação desprezar a reflexão sobre a presença, mostrar-se indiferente ao que ela permanentemente revela?

Seríamos tentados, após esse pequeno percurso pelos horizontes de sentido que a interrogação conceitual suscitou, a afirmar que não há



educação sem a constante criação e recriação dos modos de presença (e de ausência) e das condições de distância (e de aproximação) que fazem ser os sujeitos para si mesmos e para os outros. Mas isso se mostraria bem insuficiente, já que essa genérica afirmação conviria igualmente a qualquer outra dimensão ou etapa da existência humana. Há, no entanto, uma exigência que poderíamos atribuir, se não de forma exclusiva, pelo menos privilegiada à prática educacional: é a permanente interrogação sobre o que essas figuras do tempo e do espaço revelam, sobre o sentido que assumem na autoformação do sujeito, na construção de sua autonomia.

Distância e presença: escapando à letargia que, na língua, muitas vezes precede à morte do pensamento, esses conceitos parecem indicar o longo e propriamente interminável caminho aberto para a reflexão e a prática educacional. Mas muito particularmente, no momento atual, eles nos lembram que ainda há muito a fazer, para que a educação possa desfrutar mais plenamente das possibilidades que as tecnologias de informação e de comunicação não cessam de multiplicar.

#### 4. Referências bibliográficas

ARISTÓTELES. *Da Alma*. Lisboa : Ed. 70, 2001.

ARISTÓTELES. *Ética a Eudemo*. Lisboa: Tribuna, 2005.

ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*. São Paulo: Edipro, 2003.

BALIBAR, E. Le traité lockien de l'identité. In: LOCKE, J. *Identité et différence. L'invention de la conscience*. Paris: Seuil, 1998

BAUMAN, Z. *Vida líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

CASTORIADIS, C. A descoberta da imaginação. In: *Encruzilhadas do labirinto II – Domínios do homem*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987a.

CASTORIADIS, C. Epilegômenos a uma teoria da alma que se pôde apresentar como ciência. In: *Encruzilhadas do labirinto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987b, p. 54 e seg.

DESCAMPS, C. La formation du moi. In : DESCAMPS, Christian ; MARGGIORI, René (orgs). *Philosopher*, vol. I. Paris: Fayard, 1980, p. 79.

HABERMAS, J. *La technique et la science comme "idéologie"*. Paris : Gallimard, 1973.

LÉVY, P. *Cibercultura*. São Paulo: Ed.34, 1999b.

LÉVY, P. *A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço*. São Paulo: Loyola, 1999a.

LOCKE, J. *Un essay concerning human understanding*, II, 1. New York: Dover Pub., s/d, v. I.

PLATÃO. *Político*. Rio de Janeiro: Ediouro, 1989

VALLE, L. Educação. In: BRASIL, I.; LIMA, J.C.F. (orgs.). **Dicionário da Educação Profissional em Saúde**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2006, p. 99-110.

VAYSSE, J.M. Conscient, inconscient. In : DESCAMPS, C.; MARGGIORI, R. (orgs). *Philosopher*, vol. II. Paris: Fayard, 1980, p. 15

VIDAL, M.; GRANDBASTIEN, M.; MÆGLIN, P. Editorial. **Distances et Savoirs**, v.1, n.1, p.14-17, 2003. Disponível em: [www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2003-1-page-13.htm](http://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2003-1-page-13.htm). Acesso: 17 de junho de 2011.

# EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA PARA A CIDADANIA E APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA<sup>1</sup>

Hermano Carmo<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup>Esse texto foi originalmente elaborado a partir de uma apresentação na Conferência Internacional sobre ALV, organizada pela Universidade Aberta de Portugal (UAb) em 12 e 13 de Outubro de 2010. Por ser fruto de uma conferência, algumas vezes serão empregados verbos na primeira pessoa. Procurar-se-á, ao longo das linhas que se seguem, analisar o papel que tem cabido e que poderá caber ao EaD no que respeita à aprendizagem ao longo da vida, a partir da experiência da UAb em matéria de educação para a cidadania.

<sup>2</sup>Universidade Aberta de Portugal (UAb) e Universidade Técnica de Lisboa (UTL) – [hermano@iscsp.utl.pt](mailto:hermano@iscsp.utl.pt)

## 1. Apresentação: a atual conjuntura

**P**ara começar esta reflexão, eu gostaria de fazer referência a um paradoxo do nosso tempo, designado por alguns autores (GOLEMAN, 2006) como **autismo social**: nunca os seres humanos tiveram tanta facilidade em aceder à informação, em processá-la e em produzi-la. Todavia, nesta Idade do Ferro Planetária (MORIN, 1991), vivemos envoltos num **nevoeiro informacional**, traduzido em excesso de informação inútil, em carência de informação relevante e em informação involuntária ou deliberadamente deformada. A tecnologia nem sempre nos ajuda: como refere Goleman (2006, p.17), na medida em que absorve as pessoas numa realidade virtual, a tecnologia insensibiliza-as àqueles que estão efetivamente perto.

## 2. Uma sociedade autista

Esta paradoxal incompetência para comunicar parece decorrer da situação complexa em que está a sociedade contemporânea, marcada por três processos estruturantes:

- uma **mudança acelerada**, marcada por um processo interativo de transitoriedade, novidade e diversidade (TOFFLER, 1970) e pela colisão de três vagas civilizacionais – das civilizações agrícola, industrial e de informação (TOFFLER, 1980);
- uma **desigualdade social crescente**, tanto à escala nacional como em termos internacionais, aumentando perigosamente o fosso entre os mais ricos e os mais pobres (EMMERIJ, 1992); e
- a emergência de **novos sistemas de Poder**, alicerçados em diferentes fontes (força, riqueza e conhecimento), com efeitos preocupantes no Estado de Direito, como a tendência para a descentralização da violência e para o aumento dos poderes erráticos (TOFFLER, 1991; 2006).

Estes três processos, conjugados, criaram uma situação de **anomia** (ausência de normas para fazer face a novos desafios), pela primeira vez teorizada no início do século XX por Durkheim (1984, p.17).

### 3. Efeitos sociais

Naturalmente que esta situação tem efeitos profundos sobre as gerações atuais que são alvo de estímulos contraditórios a que muitas vezes não estão preparadas para responder serenamente. Perante isto, os **adultos ativos** portam-se como previa Margaret Mead nos anos 60 (MEAD, 1969), como **migrantes no tempo**, muitas vezes incapazes de desempenharem adequadamente o seu papel de agentes de socialização das gerações mais novas, confrontados com forças opostas de pressão sobre os seus filhos.

Os **velhos**, essa **novíssima geração** que emergiu ao longo do século XX, já não são o que eram: são em maior número, por via do prolongamento da vida humana, têm mais qualificações, mais poder de compra e, por consequência, tendem a possuir maior capacidade reivindicativa. Todavia, eles estão desorientados pela sua situação fortemente **estigmatizada** pelo *etarismo*<sup>3</sup>, que muitas vezes lhes desvaloriza o seu papel social.

Um considerável número de **crianças e adolescentes**, vítima de processos de socialização desestruturados, fulcro de jogos de forças de instituições desorientadas (família, escola e mídia – particularmente a televisão, para os mais novos, e a internet, para os mais velhos) e muitas vezes transformado pela sociedade de consumo em simples alvo de marketing/publicidades, procura ancorar a sua identidade em grupos de pares, transformando-se numa espécie de **novos capitães da areia**, os celebrados jovens que viviam nas ruas de Salvador da Bahia, descritos há

---

<sup>3</sup>O *etarismo* (ou *idadismo*) é um preconceito social, discriminatório como o sexismo, o racismo, e a homofobia, que se traduz em comportamentos determinados pelo fato de um indivíduo possuir uma dada idade.

várias décadas por Jorge Amado (CARMO, 2007). Tudo isto acontece **numa família que também já não é o que era**: à família nuclear, típica da sociedade industrial, sucedeu um conjunto muito heterogêneo de sistemas convencionais, com agregados tendencialmente menores, integrando papéis parentais e relações intergeracionais pouco padronizados e, frequentemente, marcado por ligações frágeis às famílias que lhes deram origem (CARMO, 2007). Há cerca de dez anos, Fukuyama (2000) sugeria, a este propósito, que, nas últimas décadas do século XX, os alicerces da sociedade contemporânea haviam sido seriamente danificados por aquilo a que chamou **a grande ruptura**, decorrente da sobrevalorização da liberdade em detrimento da igualdade e da fraternidade.

De acordo com esse autor, os efeitos da grande ruptura observam-se, sobretudo, em três domínios: no **acréscimo da delinquência**, na **desagregação da família nuclear** e no **declinar da confiança**. Em sua opinião, essas três tendências conjugadas têm **baixado** perigosamente o **capital social**<sup>4</sup>, com evidentes efeitos desagregadores, urgindo reconstruir a ordem social do século XXI na base da confiança entre os seres humanos. Que fazer perante a insegurança e o mal-estar social atual que acabei de descrever brevemente? Do meu ponto de vista, tudo isto resulta, em grande medida, do **déficit de cidadania** existente.

#### 4. O Mundo em 2025

- Importa acrescentar que a insegurança sobre o Presente é **agravada pela percepção de um Futuro recheado de ameaças**, o que aumenta significativamente o sentimento coletivo de impotência. É por isso importante saber extrair da atual conjuntura os sinais portadores de Futuro (ROSNAY, 1977), e modo a podermos construir uma estratégia adequada que

---

<sup>4</sup>O capital social pode ser definido simplesmente como um conjunto de valores informais ou normas partilhadas pelos membros de um grupo e que permite a cooperação entre essas pessoas (FUKUYAMA, 2000, p.36). Relativamente a Portugal, veja-se, por exemplo, Correia, (2007), Albuquerque (2009) e Paiva (2010).

permita colmatar tal déficit. Com esse intuito, recorri a três relatórios, produzidos nos últimos anos por agências patrocinadas pelas Nações Unidas (PINTASILGO, 1998), pela União Europeia (GNESOTTO e GREVI, 2008) e pelos Estados Unidos (ADLER, 2009) que, para um horizonte de 2025 apontam vários desafios e outros tantos caminhos para os enfrentar. Em síntese, os **desafios** apontados são os seguintes:

- a estrutura da **população** mundial vai alterar-se significativamente, em virtude do crescimento demográfico, do envelhecimento generalizado a países em desenvolvimento e do aumento de migrações de zonas deprimidas para zonas mais prósperas;
- tal situação irá decerto aumentar as **pressões** sobre o **ambiente** e sobre a **economia**, esgotando o modelo de desenvolvimento atualmente existente; e
- tais pressões irão agravar situações de **exclusão social** e de **pobreza** à escala global, com efeitos poderosos na **coesão** social e na **orientação** coletiva, aumentando a **instabilidade** e a **violência**.

Para ultrapassar tais ameaças, os referidos relatórios apontam claramente três rotas de intervenção de que saliento:

- em primeiro lugar, a criação de uma **nova visão global ancorada na ideia de sustentabilidade** ambiental, econômica, social e cultural;
- em segundo lugar, a **operacionalização** de tal visão em **novas políticas públicas** relativas ao ambiente, à população, à educação, ao trabalho à saúde e à igualdade de gênero; e
- em terceiro lugar, a **mobilização** das forças sociais e dos recursos disponíveis na **sociedade civil**, uma vez que os desafios não podem ser enfrentados apenas pelas agências públicas, mas em parceria.

Neste contexto complexo, é fundamental interrogarmo-nos como ajudar a construir uma nova cidadania que permita que cada pessoa possa ser senhora do seu destino (FREIRE, 1972) e possa, solidariamente, contribuir de modo positivo para o destino coletivo. Dito de outro modo, **que componentes deverá ter uma qualquer estratégia de educação para a cidadania?**

## 5. O desafio da reeducação para a cidadania

Como busco demonstrar no diagrama da Figura 1, qualquer programa de educação para a cidadania deverá, a meu ver, ter em conta que, para se ser cidadão, é necessário cada um desenvolver-se como Pessoa; isto é, fazer desabrochar o seu potencial individual. Mas, esse potencial individual de nada serve se não for posto ao serviço dos outros, ao serviço do coletivo. Daí que um segundo eixo da educação para a cidadania seja o desenvolvimento cultural, social e político. Para se desenvolver como pessoa, qualquer indivíduo tem, antes de mais, de **aprender a ser autônomo**, ou seja, a ser sujeito da sua própria história, construindo uma identidade única a partir do seu potencial individual. Mas, porque essa identidade só se pode realizar num contexto social, cada indivíduo tem de **aprender a ser solidário**, na consciência de que ninguém é uma ilha, sendo a interdependência o fato estruturante da nossa existência como seres humanos.

O mapa conceitual da Figura 1 apresenta uma perspectiva visual da complexidade das necessidades de educação para a cidadania, mas não faz mais que apontar rumos os quais, naturalmente, têm de ser objetivados em ações concretas.

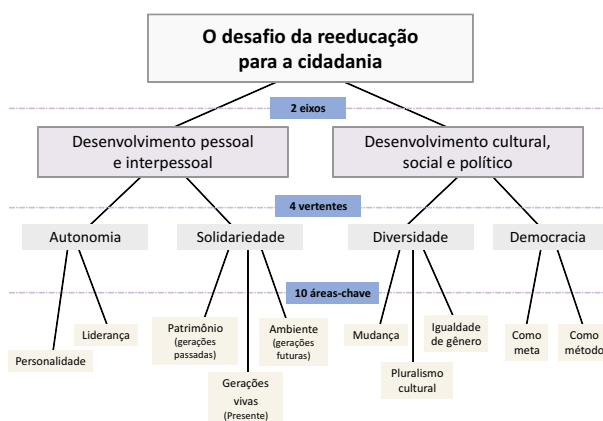


Figura 1. Mapa conceitual das necessidades de educação para a cidadania.



Relativamente ao segundo eixo – o do desenvolvimento cultural, social e político – este também integra, a meu ver, duas vertentes estratégicas:

- em primeiro lugar a da **aprendizagem para lidar com a diversidade**, uma das características estruturantes da nossa época; e
- em segundo lugar a **aprendizagem da democracia**, o melhor sistema de vida em comum que atualmente se conhece.

Essas vertentes estratégicas que acabo de referir operacionalizam-se em dez áreas-chave<sup>5</sup> (Figura 1). Assim, para que a educação para a autonomia seja eficaz, ela deverá em primeiro lugar preocupar-se com a **educação da personalidade** dos indivíduos, uma vez que ninguém pode ser autônomo sem pôr todos os seus talentos a render. Isto implica que cada indivíduo deve ser estimulado a desenvolver o seu potencial cognitivo, emocional e ético, de forma equilibrada, não privilegiando apenas o seu potencial linguístico ou lógico-matemático (como é comum ver-se no ensino formal), mas criando condições para o desenvolvimento da sua inteligência espacial, musical, cinestésica, ecológica, emocional e social, como mostra a investigação recente da Psicologia Cognitiva e das neurociências (GARDNER, 1995; GOLEMAN, 1995, 2006; e DAMÁSIO, 2000), a par do seu amadurecimento ético (DALAI-LAMA, 2000).

A educação da autonomia, todavia, não se deve circunscrever ao desenvolvimento da personalidade individual: é fundamental que cada indivíduo aprenda a ser dono da sua vida e a assumir as responsabilidades que lhe venham a caber. Para isso tem que aprender a comandar e a respeitar comandantes num quadro de valores adequado, em todos os papéis sociais que venha a desempenhar. É por isso que a **educação para liderança** deve fazer parte de qualquer programa de educação para a cidadania.

---

<sup>5</sup>As dez áreas-chave são: personalidade, liderança, gerações passadas (patrimônio), gerações presentes, gerações futuras (ambiente), mudança, pluralismo cultural, complementaridade de gênero, democracia como meta e democracia como método.

nia (CARMO, 2004). Dito de outra forma, deve-se ensinar cada indivíduo a servir os outros sem se servir deles.

Por outro lado, a consciência da interdependência constitui um imperativo para uma **educação da solidariedade**. Esta vertente integra três áreas-chave: a solidariedade para com as **gerações passadas** (concepção de que o respeito pelo **patrimônio** é expressão evidente), a solidariedade para com as **gerações vivas** (nos vários níveis de complexidade – familiar, organizacional, comunitário, nacional e internacional), e a solidariedade para com as **gerações futuras**, particularmente visível na área do **ambiente**, pelos seus efeitos na sustentabilidade (CARMO, 1998).

A terceira vertente, a da **educação para diversidade**, integra a aposta educativa em três áreas-chave: a educação para a adaptação de cada indivíduo à heterocronia da **mudança**, ensinando-o a controlá-la; a educação para uma sociedade cada vez mais **heterogênea em termos culturais** e para um mundo em que os dois **gêneros** sejam efetivamente complementares num quadro de paridade.

Finalmente, a quarta vertente aponta para a aprendizagem da **democracia**, não só como um quadro normativo desejável (uma **meta** a alcançar), mas também como um poderoso instrumento de intervenção (um **método**) para alcançar tal objetivo (CARMO, 1998).

## 6. A Educação a distância e a aprendizagem ao longo da vida (ALV) para a cidadania

Após os argumentos anteriores, questiono-me sobre **qual papel cabe à educação a distância (EaD) e, particularmente, à aprendizagem ao longo da vida (ALV), como instrumento de educação para a cidadania?**

### a) A nova equação educativa

Antes de mais, convém não esquecer que vivemos num tempo de **reformulação da equação educativa** (Knowles). No início do século XX, a esperança média de vida humana (EMV) era de cerca de 40 anos para os países mais desenvolvidos. Como já indicamos em outro trabalho

(CARMO, 2010a e 2010b), o ciclo de vida do conhecimento (CVC), isto é, o período que decorria entre o nascimento de um dado conhecimento e a sua morte por substituição, era bastante maior que o da vida humana. Isto significava que o conhecimento que um indivíduo adquiria na sua infância e juventude, era suficiente para todo o resto da sua vida. Daí que o conceito de **educação**, nessa época (DURKHEIM, 1984), correspondesse ao atual conceito de **formação inicial**.

No início do século XXI, a situação alterou-se substancialmente: a EMV aumentou para o dobro (80 anos) e o CVC reduziu-se drasticamente (CARMO, 2010a e 2010b). Este processo teve duas consequências nos sistemas educativos, que constituem a **principal razão da sua crise**:

- em primeiro lugar, **fez aumentar drasticamente a procura de educação formal**, como forma de adaptação aos novos desafios, alargando-a a toda a população e aumentando cada vez mais os anos de formação inicial, de molde a permitir uma melhor preparação para a vida ativa; e
- em segundo lugar, **aumentou a necessidade de formação ao longo da vida**, para a qual os sistemas educativos não estavam preparados.

Estas duas tendências marcaram profundamente os **sistemas de EaD**, que, desde o último quartel do século passado, se têm vindo a afirmar como excelentes **complementos da formação inicial** e como poderosos **instrumentos de formação ao longo da vida**, permitindo o acesso à educação a segmentos de população de outro modo excluídas.

### *b) Papel do ensino superior a distância*

Esta dupla valia dos sistemas de EaD na nova equação educativa foi, aliás, a consequência lógica de cinco funções sociais que desde sempre tiveram:

- de **reveladores sociais**, decorrente da sua visibilidade face à opinião pública, dada a **publicidade e transparência dos seus materiais e métodos**, claramente mais expostos que os do ensino presencial;

- de **editores universitários**, não só para os seus estudantes mas também para o mercado presencial;
- de **distribuidores de produtos educacionais**, contribuindo significativamente para a alteração dos padrões de consumo de bens e serviços culturais;
- de **produtores de autonomia** dos aprendentes, uma competência indispensável ao exercício da **cidadania**, nomeadamente em virtude da situação de autoaprendizagem que os leva a desenvolverem as capacidades comunicacionais e de autogestão; e, finalmente,
- de **produtores de sinergias** em parceria com outros agentes sociais, educativos ou não<sup>6</sup>.

### c) Raízes do presente

Uma rápida análise de estudos comparados feitos a partir dos anos oitenta (PERRY, 1984; DOERFERT, 1989; TRINDADE, 1992; REDDY e MANJULIKA, 2000) mostra que **a aprendizagem ao longo da vida esteve presente**, desde sempre, na oferta das instituições de educação a distância de referência que, em muitos casos, foram pioneiras deste tipo de oferta nos respectivos países e regiões. Foi o caso das mega-universidades, como lhes chamou John Daniel (1996) – como a Sukhotai (Tailândia), a Indira Gandhi (Índia), a Iqbal (Paquistão), a Anadulu (Turquia), a UNED (Espanha) ou a Open University (Reino Unido). Mas, também se observou esta tendência em universidades de **menor dimensão espalhadas** pelos cinco continentes.

Em suma, pode afirmar-se sem triunfalismos fáceis que **muitas instituições de educação a distância** (ensino e formação) assumiram desde cedo a atitude pioneira de se constituírem como instrumentos de

---

<sup>6</sup>Esta função tem assumido diversas formas, como o desenvolvimento de currículos mistos (parcialmente presenciais, parcialmente a distância); a produção de materiais para os dois sistemas; a rentabilidade de recursos dos parceiros em presença para diversos projetos nos domínios da formação profissional, da educação social, do desenvolvimento comunitário, na criação de universidades virtuais e em muitos outros.

desenvolvimento dos respectivos países, **contribuindo** com a sua oferta formal e de formação contínua **para o aumento do seu nível de cidadania**.

#### *d) O caso do Brasil*

O caso recente do Brasil parece-me paradigmático: após inúmeras tentativas goradas vividas no Brasil até os anos noventa (algumas delas iniciadas, em termos políticos, pelo saudoso ex-Senador Darcy Ribeiro)<sup>7</sup>. Em 2005 o governo brasileiro criou o **Sistema Universidade Aberta do Brasil** (UAB) a partir da constituição de uma rede de 88 instituições de ensino superior (IES) públicas<sup>8</sup>, estabelecendo uma parceria multilateral, comandada atualmente pela poderosa Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior) do Ministério da Educação do Brasil. Analisando brevemente o programa dos cursos da UAB (BRASIL, 2011), observa-se que a oferta na área da educação para a cidadania em regime de ALV é gigantesca, distribuindo-se particularmente pelos seguintes domínios:

- aspectos gerais (educação integral, de jovens e adultos, desenvolvimento humano etc.);
- saúde (cuidados primários, gestão, vigilância sanitária etc.);
- educação para a diversidade e para a cidadania;

---

<sup>7</sup>Com o objetivo de vir a fundamentar o lançamento do EaD no Brasil, Darcy Ribeiro enviou à Europa, no início dos anos noventa, um seu colaborador, o professor Cândido da Costa Gomes, que fez um estudo exploratório sobre a experiência da Open University (Reino Unido), da UNED (Espanha) e da UAb (Portugal). O autor deste texto foi um dos entrevistados por aquele Professor. Desse encontro, em que se discutiu a implantação do EaD não só na Europa mas noutros continentes, resultou a publicação de um trabalho do autor sobre o EaD na bacia do Pacífico (Carmo, 1995).

<sup>8</sup>No início da experiência, eram 88 instituições de ensino superior parceiras da UAB e em seguida algumas outras IES aderiram a esse sistema de educação a distância. Para saber mais sobre a Universidade Aberta do Brasil (BRASIL, 2011), acesse [www.uab.capes.gov.br](http://www.uab.capes.gov.br)

- educação intercultural (educação etnorracial, inclusão cultural etc.);
- gênero e diversidade na escola;
- educação ambiental;
- empreendedorismo etc.

## 7. A Universidade Aberta de Portugal e a ALV da Cidadania

Em Portugal, a Universidade Aberta (UAb), desde a sua fundação em 1988, integrou esta vertente na sua missão, ainda que com outras designações associadas à formação contínua. Dois exemplos apenas bastarão para nos recordarmos:

- a manutenção da **oferta educativa informal** no domínio da aquisição de competências para operar com equipamentos audiovisuais, na continuidade do trabalho do Instituto de Tecnologia Educativa, criado em 1971 (CARMO, 1997, p.647); e
- a aposta estratégica, na **formação de professores**, desde a sua criação em 1988, traduzida em muitas dezenas de milhar de profissionais que obtiveram, desde então, o complemento pedagógico ou científico das suas habilitações iniciais, indispensável à sua qualificação.

Enraizada nestas práticas, a UAb de 2011 tem procurado atualizar a sua vocação neste domínio, de acordo com os desafios da conjuntura ? o que se pode comprovar quer na doutrina que defende, quer nas práticas quotidianas.

### a) Representações

Relativamente à **doutrina**, bastará referir dois exemplos:

- a explicitação da Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV),

como uma das suas atribuições fundamentais (alínea b) do artigo 3º dos estatutos<sup>9</sup>; e

- a intenção de desenvolver este tipo de oferta, quer de forma centralizada quer em nível local, patente no Plano Estratégico de 2010-2014<sup>10</sup> no Programa Específico de Desenvolvimento da UAb (2010-2013)<sup>11</sup> e no Plano de Atividades para 2010<sup>12</sup>.

### b) Práticas

No que respeita às práticas quotidianas, a atual oferta da UAb em matéria de ALV integra três tipos de programas (REIS, 2010c, p.8-9):

- **programas profissionais**, integrando ações de formação vocacionadas para a formação, para a empregabilidade e para o aperfeiçoamento profissional contínuo;
- **programas comunitários**, abrangendo a formação no âmbito da extensão universitária e cultural; quer por iniciativa central, quer em articulação com os planos anuais de atividade dos CLA (Centros Locais de Aprendizagem); e
- **programas de estudos integrados ou complementares**, contemplando unidades curriculares ou seminários autônomos, simples ou em módulos, destinados ao complemento de habilitações, bem como formações conducentes à obtenção de um grau académico.

Como se vê, o leque de oferta da UAb portuguesa em matéria de ALV procura responder atualmente a um leque amplo de necessidades do mercado, algumas das quais têm a ver claramente com reforço da educação para a cidadania. Neste domínio específico, gostaria de parti-

---

<sup>9</sup>O artigo 3.º (Atribuições) refere na sua alínea b): Promover a aprendizagem ao longo da vida, nomeadamente através de ações de formação, qualificação e reconversão profissional, em domínios estratégicos para o desenvolvimento e a atualização de conhecimentos.

<sup>10</sup>Conforme objetivos 2 e 3 do Plano estratégico 2010-2014 (REIS, 2010a).

<sup>11</sup>Nomeadamente nos objetivos ii e iii do referido programa (REIS, 2010b).

<sup>12</sup>Particularmente nas páginas 8 e 9 desse documento (REIS, 2010c).

lhar uma pequena experiência que tive recentemente, que se traduziu numa conferência que me propus fazer na rede de Centros Locais de Aprendizagem (CLA)<sup>13</sup> da UAb, sob o título genérico de **Educação para a cidadania: rotas de intervenção**, da qual penso poderem extrair-se alguns ensinamentos.

### *c) Um exemplo em escala reduzida*

Prevista para ser realizada nos CLA que conseguissem obter um número mínimo de 25 inscrições, a referida conferência teve lugar em quatro cidades diferentes (Coruche, Ponte de Lima, Sabugal e, com características ligeiramente diferentes, em Grândola), tendo nessa iniciativa participado 184 pessoas. Normalmente, a conferência foi realizada aos sábados de manhã, com uma exposição inicial de hora e meia, seguida de debate previsto para mais uma hora. As opiniões muito favoráveis expressas pelos participantes nos questionários sobre a oportunidade da iniciativa e a participação considerável nos debates, que nunca duraram menos de hora e meia, apesar da ação se realizar ao sábado e, nalguns casos, em dias com alerta amarelo de mau tempo, parecem ser bons indícios da utilidade desta ação de formação. Para além da natural satisfação de tais resultados, há, no entanto, que aprender também com as limitações que esta iniciativa teve.

- Em primeiro lugar, mostrou que o seu êxito (ou fracasso) não dependeu exclusivamente de quem concebeu a ação, mas da capacidade e iniciativa local. De fato, dado o interesse demonstrado nos locais em que se realizou, é sensato pensar que tal iniciativa tivesse sido útil a toda a rede de CLA. No entanto, o baixo número de inscrições nos outros centros não permitiu concretizá-la. As razões depois apuradas pareciam estar relacionadas com fatores de natureza logística (datas perto de período de exames, divulgação insuficiente etc.) e de natureza pessoal (menor dinamismo do CLA etc.).

---

<sup>13</sup>Os Centros Locais de aprendizagem da UAb-Portugal são similares aos Polos de Apoio Presencial da UAB brasileira.



- Dado o interesse manifestado, pareceu que este tipo de ação não pode ficar refém de fatores externos; pelo que, faz todo o sentido pensar que ações deste tipo, testadas em regime presencial, possam ser mediatizadas e oferecidas também em regime online puro ou mesmo combinado com módulos presenciais.
- Por outro lado, parece evidente que, se for procurado maior envolvimento local através de parcerias, se conseguirá um aumento significativo da procura.

#### *d) Hipóteses de desenvolvimento de programas de ALV na área da educação para a cidadania*

Para terminar a intervenção desse texto, gostaria de levantar algumas hipóteses de intervenção da UAb no domínio da ALV, a partir do modelo de educação para a cidadania que sugeri anteriormente, do patrimônio de experiência da EaD e da UAb (em particular em matéria de ALV), da observação das boas práticas da UAB brasileira<sup>14</sup> e dos sinais portadores de futuro dos estudos prospectivos referidos.

No domínio do **desenvolvimento pessoal e interpessoal**, parece-me que a UAb portuguesa poderá continuar a ser de grande utilidade na **educação para a autonomia**, dadas as competências metacognitivas que desenvolve nos seus alunos e formandos: com efeito, a experiência destes 20 anos de vida mostram que os nossos aprendentes, para além dos conhecimentos substantivos que têm adquirido ao estudarem os programas de ensino formais, não formais e livres, têm aprendido a:

- avaliar as suas potencialidades e limitações pessoais;
- resolver problemas de acesso ao conhecimento;
- erir o tempo e os recursos disponíveis consagrados à aprendizagem;

---

<sup>14</sup>Já vimos anteriormente o excelente exemplo da Universidade Aberta do Brasil, que oferece uma gama muito diversificada de módulos e cursos de formação a distância, em regime misto, na área de educação para a cidadania, em geral, e em áreas chave específicas como a saúde, a educação ambiental, intercultural, para o empreendedorismo, etc. (BRASIL, 2011).

- a trabalhar online, individualmente e em equipe, constituindo verdadeiras comunidades de aprendizagem; e
- a constituir verdadeiras comunidades virtuais de prática, fortemente colaborativas, de modo a aperfeiçoarem o seu desempenho como cidadãos.

Estas duas últimas competências metacognitivas, particularmente evidentes na aplicação do modelo de ensino virtual praticado nos últimos quatro anos, têm tido um efeito muito positivo na educação da **liderança** em ambientes virtuais e na educação para a **solidariedade**, promovendo um ambiente de cooperação na aprendizagem em detrimento da competição. Em termos substantivos, parece indicado, neste âmbito, a nossa UAb vir a tirar partido do seu lastro de experiência, em programas de ALV em domínios específicos como a educação para **preservação do património e da memória coletiva e da educação ambiental**, particularmente em relação a grupos estratégicos como **quadros técnicos, professores e jornalistas**. No domínio do **desenvolvimento cultural, social e político**, também parece afigurar-se importante tirar partido da experiência existente, sobretudo em matéria de oferta formal e de investigação, para desenvolver programas de ALV nas seguintes áreas:

- Comunicação:
  - ✓ **literacia<sup>15</sup> digital**, particularmente na aquisição de competências de acesso à informação, no uso responsável dos instrumentos disponíveis (ex: motores de busca, redes sociais e outros sistemas de comunicação) e no fomento de boas práticas digitais (exemplo: prevenção do *cyber-bulling*, prevenção de diversas formas de assédio digital etc.);
  - ✓ **literacia audiovisual** (ex: como ler cinema, TV, rádio e imprensa?);
  - ✓ **comunicação intercultural** particularmente em contextos educativos, empresariais e na área da **saúde**; e

---

<sup>15</sup>A terminologia *literacia* é normalmente utilizada no Brasil como *letramento*.

- ✓ **mediação de conflitos.**
- Cidadania econômica e social:
  - ✓ **empreendedorismo** econômico e social, sobretudo no que respeita a pequenas e médias empresas (PME) e a organizações do terceiro sector;
  - ✓ **formação profissional** (ex: higiene e segurança no trabalho, formação contínua de professores e jornalistas, gestão da qualidade etc.);
  - ✓ **educação para o consumo responsável;**
  - ✓ **responsabilidade social das empresas** (ex: gestão responsável de recursos humanos e parcerias empresa comunidade);
  - ✓ educação para a **igualdade de gênero;**
  - ✓ **desenvolvimento de competências da população sênior;** e
  - ✓ **educação parental.**

## 8. Em conclusão: uma estratégia necessária

Resta-me dizer que tenho consciência de que algumas destas hipóteses de trabalho serão completamente utópicas, se contarmos apenas com os recursos até agora utilizados. No entanto, parafraseando o saudoso Paulo Freire, estou convicto de que se poderá **transformar a utopia em inédito viável** se:

- **em escala interna, a ALV for valorizada de fato**, em paridade com o ensino formal com efeitos visíveis em matéria de distribuição de serviço e de avaliação de desempenho docente; e
- **em escala externa, trabalharmos em parceria**, com outras agências de intervenção local<sup>16</sup>, particularmente com as autar-

---

<sup>16</sup>Dada a importância da temática em causa e a sua relevância internacional em função do alargamento do conceito de cidadania nacional, seria de toda a conveniência estabelecer de igual modo parcerias internacionais em torno da educação para cidadania cosmopolita.

quias, com as instituições de ensino superior e com organizações do terceiro setor (ex: IPSS, misericórdias e cooperativas).

Deste modo, estou certo, daremos uma excelente contribuição para a qualificação da cidadania no nosso país.

## 9. Referências bibliográficas

ADLER, A. Apresentação do novo relatório da CIA. **Como será o mundo em 2025?** Lisboa: Bizâncio, 2009.

ALBUQUERQUE, R. **Associativismo, capital social e mobilidade:** estudo da participação cívica de descendentes de imigrantes africanos lusófonos em Portugal. Tese de Doutoramento (UAb). Lisboa, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Catálogo do Sistema Universidade aberta do Brasil:** pólos, cursos e instituições. Brasília: CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior), 2011.

CARMO, H. A institucionalização da Universidade Aberta de Portugal e as suas metamorfoses. In: MILL, D.; PIMENTEL, N. **Educação a distância:** desafios contemporâneos. São Carlos: EdUFSCar, 2010a.

CARMO, H. **Educação e intervenção num contexto de autismo social:** algumas sugestões. Primeiras jornadas de educação social, Leiria: IPL-ESE, 2007, inédito.

CARMO, H. Educação para o desenvolvimento: um imperativo estratégico. In: TAVARES, M.J.F. (organização). **Actas das Jornadas Interdisciplinares sobre Poder e sociedade.** Lisboa, UAb, p.489-506, 1998.

CARMO, H. **Educar para a identidade nacional assente numa economia solidária e numa cultura de paz,** “Nação e Defesa” (Número Extra Série, Julho de 2004). Lisboa: Instituto de Defesa Nacional, 2004.

CARMO, H. Ensino a Distância e desenvolvimento sustentado: do Índico ao Pacífico. **Universa: Revista UCB**, v.3, p.333-350, Brasília-DF, 1995.

CARMO, H. **Ensino superior a distância:** Contexto mundial ? Modelos Ibéricos. Lisboa: UAb, 1997.

CARMO, H. Virtualidades e limitações do e-learning: o caso da Univer-

cidade Aberta (Portugal). In: MILL, D.; PIMENTEL, N. **Educação a distância: desafios contemporâneos**. São Carlos: EdUFSCar, 2010b.

CORREIA, S. **Capital social e comunidade cívica: o círculo virtuoso da cidadania**. Lisboa: ISCSP, 2007.

DALAI-LAMA. **Ética para o novo milênio**. Lisboa: Círculo de Leitores, 2000.

DAMÁSIO, A. **O sentimento de si**. Lisboa: Publicações Europa-América, 2000.

DANIEL, J.S. **Mega-universities and Knowledge Media: Technology Strategies for Higher Education**. S.l: Kogan Page, London and New York, 1996.

DOERFERT, F. **Short descriptions of selected distance education institutions**. Hagen: FernUniversität, 1989.

DURKHEIM, E., 1984, **Sociologia Educação e Moral**, Porto, Rés, 1ª ed. De 1922

EMMERIJ, L. **Norte-Sul: A granada descavilhada**. Venda Nova: Bertrand, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Porto: Afrontamento, 1972.

FUKUYAMA, F. **A grande ruptura: a natureza humana e a reconstrução da ordem social**. Lisboa: Quetzal, 2000.

GARDNER, H. **Inteligências múltiplas: a teoria e a prática**. Porto Alegre: Artmed, 1995.

GNESOTTO, N.; GREVI, G. **O mundo em 2025 segundo os especialistas da União Europeia**. Lisboa: Bizâncio, 2008.

GOLEMAN, D. **Inteligência Emocional**. Lisboa: Temas e Debates, 1995.

GOLEMAN, D. **Inteligência social**. Lisboa: Temas e Debates, 2006.

MEAD, M. **O Conflito de Gerações**. Lisboa: Dom Quixote, 1969.

MORIN, E. et.al. **Os problemas do fim de século**. Lisboa: Editorial Notícias, 1991.

PAIVA, A., 2010, **A estrela sociológica: um modelo viável**. Tese de Doutoramento, UAb, Lisboa, 2010.

PINTASILGO, M.L. **Cuidar o futuro: um programa radical para viver melhor**. Lisboa: Trinova, 1998.

REDDY, V.; MANJULIKA, S. **The world of open and distance learning**. New Delhi: Viva Books, 2000.

REIS, C. **Plano de actividades para 2010**. Lisboa: UAb (Universidade Aberta de Portugal), 2010c.

REIS, C. **Plano Estratégico de 2010-2014**. Lisboa: UAb (Universidade Aberta de Portugal), 2010a.

REIS, C. **Programa Específico de Desenvolvimento da UAb (2010-2013)**. Lisboa: UAb (Universidade Aberta de Portugal), 2010b.

ROSNAY, J. **O Macroscópio: para uma visão global**. Lisboa: Arcádia, 1977.

TOFFLER, A. **A terceira vaga**: Lisboa: Livros do Brasil, 1980.

TOFFLER, A. **Choque do futuro**. Lisboa: Livros do Brasil, 1970.

TOFFLER, A. **Os Novos Poderes**. Lisboa: Livros do Brasil, 1991.

TOFFLER, A.; TOFFLER, H. **A revolução da riqueza**. 3.ed. Lisboa: Actual Editora, 2006.

TRINDADE, A. R. **Distance education for Europe: terms of reference for a european distance education structure**. Lisboa: UAb, 1992.

# AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Maria Urbana da Silva<sup>1</sup>  
Delarim Martins Gomes<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup>Centro Universitário Cândido Rondon (UNIRONDON)-urbana@unirondon.br

<sup>2</sup>Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT) – delarim@cpd.ufmt.br



**T**omamos, como ponto de partida desta reflexão, um pressuposto: a educação a distância (EaD), ao menos na educação formal, acontece no contexto de pessoas adultas. Diferentes investigadores têm chamado a atenção para a diferença de aprendizagem da criança em relação à pessoa adulta: esta conta com a experiência, dado que a experiência do adulto é significativamente mais ampla do que a experiência infantil. O termo andragogia, ainda não incluído no dicionário Houaiss (2009), embora provavelmente criado no séc. XIX (Knowles et al., 2005, p. 59) e, atualmente amplamente utilizado, com mais de 200 mil retornos em busca na *web*, enfatiza esta diferença, como bem o indica a formulação que Knowles et al. (2005, p.59) atribuem a um educador iugoslavo em palestra que proferiu nos EUA, na década de 1960: “Andragogia é a arte e a ciência para ajudar adultos a aprender”.

Toda pessoa envolvida na EaD, como aluno ou educador, tem vivências prévias de avaliação. Não é diferente conosco. Dois fatos, cada um com protagonista diferente no papel de professor, vez ou outra, emergem em nossas aulas ou palestras. Docente de Estatística em cursos técnicos do antigo segundo grau, nos inícios da minha trajetória docente, nos anos 1970, separava, com nitidez, dois momentos: do ensino e da prova. Neste segundo momento, em salas com cerca de 60 alunos, não era incomum que me vissem, em pé, sobre a mesa do professor. Somente após estar na posição que me parecia mais adequada, autorizava os alunos a “virarem” a folha de prova para iniciá-la. E ali, em cima da mesa, ficava até a entrega da última prova.

Agora, o segundo fato. Docente de História de Filosofia Contemporânea em um curso de Filosofia, nos anos 1980, solicitei um trabalho sobre Merleau-Ponty, um filósofo francês. A determinado trabalho atribuí nota baixa; três ou três e meio. Transcorridos alguns anos, na suposição de que a comunicação com os egressos não mais seria possível, pois os trabalhos ainda eram datilografados, propus o mesmo trabalho. No final do ano, recebi convite para apadrinhar esta segunda turma na formatura. Na infalível rodada de cerveja que, então, cabia patrocinar, um aluno indagou: *lembra-se daquele trabalho sobre Merleau-Ponty?* Ante a resposta afirmativa, continuou: *bem, agora já posso contar. Dois dias*

*antes da data de entrega, não havia feito nada. Peguei o trabalho de fulano e datilografei novamente; só mudei o nome do autor e a data. Desta vez, a nota foi sete e meio e não três.*

Os dois fatos vinculam-se a concepções ainda hegemônicas naquelas duas décadas: a autoridade inquestionável do professor que lhe permitia, por exemplo, fiscalizar, “dar notas”, sem a necessidade de se justificar aos seus alunos. Nós fizemos isso porque professores nossos haviam feito o mesmo conosco, quando éramos alunos. Enfim, nós copiamos de nossos modelos. A cópia, como todos sabem, perpetua a mesmice e desfigura o original. Daí a importância da reflexão sobre a ação. Ou seja, permanentemente, no exercício da profissão docente, cabe perguntar-nos: o que preciso saber para ensinar, e no nosso recorte, para avaliar, com adequação, em EaD?

Pimenta (2008, p. 20-32) responde à primeira parte da questão, especificando três domínios do que denomina os três saberes da docência: a experiência, o conhecimento e o pedagógico. O saber da experiência não é sinônimo de vivência. Tem experiência quem se debruça, reflexivamente, sobre as vivências próprias ou alheias. Em convergência com esta concepção, não é incomum ouvir-se a seguinte afirmação: *fulano tem dez anos de repetição e apenas um de experiência*. Com o termo conhecimento, a autora indica a disciplina da qual se é professor: para ser professor de Matemática é necessário razoável domínio sobre os conhecimentos matemáticos. Por saber pedagógico, deve-se entender o conhecimento acumulado sobre como criar situações de aprendizagens.

Esses três domínios são inter-relacionados. Vamos ater-nos ao saber pedagógico sobre avaliação, tema recorrente na educação presencial, a fim de, posteriormente, elucidar/criticar nossas práticas de avaliação em EaD e, em decorrência, configurá-las como experiência. A escolha deste percurso pela educação presencial justifica-se porque nessa modalidade de educação, como alunos ou professores, é que demos os significados e sentidos iniciais ao que é, para cada um de nós, a avaliação.

## 1. O saber pedagógico sobre a avaliação

A comunidade educativa, tanto na avaliação presencial quanto na EaD, entende que a avaliação é parte do processo educacional, pois parece natural pensar, que depois de uma unidade curricular ou de determinado período, os alunos devem ser avaliados para confirmar se assimilaram ou não o que o professor ensinou. Essa concepção sinaliza que a avaliação é vista como medida de desempenho dos alunos e está solidamente enraizada na comunidade educativa (HADJI, 2001). Porém, há outra vertente. A avaliação, atualmente, é vista não como parte, mas como dimensão integrante do currículo, na medida em que ela se incorpora à totalidade do processo pedagógico; por conseguinte, está no início, meio e fim “[...] de qualquer modelo educativo configurado no processo de ensino-aprendizagem e, portanto, é uma actividade primordialmente valorativa e investigativa” (ONTORIA, 1994, p. 89), contínua e processual.

Desde Bloom et al. (1983)<sup>3</sup>, a pergunta “quando avaliar?” é respondida com a indicação de três funções da avaliação, que se realizam no *continuum* do processo educativo; ou seja, a avaliação inicial ou diagnóstica, a formativa ou integradora e a somativa ou final.

A avaliação inicial ou diagnóstica tem por fim diagnosticar, retroinformar e favorecer o desenvolvimento individual do aluno. Essa função recebe o nome de diagnóstica, por caracterizar o aluno no que se refere aos interesses, às necessidades e dificuldades e aos conhecimentos que já possui, para, a partir deles, iniciar o processo de ensino-aprendizagem.

A função formativa possibilita ao professor buscar ações que atuem como fator de estímulo e crescimento do aluno, com a finalidade de conhecer melhor e desenvolver a capacidade de aprender e de se auto-avaliar.

---

<sup>3</sup>Utilizamos esta versão de 1983, mas a primeira publicação, em inglês, é de 1971.

Por fim, a função somativa, que tem por princípio verificar os resultados alcançados ao final de uma etapa do processo de ensino-aprendizagem, a fim de se replanejar o trabalho, tendo em vista as informações obtidas.

Se a avaliação é componente integrante do processo de ensino-aprendizagem, avalia-se para diagnosticar avanços e entraves com a finalidade de intervir para redefinir os rumos e caminhos a serem percorridos. Deste ponto de vista, o processo avaliativo não pode ser pontual, mas sim processual e contínuo e a opção por critérios e instrumentos de avaliação elege os que estão em conformidade com um currículo de caráter flexível e aberto.

Para Villas Boas (2005), a prova faz parte da avaliação, mas avaliar não se reduz a aplicar provas. Avaliar tem um âmbito maior. Nas escolas, os professores, os alunos não estão preparados para aceitar a avaliação no sentido mais amplo, completa a autora. Ao longo do tempo foi-se associando a avaliação às provas e esse modelo permanece até os dias de hoje, embora existam experiências com projetos inovadores quanto à avaliação.

A mudança da concepção de uma avaliação centrada na classificação, na seleção e na exclusão para uma avaliação formativa é tarefa difícil, porém necessária, conclui a autora, uma vez que a sociedade continua a cobrar a aplicação de provas e os alunos, refletindo o desejo dessa sociedade, insistem na sua aplicação. As dificuldades na mudança da avaliação, possivelmente, residam na “[...] inadequada preparação dos professores e demais profissionais da educação para avaliar.” (VILLAS BOAS, 2005, p. 18).

Nesse contexto, optar por uma avaliação não foca apenas o aluno, mas todo o trabalho pedagógico<sup>4</sup> de uma instituição, assim como a atuação dos professores e dos diversos profissionais da educação que nela

---

<sup>4</sup>Trabalho pedagógico num primeiro sentido é aquele realizado por toda a escola; não apenas aquele realizado diretamente com os alunos, mas também o que auxilia a realização deste, como a coordenação pedagógica, a secretaria, as atividades da biblioteca, trabalhos esses, realizados em parcerias. Portanto, tanto o professor quanto o aluno e demais profissionais da educação desenvolvem o trabalho pedagógico (VILLAS BOAS, 2005).

atuam. Nesse sentido a avaliação formativa visa à aprendizagem do aluno e do professor e, como consequência, altera as práticas pedagógicas e avaliativas adotadas pela instituição. Tal mudança contribui para que o professor sinta necessidade de construir práticas avaliativas correspondentes à concepção de uma avaliação que rejeita a classificação em uma estrutura hierárquica que prioriza valores contraditórios, ou seja, o saber e o não-saber. A prática da avaliação formativa por priorizar o diálogo e a negociação, rompe com esse modelo. A negociação, por ser dialógica contribui para a consolidação da perspectiva de avaliação como prática de investigação que encontra

[...] no *saber* e no *não-saber* momentos que dialogam na produção de novos e mais profundos conhecimentos e que, como alternativa ao antagonismo entre saber e não saber, propõe lançar seu olhar fundamentalmente para o *ainda não-saber* (ESTEBAN, 2001, p. 181-182, grifos da autora).

Nesse sentido, cabe ao professor a condução do processo avaliativo e, por complemento, do diálogo e do entendimento. O aluno precisa saber o que se espera dele tanto em relação ao seu desempenho quanto aos objetivos do trabalho desenvolvido. Essa ação favorece a compreensão e comparação do que já aprendeu com o que ainda falta aprender, possibilitando a tomada de consciência de que precisa avançar. Ao professor, cabe a tarefa de apontar o que o aluno deve fazer para conseguir esse avanço. Nesse sentido, notas não cumprem esse propósito porque desviam a atenção da aprendizagem para outros propósitos, como rotular e ranquear de alunos.

A avaliação formativa contribui tanto para o desenvolvimento do aluno como do professor e de toda a escola. Para que isso aconteça, é necessário que todos os professores que atuam na escola tenham a oportunidade de se desenvolver e de se atualizar. O sucesso do trabalho do professor implica no sucesso do trabalho do aluno e, dessa forma, todas as dimensões do trabalho escolar são avaliados para identificar aspectos que carecem de melhoria.

Nesta perspectiva pode-se afirmar que a avaliação serve para conhecer o que o aluno já aprendeu e o que ainda não sabe e, consequentemente, o que necessita ser feito para que ele aprenda. Em conjunto, professor e aluno providenciam o necessário para o avanço das aprendizagens. Avalia-se para promover a aprendizagem do aluno, uma vez que esses dois fatores andam de mãos dadas na sala de aula. É a avaliação que ajuda a aprendizagem e não o contrário.

Numa outra perspectiva avalia-se a atuação dos professores, bem como dos demais profissionais que trabalham na escola. Todos devem ser avaliados para que se crie a cultura avaliativa “[...] baseada na parceria, no respeito mútuo, na responsabilidade, na seriedade e no rigor” (VILLAS BOAS, 2005, p. 30).

Em uma terceira perspectiva, a avaliação tem, ainda, como foco a coleta de informações de como se desenvolve o trabalho pedagógico da escola como um todo, ou seja, todas as atividades necessitam ser avaliadas.

Do ponto de vista de uma nova prática, a proposta é deslocar a avaliação do conhecimento para a avaliação da aprendizagem, “[...] que inclui a análise do pensamento sintético, das aplicações e das aquisições dos processos de aprendizagem, bem como a verificação do alcance da metacognição” (DEPRESBITERIS, 2002, p. 39)<sup>5</sup>.

A avaliação formativa tem como cerne o desenvolvimento daquele que aprende, apresenta-se como ponto de chegada, tendo os objetivos como ponto de partida. Tem como função tornar a aprendizagem mais efetiva no processo educativo; permitir tanto aos alunos como aos professores situarem-se nos seus níveis de aprendizagem e desenvolvimento cognitivo, afetivo e social.

Realizado este recorte sintético em relação ao saber pedagógico sobre a avaliação, podemos iniciar o próximo passo em nossa reflexão,

---

<sup>5</sup>Metacognição “[...] refere-se ao conhecimento que as pessoas têm de seus próprios processos de pensamento, assim como suas habilidades para controlar esses processos mediante sua organização, realização e modificação.” (DEPRESBITERIS, 2002, p. 37).

com a seguinte questão como pano de fundo: como a prática da avaliação em EaD pode apropriar-se desse referencial teórico?

## 2. Avaliação na EaD: mais do mesmo?

Não estamos afirmando, com isto, que a transposição é inteiramente inapropriada. Equivocado é agir sem pensar; duvidosa é educação sem reflexão. De fato, em qualquer dos casos – educação presencial/EaD, educação de crianças/adultos – a ação substantiva é a educação; ou seja, em qualquer idade ou modalidade a educação terá, sempre, características comuns, inclusive no que se refere à avaliação. Não obstante, a adjetivação – a distância, de adultos – chama a atenção para a existência de diferenças de uma educação à outra, dentre as quais nos interessa focar características diferenciais da avaliação na EaD. Talvez, ao final, conclua-se que não sejam exclusivas, mas, ao menos, parece-nos conveniente acentuá-las para que a avaliação em EaD se realize com maior efetividade.

Vamos retomar um contributo da educação presencial: a avaliação, mais que parte, é uma situação de aprendizagem. Ou seja, quando alguém faz uma avaliação pode (ou não) aprender, mas a intenção do educador ao elaborar uma avaliação há de ser, evidentemente, a de criar uma situação para que o aluno aprenda e não, apenas, para averiguar se há conformidade entre os conteúdos trabalhados e o que é reportado na prova. Knowles e colaboradores, ao estabelecer os cinco princípios da aprendizagem adulta, descrevem o primeiro nos seguintes termos: “Adultos motivam-se para aprender se sentem que a aprendizagem satisfaz suas necessidades e interesses; portanto, estes são os pontos de partida mais apropriados para organizar atividades de aprendizagem para adultos” (Knowles et al., 2005, p. 39-40). Por sua vez, o quarto princípio estabelece: “Adultos têm uma profunda necessidade de autodirecionamento; portanto, o papel do professor é engajá-los em um processo compartilhado de investigação ao invés de transmitir-lhes seu conhecimento e, depois, avaliar-lhes a conformidade com ele [o conhecimento]” (Knowles et al. 2005, p. 40).

Se julgar válidas essas afirmações, o que o educador de EaD deve levar em conta ao organizar a avaliação a fim de que ela seja desenhada como uma situação de aprendizagem com a qual o aluno se envolva?

É frequente, e nós mesmos fazemos isso muitas vezes em nossas aulas e palestras, fazer analogia entre a construção do conhecimento e uma viagem. Quando se planeja uma viagem, o que é mais envolvente e fascinante? – Antecipar, na imaginação, os destinos aonde se quer chegar. Ocorre que grande número de alunos adultos, tal como sucede a educadores, transpõem para a EaD as próprias vivências em relação ao estudo e à avaliação. Ou seja, com maior ou menor intensidade, continuam a comportar-se nas situações de aprendizagem com atitudes heterônomas, as quais, se não impedem, esmaecem as atitudes de autonomia, próprias do adulto. Na prática, em geral o aluno de EaD também faz a prova mais por causa da nota (atitude heterônoma) e menos como um processo para aprender algo em relação a que tenha necessidades ou interesses (atitude autônoma).

Queiramos ou não, o aluno a distância e adulto enfrenta as avaliações que lhe são propostas a partir das vivências/experiências anteriores com avaliação. Inicialmente, há que ajudá-lo a qualificar esse saber acumulado para “enfrentar a avaliação” de tal maneira que a faça não como parte do ritual/rotina da escola, mas como uma situação, possivelmente relevante, na qual aprende. Tal como ocorre em uma viagem, haverá envolvimento maior com a avaliação se houver clareza sobre aonde se quer chegar. E isto, na viagem do conhecimento, se consegue através da reflexão. Pensamos que o aluno pode ser convidado a esta reflexão se o educador tiver o cuidado de explicitar as finalidades da avaliação (o aonde se quer chegar com a viagem cognitiva), no contexto das situações de aprendizagem que construiu para a sua disciplina ou unidade didática.

Diogo e Vieira (2006, p. 27) listam as funções da avaliação na aprendizagem de adultos. Alteramos a sequência e inserimos os três momentos/tipos de avaliação, mas as funções são, literalmente, as propostas pelos dois autores. Segundo eles, a avaliação intenciona:



se inicial ou diagnóstica:

- diagnosticar as necessidades dos formandos;
- orientar os esforços do formando para definir um modo pessoal de aprendizagem;

se formativa ou integradora:

- motivar os formandos e formadores para atingir objetivos;
- identificar problemas resultantes das práticas pedagógicas;
- sugerir novos métodos, técnicas e/ou recursos didáticos;

se somativa ou final:

- prever resultados e facilitar uma orientação;
- indicar resultados.

Consideremos a asserção “indicar resultados”, característica da avaliação somativa e, para muitos alunos e educadores, função mais visível da avaliação e aquela que, provavelmente, foi ou continua sendo o cerne do conceito que têm de avaliação. Parece evidente, aqui, que “resultados” não se referem a notas ou conceitos, mas a “produtos da aprendizagem”, ou seja, atitudes, conteúdos e processos para continuar aprendendo. Como envolver o aluno com esse tipo de resultado, ou, em outras palavras, como migrar da heteronomia da nota para a autonomia da “vontade de saber”?

A título de exemplificação, façamos a suposição de que o instrumento para realizar a avaliação seja uma prova. Bem, as orientações para a redação de textos acadêmicos enfatizam a necessidade de se iniciá-los com uma introdução na qual, no mínimo, constem, apropriando-nos da ABNT NBR 6022, a delimitação dos conteúdos a serem avaliados, os objetivos da avaliação e outros elementos necessários para situar a avaliação.

Entre os elementos necessários para introduzir a avaliação, convém situar o aluno com relação às expectativas, ou seja, o “aonde se quer chegar”. Para isso, é aconselhável, no momento da elaboração, que se tenha em conta o nível de complexidade do resultado cognitivo que está em questão na avaliação e, na introdução, se lhe chame a atenção para isso.

Há diferentes categorizações cognitivas e pode-se escolher aquela com a qual o professor tem maior familiaridade. Uma proposta interes-

sante e com bastante literatura de referência quanto à aplicação em avaliação provém da contribuição de Bloom e sua equipe que, em 1956, escreveram: “A estrutura da taxionomia, até o presente momento, está constituída de seis classes principais: conhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação” (BLOOM et al., 1976, p. 16). Esses níveis, de acordo com esses autores, hierarquizam-se do mais simples ao mais complexo, sendo que o sujeito só é capaz de operar em um estágio mais complexo se é capaz de operações no nível ou níveis que o precedem; assim, a compreensão supõe o conhecimento e a análise só é possível se o sujeito conhece e compreende.

Richlin (2006, p. 45-47) sumaria a revisão reconstrutiva dos aportes de Bloom, com a importante distinção entre dimensões do conhecimento e processos cognitivos. As classes propostas por Bloom passam a ser compreendidas como processos ou operações cognitivas, com pequenas alterações: a operação de conhecer passa a ser descrita como “lembrar”, as operações de analisar e sintetizar são subsumidas na operação de análise e acresce-se uma operação mais complexa: criar. Em conjunção interativa e dinâmica com os processos, há a proposição de quatro dimensões do conhecimento: conhecimento factual, conhecimento conceitual, conhecimento procedimental e conhecimento metacognitivo<sup>6</sup>. A inter-relação entre as dimensões e os processos cognitivos pode ser figurada no Quadro 1 – em cada célula de interseção podem ser colocados verbos que explicitam as ações cognitivas que se deseja que o aluno realize. Por exemplo, a célula A1, dentre outras, comportaria ações cognitivas como: mostrar, identificar, listar, recordar, reconhecer, recitar, nomear, narrar, decorar...

---

<sup>6</sup>Talvez se deva estudar a possibilidade de acrescentar uma quinta dimensão: Conhecimento de valores.

**Quadro 1.** Revisão da Taxonomia Cognitiva de Bloom

Dimensões do conhecimento	Dimensões do processo cognitivo					
	1. Lembrar	2. Entender	3. Aplicar	4. Analisar	5. Avaliar	6. Criar
A. Conhecimento factual						
B. Conhecimento conceitual						
C. Conhecimento procedimental						
D. Conhecimento metacognitivo						

Fonte: Richlin (2006, p. 45).

Enfim, a introdução da prova ou qualquer outro instrumento de avaliação somativa deve deixar claro ao aluno qual é a expectativa com relação ao nível do processo cognitivo em que se deseja que os resultados da construção cognitiva sejam evidenciados e, ainda, em relação a qual/quais dimensões do conhecimento se espera que se situe o enfoque organizador do texto da prova ou outro instrumento proposto. Para exemplificar, pois mais tarde retornaremos a este exemplo, participamos de equipe que, em um curso, propôs a produção de um vídeo, mostrando fatos de determinada natureza em relação aos quais esperávamos que o próprio vídeo evidenciasse a análise do autor. Ou seja, a proposta da avaliação foi introduzida com um texto de cerca de cinco linhas, explicitando que a dimensão do conhecimento era factual (o que tornaria inadequado, por exemplo, a filmagem de uma entrevista) e que o nível de operação mental esperado era o de análise, o que implicaria evidências dos três níveis precedentes. Ou seja, o produto filme, tomado como instrumento de avaliação, exigiria a intervenção/envolvimento do próprio autor, com legendas, fala em *off*, depoimento ou outro recurso que a filmagem permite e, enfim, a própria confecção do roteiro.

A essa estratégia inicial – isto é, a consideração do instrumento de avaliação como um texto acadêmico que deve conter uma introdução – convém adicionar outra opção de envolvimento do aluno. Para explicitá-la, é apropriado considerar, na elaboração do instrumento de avaliação, o

segundo fundamento da aprendizagem andragógica: “[...] a aprendizagem adulta está centrada na vida [...]” (KNOWLES et al. 2005, p. 39-40). Portanto, as questões de qualquer instrumento de avaliação devem estar centradas em situações de vida do universo do aluno e não em temas. É necessário que estas questões venham ao encontro das necessidades manifestadas pelo aluno, quer em relação à sua existência atual, quer em relação ao profissional que pretende ser, com alicerce no curso que faz, tanto para atuar no mundo do trabalho, na pesquisa acadêmica ou em ambos os campos.

Em geral, podemos categorizar o que há a fazer em urgente e necessário. É usual que o urgente se evidencie mais fortemente e até encubra o necessário; e, o que é necessário à formação do aluno, só aparece mediante a reflexão de docentes e alunos sobre suas experiências de vida. As avaliações são instrumentos eficazes para este diagnóstico. Se isto não estiver claro, não é incomum que o professor se perca em dar soluções às urgências do dia a dia da docência? como aplicar provas apenas para atribuir notas a serem lançadas no diário de classe? e deixe à margem o necessário: possibilitar aprendizagens relevantes ao contexto profissional do aluno. Nada mais decepcionante, na viagem do conhecimento, do que um guia perdido, um guia que dê soluções às emergências, mas falhe em prover o necessário: a chegada ao destino.

A imprescindibilidade de se levar em conta, na avaliação, as necessidades e experiências dos alunos, levanta uma indagação: como ter acesso às experiências de vida e às necessidades do aluno de EaD? Esta questão dirige a nossa atenção às duas funções iniciais da avaliação, segundo Diogo e Vieira (2006, p. 27), na listagem reportada precedentemente: “Diagnosticar as necessidades dos formandos e orientar os esforços do formando para definir um modo pessoal de aprendizagem”.

A EaD, sobretudo no ambiente Moodle e similares, possui uma ferramenta interessante para que o professor ou tutor faça o diagnóstico das necessidades de aprendizagem dos alunos. Esse diagnóstico refere-se a amplo leque. O educador, no fórum, pode identificar problemas de linguagem, inconsistências de redação, expressão confusa ou incongruente de ideias, compreensão equivocada de conceitos, predominância de

processos cognitivos de lembrança (restrição à narração) sobre níveis mais sofisticados e requeridos na vida acadêmica, como análise, crítica e criação etc...

O próprio fórum é ferramenta adequada para que o educador oriente os esforços do aluno na direção de operações mais complexas de pensamento e de sua adequada expressão. Ou seja, o fórum realiza a aproximação de dois sujeitos intencionados: o educador enquanto especialista em aprendizagem, capaz de diagnóstico do ainda-não aprendido pelo aluno, tanto em termos de processos cognitivos quanto de conteúdos específicos da unidade didática e capaz de propor caminhos para a aprendizagem e, da outra parte, o segundo sujeito, o aluno, enquanto interlocutor com “vontade de saber” e em desequilíbrio (piagetiano) por se haver dado conta de que não sabe. A clareza desse diagnóstico é fundamental para que o professor possa não apenas elaborar os instrumentos de avaliação somativa, mas, também, para escrever a introdução desses instrumentos de modo a, com licença poética, envolver o aluno na aventura do conhecimento.

Uma terceira estratégia de envolvimento do aluno com a avaliação refere-se à função formativa ou integradora da mesma. Critérios era o que faltava ao docente de filosofia, do início do capítulo, que ao mesmo texto, em um determinado momento atribuiu nota três e, em outro, sete. E isto não é raro. Podemos referir outro fato.

Por alguns anos na década de 1990, coordenamos a formação continuada dos professores de uma rede de escolas. Em um encontro de professores de Matemática do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio, por sugestão de uma professora da então sexta série, selecionamos uma prova, que foi replicada e distribuída aos participantes do encontro, aproximadamente 35. Cada professor deveria corrigir a prova e informar a nota que era colocada em uma planilha. A menor nota foi inferior a quatro e, a maior, pouco superior a oito. Ou seja, para alguns professores, a prova evidenciava aprendizagem extremamente deficiente; para outros, o aluno, a partir das indicações da prova, talvez até pudesse vir a ser um matemático ou profissional da área de exatas.

Dentre as experiências que já fizemos, na proposição de critérios para avaliação em EaD, vamos expor três: uma mal sucedida, uma relati-

vamente bem sucedida e outra que se está mostrando mais eficiente. Os fatos citados já o proclamam, mas, para que não haja dúvidas, reafirmamos: ter informações claras sobre os critérios que serão utilizados para apreciação do produto do próprio trabalho em situações de avaliação é um dos elementos importantes da construção/envolvimento com a aprendizagem e um direito do aluno. Inclusive, é possível afirmar que a avaliação é o trabalho do aluno (prova) comparado ao conhecimento socialmente acumulado e aos processos de aprendizagem, mediante critérios que possibilitam, ao professor, emitir um juízo que valida ou não o trabalho apresentado. Juízo que deve ser base e objeto de diálogo, via *chat* ou outra ferramenta, entre o professor e os alunos ou cada aluno. No diálogo, realizado a partir de trabalho produzido com referência a critérios previamente conhecidos, está o âmago da avaliação formativa ou integradora.

Apresentamos, no Quadro 2, uma ficha de critérios que elaboramos, para avaliar projeto de estágio, elaborado em grupo, em um curso de Pedagogia.

**Quadro 2.** Ficha de critérios para avaliação de projeto de estágio de docência

Categorias/notas	4	3	2	1
<b>Participação ativa no grupo</b>	Todos participaram ativamente de todas as atividades.	Nem todos, mas mais que metade participou ativamente de todas as atividades.	Metade do grupo participou ativamente de todas as atividades.	Menos que metade participou ativamente de todas as atividades.
<b>Cumprimento pontual das atividades</b>	Todos foram pontuais em todas as atividades agendadas.	Nem todos, mas mais que metade foi pontual em todas as atividades.	Metade foi pontual em todas as atividades agendadas.	Menos que metade foi pontual em todas as atividades agendadas.
<b>Pontualidade na entrega do texto ao professor</b>	Todos os prazos de entrega de texto foram cumpridos.	Cumprimento dos prazos superior à metade, mas não todos.	Houve cumprimento de metade dos prazos.	Houve cumprimento de menos que metade dos prazos.
<b>Ortografia</b>	O texto final, ortograficamente, está 100% correto.	No texto final há menos que dez erros de ortografia	No texto final há entre dez e 15 erros de ortografia.	No texto final há mais que 15 erros de ortografia
<b>Clareza de comunicação</b>	Todos os parágrafos têm clareza de ideias.	Entre um e cinco parágrafos têm ideias pouco claras	Entre seis e nove parágrafos têm ideias pouco claras	Mais que nove parágrafos têm ideias pouco claras.

<b>Coesão e coerência</b>	Todo o texto está redigido com boa coesão e coerência.	No texto há até cinco inconsistências de coesão ou coerência.	No texto há de seis a nove inconsistências de coesão ou coerência.	No texto há mais que nove inconsistências de coesão ou coerência.
<b>Normas da ABNT</b>	Texto adequado às normas da ABNT, quanto à formatação, citação e referência.	Texto com até cinco erros quanto à formatação, citação ou referência.	Texto com seis a nove erros quanto à formatação, citação ou referência.	Texto com mais que nove erros quanto à formatação, citação ou referência.
<b>Referências</b>	O número de obras utilizadas está adequado, com citações pertinentes e incorporadas com reflexão consistente.	O número de obras utilizadas está adequado, com citações pertinentes, mas há incorporação com reflexão frágil.	O número de obras utilizadas é insuficiente, embora haja citações pertinentes e até bem incorporadas ao texto.	O número de obras utilizadas é insuficiente, há citações não pertinentes ou com frágil incorporação reflexiva ao texto.
<b>Adequação ao padrão de projeto proposto</b>	O projeto atende em nível ótimo a todos os itens do padrão proposto.	O projeto atende a todos os itens, mas, um ou mais são atendidos de forma parcial.	O projeto atende a todos os itens, mas apenas um ou dois são atendidos de forma adequada.	O projeto não atende a todos os itens ou os atende com grande inadequação.
<b>Potencialidade</b>	Ótimo indutor para o trabalho em campo	Bom indutor para o trabalho em campo	Razoável indutor para o trabalho em campo	Insuficiente para induzir o trabalho de campo.

Fonte: Inspirado em Richlin (2006, p. 99).

A ficha apresentou muitos problemas. Inicialmente, foi mal acolhida pelos alunos que a entenderam como uma camisa de força. Como não houve a aplicação de uma ficha piloto, alguns critérios revelaram-se muito distantes da realidade. Por exemplo, todos os textos continham mais que duas dezenas de erros ortográficos. A pontuação, em alguns casos, foi julgada muito exigente. Nas duas primeiras categorias, a pontuação deveria ser distribuída a cada aluno pelo próprio grupo; todos os grupos, corporativamente, atribuíram pontuação máxima a todos os seus integrantes, mesmo em evidente contradição com a realidade. Outra questão a ser discutida refere-se a pontuar atitudes e adicionar esses pontos a aspectos cognitivos. Um problema grave foi o nivelamento das categorias; por exemplo, a última categoria era central para avaliar o projeto, mas foi usada com valor idêntico ao da categoria “ortografia” que, mesmo sendo relevante, ocupa lugar periférico na avaliação da qualidade de um projeto. Finalmente, embora não hajam sido listados todos os problemas, a aplicação da ficha a textos com 15 a 25 páginas

revelou-se trabalhosa, o que nos motivou a não mais utilizá-la, embora tenha possibilitado aos docentes uma base sólida para o diálogo construtivo com os alunos, os quais, devido à dilação do prazo de retorno em decorrência das dificuldades de pontuação de cada critério, tiveram pouco tempo para reelaborar o projeto.

Para avaliar o relato de pesquisa sobre gestão da educação básica, para o seminário integrador de um curso de Administração na modalidade a distância, para gestores públicos, propusemos os critérios do Quadro 3.

**Quadro 3.** Critérios para avaliação de texto para seminário de projeto integrador

<b>1. Critérios conceituais:</b>	
<b>Análise (1,0)</b>	Indica e comenta os aspectos essenciais dos dados coletados; procura trazer os conceitos estudados na Administração e conectá-los aos dados coletados; revela similitudes e diferenças conceituais; demonstra domínio e aprofundamento do referencial teórico.
<b>Argumentação (0,5)</b>	É convincente e lógico nos argumentos; apresenta visão própria.
<b>Síntese (0,5)</b>	Destaca os aspectos essenciais e relevantes da pesquisa.
<b>2. Critérios procedimentais:</b>	
<b>Interpretação dos dados (0,5)</b>	Organiza e compara os dados coletados;
<b>Coerência e coesão textual (0,5)</b>	Sequência lógica das ideias no texto e encadeamento de ideias entre os parágrafos.
<b>Correção ortográfica (0,5)</b>	O texto não apresenta deslizes ortográficos
<b>Uso correto das normas da ABNT (0,5)</b>	Sobretudo as normas sobre citações, referências e apresentação de trabalhos acadêmicos são utilizadas com correção.
<b>3. Critérios atitudinais:</b>	
<b>Relações interpessoais (0,5)</b>	Estabelece boa relação com o grupo; demonstra participação efetiva e empenho na elaboração do trabalho escrito e organização da apresentação.
<b>Pontualidade (0,5)</b>	Cumprimento dos prazos estabelecidos no cronograma de envio e reenvio do trabalho escrito.

Fonte: Professores especialistas

Esta ficha, que foi bem aceita pelos alunos, pontua diferentemente as categorias, mas apresenta o problema de quantificar atitudes e adicionar os pontos às dimensões conceituais e procedimentais, além de não apreciar as aprendizagens metacognitivas. Com relação aos critérios atitudinais, a avaliação foi feita pelos tutores; quanto aos demais critérios, pelos professores especialistas. Com pequenas adaptações, a ficha foi, igualmente, empregada para avaliar a exposição oral. A utilização da ficha revelou-se pouco trabalhosa, embora a descrição dos critérios deixe boa margem à subjetividade do avaliador. No entanto, possibilitou adequado retorno avaliativo aos alunos.



A ficha seguinte (Quadro 4), ainda em uso no curso de Pedagogia em andamento, está-se revelando a mais adequada das três propostas.

**Quadro 4.** Ficha de critérios para avaliação de vídeo

<b>Título:</b>			
-----			
<b>Duração:</b>			
-----			
<b>Autor:</b>			
-----			
<b>Minirresenha:</b>			
-----			
<b>Indicadores:</b>	B	R	RP
-----			
Tema do vídeo articula o interior da escola e o fora dela?			
-----			
Traduz o conceito de diferença?			
-----			
Mostra a importância do olhar plural sobre o mundo?			
-----			
Evidencia abertura e dialogicidade entre diferentes sujeitos e a realidade?			
-----			
<b>Apreciação:</b>			
Características positivas:			
Itens a melhorar:			
<b>Apreciação Final</b> : compete ao tutor, após a atribuição de conceito aos indicadores e comentários realizados, atribuir um dos três conceitos.			
-----			
Legenda: B – Bom; R – Regular; RP – Refazer o processo.			

Fonte: Professores especialistas

Esta ficha revelou-se de fácil utilização e instrumento adequado para fazer a avaliação; o uso de conceitos, ao invés de notas, permite avaliação mais global e evita fragmentações excessivas das categorias de análise. Como a ficha pode ser enviada, diretamente, aos alunos, sem necessidade de redação de texto, ulterior à avaliação, mostrou-se menos trabalhosa para os tutores e, no caso em que houve necessidade de solicitar que o filme fosse refeito, as anotações do tutor, quer com relação aos critérios, quer com relação ao que estava bom ou deveria ser melhorado revelou-se como ajuda consistente ao aluno, cumprindo adequada e mais eficazmente que as fichas anteriores a função formativa da avaliação. Em suma, avaliar implica reflexão, da parte do professor/tutor, reflexão que deve ser expressa em texto a ser enviado ao aluno, o que é muito mais que a mera atribuição de uma nota ou conceito. Ou seja, o coração da avaliação educativa é o diálogo entre o professor/tutor e o aluno a respeito do trabalho/prova que realizou.

Ao concluir, parece-nos relevante informar que o diagrama do ciclo de aprendizagem proposto por Kolb (2011) é um referencial relevante para a reflexão: ou seja, a partir da nossa experiência de avaliar, distanciamos-nos para observá-la a partir de referenciais teóricos, prosseguindo com a aplicação de instrumentos de avaliação, dos quais referimos apenas as fichas de critério. É esse ciclo que estamos propondo para que se qualifique a avaliação em EaD a fim de que seja o que deve ser: situação de aprendizagem. Nestas poucas páginas, não havia espaço para ir além, o que nos levou a focar a reflexão no que é fundamental na avaliação formativa: a enunciação de critérios de apreciação e o estabelecimento de diálogo entre o professor e o aluno, após a realização da prova (ou outro instrumento) com vistas a tornar a avaliação um marco significativo de construção de aprendizagem.

Por outro lado, convém acentuar que quanto às funções – diagnóstica, formativa e somativa – a avaliação na EaD não se diferencia da avaliação presencial; a diferença, ao menos é a nossa conclusão provisória, reside nos instrumentos e no modo segundo o qual se os utiliza. Ou seja, nem todos os instrumentos adequados para a avaliação presencial são adequados à avaliação em EaD e vice-versa, embora, via de regra, os professores de EaD transponham para a avaliação em EaD os mesmos instrumentos que utilizam ou utilizaram na avaliação presencial.

Mas, talvez, mais que a discussão quanto às (im)propriedades dos instrumentos em uma situação ou outra, seja relevante discutir os procedimentos de utilização de um mesmo instrumento na avaliação presencial e na EaD. Esses procedimentos, acreditamos, não podem ser idênticos e os dispositivos procedimentais adequados à boa avaliação em EaD é um campo aberto à pesquisa. No entanto, podemos avançar um diferencial: estamos convictos de que, na média, tal qual o bom aluno da EaD escreve mais do que o bom aluno da educação presencial, assim um bom processo avaliativo na EaD exige que o tutor/professor escreva muito mais do que o professor na educação presencial e escrever é fundamental para refinar o pensamento, qualificar a reflexão e enriquecer a experiência.

### 3. Referências bibliográficas

ABNT. **NBR 6022:2002** – Informação e documentação – Artigo em publicação periódica científica impressa – Apresentação. Rio de Janeiro: ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas, 2003.

BLOOM, Benjamin S. et. al. **Taxionomia de objetivos educacionais: domínio cognitivo**. Porto Alegre: Globo, 1976.

BLOOM, Benjamin S.; HASTINGS, J. Thomas; MADDAUS, George F. **Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar**. São Paulo: Pioneira, 1983.

DEPRESBITERES, Léa. Avaliação da aprendizagem: uma nova prática implica nova visão do ensino. In: RAPHAEL, Hélia Sonia.; CARRARA, Kester. (Orgs.). **Avaliação sob exame**. Campinas: Autores Associados, 2002. p. 23-51.

DIOGO, Rita; VIEIRA, José. **Guia metodológico** (versão 1.0). 2006. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/5902198/Educa-de-Adultos>>. Acesso em 23 jul. 2011.

ESTEBAN, Maria Teresa. **O que sabe quem erra?** Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

INSTITUTO ANTÔNIO HOUAISS. **Houaiss eletrônico**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009. 1. CD-ROM. (Versão monousuário 1.0).

KNOWLES, M. S.; HOLTON III, E. F.; SWANSON, R. A. **The adult learner: the definitive classic in adult education and human resource development**. 6. ed. Burlington, 2005. (Com indicação de outras 12 cidades como sedes da editora).

KOLB'S learning styles. Disponível em:

<<http://www.businessballs.com/freepdfmaterials/kolblearningstylesdiagram.pdf>> Acesso em: 27 jul. 2011.

ONTORIA, Antonio. et al. **Mapas conceptuais**: uma técnica para aprender. Rio Tinto: Asa, 1994.

PIMENTA, Selma G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

RICHLIN, Laurie. **Blueprint for learning**: constructing college courses to facilitate, assess, and document learning. Sterling (Virginia): Stylus, 2006.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2005.

TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO  
CONTEMPORÂNEA:  
saberes e prática pedagógica  
presencial e virtual

Daniel Mill<sup>1</sup>

Luis Roberto de Camargo Ribeiro<sup>2</sup>

Marcia Rozenfeld Gomes de Oliveira<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup>Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) – mill@ufscar.br

<sup>2</sup>Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) – rcr.luis@gmail.com

<sup>3</sup>Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) – maroz.uab@gmail.com

## 1. Sobre o atual mundo do trabalho docente: saberes, caracterização e profissão

Vivenciamos um período de grandes mudanças em todas as áreas da atividade humana, as quais são comumente atribuídas ao ritmo acelerado da “recente” revolução tecnológica. Como afirma Harvey (2001), estamos experimentando o redimensionamento dos espaços e tempos tradicionais desde a popularização das tecnologias digitais. Essa revolução está na base do advento da denominada *era da informação* (GADOTTI, 2000) ou *sociedade do conhecimento* (CASTELLS, 2003) ou *Idade Mídia* (MILL, 2006) e seu impacto na educação é inegável, especialmente na modalidade de educação a distância.

Neste contexto, o desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação (TIC) tem contribuído grandemente para levar – por meio da educação a distância (EaD) via internet (EaD virtual ou *online*) – formação e conhecimentos a pessoas antes limitadas temporal e espacialmente. Além de um evidente processo de democratização do conhecimento, o avanço e aprimoramento das TIC têm fomentado inovações nas práticas pedagógicas, sobretudo na EaD – outrora reduzidas ao envio de livros e outros materiais didáticos e à troca de correspondências entre educadores e alunos. Assim, o desenvolvimento das TIC possibilitou a incorporação de novas práticas pedagógicas ou a reformulação de procedimentos tradicionais de ensino-aprendizagem a partir da reflexão sobre teorias educacionais já consolidadas ou emergentes. Para Lévy (1999, p.63), *são os novos dispositivos informacionais (mundos virtuais) e comunicacionais (comunicação todos-todos) que são os maiores portadores de mutações culturais.*

No âmbito da EaD, estas novas propostas teórico-práticas possibilitaram que o modelo de EaD evoluísse daquele pautado na reprodução de atividades de ensino-aprendizagem para grandes números de alunos

(modelo comunicacional *um-todos*<sup>4</sup>, com dialogicidade nula ou limitada e “distribuição” do conhecimento em massa) para outro modelo em que o diálogo entre os atores e a discussão/negociação de significados fundamentam o processo educacional (modelo *todos-todos*, com maior dinamicidade e formação do conhecimento em rede, em que todos ensinam a todos ou aprendem com todos). Isto é, a EaD evoluiu rumo à uma proposta mais personalizada de atendimento pedagógico entre professor-professor-tutores-tutores-alunos-alunos-professor<sup>5</sup>, em que a preocupação com o processo de ensino-aprendizagem sobrepõe-se ao material didático ou às outras tecnologias de mediação pedagógica (MILL e PIMENTEL, 2010). Enfim, a aprendizagem colaborativa e a construção coletiva do conhecimento ganham mais ênfase com o desenvolvimento de tecnologias digitais.

Nessa direção, Haughey e colaboradores (2008) entendem que a aprendizagem na EaD deve ocorrer não só mediante a proposição de atividades pelo professor e o esforço dos alunos para atingir os objetivos educacionais, mas também pela interação (entre educadores e educandos e também entre educandos, uns com os outros), pela reflexão discente/docente (sobre o material proposto e as interações subsequentes) e pela adaptação<sup>6</sup> (*i.e.*, a mudança de entendimentos e comportamentos discente/docente resultantes da reflexão sobre as trocas ocorridas nos diálogos e nas negociações). Assim, não somente a construção do conhe-

---

<sup>4</sup>Os modelos de comunicação *um-para-todos* e *todos-todos* são discutidos por autores da área de (multi) mídia, comunicação e tecnologia, a exemplo de Lévy (1999, p.63): *podemos distinguir três grandes categorias de dispositivos comunicacionais: um-todos (rádio, televisão etc.), um-um (correios, telefone etc.) e todos-todos (ciberespaço etc.)*.

<sup>5</sup>O uso do composto com termos repetidos pretende indicar que professores se articulam entre si e com tutores; que tutores se relacionam entre si, com docentes e com alunos; e alunos se comunicam entre si e com tutores (e, por vezes, com professores).

<sup>6</sup>*Adaptação* no sentido de *assimilação e equilíbrio* de novos saberes, como estabelece Piaget (1975).

cimento, mas também as práticas docentes na EaD têm sido igualmente afetadas pelo desenvolvimento tecnológico.

Antes do surgimento das atuais TIC, nas sociedades grafocêntricas tradicionais, os professores (da educação presencial ou da EaD) se limitavam a planejar a “transmissão” de conhecimentos aos alunos. Já na era digital (também denominada por *cibercultura* ou *Idade Mídia*), de acordo com Lévy (1999), a prática docente passa a se assentar na construção individual e coletiva de conhecimentos. Hoje podemos imaginar a docência a distância como capaz de promover mudanças, comprometida com a aprendizagem significativa, problematizadora e reflexiva na formação profissional e na construção da cidadania (BEHRENS, 1997).

Todavia, essa idealização da prática docente na EaD precisa ser considerada à luz de suas especificidades. Na modalidade presencial, a prática docente é composta, segundo Tardif (2002), tanto por ações associadas à construção do conhecimento (seleção e organização do conteúdo) quanto pelas ações relativas à gestão da sala de aula, o que não ocorre necessariamente desta forma na modalidade a distância. Talvez influenciada pela forma como a EaD foi concebida nos seus primórdios, baseada na dicotomia taylorista entre os que fazem e os que executam, é mais aparente na prática docente na EaD: docentes-autores *versus* docentes-tutores. Isto é, na maioria dos cursos a distância cabem<sup>7</sup> aos professores-autores (conteudistas) as ações associadas ao prévio planejamento e organização dos conteúdos (elaboração dos materiais didáticos) e, aos docentes-tutores, a gestão das atividades discentes, que inclui as interações educador-educando. Dito de outro modo, a gestão da sala de aula presencial sofre, na EaD, grandes reformulações – inclusive na concepção do que é ensinar e aprender. De modo geral, docência na sala de aula virtual tem-se demonstrado bem mais complexa do que aquela tradicionalmente concebida para a educação presencial.

---

<sup>7</sup>Obviamente, ainda hoje é evidente esta dicotomia entre o docente-conteudista e o docente-aplicador, mas já existem experiências em que o docente que elabora o material didático participa também do acompanhamento dos alunos.



Nesse contexto, a expansão da EaD dá origem a um novo sujeito componente da categoria docente: *o tutor*. Como destaca Mill (2006), as atividades docentes na EaD são realizadas por um grupo de docentes, ao qual denomina de *polidocência*<sup>8</sup>, que inclui entre outros atores, os tutores. Porém, o reconhecimento da polidocência não significa afirmar que todo ator desfruta das mesmas prerrogativas. O simples fato de serem considerados docentes, não significa que ambos (professores e tutores) gozem do mesmo *status quo*. A hierarquização, decorrente da dicotomia taylorista, tem como consequência a desvalorização do fazer do tutor frente ao papel desempenhado pelo professor que pensa a disciplina. A despeito disso, o tutor desempenha um papel-chave no processo de ensino-aprendizagem na modalidade de EaD (MAGGIO, 2001) e sinaliza o despontar de novos saberes docentes, novos comportamentos de aprendizagem e novas racionalidades (KENSKI, 1998), além de caracterizar novas relações de trabalho e indicar transformações na categoria profissional docente (MILL, 2006).

Outro aspecto importante dessa polidocência é que, assim como na docência presencial ou em outras profissões, a aprendizagem da docência não é limitada pela colação de grau. Ela é constantemente informada e, idealmente, aprimorada pelas situações práticas enfrentadas no cotidiano escolar, tendo nesse diálogo efetivo entre a teoria e prática a construção de conhecimentos relativos à docência, responsáveis pela busca da excelência profissional. A importância desses saberes experienciais é equiparada por Tardif (2002) à dos saberes disciplinares, correspondentes aos diversos campos do conhecimento e à dos saberes curriculares (i.e., objetivos, conteúdos e métodos de ensino). De acordo com o autor, o professor *deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos* (TARDIF, 2002, p.39).

---

<sup>8</sup>O conceito de *polidocência* é tratado em detalhe no livro *Polidocência na Educação a Distância*, organizado por Mill et al. (2010).

Esse processo de aprendizagem da docência (*i.e.*, por meio da reflexão sobre a prática pedagógica) contribui para a excelência profissional. Segundo Schön (1983), a construção da *expertise* em qualquer área da atividade humana dá-se necessariamente por meio da reflexão na e sobre a ação. Por sua vez, essa reflexão, de acordo com Shulman (1987), favorece o desenvolvimento da base de conhecimentos da docência. Essa base deve ser composta pelo “amalgama” de diversos conhecimentos, além daqueles relacionados aos conteúdos curriculares, tais como: o conhecimento pedagógico geral; o conhecimento pedagógico do conteúdo; o conhecimento do aluno e de suas características; o conhecimento do currículo; e o conhecimento das finalidades, valores e bases históricas da educação, entre outros.

Decerto, os conhecimentos que formam a base da docência na modalidade presencial da educação também devem fundamentar a docência na educação a distância, ainda que de forma diferente. Se, por um lado, é possível afirmar, por exemplo, que o conhecimento do conteúdo e o conhecimento pedagógico geral são igualmente essenciais à docência virtual e à docência presencial, por outro, pode-se imaginar que o conhecimento do aluno e de suas características seja, ao menos parcialmente, determinado pelas especificidades da modalidade de EaD. Além desses conhecimentos, como assinala Kenski (1998), o efetivo exercício da docência *online* certamente demanda conhecimentos adicionais. Para a autora, a apreensão do conhecimento na perspectiva das novas tecnologias eletrônicas/digitais de comunicação e informação, ao ser assumida como possibilidade didática, exige que se oriente a prática docente também em termos metodológicos com base em uma lógica distinta daquela tradicionalmente praticada na educação presencial.

Nessa direção, dada a emergência desse novo mundo, com uma nova lógica, uma nova cultura, uma nova sensibilidade e uma nova percepção, novos comportamentos de aprendizagem, novas racionalidades, novos estímulos perceptivos são necessários. É preciso que o professor se posicione, não mais como um detentor do conhecimento, mas como um parceiro, que encaminhe, oriente o aluno nas múltiplas possibilidades e formas de alcançar o conhecimento e se relacionar com ele

(KENSKI, 1998). Assim sendo, a docência virtual implica novos saberes que precisam ser incorporados pelos professores, na medida em que esses se propõem a participar de um programa em EaD, tais como o domínio das TIC, a gestão do espaço-tempo de trabalho e o gerenciamento de uma equipe de tutores (isto é, a capacidade de trabalhar em equipe).

Todavia, assim como na docência presencial, continua sendo responsabilidade do professor a seleção do conteúdo específico, a escolha das metodologias adotadas e o gerenciamento dos alunos, considerando-se, por exemplo, o modelo de EaD no qual o mesmo professor prepara e ministra sua disciplina, com ou sem o auxílio de tutores. Em relação ao domínio da tecnologia e o uso da internet, que precisam ser incorporados, na docência *online*, outras mídias podem ser associadas. Anderson (2004) sustenta que as TIC possibilitam a utilização de suportes diferentes para os conteúdos (e.g., multimídia, vídeos e textos), o acesso a fontes ilimitadas de informações (incluindo-se aquelas criadas pelos próprios alunos e docentes) e interações síncronas e assíncronas entre estudantes e educadores e entre o grupo de estudantes. Dessa maneira, entendemos que na EaD ocorre uma ampliação da chamada *base de conhecimento* para a docência, definida por Schulman (1987), incorporando-se aí, claro, conhecimentos relacionados ao contexto de vida dos seus alunos (mesmo que a distância), a uma nova visão sobre currículo, às tecnologias digitais e às metodologias que podem inovar a sua forma de ver o mundo e conseqüentemente de ensinar e aprender.

Considerando que, na EaD, tutores e professores dividem a *base da docência* em termos profissionais, de saberes, de processo de trabalho etc., pareceu ser importante a realização de um estudo para elucidar estas questões. Trata-se de uma lacuna ainda vigente na literatura da área e, portanto, merece a atenção deste e de outros estudos. Assim, esses aspectos da docência na EaD foram eleitos como foco desta investigação, que destaca, sobretudo, o trabalho dos educadores na educação a distância (tutores virtuais e professores) e suas implicações. Neste sentido, esta pesquisa busca compreender as particularidades e similaridades que o trabalho docente virtual guarda em relação ao presencial.

## 2. Contextualizando a pesquisa e seus procedimentos metodológicos

Este estudo, de natureza descritivo-analítica, foi realizado pelo Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação a Distância, junto à UAB-UFSCar (uma parceria entre a Universidade Aberta do Brasil, a Universidade Federal de São Carlos e 20 polos de apoio presencial). Os tutores, participantes desse estudo, são formados em um curso de tutoria virtual, planejado e desenvolvido pela coordenação da UAB-UFSCar, antes de atuar nas disciplinas. Esse curso de formação *online* tem a carga horária de 120 horas de duração e objetiva formar os tutores para atuar no ambiente virtual de aprendizagem (AVA)<sup>9</sup> e prepará-los em procedimentos assumidos no modelo de EaD proposto pela UAB-UFSCar. Foram utilizados, também, dados de outra pesquisa do mesmo grupo de pesquisa citado acima, em que os sujeitos da investigação eram os professores coordenadores de disciplina da UAB-UFSCar, sendo que estes também passam por uma formação inicial para preparação das disciplinas e posterior gestão da equipe de tutores durante a oferta das mesmas.

O modelo de EaD da UAB-UFSCar tem como diferencial a ênfase nas interações entre os diversos atores do processo de ensino-aprendizagem. Para garantir esta prioridade, os professores preparam as disciplinas (conteúdo e forma) e participam da oferta das mesmas, por meio do acompanhamento do trabalho dos tutores. Esta oferta é feita por um grupo de tutores, sob a coordenação do professor da disciplina, na relação de aproximadamente um tutor para cada 25 alunos. Os tutores, bolsistas do FNDE-MEC, têm papel de destaque neste modelo. Essa tutoria é composta por tutores virtuais (*i.e.*, a distância) e tutores presenciais, sendo os primeiros especialistas em uma determinada disciplina ou conteúdo para auxiliar os estudantes em suas dúvidas relacionadas à aprendizagem do conteúdo desta disciplina. Já os segundos, os tutores

---

<sup>9</sup>A UAB-UFSCar faz uso do ambiente virtual de aprendizagem denominado Moodle.

presenciais, possuem formação generalista, em sua maioria numa área tangencial ao curso no qual atua. Neste estudo, estamos enfocando apenas o grupo de tutores virtuais e os docentes que os coordenam.

Sobre a organização do trabalho de tutoria virtual, é importante destacar que, além de participarem da formação em tutoria mencionada anteriormente, estes atores do processo de ensino-aprendizagem a distância participam de reuniões com os professores responsáveis pela disciplina no mês anterior às ofertas – para discutir estratégias de ensino-aprendizagem, os conteúdos específicos, os critérios de avaliação e os modelos de *feedback*<sup>10</sup>.

O instrumento utilizado para a tomada de dados pelos pesquisadores foi um questionário virtual aplicado aos tutores, com 46 questões de múltipla escolha, organizadas em cinco seções sobre a atividade de tutoria na UAB-UFSCar: (a) perfil pessoal; (b) perfil profissional geral; (c) perfil profissional na EaD; (d) trabalho realizado; e (e) concepções sobre EaD. O questionário foi respondido por 222 tutores dos seguintes cursos de graduação a distância da UAB-UFSCar: licenciaturas em pedagogia e educação musical, tecnologia sucroalcooleira e bacharelados em engenharia ambiental e sistemas de informação.

Os dados referentes aos professores foram resultantes da aplicação de um questionário com 12 questões, sendo cinco discursivas e as restantes de múltipla escolha. O questionário foi respondido por 59 docentes dos cinco cursos de graduação oferecidos pela modalidade de EaD na UAB-UFSCar. Assim como os tutores, os professores coordenadores de disciplinas na UAB-UFSCar passaram por uma formação docente em EaD, com carga horária de 180 horas distribuídas por quatro ou mais meses de curso. Durante essa formação, os docentes responsáveis pelas disciplinas receberam orientações sobre a elaboração de materiais didáticos para o desenvol-

---

<sup>10</sup>A UAB-UFSCar orienta seus tutores durante a formação para a elaboração de mensagens aos alunos, de forma contextualizada, numa perspectiva proativa. Essas mensagens de interação entre tutores e estudantes podem seguir um modelo de *feedback sanduíche* ou de *feedback escada* (ALVES, 2008).

vimento das disciplinas pelas quais eram responsáveis, bem como sobre o acompanhamento dos estudantes e tutores durante o curso. Esses professores disponibilizam os seus conteúdos nas mídias virtual, impressa, audiovisual e outras, com o suporte das equipes técnicas que compõem a equipe multidisciplinar (projetistas educacionais, revisores linguísticos, diagramadores, especialistas em audiovisual, em webconferência, em mídias virtuais etc.).

### 3. Breve discussão dos resultados: entre docência presencial e virtual

Como já mencionado, a docência na UAB-UFSCar é realizada, especialmente no momento da oferta das disciplinas, por dois grupos de educadores em parceria: os professores coordenadores de disciplina e os tutores (virtuais e presenciais). Os docentes-professores elaboram os materiais didáticos e, juntamente com os tutores, acompanham os estudantes cadastrados na sua disciplina. Cada professor conta com um grupo de tutores, que o assessoram durante a preparação e aplicação da disciplina. Por isso, denominamos o grupo de tutores e professor de uma mesma disciplina como *grupo polidocente*. Embora realizem atividades distintas e bem definidas, tanto professores como tutores são considerados *docentes*.

Na época da coleta de dados, o grupo de tutores participantes da pesquisa apresentava o seguinte perfil: 56% dos tutores tinham idade acima de 30 anos e 30% entre 25 a 30 anos; quase todos os tutores possuíam computador em casa (99%) com internet em conexão de banda larga (93%). Ademais, os resultados mostram que a maioria dos tutores era do sexo feminino (67%). Esta predominância feminina parece ser significativa, especialmente se forem levadas em consideração as características dos tutores participantes deste estudo, recrutados a partir dos cursos de pós-graduação da instituição, convidados pelos professores responsáveis pelas disciplinas.

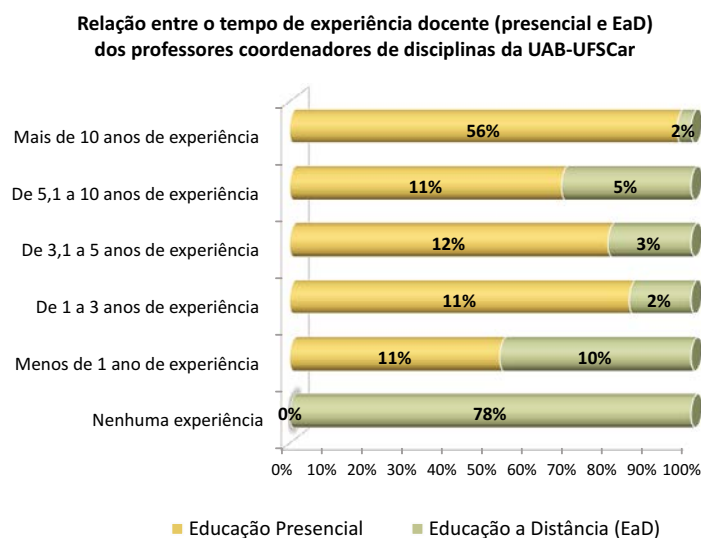
Os resultados indicam que a formação dos tutores compreende todos os níveis (*i.e.*, graduação acrescida de especialização, mestrado, doutorado ou pós-doutorado) e está distribuída pelas áreas de conheci-

mento compatíveis com os cursos (*i.e.*, humanas, exatas e biológicas). Estes resultados refletem as exigências do MEC, para quem os tutores precisam preencher dois requisitos mínimos: ter graduação na área e ser pós-graduando *stricto sensu* (ou *lato sensu* já concluído) ou ter pelo menos um ano de experiência docente. Os dados desta pesquisa revelam que a UAB-UFSCar está numa situação privilegiada: mais de 80% de seus tutores possuem pós-graduação (mestrado e/ou doutorado) e a maioria possui experiência docente no ensino superior, médio ou fundamental (84%). Entretanto, vale destacar que, apesar de terem uma experiência docente considerável, esses tutores sinalizaram ter experiência quase exclusivamente na educação presencial.

Em termos de experiência docente, observou-se que 84% dos tutores possuem experiência nos diferentes níveis de ensino e muitos deles reportaram ter experiência em mais de um nível de ensino: 58% no nível superior; 59% no ensino médio; 55% no ensino fundamental e 19% no ensino pré-escolar. O tempo de experiência apresentou uma distribuição razoavelmente uniforme: 22% com mais de dez anos; 22% entre cinco e dez anos; 15% entre três e cinco anos; 27% entre um e três anos; e 14% com menos de um ano. Além de refletir o processo de recrutamento de tutores na instituição, a quantidade de indivíduos com até cinco anos de experiência docente aponta para a predominância de professores em início de carreira, uma fase de investimento de acordo com Huberman (1995). Este fato pode indicar que esses docentes veem a tutoria virtual como uma oportunidade de desenvolvimento profissional, submetendo-se para este fim à precária situação de trabalho dessa categoria.

A oportunidade de crescimento profissional fica mais evidente quando são considerados os dados sobre a experiência docente em EaD: 68% dos tutores indicaram não ter nenhuma experiência em EaD antes da UAB-UFSCar. Os 32% restantes relataram ter tido experiência como alunos (65%), como tutores (35%), como professores (19%) ou administradores (24%) em outras instituições. Entre aqueles que traziam experiência anterior à UAB-UFSCar na função de tutoria, 52% tinham experiência menor que um ano – portanto, uma experiência recente. Este fato demonstra a necessidade de formação acelerada dos docentes de EaD e remete-nos às consequências indicadas por Mill e Jorge (2007) decorren-

tes da carência de profissionais qualificados para trabalhar em EaD. Por outro lado, dados da investigação com os professores responsáveis pelas disciplinas dos cursos da UAB-UFSCar também demonstraram que o contraste de experiência docente distância-presencial é igualmente verificada para estes atores, como mostra a Figura 1. Percebe-se, assim, que o grupo de docentes (sejam tutores ou professores) da EaD estão ainda em início de carreira docente voltada para EaD, o que caracteriza uma fase de investimento em novas estratégias e consolidação dos saberes docentes nesta modalidade de educação.



**Figura 1.** Relação entre o tempo de experiência docente na educação presencial e na educação a distância dos professores responsáveis pelas disciplinas da UAB-UFSCar.

De fato, o progresso tecnológico na EaD contrasta com a deficiente formação de docentes para a atuação em AVAs – ou mesmo para o uso das TIC em suas práticas pedagógicas presenciais. Por um lado, há a ausência de informações sobre as habilidades requeridas e o tempo necessário para a apropriação desses saberes, sobretudo, para que os professores façam uso das tecnologias atuais de modo a promoverem a aprendizagem dos alunos. Essa formação é importante na medida em que estudos apontam para o fato de que, quando não ocorre a contento, os



professores tendem a reproduzir *com os computadores os mesmos procedimentos que estavam acostumados a usar em sala de aula* (KENSKI, 2003, p.78), especialmente por entendermos que na EaD não se configura o que concebemos historicamente por *sala de aula*<sup>11</sup>.

A despeito da precariedade das relações de trabalho na EaD e das dificuldades encontradas pelos tutores, 84% dos respondentes indicaram se sentir como professores no modelo adotado pela UAB-UFSCar. Este fato reafirma esse modelo de tutoria, que busca promover a polidocência integrada e a minimizar a dicotomia entre os que pensam as disciplinas (professores conteudistas) e os que as executam (tutores). Isso é confirmado pelas respostas dos tutores: 52% afirmaram terem *sempre* tido autonomia em relação ao conteúdo específico; 25%, *frequentemente*; e 18%, *algumas vezes*. Somente 5% dos tutores declararam que essa autonomia nunca lhes foi propiciada. Mesmo assim, a autonomia conceitual dos tutores precisa ser analisada à luz da maior ou menor facilidade de os professores (responsáveis pelas disciplinas) gerenciarem suas equipes.

Entretanto, essa autonomia mostrou-se mais frágil em relação a decisões correspondentes à gestão da sala de aula virtual. Quando perguntados sobre as ações desencadeadas por problemas técnicos no AVA, os tutores relataram que os comunicaram aos professores responsáveis (76%) ou à coordenação de tutoria (46%). Apenas 30% comunicaram-se diretamente com o responsável técnico da UAB-UFSCar e 13% tentaram solucionar os problemas sozinhos. Aparentemente, ainda que se sintam responsáveis pelo andamento da disciplina, buscando resolver as questões de funcionamento do AVA, os tutores parecem precisar do aval dos professores nessas circunstâncias.

Para além desta observação, é preciso também computar nessa análise a inexperiência docente dos tutores e uma das características

---

<sup>11</sup>O Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação a Distância (GEPEaD-UFSCar) vem desenvolvendo estudos para compreender a configuração da sala de aula virtual, bem como das suas implicações sobre o profissional docente.

principais do modelo de EaD adotado pela instituição, *i.e.*, o trabalho coletivo entre os professores e suas equipes de tutores antes e durante a oferta das disciplinas. Pelas informações prestadas pelos professores responsáveis pela disciplina e pelo gerenciamento dos tutores, as principais dificuldades do trabalho docente na EaD surgem (ou são amplificadas) pela complexidade do trabalho em equipe exigido na docência virtual. Além de gerenciar todo o processo pedagógico, envolvendo alunos e conteúdos, os professores devem orquestrar um grupo de tutores em prol da construção efetiva do conhecimento. Questões como frequência dos tutores no ambiente virtual ou aspectos técnicos do Moodle ou ainda conflitos entre tutores e alunos são alguns dos exemplos de complicadores citados pelos professores participantes das nossas pesquisas.

A despeito dessas dificuldades, 65% dos tutores respondentes referiram-se ao trabalho de tutoria virtual como nem fácil nem difícil, enquanto que 17% o consideraram fácil e 18%, difícil. Entre as dificuldades enfrentadas na prática da tutoria, foram elencadas, em ordem de maior frequência: as ferramentas do Moodle (35%), seguidas pela organização do tempo de trabalho despendido com a tutoria (28%). Este último dado sugere que o trabalho da tutoria pode tomar mais tempo do que o previsto e que a organização pessoal do tempo é uma das habilidades essenciais do tutor, o que corrobora os dados da pesquisa de Mill (2006). Outros obstáculos assinalados dizem respeito às interações tutor-aluno (25%), às interações alunos-alunos (23%) e às interações tutor-professor da disciplina (10%).

O papel do tutor como mediador é essencial na EaD e também na educação presencial. Independentemente das dificuldades encontradas nas interações com os alunos, quase todos os tutores respondentes (97%) consideraram-nas muito importantes. Ademais, 59% dos tutores indicaram que a modalidade de educação a distância favorecia a interação tanto quanto a presencial. Esta paridade também foi verificada com relação a outros aspectos da interação professor-aluno. Por exemplo, 53% e 49% dos tutores indicaram que ambas as modalidades favoreciam igualmente a interação com o grupo de alunos e a proximidade com os alunos, respectivamente. Contudo, apesar das aparentes facilidades de interação

propiciadas pelo AVA, 41% dos tutores relataram que a modalidade presencial proporcionava um atendimento mais imediato (no sentido temporal), contra 32% que indicaram a modalidade EaD virtual.

Para os tutores, a educação presencial também contribuía para um maior conhecimento sobre a vida pessoal do aluno. Isto pode indicar que a EaD não favoreceria o desenvolvimento da base de conhecimentos da docência tanto quanto a educação presencial, ao menos no que concerne ao conhecimento dos alunos e suas características. Todavia, esta característica da EaD necessita ser mais bem investigada, já que sua análise pode ser fortemente influenciada pelo modelo de EaD adotado na instituição e outras características do contexto educacional, pelo modelo presencial utilizado para comparação e pelas características individuais dos tutores.

Com relação aos professores coordenadores de disciplinas, dados da pesquisa evidenciaram um aspecto importante desta mesma análise: *a experiência docente na EaD tem feito os professores se preocuparem mais com os alunos em suas atividades pedagógicas presenciais*. Foi perguntado aos professores se a sua experiência na UAB teria sido *positiva para seu trabalho de professor/educador* e quase todos (97%) responderam que foi muito positiva para sua vida profissional. Além disso, a maioria dos respondentes (83%) consideraram que a sua prática pedagógica na UAB-UFSCar influenciou suas atividades como professor na educação presencial. O Quadro 1 mostra as principais influências da participação na docência virtual sobre a docência presencial destacadas pelos professores. Foi observado que mais da metade dos professores (54%) passaram a utilizar outras tecnologias na sua prática pedagógica presencial, a dar mais atenção aos planos de ensino (57%) e também a tentar conhecer melhor seus alunos (29%), repensar sua proposta de avaliação (25%) e, ainda, passaram a refletir sobre sua prática pedagógica (56%).

**Quadro 1.** Tipos de influências no trabalho docente presencial em função da participação na UAB-UFSCar

%	Tipos de iniciativas dos professores na educação presencial
54%	Passou a usar outras tecnologias (outras mídias) na educação presencial
57%	Na reorganização dos planos de ensino e/ou de aulas da educação presencial
29%	Na busca de mais conhecimento sobre os alunos das turmas presenciais
25%	Na reformulação do processo de avaliação em turmas presenciais
56%	Nas reflexões sobre o processo de ensino-aprendizagem presencial
21%	Outros

Deduz-se dessas informações que a prática pedagógica na educação a distância traz elementos importantes para a formação docente ampliando a base de conhecimento da docência (de professores responsáveis pelas disciplinas). Fazer uso de multimídias, elaborar um bom plano de ensino, conhecer bem seus alunos, elaborar uma boa proposta avaliativa e compreender bem o processo de ensinar-aprender são conhecimentos/iniciativas básicas de um profissional da educação, seja presencial ou a distância. Acreditamos que o aspecto *previsão* (planejamento pedagógico obrigatório) da pedagogia da EaD mereça boa parte dos créditos por essas mudanças na prática presencial. Quando um docente precisa planejar seus materiais didáticos, por exemplo, ele se obriga a conhecer melhor o perfil dos seus alunos, a buscar mais opções de tecnologias/mídias para atender a diferentes estilos de aprendizagens. Essas questões enriquecem as reflexões necessárias sobre a docência e contribuem para a construção da autonomia profissional.

Pode-se dizer que a experiência docente virtual na UAB-UFSCar tem surtido efeito positivo sobre a profissão docente de modo mais geral. De igual modo, com base em dados fornecidos pelos tutores, podemos dizer que a experiência como tutor no modelo de EaD adotado na UAB-UFSCar também parece ter influenciado positivamente as concepções dos respondentes sobre a educação a distância. Quando perguntados sobre suas concepções sobre a EaD anteriores à experiência na UAB-UFSCar, 42% dos tutores afirmaram que a consideravam positiva; 27%,

negativa; e 32% não tinham opinião formada a respeito desta modalidade educacional. Outros dados mostram que a atuação na UAB-UFSCar favoreceu a transformação das concepções neutras ou negativas: a opinião de 18% dos tutores sobre a EaD mudou de negativa para positiva. O baixo percentual de respondentes (1%), cuja opinião mudou de positiva para negativa, também é um indicador de que a experiência na tutoria nesta instituição foi importante para o desenvolvimento nos tutores de uma imagem favorável à EaD. Este mesmo argumento é perceptível em entrevistas com os professores da UAB-UFSCar.

#### 4. Considerações finais: sobre docência na educação a distância virtual

A análise dos perfis de tutores e professores e o papel que desenvolvem em um programa de EaD com o formato pedagógico da UAB-UFSCar pode contribuir de forma marcante tanto para a identificação de aspectos relevantes na formação docente dos participantes, como no sentido de apontar alguns indicadores que possam contribuir para o sucesso de um programa de EaD. Os tutores desempenham um importante papel como mediadores entre o conhecimento, as tecnologias e o estudante e, assim, o professor depende da prática bem sucedida desses tutores para obtenção de um resultado favorável na sua proposta pedagógica.

Observamos que a formação sólida dos tutores na área de conhecimento específica é fundamental para que eles atuem com segurança e possam contar com o apoio e suporte tanto dos professores responsáveis pelas disciplinas, como da equipe técnica, coordenadores e demais agentes. A responsabilidade assumida frente às dificuldades encontradas na sua prática docente leva os tutores a serem parceiros dos alunos na aprendizagem, assim como dos professores no ensino, configurando um perfil de profissional que precisa se adequar a diferentes situações. A função de mediador entre professor e alunos – aspecto principal do trabalho do tutor, como ator da polidocência na EaD – geralmente deixa o tutor desfavorecido em relação aos outros trabalhadores da categoria profissional docente.

Apesar dos aspectos até aqui levantados, queremos entender a prática da tutoria como docência; uma docência que requer novas habilidades, como por exemplo, o aprendizado contínuo das tecnologias atuais, o domínio crescente da plataforma de ensino-aprendizagem, trabalho colaborativo e, também, outra forma de organização dos espaços e tempos de trabalho. Estes espaços-tempos de trabalho docente a distância, embora mais flexíveis e percebidos como uma das vantagens da EaD, podem levar a uma dificuldade pessoal de organização e até mesmo a um comprometimento do espaço e tempo familiar<sup>12</sup>.

Independentemente das especificidades da EaD, os dados apontam para algumas semelhanças (em termos de condições de trabalho e de prática pedagógica) entre a tutoria no modelo UAB-UFSCar e a docência presencial. No entanto, é preciso advertir que as condições de trabalho em que a tutoria ocorre na EaD são mais precárias do que as encontradas na educação presencial. Isto pode vir a caracterizar a tutoria, nesses moldes, como uma atividade subsidiária e temporária, incompatível com o *status* de profissão reivindicado pela docência.

Outro aspecto indicado pelos resultados, que demandaria uma investigação mais cuidadosa, é a natureza da participação dos atores na polidocência. Apesar de o modelo de EaD adotado pela instituição buscar o trabalho coletivo entre tutores e professores, talvez seja precipitado considerar a tutoria neste contexto como docência, com todas as prerrogativas que a profissão encerra. Compreendemos que a tutoria é componente da categoria profissional docente, mas essa afirmação requer cuidado e considerações sobre suas especificidades. Entretanto, o coletivo de trabalho (polidocência) merece atenção especial quando da análise da docência na EaD.

A autonomia, inerente às profissões, também sinalizada neste texto é um dos pontos que merecem ser estudados com maior profundi-

---

<sup>12</sup>Os interessados na relação entre trabalho em educação a distância virtual (tele-trabalho) e os espaçotempos sociais, familiares e privados, sugere-se consulta ao trabalho de Mill (2006).

dade. A despeito das dificuldades encontradas pelos tutores – decorrentes principalmente da falta de experiência nessa modalidade educacional e de questões técnicas –, a significativa experiência na docência presencial e o alto nível de especialização dos tutores são indicativos de que a autonomia poderia ser exercida a contento, quando os diferentes atores assim compreenderem a construção da polidocência. Claro que não é suficiente para caracterizar uma profissão, mas a experiência docente prévia e formação estão na base da busca desta autonomia docente. Isto é ainda mais evidente quando consideramos a pouca significância dos benefícios financeiros auferidos pelo trabalho de tutoria na experiência de EaD da Universidade Aberta do Brasil (UAB) – isto é, pouco mais de um salário mínimo para 20 horas de trabalho semanal de um trabalhador com alta qualificação nos indica que a participação dos tutores é motivada por outros interesses, os quais, uma vez satisfeitos, os levarão a abandonar a atividade.

Enfim, compreendemos que está em desenvolvimento uma pedagogia para a EaD – distinta daquela tradicionalmente praticada na educação presencial e favorecida em grande parte pelo avanço das TIC. Entretanto, estamos certos de que esta pedagogia não tem sido acompanhada pela melhoria das condições de trabalho dos educadores (especialmente os tutores).

De qualquer forma, por mais que dificuldades e entraves possam ser observados na experiência de EaD da UAB-UFSCar, o avanço pedagógico embutido nesse modelo de EaD deve ser reconhecido e compartilhado. Os esforços na direção de fomentar uma colaboração efetiva, não só entre professores e tutores, mas também entre estes e outros atores da polidocência, podem estar na base da satisfação dos participantes com relação ao trabalho realizado e de sua percepção de que exercem uma função verdadeiramente docente.

Do ponto de vista da docência, consideramos de extrema importância que a prática pedagógica na educação a distância esteja trazendo muitos elementos importantes para o profissional da educação, seja professor ou tutor. A análise que fizemos a partir do Quadro 1 representa,

por si só, um ganho de extremo valor para a educação como um todo. Isto é, a EaD está contribuindo para a formação integral dos educadores (já experientes) da educação presencial. Considerando experiências com a envergadura da Universidade Aberta do Brasil (UAB), as implicações destes benefícios são evidentes e louváveis. Estamos certos de que outros estudos chegarão às mesmas conclusões e a outras implicações da relação EaD-presencial sobre os quatro elementos constitutivos da educação: gestores (gestão educacional e de sala de aula), educadores (ensino), educandos (aprendizagem) e tecnologias (materiais didáticos e comunicacionais) estão em transformação... e para melhor, acreditamos!

## 5. Referências bibliográficas

ALVES, M.L.N. *Caminhos e entraves para o sucesso de fóruns digitais educacionais*. 2008. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Unicamp, Campinas, 2008.

ANDERSON, T. (2004). Teaching in an online learning context. In: Anderson, T.; Elloumi, F. (Eds.). *Theory and practice of online learning*. Athabasca: Athabasca University, 2004, p. 273-294.

BEHRENS, M. A. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In: MORAN, J. M.; BEHRENS, M. A.; MASSETO, M. T. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas: Papirus, 1997.

CASTELLS, M. *A galáxia da Internet: reflexões sobre a Internet, os negócios e a sociedade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

GADOTTI, M. *Perspectivas atuais da educação*. Porto Alegre, Artmed, 2000.

HARVEY, David. *Condição pós-moderna*. 10.ed. São Paulo: Loyola. 2001.

HAUGHEY, M.; EVANS, T.; MURPHY, D. Introduction: from correspondence to virtual learning environments. In: HAUGHEY, M. et al.



(Eds.). *International handbook of distance education*. Bingley: Emerald, 2008, p. 1-24.

HUBERMAN, A. M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). *Os professores e sua formação*. Porto: Porto Editora, 1995, p. 31-61.

KENSKI, V. M. Novas tecnologias, o redirecionamento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho docente. *Revista Brasileira de Educação*, n. 8, p. 58-71, 1998. Disponível em: [http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE08/RBDE08\\_07\\_VANI\\_MOREIRA\\_KENSKI.pdf](http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE08/RBDE08_07_VANI_MOREIRA_KENSKI.pdf). Acesso em: 06/06/09.

KENSKI, V. M. *Tecnologias e ensino presencial e a distância*. 4.ed. São Paulo: Papirus, 2003.

LÉVY, P. *Cibercultura*. São Paulo: Ed. 34, 1999.

MAGGIO, M. O tutor na educação a distância. In: LITWIN, E. (org.). *Educação a Distância*. Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 93-110.

MILL, D. *Educação a distância e trabalho docente virtual*. 2006. 322f. Tese (Doutorado em Educação). FAE/UFMG, Belo Horizonte, 2006.

MILL, D.; JORGE, G. Letramento, cognição e processos de inclusão em sociedades digitais. *Vertentes*, Edição Especial, São João Del Rei, 2007.

MILL, D.; PIMENTEL, N. *Educação a Distância: desafios contemporâneos*. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

MILL, D.; RIBEIRO, L.R.C.; OLIVEIRA, M.R.G. *Polidocência na educação a distância: múltiplos enfoques*. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

PIAGET, Jean. *A equilibração das estruturas cognitivas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

SCHÖN, D. A. *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Harper Collins, 1983.

SHULMAN, L. S. Knowledge and teaching: foundations of a new reform. *Harvard Educational Review*, v. 57, n. 1, 1987.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

SABERES DA DOCÊNCIA ONLINE:  
dialogando com a epistemologia da  
prática e com os saberes dos  
professores-tutores da UERJ-CEDERJ<sup>1</sup>

Edméa Santos<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup>Este texto baseia-se no trabalho apresentado no LUSO Brasileiro de Currículo em 2010 na cidade do Porto em Portugal. A pesquisa contou com apoio do CNPq e da FAPERJ- Prociência. No mesmo ano apresentamos esta pesquisa na Open University-UK via Webconferência que pode ser acessada na URL: <http://fm.ea-tel.eu/fm/fmmp.php?pwd=46d0ea-22023>

<sup>2</sup>Universidade do Estado do Rio de Janeiro(UERJ) – edmeabaiana@gmail.com

## 1. Introdução

A pesquisa contemporânea sobre formação de professores vem atentando para a relação complexa e interativa entre histórias de vida, formação inicial e continuada e as aprendizagens construídas ao longo da carreira e do exercício da profissão, em que o docente interage e aprende com seus estudantes, seus pares, gestores, comunidade escolar e com a sociedade mais ampla. Nem sempre foi assim. Até a primeira metade do século XX, o foco sobre a formação de professores centrava-se na formação inicial direcionada à aprendizagem de saberes disciplinares (NÓVOA, 1999). Formar o professor significava, sobretudo, formar profissionais conhecedores dos conteúdos que deveriam ministrar em seu exercício docente. O que ensinar? Era e ainda é, em alguns contextos, principalmente na formação inicial de grande parte dos cursos de licenciatura e de aperfeiçoamento no Brasil, a grande questão. Contudo, compartilhamos com D'Ávila (2008) o entendimento de que, na contemporaneidade, convivemos com diversos modelos de formação docente, entre os quais se destacam: o modelo artesanal, o modelo instrumental-tecnista, o modelo sociopolítico e os “novos paradigmas de formação”, como a “epistemologia da prática” e a “fenomenologia existencial”.

Neste trabalho, daremos ênfase ao “paradigma da epistemologia da prática”, dialogando com autores como Nóvoa, Tardif e Josso<sup>3</sup>, entre outros. Com base nesse diálogo, abordaremos especificidades da docência *online* (SILVA, 2003; SANTOS, 2010) e os desafios da cibercultura<sup>4</sup> na educação, mapeando elementos para dialogarmos com os saberes de alguns professores-tutores que atuam nos cursos de Pedagogia e licenci-

---

<sup>3</sup>Segundo D'Ávila (2008) esta autora situa-se no paradigma da fenomenologia existencial. Contudo, neste texto integramos a Josso (2004) na abordagem “epistemologia da prática” por entendermos sua obra bastante focada na “experiência docente”, noção muito cara neste trabalho.

<sup>4</sup>Sobre cibercultura, ver Lévy (1999).

atura da UERJ no Consórcio Cederj. Esses saberes foram mapeados no contexto de uma pesquisa-formação intitulada “Docência na cibercultura: laboratórios de informática, computadores móveis e educação *online*”. Tal pesquisa foi estruturada em dois eixos de trabalho. Neste texto, trataremos especificamente do eixo 2 “Educação *online* e a pesquisa-formação na formação continuada dos professores-tutores dos cursos a distância da UERJ”. Os saberes e a edificação dos saberes docentes trazidos neste trabalho foram mapeados a partir da nossa interação com os professores-tutores, na qual utilizamos dispositivos variados de pesquisa, como: conversas informais, diálogos durante grupo de estudo e pesquisa, análise dos debates em fóruns de discussão *online*, observação das práticas pedagógicas via ambiente virtual de aprendizagem, cineclube e grupo focal.

O eixo 2 de nossa pesquisa situa-se no contexto histórico-cultural, em que processos educacionais são mediados pelas tecnologias digitais em rede, principalmente após a emergência da internet comercial no Brasil, em meados da década de 1990. Esses processos vêm instituindo novos arranjos curriculares (SANTOS, 2002) e plurais demandas de formação de professores denominados por muitos como educação *online*, educação esta que não separa mais as práticas da modalidade de educação presencial das práticas de educação a distância, uma vez que, como acreditamos, estar geograficamente disperso não é estar distante, especialmente quando tecnologias digitais vêm proporcionando encontros e diálogos síncronos e assíncronos e instituindo novas possibilidades de presencialidade em rede. Além disso, as práticas presenciais de educação vêm-se apropriando também das tecnologias digitais em rede como extensões da sala de aula, uma vez que são criados e disponibilizados conteúdos e situações de aprendizagem que ampliam os processos educativos para além dos encontros face a face.

No contexto de crescimento da oferta de cursos via internet, é preciso investir na formação de professores para a docência *online*. Praticamente não contamos com processos de formação inicial específicos em cursos de graduação *online*. Os processos de formação continuada vêm-se instituindo em práticas e projetos pontuais e contextualizados, de

acordo com os modelos curriculares específicos de instituições – públicas ou privadas – e de alguns docentes sem vínculos institucionais, que vêm construindo e atuando na e pela internet com seus projetos autorais.

Além disso, não contamos, ou contamos muito pouco, com uma história formativa fundamentada em experiências de vida e de histórias como discentes na modalidade de educação *online*. Os desafios são recentes e os processos estão-se instituindo pela prática experiencial de alguns docentes-pesquisadores. É nesse contexto que situo, particularmente, a minha formação e prática profissional como docente e pesquisadora na e da educação *online* no Brasil (SANTOS, 2003, 2005, 2006; SILVA e SANTOS, 2006).

A opção pelo paradigma da epistemologia da prática, como quadro teórico, se justifica por este paradigma buscar

o reconhecimento de um saber oriundo, mobilizado e reconstruído nas práticas docentes. Busca compreender e elucidar a produção de saberes no bojo da experiência docente – saberes subjetivos que se objetivam na ação. [...] Nestes estudos, interessa saber como os professores integram esses saberes a suas práticas, os produzem, transformam e os ressignificam no seio do seu trabalho (D'ÁVILA, 2008, p.31).

O objetivo da triangulação que propomos fazer entre os fundamentos da epistemologia da prática, as especificidades da docência *online* na cibercultura e os saberes dos professores-tutores da UERJ-Cederj é contribuir com o debate sobre a edificação dos saberes docentes para a educação *online*.

Para tanto, organizamos nosso texto em cinco partes, a saber: 1) Esta introdução, na qual situamos nosso tema e a organização do texto como um todo; 2) “Saberes docentes: o que diz a epistemologia da prática?”, em que articulamos alguns fundamentos teóricos para entendermos o conceito e os processos de edificação de saberes docentes; 3) “Sobre educação e docência online”, na qual articulamos alguns princípios da epistemologia da prática e características específicas da educação *online*

e da cibercultura, para entendermos um pouco mais os desafios específicos da nova modalidade educacional; 4) “Saberes da docência *online*: o caso dos professores-tutores do UERJ-Cederj”, em que apresentaremos como os professores-tutores edificaram e edificam seus saberes para o exercício da docência *online*”; e 5) “Algumas considerações para concluir: saberes em construção...”, na qual concluímos o texto, mapeando alguns saberes edificados por e neste diálogo complexo entre teoria e prática. Assim esperamos contribuir com o debate ainda incipiente no campo da educação e da docência *online* em nosso tempo.

## 2. Saberes docentes: o que diz a epistemologia da prática?

Desde a segunda metade do século passado, os trabalhos de Freire (1996) destacam-se por considerar que a atividade e a formação docente não podem ser desprovidas dos saberes construídos durante o exercício profissional na relação com seus discentes. “Não existe docência sem discência” é uma das máximas do autor. Em muitos casos, essa relação só é construída no exercício profissional, por conta, muitas vezes, da dicotomia entre teoria e prática, instituída na maior parte dos currículos dos cursos de formação de professores.

Antes da instituição das Diretrizes Curriculares dos cursos de Pedagogia e das demais licenciaturas, grande parte dos cursos separava o currículo em dois grandes blocos: o primeiro construído pela fundamentação teórica e disciplinar dos cursos específicos e o segundo focado na prática pedagógica, muitas vezes, baseada na lógica da racionalidade técnica do processo de ensino e aprendizagem. A prática do estágio curricular, na maior parte das vezes, localizava-se ao final dos processos da formação inicial. Constatamos a partir da nossa experiência profissional que, após o debate e a instituição das Diretrizes Curriculares para os cursos de Pedagogia e licenciatura, essa dicotomia teoria *versus* prática tem diminuído. Contudo, ainda notamos, principalmente nos cursos de licenciaturas, grande ênfase na aprendizagem dos saberes disciplinares.

Em seus trabalhos, Nóvoa destaca a importância da prática docente como fundante do processo de formação e profissionalização docente. Ele defende a ideia já trazida por Freire de que docentes e discentes aprendem juntos, formando e se formando no contexto sócio-histórico, cultural e ecológico, em que a relação professor aluno se institui. Citando Labaree (2000), Nóvoa (2002) argumenta: “contrariamente a outros profissionais, o professor depende da 'colaboração' do aluno: “um cirurgião opera com o doente anestesiado e um advogado pode defender um cliente silencioso, mas o sucesso do professor depende da cooperação activa do aluno. Ninguém ensina o que não quer aprender” (NÓVOA, 2002, p.23).

Esse processo de aprendizagem inclui dimensões pessoais e comunitárias que operam com o conceito de espaço formativo para além dos limites do espaço geográfico. Segundo Nóvoa (2004):

O formador forma-se a si próprio, através de uma reflexão sobre os seus percursos pessoais e profissionais (*autoformação*); o formador forma-se na relação com os outros, numa aprendizagem conjunta que faz apelo à consciência, aos sentimentos e às emoções (*heteroformação*); o formador forma-se através das coisas (dos saberes, das técnicas, das culturas, das artes, das tecnologias) e da sua compreensão crítica (*ecoformação*) (NÓVOA, 2004, p.16).

Nóvoa destaca a importância do contexto, da cultura e seus artefatos e da complexidade que recai no conceito de espaço de conhecimento. Ainda segundo Nóvoa (2002):

Um novo espaço de conhecimento. Os debates sobre a escola ignoram frequentemente o tema do conhecimento. É verdade que, hoje, ele se encontra numa diversidade de formas e de lugares. Mas o momento do ensino é fundamental para o explicar, para revelar a sua evolução histórica e para preparar a sua apreensão crítica. Há quatro pontos que merecem ser brevemente assinalados. Em primeiro lugar, evitar que a educação exclua a “contem-



poraneidade”, reduzindo-se apenas às formas clássicas de conhecimento. Em segundo lugar, contrariar tendências de desvalorização do conhecimento; a pedagogia está indissociavelmente ligada aos conteúdos de ensino. Em terceiro lugar, admitir novas formas de relação ao saber; a realidade atual do mundo da ciência e da arte define-se por uma complexidade e uma imprevisibilidade que a escola não pode continuar a ignorar. Em quarto lugar, compreender o impacto das tecnologias de informação e comunicação, que transportam formas novas de conhecer e aprender. [...] Estas tensões não são recentes, mas têm novos contornos numa sociedade que se diz “do conhecimento” (NÓVOA, 2002, p.21).

Nesse veio, Tardif (2002) lança mão da metáfora do “amálgama” para defender a ideia de que a formação de professores é composta por uma diversidade de processos e saberes oriundos dos campos da formação pessoal e profissional, dos saberes disciplinares e curriculares, da experiência. Logo, assim como Nóvoa, Tardif (2002) estende que os espaços do conhecimento são múltiplos e que mobilizam saberes plurais.

Por nos apresentar de forma mais sistematizada uma teoria sobre os tipos e origens do saberes da docência e dos docentes, vale a pena destacarmos uma síntese das origens e tipos de saberes docentes segundo Tardif (2002), como no Quadro 1.

Quadro 1. Edificação dos saberes docentes segundo Tardif (2002)

Origens dos saberes docentes	Tipos de saberes docentes
Saberes pessoais – são provenientes das vivências familiares, dos processos sociais primários, da nossa história de vida em processos educacionais mais amplos e não formais.	
Saberes da formação escolar – são provenientes da nossa trajetória escolar formal, dos modelos de professores que tivemos e pela socialização pré-profissional.	Saberes disciplinares – são apresentados pelas instituições formadoras, universidades ou cursos de formação de professores, a partir do currículo formal organizado por campos do conhecimento no formato de disciplinas.
Saberes da formação profissional – são provenientes da preparação para a vida profissional nos cursos de formação inicial e continuada intencionalmente promovidos para a formação para o mundo do trabalho.	Saberes curriculares – são apresentados para além do conteúdo disciplinar. Correspondem aos modos e meios a partir dos quais as instituições organizam seus processos de ensino e aprendizagem.
Saberes da experiência – são provenientes do exercício concreto da profissão em interação com os estudantes, as instituições empregadoras.	Os saberes da experiência costumam articular os saberes disciplinares e curriculares, apreendidos em situações formais com os saberes que emergem da prática docente via experiência de sala de aula ou nos demais espaços sociais da instituição de ensino. Nesse contexto os professores vivenciam conflitos e tensões ao articularem, ou não, saberes pessoais, da formação escolar e da formação profissional com as vivências do cotidiano e da experiência docente. Portanto, os saberes da experiência são advindos de todo o processo e formação humana vivenciados pelos docentes ao longo da sua itinerância do mundo da vida e da profissão.

No quesito “saberes da experiência”, Tardif apresenta-nos o desafio de atentarmos para uma epistemologia da prática docente como fonte de conhecimentos para uma melhor compreensão da docência e do ato de ensinar para além da racionalidade técnica. O ambiente de trabalho é, para este autor, o *locus* privilegiado para a instituição dos saberes da experiência. Para tanto, é preciso “mobilizar uma ampla variedade de saberes reutilizando-os no trabalho para adaptá-los e transformá-los pelo e para o trabalho” (TARDIF, 2002, p.21). Estes saberes se articulam como um “amálgama” dos saberes advindos da formação inicial (disciplinares), da formação continuada, que se pode constituir por processos formais e não formais de educação, a exemplo dos saberes edificados a partir da emergência de situações concretas no e do ambiente de trabalho, em sintonia, ou não, com os processos institucionais e da sociedade mais ampla.

Cada vez mais os saberes da experiência são valorizados e destacados na teoria contemporânea sobre a formação de professores. Além de Nóvoa e Tardif, destacamos Josso (2004), que, em seus trabalhos de e sobre pesquisa-formação, baseados nas histórias de vida, destaca a abordagem experiencial fundamentada em três modalidades sobre a experiência docente: 1) ter experiências; 2) fazer experiências; e 3) pensar sobre as experiências. A primeira diz respeito aos saberes, vivências, experiências significativas não provocadas pelo docente; a segunda refere-se às vivências e saberes provocados pelos docentes e a terceira às vivências e saberes intencionalmente provocados e refletidos pelos docentes como experiência. Para Josso (2004), a tomada de consciência sobre o processo formativo é fundamental. Nem sempre refletimos sobre ou temos consciência de nosso processo experiencial e formativo. Nem sempre os processos de formação criam e gestam dispositivos que promovam a reflexão sobre a experiência e na experiência.

Nesse percurso, Josso (2004) destaca a importância da narrativa, do exercício de narrar acontecimentos e vivências, articulando na formação espaços e tempos que integram a história de vida com a história profissional, baseados em experiências que podem promover a conscientização das práticas educativas mais reflexivas e o processo de formação, no qual o sujeito é responsável não só por sua formação, como também contribui para a formação de seus pares. Neste processo, a partilha de subjetividades pode-se constituir em um dispositivo fecundo. Para a autora,

[...] perceber que o que faz a experiência formadora é uma aprendizagem que articula saber-fazer e conhecimentos, funcionalidade e significação, técnicas e valores num espaço-tempo que oferece a cada um a oportunidade de uma presença para si e para a situação, por meio da mobilização de uma pluralidade de registros (JOSSO, 2004, p.39).

Nesse sentido, o processo formativo precisa ser narrado pelo sujeito que aprende com seus pares. Aqui, não só a reflexão de si e sobre si é importante, como também a partilha desses sentidos pessoais com os sentidos de outros aprendentes envolvidos no contexto mais amplo do processo formativo. Assim como Nóvoa e Tardif, Josso articula o sujeito com o social mais amplo.

A pesquisa é, para Josso, um processo cocriado conscientemente pelo sujeito aprendente e seus pares. A antecipação e a criatividade são trazidas pela autora como noções subjacentes que permitem captar o lugar, o sentido e o estatuto epistemológico da noção de projeto, que, para a autora, é uma construção do sujeito consciente da sua história de vida e de formação fundadas pela experiência.

Do ponto de vista da intencionalidade docente, Silva (2000) apresenta-nos o conceito de interatividade como atitude comunicacional que provoca mudanças efetivas nas práticas pedagógicas e nos processos comunicacionais em sala de aula. Para o autor, a interatividade difere de interação, principalmente por conta da intencionalidade de promover e provocar autorias dialógicas, na quais os sujeitos da comunicação cocriam não só a mensagem e a comunicação, como a própria sala de aula e o processo de aprendizagem. A interação estaria no plano do espontâneo e do “natural” das relações entre os corpos e os objetos técnicos.

### 3. Sobre educação e docência online

No tópico anterior, fizemos um breve mapeamento de alguns fundamentos de autores contemporâneos que discutem a formação e os saberes docentes baseados na “epistemologia da prática”. Nosso trabalho não pretende esgotar o tema, mas apenas destacar pontos fundamentais para nossa discussão sobre as origens e tipos de saberes da docência e para o exercício da docência na cibercultura. A limitação da abordagem não se justifica apenas por uma opção teórica e pela escolha de um quadro teórico específico da educação presencial. Os estudos de Nóvoa, Tardif e Josso são específicos para a docência na modalidade presencial, o que não significa que esses autores tenham ignorado a cena sociotécnica.

Os autores citados não cunharam suas teorias no fazer pedagógico mediado pelas tecnologias<sup>5</sup> digitais em rede. Em nosso tempo, contamos com uma diversidade de modalidades educacionais (presencial, a distância, semipresencial e *online*), que misturam e fazem convergências de linguagens, mídias e mediações variadas. Neste trabalho, nos preocupamos especificamente com a docência *online*, mediada por ambientes

---

<sup>5</sup>Tecnologias digitais estão sendo aqui utilizadas no sentido discutido por Lévy (1993).

*online* de aprendizagem. A educação *online* é uma modalidade de educação que pode ser vivenciada ou exercitada tanto para potencializar situações de aprendizagem mediadas por encontros presenciais, quanto a distância, caso os sujeitos do processo não possam ou não se queiram encontrar face a face; ou ainda situações híbridas, nas quais os encontros presenciais podem ser combinados com encontros mediados por tecnologias telemáticas (SANTOS, 2005).

Entendemos a Educação, com letra maiúscula, como um processo amplo que vai além da modalidade de organização dos processos de ensino e aprendizagem. Reconhecemos que a transposição das práticas presenciais pode potencializar as práticas de educação *online*. Concordamos com o conceito de transposição deliberativa de Nóvoa (2002), que assim o justifica:

São iniciativas que procuram reforçar o papel dos professores como “investigadores”, contemplando estratégias que vão desde os “seminários de observação mútua”, até os “espaços da prática reflexiva”, desde os laboratórios de análise coletiva da prática” até os dispositivos de “supervisão dialógica”. Tenho vindo a propor o conceito de “transposição deliberativa”, por contraponto ao conceito de “transposição didática”, para falar de uma ação docente que exige um trabalho de deliberação, um espaço de discussão onde as práticas e as opiniões singulares ganham visibilidade e sejam submetidas à opinião dos outros. É por isso que recorro às figuras saber analisar e saber analisar-se (NÓVOA, 2002, p. 27).

Algumas transposições de práticas lineares de EaD - mediadas por meios de massa- ignoram completamente o potencial hipertextual das interfaces de conteúdo e a interatividade das interfaces de comunicação. O ambiente *online* muitas vezes é um repositório de conteúdos lineares chapados em arquivos *pdf* e a interação dos discentes com os docentes acontece na relação comunicacional de “um para um”, muitas vezes reduzida às práticas do “tira-dúvidas” dos conteúdos apresentados no material impresso da disciplina. Aqui estamos diante do que chamamos de docência reativa.

Os saberes da docência presencial podem ser perfeitamente transpostos para a docência *online*. Se o docente é autor do conteúdo e do desenho didático de um curso, se este é visto como “obra aberta”, se os alunos são encorajados à cocriação das práticas, se a pedagogia contempla o “ser epistemologicamente curioso”, estes saberes podem ser facilmente transpostos e potencializados pelas interfaces e processos de comunicação *online*.

Contudo, vale a pena fazermos um esforço para destacarmos as especificidades da educação *online* como um processo que faz convergir saberes amplos da Educação e da docência, com saberes mais específicos e próprios da relação educacional mediada por sujeitos geograficamente dispersos e conectados em rede via tecnologias digitais de comunicação e informação.

No Brasil, a educação *online* é um fenômeno novo. As primeiras práticas e projetos começam a aparecer com a internet e suas interfaces na segunda metade da década de 1990. Nos últimos 15 anos, contamos com algumas experiências formativas, principalmente por conta da legislação brasileira, que vem sendo favorável às práticas de EaD e de educação *online*, bem como à emergência, ao crescimento e à diversidade de projetos e pesquisas na área. A evolução das interfaces digitais da internet, mais especificamente os ambientes *online* de aprendizagem, vem contribuindo para que práticas pessoais e institucionais se desenvolvessem.

A formação pessoal e a história de vida são fontes fundamentais na edificação dos saberes da docência. Memórias de professores que tivemos, sejam dos bons ou dos maus profissionais, acabam corroborando para a instituição das nossas experiências profissionais e formadoras. Contudo, no que se refere à formação de professores para a docência *online*, poucos são os docentes que podem contar com essas memórias e narrativas. Viver a cultura digital é um privilégio de poucos professores. Na literatura especializada sobre educação e cibercultura, os docentes são chamados de “imigrantes digitais”, ou seja, ao contrário dos “nativos digitais”, os imigrantes são sujeitos que não nasceram na cena sociotéc-

nica contemporânea, autorizando-se com as mediações das redes digitais e suas conexões sociais. Não basta ter acesso ao computador conectado à internet. É preciso, além de ter acesso aos meios digitais e sua infraestrutura, vivenciar a cultura digital com autoria criadora e cidadã. Saber buscar e tratar a informação em rede, transformar informação em conhecimento, comunicar-se em rede e produzir textos em várias linguagens e suportes são saberes fundamentais para integração e autoria na cibercultura. Esses saberes da cibercultura são fundamentais para o exercício da docência *online* porque essa modalidade educacional não é uma mera evolução das práticas da EaD. Entendemos a educação *online* como um fenômeno da cibercultura.

Precisamos investir em processos de formação pessoal, imergindo nas redes e experiências sociais da cibercultura, e contar com algumas possibilidades de formação inicial e continuada, mais especificamente em processos de formação continuada. Os cursos de formação inicial não contam, ou contam muito pouco, com saberes disciplinares específicos sobre Educação *Online* e Cibercultura na Educação em seus projetos e currículos. Em alguns casos, contamos com disciplinas, quase todas eletivas, que tocam em temas como a articulação de Mídias na Educação, Tecnologia Educacional, Informática Educativa ou na Educação, EaD, entre outras. Contudo, as especificidades da Educação e da Docência *online* são pouco difundidas nos projetos e programas de formação profissional.

Nesse sentido, precisamos contar com os saberes da formação profissional fundados na experiência profissional e curricular. Muitos docentes *online* formam-se no contexto das suas primeiras experiências profissionais, aprendendo com seus pares e em sua relação com seus estudantes. Muitas instituições costumam formar suas equipes com projetos de cursos de aperfeiçoamento que se centram, quase sempre, nas diretrizes e dinâmicas do seu currículo ou desenho didático específicos. Os processos de formação curricular, conforme descreve Tardif, são aqueles provenientes dos processos de organização das práticas específicas de cada instituição formadora. Muitos deles preocupam-se mais com o *ter* e o *fazer* experiência e muito pouco, ou quase nada, com o *pensar* a

experiência, como propõe Josso (2004) em sua terceira dimensão das práticas da experiência fundada.

A oferta de cursos de formação de professores para a docência *online* ainda é tímida no Brasil. Muitas vezes, a oferta de cursos de extensão ou de aperfeiçoamento limita a docência *online* às práticas de tutoria a distância. Não é intenção deste trabalho discutir a problemática das práticas da tutoria. Contudo, não podemos tratar do tema da docência *online* sem comentar a noção de tutoria. Tutor é aquele que carrega o infante pela mão, porque o mesmo não sabe andar só. Esse conceito limita as práticas contemporâneas de tutoria, contudo apresenta seu fundamento mais eloquente. Tutor não é professor. Esta é a máxima de grande parte dos projetos de EaD.

A docência na EaD é centrada, muitas vezes, na elaboração do material e do desenho didático. O estudante interage com a autoria do professor especialista via material didático. Muitas vezes, o autor do material didático não interage socialmente com os estudantes. A interação social fica a cargo da figura do tutor ou professor-tutor, que tem como atividade formadora a orientação dos estudos e dos processos de ensino e aprendizagem. Muitas vezes suas práticas limitam-se ao “tira-dúvidas de conteúdos” e à administração do tempo e do espaço das atividades programadas, avaliativas e dos exames. Falar de tutoria e de EaD não pode ser uma discussão monolítica, pautada em modelos universais. Depende muito da concepção epistemológica e metodológica dos projetos e de suas instituições formadoras e executoras.

Nossa preocupação aqui é tratar dos processos e edificações dos saberes para o exercício da docência *online* de qualidade. Por isso, vale a pena tratarmos do conceito e das concepções sobre educação *online* em que acreditamos. Por outro lado, precisamos conhecer como os saberes para a docência *online* estão edificando-se nas práticas cotidianas, escutando e dialogando com os praticantes e suas narrativas. Para tanto, apresentaremos a seguir dados de como os professores-tutores da UERJ-Cederj edificaram e edificam seus saberes para o exercício da docência *online*.



#### 4. Saberes da docência *online*: o caso dos professores-tutores da UERJ-Cederj

Conforme destacamos na introdução deste texto, lançamos mão de diversos dispositivos (conversas informais, diálogos durante grupo de estudo e pesquisa, análise dos debates em fóruns de discussão *online*, observação das práticas pedagógicas via ambiente virtual de aprendizagem, cineclube e grupo focal), ou seja, meios materiais e intelectuais para mapearmos os saberes e como estes são edificados no contexto das práticas pedagógicas e de formação de professores-tutores da UERJ-Cederj. Da análise dos dados chegamos a categorias compreendidas por nós como noções subsunçoras. As noções subsunçoras são as categorias analíticas frutos da análise e interpretação dialógica entre empiria e teoria num processo de aprendizagem significativa (SANTOS, 2005). Entendemos a pesquisa como prática de formação, portanto como processo legítimo de formação e de aprendizagem significativa não só referente ao pesquisador coordenador da pesquisa, como também aos praticantes envolvidos.

Conforme ilustramos no item 2 deste texto (“Saberes docentes: o que diz a epistemologia da prática?”), os saberes da docência podem ser edificados no contexto da formação inicial, continuada, da experiência profissional e da história de vida dos docentes. Nesses contextos, destacamos os saberes curriculares (referentes ao saberes institucionalizados), disciplinares (referentes aos conteúdos e métodos da disciplina ou área de atuação) e da experiência (referentes aos saberes que emergem da relação professor-aluno-pares-comunidade escolar). Em nossa pesquisa com os professores-tutores, verificamos que grande parte dos saberes mobilizados e edificados veio da experiência da prática pedagógica construída ao logo do exercício profissional da tutoria *online*. Dos saberes da experiência, destacamos a seguir algumas noções subsunçoras mapeadas por nós. Por conta da limitação do espaço deste texto, optamos por organizar as noções no Quadro 2, a seguir:

Quadro 2. Organização sintética de noções subsunçoras derivadas dos saberes da experiência dos professores-tutores

Noção subsunçora	Fala de alguns professores-tutores	Síntese da análise
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Relação com os professores-coordenadores</li> </ul>	<p><i>“A qualidade fica muito a cargo da coordenação de disciplina. Eu tive uma troca de coordenação de disciplina e minha prática saiu de um polo para outro. Dizia a nova coordenadora: “vamos criar fóruns de discussão, disponibilizar vídeos, vamos fazer uma avaliação diferenciada, se não tem como inserir vídeos na plataforma vamos gravar em casa e mandar para o polo”. Daí vi que o movimento fica outra coisa com o coordenador de disciplina. Quando eu me deparei com a questão, vi que eu tinha cinco coordenadores, dois tinham este pensamento e três não. Ai eu percebi nitidamente que a atuação do tutor depende diretamente do coordenador” (PRATA, 2009).</i></p>	<p>Grande parte dos coordenadores não discute suas estratégias com a equipe. A grande maioria se dedica exclusivamente aos conteúdos e às avaliações presenciais e a distância. Os encontros formativos, muitas vezes, se limitam às discussões dos temas da disciplina e muito pouco se discute em relação à metodologia para a prática <i>online</i> na plataforma. Os dados específicos dessa noção subsunçora revelam que é preciso investimento não só na formação dos professores-tutores para um bom exercício da educação <i>online</i>, como também na formação continuada dos professores coordenadores. Grande parte dos coordenadores são especialistas nos conteúdos disciplinares e pouco discutem as especificidades da docência <i>online</i>.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Investimento pessoal e pouco investimento institucional: formação em espaços plurais de aprendizagem</li> </ul>	<p><i>“Participar do grupo de pesquisa tem contribuído para minha mudança de postura na forma de trabalhar com a EaD, pois a partir dos textos lidos, discutidos, e da reflexão na escrita de diferentes autores, foi possível ver a diferença da prática do tutor “reativo” para o docente online. Este proporciona discussões, valoriza o diálogo, trabalha na construção de um ambiente real de aprendizagem. Ele assume seu papel na construção da interatividade nesse ambiente. O docente online permite, a partir da sua prática, que o aluno veja que autonomia no estudo não quer dizer “aprender sozinho”. Isso é impossível! Sem sentido! Isso é uma “chatonomia”! O diferencial está em cooperar, pensar junto, discordar, apresentar argumentos, reconstruir questionamentos etc. E o docente online está nesse processo, assumindo esse espaço e sua responsabilidade!! Tudo que estou falando aqui é conhecimento construído com minhas colegas (e amigas) do grupo de pesquisa!! É fruto da formação docente no GPDOC” (PÉROLA, 2009).</i></p>	<p>Após a capacitação que se segue ao processo seletivo, fica a cargo da grande maioria dos professores-tutores a responsabilidade pela formação continuada. Os professores-tutores que estão desde o início do projeto na UERJ revelaram que foram poucas as iniciativas institucionais de formação continuada para o exercício da docência <i>online</i>. A maior parte dos coordenadores de disciplina encontram-se com suas equipes apenas para planejar e avaliar os atividades do período (elaboração do cronograma e guia da disciplina, avaliação dos resultados de aprendizagem dos alunos, planejamento de atividades e avaliações presenciais e a distância). Os docentes revelaram que, por iniciativa própria, o grupo de tutores a distância do curso de Pedagogia criou um grupo de estudos, no qual textos, pesquisas e práticas pedagógicas eram compartilhadas num clima de prazer e colegialidade. Além dessa iniciativa, alguns professores-tutores revelaram que participam de grupos de pesquisa na UERJ e em outras instituições no Estado do Ri de Janeiro.</p>

<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ A mediação <i>online</i> e a potencialização da aprendizagem do aluno <i>online</i></li> </ul>	<p><i>“Quando atuamos para além da tutoria reativa, os alunos percebem nitidamente a mudança. Eu tive a resposta agora na prova presencial. Os alunos deixaram relatos que adorariam se toda tutoria a distância fosse assim mais interativa”</i> (ESMERALDA, 2009).</p>	<p>Criar conteúdos hipertextuais, sistematizar narrativas, criar ambiências para que novas narrativas sejam construídas e socializadas, provocar novas situações de aprendizagem colaborativas e cooperativas não são práticas fáceis. Tornam-se dilemas docentes concretos quando acreditamos que essas práticas só são interativas se os discentes forem de fato coautores. Conforme sabemos, os discentes <i>online</i> também são constituídos por práticas docentes ainda sustentadas por pedagogias transmissoras e lineares. Muitos não entendem e não se dispõem à cocriação interativa e ainda preferem o consumo de conteúdos pré-fabricados e a replicagem destes nos exames para certificação. Contudo, quando a mediação <i>online</i> é de qualidade, o aluno também se transforma passando a viver e a valorizar mais as práticas interativas.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Especificidades da docência <i>online</i>: do uso técnico das interfaces digitais às autorias na cibercultura</li> </ul>	<p><i>“Quando eu aprendi a usar a plataforma com suas potencialidades [...] percebi que, com aquele ambiente que já estava ali, nós poderíamos realmente fazer uma tutoria online que realmente mediasse. Vi como poderia realmente buscar o aluno. Porque, no começo (isso durou uns dois anos), vale a pena frisar, o aluno só participava do fórum para ter nota. Então, se tivesse três participações, ele ganhava uma nota e somava com as avaliações dele. Daí o que eu descobri depois que eu me especializei... quando procurei saber o que de fato era uma docência online? Qual o potencial das interfaces? Como interagir melhor com o aluno a partir das interfaces? Daí percebi que os alunos poderiam procurar o tutor sem precisar de nota. Foi aí que eu comecei a fazer uma tutoria que lançava mão das interfaces. Não era nada diferente. Com a mesma plataforma, mas fazendo diferente. Fazendo com que o aluno sentisse a necessidade e o prazer de estar ali interagindo não só com o tutor, mas também com seus colegas de turma”</i> (ESMERALDA, 2009).</p>	<p>A sala de aula do docente <i>online</i> é o ambiente virtual de aprendizagem (AVA). Ambientes virtuais de aprendizagem ou “plataformas de EaD” são soluções informáticas que reúnem, numa mesma plataforma, várias interfaces de conteúdos e de comunicação síncronas e assíncronas, onde podemos educar e nos educarmos com os praticantes geograficamente dispersos, produzindo e interagindo com narrativas digitalizadas que circulam em rede. Para muitos professores-tutores, os primeiros contatos com os AVAs são o começo de uma carreira na cibercultura, bem como uma construção cultural que se expande para além do AVA utilizado em seu exercício profissional. Em nossa pesquisa, constatamos que alguns professores-tutores, antes do ingresso na carreira, já atuavam com outras soluções informáticas em rede. A experiência com as interfaces digitais e as redes <i>online</i> no social mais amplo pode potencializar a docência <i>online</i>, uma vez que esta ganha potência quando os sujeitos interagem em rede, trocando e compartilhando informações, saberes e conhecimentos, de forma</p>

## 5. Algumas considerações para concluir: saberes em construção...

Os saberes da docência *online* são dinâmicos, vivos e construídos no devir da cibercultura. Cada vez que um novo sujeito se conecta ao ciberespaço, uma nova rede de relações se constitui. Novas interfaces e redes sociais nascem a cada dia, outras morrem, mas deixam suas marcas, suas histórias, suas narrativas. Optamos por concluir nosso texto fazendo uma síntese dos saberes mapeados pelo nosso contato com a teoria e com a prática dos professores-tutores com que dialogamos em nossas experiências formativas (Quadro 3).

Quadro 3. Organização sintética dos saberes mapeados com base em teorias e práticas dos professores-tutores

Saberes da docência online	Desdobramentos
Saberes em rede	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Articular saberes oriundos de diversas redes educativas.</li> <li>▪ Articular saberes científicos com os saberes do cotidiano.</li> <li>▪ Compreender os saberes do cotidiano valorizando experiências culturais dos praticantes.</li> </ul>
Saberes da cibercultura	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Comunicar-se em rede.</li> <li>▪ Desenvolver práticas comunicacionais mediadas por interfaces e softwares de redes sociais.</li> <li>▪ Desenvolver conteúdos e situações de aprendizagem que lancem mão dos potenciais da cibercultura (hipertexto, interatividade, convergência de mídias, mobilidade).</li> <li>▪ Mobilizar redes sociais de aprendizagem para além do espaço formal da sala de aula online (ambientes virtuais de aprendizagem ou plataforma).</li> </ul>
Saberes e mediação online	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Criar conteúdos hipertextuais, sistematizar narrativas, criar ambiências para que novas narrativas sejam construídas e socializadas, provocar novas situações de aprendizagem colaborativas e cooperativas.</li> <li>▪ Conduzir discussões online valorizando e problematizando os saberes dos praticantes.</li> <li>▪ Articular teoria e prática pedagógica.</li> <li>▪ Avaliar a aprendizagem e sua prática docente de forma processual e formativa.</li> <li>▪ Exercer a docência como exercício de pesquisa, de reflexão e de formação.</li> </ul>
Saberes curriculares	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Organizar o processo de ensino e aprendizagem tencionando saberes específicos da área do conhecimento específica com as relações de aprendizagem online.</li> <li>▪ Desenvolver e gerir dispositivos de aprendizagem.</li> <li>▪ Dominar conceitos e conteúdos específicos de sua área de conhecimento e atuação.</li> <li>▪ Trabalhar coletivamente e colaborativamente, articulando conteúdos, sujeitos e instituições.</li> </ul>

Concluimos este texto com a certeza de que muitas outras narrativas estão sendo geradas e tantas outras ainda serão criadas. Procuramos articular princípios da abordagem sobre formação de professores inspirados pela “epistemologia da prática” (Nóvoa, Tardif, Josso) com os saberes edificados pelos professores-tutores da UERJ-Cederj. Desejamos que esta narrativa seja um “pré-texto” para que mais e melhores saberes sejam construídos, edificados e mobilizados pelos professores-tutores e docentes *online* que atuam em nosso tempo. Muita coisa ficou de fora para que tenhamos outras oportunidades de revelar e dialogar...

## 6. Referências Bibliográficas

D'ÁVILA, C. Formação docente na contemporaneidade: limites e desafios. In: **Revista da Faeba: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v.17, n.30, p.33-43, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

JOSSO, M.C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. São Paulo: Ed. 34, 1993.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1999.

NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

NÓVOA, A. Prefácio. In: JOSSO, M.C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, p. 11-34, 2004.

SANTOS, E. 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***. São Paulo, Loyola: 2003.

SANTOS, E. Educação Online para além da EAD: um fenômeno da cibercultura. In: SILVA, M. PESCE, L. ZUIN, A. **Educação Online**: cenário, formação e questões didático-metodológicas. Rio de Janeiro: Editora Wak, p.29-48, 2010.

SANTOS, E. **Educação *Online*: Cibercultura e pesquisa-formação na prática docente**. Tese de doutorado. Salvador: FAGED-UFBA, 2005.

SANTOS, E. **O currículo e o digital**: educação presencial e a distancia. Dissertação de mestrado. Salvador: FAGED-UFBA, 2002.

SANTOS, E. Portfólio Digital: dispositivo e interface para a prática da avaliação formativa em educação online. In: SILVA, Marco (Org.) **Painel: Avaliação da Aprendizagem em Educação *Online***. Recife, UFPE: ENDIPE. 2006.

SILVA, M. (org). **Educação *Online***. São Paulo: Loyola, 2003.

SILVA, M. **Sala de aula interativa**. Rio de Janeiro: Quartet, 2000.

SILVA, M.; SANTOS, E. (org.). **Avaliação da aprendizagem em educação *online***. São Paulo: Loyola, 2006.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

# MANEJO DA SALA DE AULA E GESTÃO DO ENSINO-APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO VIRTUAL

Daniel Mill<sup>1</sup>  
Nara Dias Brito<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup>Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) – [mill@ufscar.br](mailto:mill@ufscar.br)

<sup>2</sup>Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) – [nara.diasbrito@gmail.com](mailto:nara.diasbrito@gmail.com)

## 1. Introdução: considerações sobre o texto

**E**ste texto traz uma análise das particularidades da sala de aula virtual e do seu manejo pelo professor em relação à gestão pedagógica da sala de aula presencial. Além dos fundamentos teóricos dados (buscados em textos, artigos e teses sobre a caracterização da sala de aula presencial e virtual, gestão educacional e manejo de sala de aula presencial), o texto analisa dados de entrevistas com professores que atuam na educação presencial e virtual ao mesmo tempo. Dessa forma, a proposta do texto é caracterizar e compreender a gestão da sala de aula virtual e suas especificidades quando comparada ao manejo de turmas na sala de aula presencial.

Dessa forma, pretendemos mostrar a importância da gestão da sala de aula como fator determinante para a qualidade do trabalho pedagógico cotidiano dos professores, seja na educação presencial ou na educação a distância. O texto se propõe, assim, a destacar que, devido às especificidades da modalidade de EaD e aos espaços e tempos de ensinar e aprender, outros fatores são percebidos e vão interferir no manejo da sala de aula virtual.

## 2. Sala de aula presencial e virtual: definições e características

A sala de aula tem papel central nas instituições educacionais, pois é nela que as relações educacionais e a formação dos alunos tradicionalmente acontecem. Embora constituída em outros espaços e tempos, a noção de sala de aula está presente também na EaD virtual. Entretanto, com a emergência do ciberespaço e a constituição da sala de aula virtual, algumas reflexões tornam-se importantes para a definição do ensino-aprendizagem contemporâneo, voltado para gerações nativas da cibercultura. Vivemos uma época de redimensionamentos espaço-temporais (HARVEY, 2001). Também na educação, mudou a noção de horários e lugar de ensinar e aprender.



Uma sala de aula (presencial ou virtual) é composta por inúmeros elementos que merecem ser identificados e analisados. O que define uma sala de aula presencial? Em que se diferenciam a sala de aula tradicional e a sala de aula virtual da EaD? Quais são as principais características de ambas? Como um docente organiza e gerencia suas salas de aula em cada modalidade educacional? Tais aspectos envolvidos na configuração da sala de aula são importantes para o melhor entendimento do espaço da sala de aula no âmbito da educação (presencial ou virtual).

## 2.1. Sobre a sala de aula presencial

Segundo Mill e Fidalgo (2007, p.21) a sala de aula é espaço construído e planejado com um propósito (educativo) e sempre tem por trás de tal organização uma concepção pedagógica. Esses autores defendem a idéia de que os espaços físicos da escola e sua arquitetura são parte importante na organização do espaço escolar para possibilitar melhor ensino e aprendizagem. Do mesmo modo, a questão arquitetônica é parte importante na configuração da sala de aula. Entretanto, como afirmam Dussel e Caruso (2003, p.36), uma sala de aula é constituída por vários elementos: além de *docentes e os alunos, há também mobiliário, instrumentos didáticos, as questões da arquitetura escolar, tudo faz parte da sala de aula.*

Assim, educação e arquitetura estão entrelaçadas. Para Dussel e Caruso (2003), o espaço da sala de aula é percebido pelas suas características em relação à arquitetura e seus objetos ali contidos. Tal compreensão não é recente e a sala de aula nem sempre é concebida dessa forma. Por esse motivo, é necessário analisar a história da sala de aula para entender quais foram as transformações e decisões que a configuraram como ela é hoje. Nesse sentido, Dussel e Caruso (2003, p.36) afirmam que a sala de aula não é algo natural; ao contrário, ela é uma construção histórica dos seres humanos. Sabemos que o espaço escolar educa e, por esse motivo, ele deve ser pensado e construído com essa intenção educacional, pois o espaço nada tem de neutro (FRAGO, 2001, p.74). Todavia, embora possua seu caráter educativo, o espaço construído da sala de aula depende fundamentalmente do papel do professor em sua configuração.

A sala de aula é lugar planejado e construído para ser lugar da *aula*, embora a definição de “aula” seja muitas vezes confundida com a definição de “sala de aula” e, por vezes, são apresentadas como (quase) sinônimos. É importante ressaltar, em nossa análise, que se tratam de duas concepções bem definidas e distintas. A boa compreensão da docência virtual e a noção de ambiente virtual de aprendizagem dependem diretamente da clareza que temos da concepção de aula e de sala de aula. Silva (2008) contribui para essa distinção dos dois termos:

*A sala de aula se vincula à dimensão física – local apropriado para a realização de ações, ao passo que a aula assume a dimensão de organização do processo educativo, tempo e espaço de aprendizagem, de desconstrução e não se vincula a um lugar específico, uma vez que a aula pode realizar-se em espaços não convencionais, para além de uma sala retangular com cadeiras e mesas dispostas linearmente, com um quadro de giz na parede e um espaço central para o professor (SILVA, 2008, p.36).*

A sala de aula é espaço e lugar de ensinar e aprender, ou seja, é lugar da aula. A relação entre professores e alunos se configurará de acordo com as concepções epistemológicas que o professor carrega e que irão ser base para o fazer pedagógico e também para a configuração do espaço da sala de aula. Nesse sentido, Frago (2001) destaca a importância do professor (e outros educadores envolvidos no processo) quando fala que o espaço da sala de aula vai configurar-se conforme a visão de organização e, portanto, de educação que esse professor carrega. É nesse sentido que ele é arquiteto, pois ele pode transformar o espaço da sala de aula em um espaço mecânico e frio ou num ambiente quente e dinâmico. Isso dependerá do modo como o educador organiza os objetos e pessoas na sala de aula e na concepção em que a sua prática pedagógica é baseada (FRAGO, 2001, p.139). Esse aspecto é importante porque é nesse espaço que os processos educativos e o fazer pedagógico acontecerão.

*Compreender a racionalidade do fazer pedagógico cotidiano dos professores consiste em explorar o universo epistemológico que fundamenta o agir pedagógico, ou seja, identificar e caracterizar os*

*elementos fundantes de uma razão eminentemente prática que estrutura o fazer* (TERRIEN e TERRIEN, 2001, p.78).

Enfim, definir e caracterizar a sala de aula presencial exige uma análise que abarque questões arquitetônicas, configuração pedagógica e espaço-temporal da aula, relação de ensino e aprendizagem entre alunos e professor, questões pedagógicas mais gerais (como o projeto político pedagógico da escola ou a corrente pedagógica que a escola segue, por exemplo), referenciais epistemológicos etc. A maneira como esses aspectos interferem na organização e configuração do espaço da sala de aula e da aula também devem ser considerados na definição de uma sala de aula presencial.

## 2.2. Sobre a sala de aula virtual e suas especificidades

Poderíamos dizer que os ambientes virtuais de aprendizagem são salas de aula virtuais, planejadas e organizadas para ser espaço de aprendizagem. Entretanto, não é tão simples. Arriscamos iniciar afirmando que esses ambientes informáticos, desenvolvidos para o apoio ao ensino-aprendizagem principalmente da educação a distância (EaD), são tentativas de simular os espaços e ambientes pedagógicos de uma instituição educacional, seja uma escola ou uma universidade. Entendendo a importância do espaço e do tempo na educação, os educadores buscaram simular espaço-tempos adequados à organização pedagógica. Assim, os AVAs são sugestões arquitetônicas ciberespaciais para acomodar as relações de ensino-aprendizagem mediadas pelas tecnologias de informação e comunicação (TIC). Grosso modo, é plausível equiparar o AVA à sala de aula presencial, desde que esta sala de aula seja entendida como ambiente pedagógico e não como espaço físico simplesmente.

Como afirma Behar (2009, p.29), podemos definir o AVA como *um espaço na internet formado pelos sujeitos e suas interações e formas de comunicação que se estabelecem por meio de uma plataforma, tendo como foco principal a aprendizagem*. Esse espaço da “sala de aula virtu-

al” existe graças ao desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação, responsáveis pelo grande redimensionamento espaço-temporal anunciado por Harvey (2001).

A sala de aula virtual se configura de maneira diferenciada em relação à sala de aula presencial/tradicional porque, em função da dependência das TIC, ela é constituída por espaços e tempos especiais e também é organizada pedagogicamente de maneira particular no ambiente virtual de aprendizagem. Como afirmam Mill e Fidalgo (2007, p.24) trata-se de uma sala de aula com outra materialidade e com temporalidade distinta, mas é plenamente possível tratar o ambiente de aprendizagem de uma disciplina de EaD como uma sala de aula.

De fato, a principal diferença entre a sala de aula virtual e a sala de aula presencial centra-se na sua configuração. Como afirma Schlemmer (2005), o estágio de desenvolvimento tecnológico atual possibilita a construção de ambientes efetivamente pedagógicos, analogamente semelhantes ao que concebemos como sala de aula tradicional.

Utilizando a web, tornam-se possíveis ações como a utilização, o armazenamento e a recuperação, a distribuição e compartilhamento instantâneo da informação; a superação dos limites de tempo e espaço; a construção do conhecimento pelo sujeito, da aprendizagem colaborativa e cooperativa, da maior autonomia dos sujeitos no processo de aprendizagem, do relacionamento hierárquico, do processo de avaliação continuada e formativa, por meio do uso de portfólio; um maior grau de interatividade pela utilização de comunicação síncrona e assíncrona (SCHLEMMER, 2005, p.31).

Entendemos que o ambiente virtual de aprendizagem pode ser denominado de sala de aula virtual porque é nesse espaço que as relações de ensino e aprendizagem entre alunos e professores irão acontecer, embora com configuração distinta da concepção tradicional de sala de aula.

Esta [sala de aula virtual] envolve as dimensões tecnológica, didático-pedagógica e humana, que se concretizam pela utilização dos suportes tecno-

lógicos, representados especialmente pelas tecnologias digitais, pela vivência de procedimentos interativos que viabilizam uma aprendizagem colaborativa e por uma orientação acadêmica que dá oportunidade ao protagonismo dos sujeitos envolvidos na relação orientador/ estudante/conhecimento (OLIVEIRA, 2008, p.198).

A sala de aula virtual é caracterizada pela utilização das tecnologias digitais que possibilitam as interações e, portanto, a relação de ensino e aprendizagem na educação desenvolvida na internet – especialmente na educação a distância. Todavia, a mediação tecnológica é apenas parte da configuração de um ambiente educacional, sendo que os aspectos pedagógicos é que irão configurar as interações como sendo essencialmente pedagógicas. Para Behar (2009, p.24), não é somente a possibilidade de interação que garante uma relação de ensino e aprendizagem plena e que a questão pedagógica não pode ser esquecida.

Dessa forma, podemos afirmar que o ambiente virtual de aprendizagem é lugar da aula; ou seja, a sala de aula virtual é lugar da relação de ensino de aprendizagem entre alunos e docentes em determinado tempo e espaço (aula). Na configuração da aula virtual, percebem-se muitos pontos em comum com a aula presencial: “a aula se realiza em um espaço e em um tempo demarcados, mas apresenta uma composição de unidades, que pressupõe uma estruturação entre objetivo, finalidade, conteúdo, método e técnica de ensino, tecnologia e avaliação” (ARAÚJO, 2008, p.59). Essas características estão presentes tanto na aula presencial como na aula virtual e o que as difere são os espaços e tempos em que são desenvolvidas.

A utilização das tecnologias para fins educacionais vão configurar outras maneiras de se entender o próprio espaço da sala de aula. Dussel e Caruso (2003, p.208) buscam em Pavel Blonkij o argumento de que *o espaço de uma sala de aula é o lugar onde se aprende. Onde o ensino e a comunicação se ajustam num espaço de aprendizagem*. Nesse sentido, os ambientes virtuais de aprendizagem podem ser configurados como espaços virtuais de relações entre educador-educandos, como lugar planejado e organizado para ser ambiente de aprendizagem.

Desse modo, podemos analisar o papel das TIC na configuração de uma nova sala de aula, configurada de modo distinto da sala de aula presencial especialmente em termos de espaço e tempo, pois são mais flexíveis na sala de aula virtual. Essa maior flexibilidade, fruto de possibilidades técnicas ciberespaciais e do redimensionamento espaço-temporal contemporâneo, permite que alunos e professores estabeleçam uma relação pedagógica em tempos e espaços distintos (síncronos e assíncronos). Por conseguinte, o manejo da sala de aula pelo docente é diferente na educação presencial ou virtual.

Na EaD, o ensino é executado por uma polidocência (MILL et al., 2010), o que torna o processo mais complexo do que na docência presencial. Fazer o manejo de um ambiente pedagógico na cibercultura é particularmente complexo porque os processos de gestão (de uma sala de aula ou de um curso) estão muito mais atrelados ao sucesso de aprendizagem do aluno do que em instituições educacionais presenciais. Para que o processo de ensino-aprendizagem na EaD ocorra efetivamente é preciso que a gestão pedagógica (em nível micro ou macro) contemple as questões pedagógicas, administrativas, tecnológicas etc. – e, quando se tratar de uma proposta de formação robusta como cursos de graduação, a gestão bem organizada significa envolver uma equipe gestora e não apenas uma pessoa cuidando de todas as atividades envolvidas (MILL e BRITO, 2009, p.8).

Em outras palavras, na sala de aula presencial, a relação de ensino e aprendizagem acontece entre alunos e professor basicamente. Na EaD, para que os alunos consigam aprender e para que os docentes consigam ensinar, é necessário que vários outros profissionais estejam envolvidos e deles dependem também o sucesso da aprendizagem dos alunos.

A função docente virtual transforma o professor indivíduo em professor coletivo, representado por uma equipe de trabalho formada por profissionais de distintas áreas de atuação (*webdesigner*, programador, *designer* instrucional, especialista em conteúdo, especialista em linguagem audiovisual, roteirista, pedagogo, psicólogo etc.), cuja constituição depende das características requeridas pela

concepção, pelo desenvolvimento e pelo aperfeiçoamento de determinado projeto formativo (OLIVEIRA, 2008, p.207)<sup>3</sup>.

Essa perspectiva de coletividade na docência da EaD dificulta o manejo da sala de aula, pois o professor responsável pela disciplina precisa gerenciar também um grupo de tutores, com quem precisa dividir atenção no acompanhamento dos estudantes. Enfim, é muito claro que a gestão/manejo da sala de aula virtual é diferente do manejo de turma na educação presencial devido a certas especificidades da EaD, como a gestão de tempos e espaços mais flexíveis de ensinar e aprender e a mencionada coletividade da docência na EaD.

### 3. Do manejo da sala de aula presencial à gestão da sala de aula virtual

A gestão tem papel muito importante também na educação a distância. Seja por ser componente essencial dos elementos constitutivos da educação (MILL, 2007) seja por ser indicador importante de qualidade do ensino-aprendizagem (BRASIL, 2007), o processo de gestão merece atenção de educadores em geral. Aqui, vale destacar ainda que a gestão na educação pode ser concebida em nível de microanálises ou entendida em seus aspectos mais amplos; isto é, podemos analisar a gestão da educação em nível nacional (com foco nos interesses governamentais ou do Ministério da Educação, por exemplo), em nível institucional mais geral (ênfatisando a gestão escolar ou universitária, por exemplo) ou num nível mais restrito à sala de aula (como a gestão dos processos pedagógicos da sala de aula). Pode-se conceber a gestão na educação num nível ainda mais restrito do que a gestão da sala de aula, que seria a gestão da própria aprendizagem do ponto de vista do estudante – compreendendo o manejo dos próprios estudos; ou seja, planejamento, organização coordenação e controle da própria aprendizagem. Nosso foco, nesse texto,

---

<sup>3</sup>Para mais detalhes sobre essa coletividade docente da EaD, ver o livro *polidocência na EaD* (MILL et al., 2010).

está na gestão do trabalho docente: como o educador faz o manejo de uma turma? A sala de aula virtual altera a maneira de realizar a gestão docente? Como se caracteriza a gestão/manejo da sala de aula virtual?

Como dissemos anteriormente, a sala de aula virtual sugere maior complexidade pela dinamicidade típica da educação a distância e pela maior flexibilidade dos tempos e espaços que experimentamos na cibercultura.

No cotidiano de trabalho pedagógico, um professor (da educação presencial ou EaD) desenvolve diariamente diversas ações de gestão da sala de aula e, muitas vezes, o faz sem saber que é função sua fazer o planejamento de conteúdos e atividades, a organização do espaço, tecnologias e atividades, a coordenação do processo de ensino-aprendizagem e o controle/gerenciamento do desempenho dos estudantes e aspectos decorrentes. Como afirma Santos (2007, p.3), “apesar de muitos professores não estarem com ele [trabalho de gestão] familiarizados, todos desenvolvem inevitavelmente ações de gestão da sala de aula as quais constituem um dos elementos centrais da própria ação de ensinar”. Dessa forma, o professor faz, diariamente, a gestão de muitos aspectos: tempos, espaços, tecnologias, conflitos, conteúdos, pessoas, processos e atividades. Seja na educação presencial e especialmente na EaD, o docente não está ciente de que tem um papel importante como gestor e, muitas vezes, até desconhece o que pode ser entendido como “gestão”.

### 3.1. Noções de gestão no contexto educacional

A gestão no contexto educacional está diretamente relacionada aos objetivos pedagógicos da instituição. Em qualquer nível de análise, seja numa instituição educacional ou em outro tipo de empresa, a gestão prevê tomada de decisões acerca de planejamento, organização, direção e controle de processos envolvendo instalações, espaços, tempos, informações, recursos humanos e financeiros. É importante, entretanto, que os gestores educacionais (incluindo o docente) compreendam que “a natureza do processo educativo não se confunde com a natureza do processo produtivo” (HORA, 1994, p.47). Por isso, a gestão educacional



precisa ser adjetivada como democrática, participativa, sob pena de não ser efetiva e eficaz (MILL e BRITO, 2009), pois seu processo de produção e seus produtos envolvem formação humana – o que a torna distinta e mais complexa da gestão empresarial em geral. Isto é bem marcado pela definição de gestão de Heloisa Luck (2000):

(...) o conceito de gestão escolar, que ultrapassa o de administração escolar, por abranger uma série de concepções não abarcadas por esse outro, podendo-se citar a democratização do processo de construção social da escola e realização de seu trabalho, mediante a organização de seu projeto político-pedagógico, o compartilhamento do poder realizado pela tomada de decisão de forma coletiva, a compreensão da questão dinâmica e conflitiva e contraditória das relações interpessoais da organização, o entendimento dessa organização como uma entidade viva e dinâmica (...) (LUCK, 2000, p.16).

Compreendemos que a dinâmica de uma instituição educacional é formada por espaços, tempos e pessoas socioculturalmente localizados. Santos (2007) afirma que a gestão da sala de aula é baseada em crenças referentes às concepções de Homem e nos referenciais epistemológicos adotados pela instituição. Por conseguinte, tais concepções terão influência direta nas relações de ensino e aprendizagem (direta e indiretamente, também influencia a gestão micro e macroeducacional).

Indicativas dessas influências são as mudanças sofridas pelas práticas de organização da escola ao longo da sua existência. Como exemplo, Amaral (2005) indica as contribuições da Escola Nova para o campo pedagógico, com especial destaque para a mudança da noção de *administração* escolar para *gestão* escolar. Para a autora, o movimento escolanovista entende que as dimensões pedagógicas e sociopolíticas se tornam inseparáveis e isso se refletirá nas práticas escolares como um todo e, portanto, na gestão da sala de aula. Luck (2000) discutiu essa transição de administração para gestão educacional como fruto de uma mudança de paradigma em nossa sociedade, decorrente da percepção de que o

*modelo estático* de administração estava ultrapassado. Emerge daí a demanda por outras formas de organização e gestão dos processos, seja nas empresas em geral, seja na educação em particular e, especialmente, na sala de aula. Por isso, as concepções e práticas educativas mais interativas, participativas e democráticas ganham campo no contexto educacional. Assim, a própria noção do que seja ensinar e aprender sofre transformações. Conseqüentemente, a forma tradicional de manejar uma turma e os processos de ensino-aprendizagem mudaram radicalmente nos últimos anos. Com a emergência e consolidação da cibercultura (LÉVY, 1999), a gestão de uma sala de aula em termos de espaços, tempos, pessoas e recursos tecnológicos passou a demandar outras estratégias e conhecimentos docentes. Isso é claramente visível no âmbito da docência na educação a distância virtual.

Como mencionamos anteriormente, o ensino-aprendizagem ocorre de maneira eficiente, em qualquer modalidade, quando o espaço da sala de aula está organizado de modo a propiciar as condições mínimas para que o professor consiga ensinar e os alunos consigam aprender, incluindo aí questões pedagógicas, tecnológicas, comunicacionais etc. É nesse sentido que a gestão da sala de aula (ou o manejo de classe) se faz necessário no cotidiano escolar, pois somente assim o educador pode *assegurar as condições necessárias e indispensáveis para o trabalho escolar eficiente* (AMARAL, 2005, p.88). O que nos instiga, aqui, é compreender as estratégias docentes nesse processo de manejar turmas em tempos ciberculturais, pois as TIC provocaram mudanças mesmo na gestão da sala de aula presencial. O que dizer do manejo de turmas na EaD virtual? Que diferenças podem ser observadas na função docente como gestor?

### 3.2. Sobre a gestão da sala de aula na contemporaneidade

As origens dos estudos sobre a gestão da sala de aula relacionam-se com a questão (in)disciplinar. Como afirma Rodrigues (2005, p.430), *as primeiras pesquisas sobre a organização e gestão da sala de aula centraram-se essencialmente em questões relacionadas com a manuten-*

*ção da ordem e da disciplina.* As preocupações de educadores e pesquisadores com o manejo da turma/classe começaram quando as escolas começaram a atender um número maior e mais diversificado de alunos, pois decorreram daí mudanças que dificultaram a manutenção da ordem da sala de aula, a equidade no atendimento aos diferentes perfis de estudantes e a regularidade/simplicidade do trabalho pedagógico. Para Rodrigues (2005, p.430), esse período coincide com as profundas transformações sofridas no pós-guerra, quando a escola passou a acolher públicos cada vez mais numerosos e diversificados.

Embora a noção de gestão da sala de aula esteja, originalmente, mais relacionada ao estabelecimento de um ambiente disciplinado e organizado, concepções mais recentes de educação demonstram que manejar adequadamente uma sala de aula, para além de uma questão de ordem, centra-se na criação de um ambiente propício à situação de aprendizagem. Como indicou Santos (2007),

a gestão da sala de aula não se limita aos procedimentos disciplinares. Na verdade, ela está a montante da indisciplina, já que se refere a um conjunto de procedimentos relativos ao funcionamento e organização das salas de aula que, se corretamente conduzidos, inibem o aparecimento da indisciplina, evitando que se tenha de lidar com ela. Daqui se pode inferir que o seu impacto será maior na instrução e na interação social na sala de aula do que propriamente nas questões disciplinares (SANTOS, 2007, p.3).

Percebe-se o grande papel da gestão da sala de aula na qualidade do ensino-aprendizagem: a criação de um ambiente saudável para a construção do conhecimento é essencial: “professores não podem ensinar e alunos não podem aprender em uma sala de aula marcada por problemas disciplinares” (HENLEY, 2006, p.6)<sup>4</sup>. Refletindo sobre a centralidade da (in)disciplina na concepção de gestão de sala de aula, Santos (2007, p.35)

---

<sup>4</sup>Tradução livre: “Teachers cannot teach and students cannot learn in a classroom marred by disciplinary problems” (HENLEY, 2006, p.6).

divide autores e teorias sobre o assunto em três grupos: gestão da sala de aula como *retribuição*, *prevenção* e *reabilitação* de alunos com problemas disciplinares. Esse autor chama a atenção para a relação entre gestão da sala de aula, (in)disciplina e a concepção pedagógica adotada pela instituição.

Uma vez que esse pensamento aponte para a valorização da liberdade, da autonomia, da individualidade da criança/aluno, as práticas revelam também a necessidade de atribuir à criança a possibilidade de fazer escolhas e opções, permitindo que realize as tarefas para as quais se encontra mais motivada. Dessa forma, o trabalho realizado provoca maior satisfação, o que torna improvável o surgimento de situações de indisciplina (SANTOS, 2007, p.102).

Além disso, reforçamos, a questão disciplinar não constitui o único aspecto relevante no manejo de turma. Mesmo quando não há problemas disciplinares numa turma de alunos, o docente precisa cuidar da gestão da sala de aula, pois há diversos outros fatores tangentes à função gestora do educador. Entendemos que a criação de um ambiente saudável para ensinar e aprender envolve demasiados fatores para além da (in)disciplina. Therrien e Therrien (2001, p.79) tratam a gestão da sala de aula como equivalente à própria prática pedagógica docente: “concebemos a prática pedagógica docente como gestão da sala de aula que se manifesta em gestão das atividades curriculares e gestão disciplinar do tempo, do espaço e das interações”. De igual modo, Rodrigues (2005) entende que:

(...) o conceito de gestão da classe abarca, afinal, todos os aspectos da ação do professor dentro da sala de aula, desde a organização do contexto e do ambiente de aprendizagem até a antecipação, regulação e supervisão de todo o processo de transmissão [sic] de conhecimentos, incluindo, por conseguinte, o domínio que atualmente costuma designar-se por gestão curricular (RODRIGUES, 2005, p.432).

Dessa forma, podemos compreender que a gestão da sala de aula inclui todo o fazer docente, inclusive as ações extra-classe que influenciam as atividades dentro da sala de aula, sejam em termos de planejamento, organização, direção ou controle do processo de ensino-aprendizagem. Henley (2006) nos dá um indicativo das obrigações extra-classe do docente (enquanto gestor de sala de aula): *a primeira prioridade no começo do ano, mesmo antes dos alunos chegarem é a organização da classe – a organização do espaço da classe determina como os estudantes irão usar o espaço* (HENLEY, 2006, p.50)<sup>5</sup>. Therrien e Therrien (2001) apresentam-nos outros aspectos curriculares que devem estar presentes na gestão da sala de aula e que extrapolam o espaço-tempo da aula, do lugar e do horário determinados para a aula.

Os conteúdos curriculares são desenvolvidos através de atividades diferenciadas às quais as professoras recorrem em relação: ao planejamento do cotidiano da sala de aula, ao modo de dar início ao horário letivo, às estratégias utilizadas para a participação dos alunos, ao tratamento dado a alunos diferentes/repetentes, à importância dada a determinadas matérias, ao desenvolvimento de aulas especiais, ao modo de recorrer a experiências vividas no seu passado seja como alunas, seja como professoras, e ao acompanhamento e avaliação da aprendizagem (TERRIEN e TERRIEN, 2001, p.89).

Nesse contexto, ressaltamos que a ação do docente como gestor de sala de aula está fundamentada na proposta pedagógica do curso, na concepção de educação que a instituição defende, nos referenciais epistemológicos que embasam a ação docente etc. Esse fator é importante na nossa análise porque a gestão da sala de aula pode ser realizada na perspectiva do educador, do estudante ou das tecnologias e, em cada situação, as condições de ensinar e aprender são radicalmente influenciadas.

---

<sup>5</sup>Tradução livre: “The first priority at the beginning of the school year, even before the students arrive, is classroom organization – organizing classroom space determining how students will use the space” (HENLEY, 2006, p.50).

Ultimamente, as propostas de educação a distância têm buscado propostas pedagógicas que tenham o educando como centro de todo o processo, em que o docente realize atividades de orientador das atividades pedagógicas. Nesse sentido, os conteúdos são organizados com forma e linguagem pedagogicamente estruturadas e são disponibilizados em múltiplas mídias para atendimento aos diferentes estilos de aprendizagem dos estudantes. Percebe-se, dessa forma, que o educador tem à sua frente um grande desafio para exercer a sua função de gestor de sala de aula.

Também na educação a distância virtual, quando temos a aprendizagem ou o estudante como centro do processo pedagógico, o gestor da sala de aula deve considerar a participação dos estudantes como coautores do ambiente de aprendizagem, como colaboradores no planejamento, organização, direção e controle dos processos tangentes ao ensino-aprendizagem. Questões como autonomia, participação democrática, negociação de regras, prazos e datas, discussão do sistema de avaliação, entre outros aspectos, passam a ser pauta frequente na relação professor-alunos da educação a distância. Também para a educação presencial, podemos dizer que

as práticas de sala de aula, nomeadamente no que diz respeito aos processos de gestão da sala de aula, apontam, de uma forma geral, para a valorização da liberdade e da autonomia dos alunos, para a não imposição de regras por parte do professor, mas para a sua negociação através da implementação de processos de participação democrática – como no caso das assembleias de turma ou de escola (SANTOS, 2007, p.113).

Dessa forma, as atividades que proporcionam interações entre os alunos começam a serem priorizadas e a organização da mobília e das carteiras (que também estão em espaços e tempos distintos na EaD) também se modificam de modo a proporcionar as mais diversas interações entre estudante-educador. Como afirma Henley (2006, p.50) existem muitas maneiras de organizar as carteiras de uma sala de aula e, numa classe comunitária, elas podem ser arranjadas para facilitar a interação entre os estudantes; talvez em pequenos grupos de quatro ou seis. O que

queremos dizer é que o espaço da sala de aula (mesmo a sala virtual) e sua organização são modificados, assim como as formas de pensar as atividades e o currículo.

#### 4. Percepção dos professores de EaD sobre gestão/manejo da sala de aula: do presencial ao virtual

Por enquanto, são poucos os estudos específicos sobre a função docente de gestão ou manejo de sala de aula virtual. Nessa parte do texto, apresentamos alguns dados de uma pesquisa que realizamos junto aos professores responsáveis por disciplinas em cursos de graduação oferecidos pela modalidade de educação a distância em instituição pública brasileira. O objetivo da pesquisa era compreender como os professores de EaD virtual estavam desenvolvendo a gestão da sala de aula no ciberespaço e, neste texto, alguns extratos servirão para fundamentar algumas afirmações feitas anteriormente.

Seja por facilitar ou dificultar a tarefa de gestão da sala de aula, a inserção da figura do tutor na docência foi mencionada por vários professores entrevistados na pesquisa como elemento diferenciador da docência na educação presencial e na EaD.

Existem as mesmas etapas da gestão da sala de aula presencial (prever, controlar, organizar e liderar os processos de ensino e aprendizagem). O que percebo é que, principalmente na primeira oferta de disciplinas, é mais exigente para o professor, que precisa acompanhar mais os tutores virtuais (Comentário professor C).

A cada 25 alunos tem um tutor. O professor tem que ser um gerente desse grupo de tutores, mas eu não gosto de deixar toda a responsabilidade na mão do tutor, eu procuro ter contato com os alunos (Comentário professor A).

Eu acho que na gestão da sala de aula virtual o processo de planejar é o mesmo, mas para o desenvolver das ações é que a gente conta com outras pessoas, o grupo de interação é maior, conta muito

com os tutores. A gestão da sala de aula virtual é muito esse contato estreito com os tutores, pensando em um trabalho colaborativo em que eu não fujo do meu papel, eu oriento, coordeno, dirijo esse trabalho, mas em muitos momentos as soluções para os questões são construídos pelo grupo (Comentário professora B).

Bem, na educação a distância, a gestão da sala de aula é mais fácil de entender, já chega para nós nos cursos de formação [por orientação dos gestores de EaD] como a gente deve se comportar na sala de aula virtual e o que você tem que fazer, tem que cuidar dos tutores, tem toda uma estrutura que a gente tem que seguir... não é que seja mais fácil, é menos artesanal, porque já tem um espaço definido, o que você tem que fazer (Comentário professor D).

Alguns professores não falaram no tutor, mas citaram outros profissionais que não estão envolvidos no processo educacional presencial, mas participam da educação a distância e interferem direta ou indiretamente na sala de aula virtual e, portanto, em sua gestão:

A equipe de apoio [ao docente da EaD] é formada por designers [projetista educacional] que é a pessoa que vai organizar os conteúdos no ambiente virtual da disciplina, que vai dar a cara da disciplina, também tem o pessoal que produz o material impresso e eu trabalho sozinha na construção e elaboração de tudo, de todo material e de todas as atividades, e o entendimento desses fatores envolvidos para a gestão destes eu aprendi na prática. Tem as secretárias, a coordenadora, o pessoal da própria equipe [gestora] da UAB; existe apoio e essa equipe está toda organizada de forma que a instituição consiga atingir o objetivo final que é fazer com que exista a relação de ensino e aprendizagem entre alunos e educador (Comentário professora E).

Percebe-se que o processo de trabalho na educação a distância é compartilhado e fragmentado e a docência é, assim, coletiva e distribuída



entre vários profissionais. Isto é denominado de polidocência (MILL et al., 2010). O trabalho, que na educação presencial é geralmente desenvolvido por um professor, na EaD é partilhado e distribuído a professor-autor, professor-formador, tutores virtuais, tutores presenciais, projetistas educacionais (ou DI), entre outros diversos possíveis profissionais que interferem na qualidade/efetividade do ensino-aprendizagem. Como afirmam os autores, a polidocência traz consigo diversas implicações positivas (geralmente fruto da colaboração e interdisciplinaridade entre diferentes profissionais da EaD) e outras prejudiciais (decorrentes do caráter parcelar e fragmentado do trabalho na EaD). Essa discussão não está no foco da análise deste texto, mas é importante destacar que essa coletividade polidocente torna a gestão da sala de aula mais complexa ou trabalhosa, pois como foi mencionado nos comentários das entrevistas dos professores de EaD, o docente responsável pela disciplina deve-se ocupar de gerenciar também um grupo de tutores virtuais e presenciais e, ainda, realizar suas atividades em função da participação de outros profissionais. Isto é, o processo de planejamento, organização, direção e controle dos recursos (materiais, tecnológicos, humanos, pedagógicos e financeiros) disponíveis para realizar o trabalho docente torna-se mais complexo e dinâmico do que a docência presencial, o que afeta diretamente as estratégias de gestão de sala de aula. No mínimo, o professor precisa gerenciar em maior ou menor grau o trabalho desses outros profissionais e, também, precisa acreditar que sua equipe vai realizar o trabalho de qualidade. Há aí certa interdependência entre membros da equipe e, por isso, a cooperação e a confiança nas partes tornam-se essenciais no manejo de turma da EaD.

O tutor é mais uma pessoa que está envolvida nessa gestão da sala de aula virtual, e eu como professora tenho que orientar, interferir, mas também tenho que dar espaço para eles se colocarem. O fato de ser colaborativo não faz com que o professor saia da sua função, mas ele tem que saber delegar e reconhecer os conhecimentos dos tutores (Comentário professora B).

O professor A falou da questão do redimensionamento espaço-temporal da sala de aula virtual, já que tal fator vai interferir na gestão das relações humanas e, portanto, nas relações entre alunos e professor. A professora B volta a falar das relações entre professor e tutores que irão fazer a gestão da sala de aula virtual diferente da presencial.

A principal diferença entre a gestão da sala de aula presencial e a sala de aula virtual é, apesar de acompanhar virtualmente, a falta do contato pessoal (Comentário professor A)

O redimensionamento espaço-temporal vai modificar as relações entre alunos e professor, pois esses não estarão mais no mesmo tempo e espaço como acontece na sala de aula presencial e, dessa forma, a maneira como o professor vai gerir as relações, conteúdos e atividades irá se modificar.

Na sala de aula presencial, as relações humanas acontecem basicamente entre alunos e professor, enquanto na sala de aula virtual o professor conta com o apoio dos tutores e com isso ele terá que gerir esse novo relacionamento que interferirá inclusive na relação com os alunos. O professor vai gerir o trabalho dos tutores, dando maior ou menor autonomia ao trabalho destes – isso depende de cada professor e da visão que ele tem de todo o processo. A professora B especificamente procura dar autonomia aos tutores, mas ao mesmo tempo não lhes quer delegar toda a responsabilidade.

Dissemos anteriormente que o planejamento é um dos aspectos da gestão empresarial, educacional ou da sala de aula (manejo da turma, organização dos conteúdos ao longo do semestre letivo, planejamento de datas e prazos). Alguns professores informam que o planejamento, a agenda coletiva e a estruturação antecipada da disciplina são alguns fatores que distinguem o manejo de turma na EaD e presencial.

A gestão da sala de aula na EaD me parece mais rígida, pois não há flexibilidade para atender reivindicações de alunos, como trocar datas de provas. Para isso, é preciso verificar na coordenação do curso e de polos, tornando o processo mais difícil de ser viabilizado em um menor tempo (Comentário professora C).

A primeira diferença é o tempo. Muito da gestão da sala de aula a distância é feita antes de começar o curso, é planejada antes, e muito da gestão da sala de aula presencial é feita na aula, embora existam muitas coisas que sejam feitas antes (Comentário professor D).

Observa-se que, pela própria natureza da EaD, a autonomia docente é reduzida em sala de aula virtual. A necessidade de alteração dos prazos e de atividades e a coordenação de agendas coletivas constituem desafios de difícil gerenciamento pelo docente da educação a distância. Para se ter uma noção da complexidade temporal na gestão de sala de aula virtual, a alteração de uma data ou horário de uma avaliação durante uma disciplina é praticamente impossível após o início da disciplina. Depois de estabelecidos o horário e a data da avaliação presencial, desencadeia-se um processo logístico complexo, custoso e de difícil alteração – uma alteração prevê consulta e concordância de gestores da universidade, do curso, do polo de apoio presencial, além de toda a equipe de tutores virtuais, presenciais, fiscais de prova, secretárias de curso e, obviamente, os alunos. Em outras palavras, a mudança do contrato feito com todos no começo da disciplina virtual é difícil, quando não impossível. Ironicamente, apesar da promessa de maior flexibilidade espaço-temporal e pedagógica da EaD, percebe-se maior engessamento no caso do manejo de sala de aula.

Eu percebo que o presencial me permite fazer planejamento semanal. Então, como eu faço? Eu faço um mapa das ações que eu vou desenvolver e, se não der certo, eu reviso. Semanalmente eu reflito sobre a gestão da sala de aula. Na educação a distância em relação à gestão da sala de aula virtual, existe um planejamento prévio e isso engessa (Comentário professora E).

Por outro lado, embora a gestão da sala de aula presencial seja mais flexível, o planejamento das atividades de uma disciplina é mais solitário. Assim, o professor presencial tem maior autonomia para modificar atividades anteriormente planejadas, mas ele não conta com o apoio

de outros profissionais, como tutores (especialistas nos conteúdos da sua disciplina para discussão das melhores estratégias) e equipes de apoio (especializada em mídias específicas ou em questões pedagógicas da EaD e ambiente virtual de aprendizagem).

Em relação às diferenças entre a gestão da sala de aula presencial e a gestão da sala de aula a distância, surgiram nos depoimentos dos professores:

- A falta do contato face a face com os alunos modifica o gerenciamento das relações entre alunos e professor.
- O tutor é um novo agente no espaço da sala de aula virtual, ou seja, a relação aluno-professor passa também pelo tutor, o que modifica o gerenciamento das atividades pedagógicas.
- O planejamento da disciplina deve estar pronto antes mesmo das aulas começarem, enquanto na educação presencial o planejamento das aulas é mais flexível e pode ser feito ao longo da oferta da disciplina.
- Uma das razões do engessamento no planejamento da disciplina na EaD é que todo processo educacional não está apenas no contexto da sala de aula virtual, mas depende e é estruturado por um gama de profissionais (entre polidocentes e gestores) que trabalham conjuntamente e de maneira articulada para que exista uma coesão geral. Dessa forma, o professor, ao querer mudar uma data ou um conteúdo, altera toda uma estrutura e a alteração torna-se complexa.
- Na EaD, o professor conta com o apoio de muitos profissionais, o que não acontece na educação presencial. Isso traz aspectos positivos e limitações para a docência e para a gestão da sala de aula virtual.

Outros aspectos foram mencionados como diferenciadores da gestão da sala de aula presencial e virtual. Como eixos comuns em quase todos os comentários estão o redimensionamento espaço-temporal promovido pelas TIC e as competências técnico-pedagógicas necessárias para manejar uma turma em cada modalidade. Para analisar o posicionamento desses professores entrevistados, é importante ressaltar pelo menos três aspectos da pesquisa:

- Todos consideraram que o manejo da turma foi muito mais fácil na segunda e terceira oferta da disciplina, o que indica que a novidade da dinâmica e complexidade de uma disciplina virtual desestabilizam os saberes docentes em termos de gestão da sala de aula. Quando adquiriram saberes técnico-pedagógicos da docência virtual (após a primeira oferta), passaram a gerenciar o processo mais facilmente.
- A pesquisa foi realizada em condições específicas, numa instituição com uma determinada proposta pedagógica. Assim, outros docentes poderiam trazer outra perspectiva de análise, especialmente, em relação à possibilidade de flexibilidade espaço-temporal e pedagógica da EaD. Do ponto de vista técnico e pedagógico é plenamente possível estruturar uma proposta de formação pela modalidade de EaD completamente flexível, de modo a permitir dinamicidade e personalização aos docentes e estudantes. Todavia, essa flexibilidade vem, geralmente, sob elevação extrema de custos e representa maior trabalho aos docentes e gestores. Por isso, não são tão simples de serem implementadas.
- A nossa análise (neste texto) centra-se na docência tendo apenas o professor coordenador de disciplina como foco. Todavia, é importante notar que os tutores virtuais também são docentes e realizam outra natureza de gestão da sala de aula, pois fazem o acompanhamento dos estudantes de determinada turma. Certamente, uma análise do manejo de turma do ponto de vista do tutor virtual traria outros elementos importantes para esta análise (mas isso fica como sugestão para futuras pesquisas).

Enfim, esse trabalho teve o intuito de mostrar a importância da gestão da sala de aula por se constituir como fator determinante para a qualidade do trabalho pedagógico cotidiano dos professores, seja na educação presencial ou na educação a distância. Pretendeu-se contribuir para a percepção de que na educação a distância virtual também existe uma sala de aula e que o professor da EaD virtual também exerce ações de gestão de sala de aula. Todavia, o texto buscou destacar que, devido às especificidades da modalidade de EaD e aos espaços e tempos de ensinar e aprender, outros fatores são percebidos e vão interferir no manejo da sala de aula virtual. Nesse sentido, a gestão da sala de aula virtual torna-

se mais complexa do que o tradicional manejo de turma presencial? em termos práticos, as características da gestão da sala de aula virtual impõem maior complexidade à ação do trabalho docente da EaD. Como mencionamos ao longo do texto, a gestão da sala de aula na EaD é um tema ainda pouco explorado e merece outros estudos para se compreenderem demais detalhes da sua constituição. Trata-se de um terreno fértil para futuras pesquisas.

## 5. Referências Bibliográficas

AMARAL, A. L. **Gestão da sala de aula: o “manejo de classe” com nova roupagem?** In: OLIVEIRA, M.A.M. (org). *Gestão Educacional: novos olhares, novas abordagens*. Petrópolis: Vozes, p.87-99, 2005.

ARAUJO, J. C. S. A Aula e suas dimensões “Disposição da Aula: os sujeitos entre a tecne e a polis”. In. VEIGA, I.P.A. **Aula: Gênese, Dimensões, Princípios e Práticas**. Campinas: Papirus, 2008.

BEHAR, P. A. **Modelos pedagógicos em educação a distância**. Porto Alegre: Artmed, p. 15-32, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância. **Referenciais de qualidade para educação superior a distância**. Brasília: MEC-SEED, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/referenciaisead.pdf>. Acesso em 22 de abril de 2011.

DUSSEL, I; CARUSO, M. Sala de aula? Genealogia? Definições para iniciar o percurso. In **A invenção da sala de aula**. São Paulo, Moderna, p.29-46, 2003.

FRAGO, A. V. Do espaço escolar e da escola como lugar: propostas e questões. In **Currículo, espaço e subjetividade**, a arquitetura como programa. Rio de Janeiro, DP&A, p.61 – 139, 2001.

HARVEY, David. *Condição pós-moderna*. 10.ed. São Paulo: Loyola. 2001.

HENLEY, M. **Introduction to proactive classroom management**. In Classroom management, a proactive approach. Columbus, Ohio, Merrill Prentice Hall, 2006.

HORA, D.L. **Gestão democrática na escola: artes e ofícios de participação coletiva**. Campinas: Papirus, 1994.

LÉVY, P. *Cibercultura*. São Paulo: Ed. 34, 1999.

LUCK, H. Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores. **Em Aberto**, Brasília, v.17, n.72, p.1-195, 2000.

MILL, D. Sobre a formação de professores no Brasil contemporâneo pensando e LDB e a EaD como pontos de partida in Souza J.V. A.(org). **Formação de professores para a educação básica: dez anos de LDB**. Belo horizonte: Autêntica, p.265-284, 2007.

MILL, D.; FIDALGO F. **Espaço, tempo e tecnologia no trabalho pedagógico: redimensionamento na Idade Mídia** in Revista brasileira de estudos pedagógicos, volume 88, número 220, set/dez 2007.

MILL, D.; RIBEIRO, L.R.C.; OLIVEIRA, M.R.G. **Polidocência na educação a distância: múltiplos enfoques**. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

MILL, D; BRITO. N. **Gestão da educação a distância: Origens e Desafios** In: Congresso Internacional ABED de educação a distância, 15, Fortaleza, 2009.

OLIVEIRA, E. G. Aula virtual e presencial: são rivais? In: VEIGA, I.P. **Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas**. Campinas: Papirus, p. 187-223, 2008.

RODRIGUES, A. J. A organização e gestão do processo ensino-aprendizagem no 1º ciclo do ensino fundamental. **Rev. Bras. Educ. espec.**, v.11, n.3, 2005. Disponível em: [www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-65382005000300008&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382005000300008&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 28 de outubro de 2009.

SANTOS, M. A. M. da S. **Gestão de Sala de Aula: Crenças e Práticas em Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico**. 2007. 291f. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação)? Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Portugal, 2007.

SCHLEMMER, E. Metodologias para educação a distância no contexto da formação de comunidades virtuais de aprendizagem. In. BARBOSA, R. M. **Ambientes virtuais de aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, p.29-49 2005.

SILVA, E.F.D. Aula no contexto histórico. In. VEIGA, I.P.A. **Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas**. Campinas: Papyrus, p.15-42, 2008.

THERRIEN, J; THERRIEN, A.S. **A racionalidade prática dos saberes da gestão pedagógica da sala de aula** in *Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender*/ Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE) – Rio de Janeiro: DP&A, p.78-96, 2001.



# FORMAR PROFESSORES PARA DOCÊNCIA EM CURSOS NA INTERNET<sup>1</sup>

Marco Silva<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup>Este texto reúne formulações e argumentos sobre interatividade, cibercultura e educação *online* publicados pelo autor e agrega novas contribuições para dar conta do seu tema específico. Ele integra a coletânea sobre educação a distância organizada por Daniel Mill a ser publicada pela editora EdUFSCar e participa como *paper* na mesa redonda “Práticas/teorias sociais em redes educativas e cotidianos na contemporaneidade” do evento VI Seminário Internacional As redes educativas e as tecnologias: práticas/teorias sociais na contemporaneidade UERJ - Universidade do Estado do Rio de Janeiro/Faculdade de Educação, 6 a 9 de junho de 2011. [www.seminarioredes.com](http://www.seminarioredes.com)

<sup>2</sup>Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e Universidade Estácio de Sá (UNESA) – [mparangole@gmail.com](mailto:mparangole@gmail.com)

## 1. Introdução

No Brasil, o crescimento da oferta de cursos *online* na última década é exponencial. Esse crescimento é favorecido pela demanda social, pela legislação, que libera amplamente a oferta, e pela evolução da *web* na direção de interfaces interativas, colaborativas que atraem cada vez mais interlocutores em rede. A legislação favorável tem seu início com a LDB, Lei e Diretrizes e Bases da Educação, promulgada em 1996 e regulamentada por vários decretos, portarias, resoluções e pareceres publicados desde então. A evolução da *web* ou rede mundial de computadores, associada ao maior acesso ao computador e à internet, é o outro fator mais expressivo responsável pelo *boom* da oferta de cursos *online*.

O social demanda cada vez mais inclusão e flexibilidade espaço-temporal para sua formação profissional, para sua educação. Sua forte demanda encontra o crescimento da oferta, inclusive como política pública, respaldada em legislação favorável.

A legislação mais favorável reúne principalmente uma lei, duas portarias e um decreto. A Lei n. 9.394 (LDB), de 20 de dezembro de 1996, legaliza o uso da modalidade “a distância” na educação formal no Brasil. A Portaria n. 4.059, de 10 de dezembro de 2004, autoriza a introdução de disciplinas no modo semipresencial em até 20% da carga horária total de cursos superiores reconhecidos. A Portaria n. 4.361, de 29 de dezembro de 2004, regulamenta o processo de credenciamento de instituições de ensino superior para o uso regular de “educação a distância” em seus processos. E, finalmente, o Decreto n. 5.622, de 19 de dezembro de 2005, regulamenta o Artigo 80 da LDB, definindo a política oficial de educação a distância no País.

A internet evolui da *web 1.0* para a *web 2.0*. Na *web 1.0*, os *sites* são grandes repositórios de conteúdos criados por especialistas em informática para o internauta navegar, assistir e copiar (JONES, 2009). Na chamada *web 2.0*, quando os *blogs* e as redes sociais (Facebook, Orkut, Twitter, Wiki etc.) mobilizam maior participação e autoria social no

ciberespaço, os internautas podem expressar colaboração e compartilhamento no ciberespaço. Nesse contexto sociotécnico, a educação na modalidade *online* ganha possibilidades comunicacionais muito expressivas, a ponto de poder diferenciar-se essencialmente da tradicional modalidade via impressos, rádio e televisão, conhecida como “EaD” ou “educação a distância” (PETERS, 2004).

A formação do professor precisa acompanhar a evolução da *web*. Precisa compreender que a docência e a aprendizagem podem ser potencializadas com o uso do computador e da internet e, assim, distinguir educação a distância e educação na internet. Precisa perceber que a demanda social por formação e educação na cibercultura não é resistente à modalidade online e tem a seu favor uma legislação que libera a oferta. Este texto vem mostrar inicialmente que na cibercultura transitamos da EaD para a educação *online* (EOL). Em seguida, discute os desafios específicos para a formação do professor que leciona na sala de aula “virtual” e tenciona o confronto que separa os favoráveis e os resistentes à modalidade online. Reúne sugestões de engajamento em interatividade na sala de aula *online* que contemplam as potencialidades autorais e colaborativas do computador e da internet, o perfil comunicacional do social na cibercultura e as exigências de democracia autêntica na educação. Finalmente, alerta para os desafios específicos da educação *online* no Brasil, onde a legislação favorece a oferta em grande escala feita à base da “tutoria” que carece de legitimidade para autoria docente e da formação específica para mediação *online* da aprendizagem.

## 2. A EaD e a educação *online*

A EaD prevalece no mesmo paradigma unidirecional da tradicional sala de aula presencial instrucional, baseada na autoinstrução e na separação dos cursistas e do docente, o que define a condição de distanciamento físico e cognitivo dos cursistas e do docente. Na modalidade de educação *online* (EOL) as possibilidades de coautoria e de construçio-

nismo (VALENTE, 2010)<sup>3</sup> em rede se abrem cada vez mais para uma dinâmica muito favorável à educação historicamente defendida como dialógica, colaborativa, formativa e cidadã. A formação de professores para docência na internet precisará distinguir EaD e EOL sem simplificar ou dicotomizar o entendimento e a ação docente. Precisarão trabalhar com ambas as modalidades, inclusive, articuladas com o presencial. As disposições técnicas da *web 2.0* favorecem qualidade em comunicação, que, por sua vez, favorece a educação autêntica. Entretanto, o professor precisará se dar conta do espírito do nosso tempo para nele atuar. Precisarão repensar a mediação da aprendizagem que vem realizando na sala de aula presencial e na EaD. Concomitantemente, precisarão de inclusão digital e cibercultural capaz de prepará-lo para ir além do que meramente não subutilizar as potencialidades da *web 2.0*: formar e educar jovens e adultos em nosso cenário sociotécnico. O Quadro 1 apresenta a caracterização do ensino-aprendizagem como EaD e como EOL.

Quadro 1. Categorização do ensino-aprendizagem como EaD e EOL

	<b>EaD (o modelo que prevalece)</b>	<b>EOL (possibilidades na <i>web 2.0</i>)</b>
<b>Desenho didático dos conteúdos e das atividades de aprendizagem</b>	Pré-definido, fechado, linear, controlado por uma fonte emissora. Textos, audiovisuais e multimídia unidirecionais.	Predefinido e redefinido de forma colaborativa, corregulada. Hipertextos, multi e hiperímia multidirecional, em rede.
<b>Tecnologias de informação e comunicação (TICs)</b>	Tecnologias unidirecionais e reativas (impressos, rádio, TV, DVD e até o computador <i>online</i> , quando subutilizado em suas potencialidades comunicacionais e hipertextuais).	Tecnologias interativas <i>online</i> (computador, celular, internet em múltiplas interfaces: <i>chats</i> , <i>fóruns</i> , <i>wikis</i> , <i>blogs</i> , fotos, Twitter, Facebook, Orkut, <i>videologs</i> , etc.) para expressão uni, bi e multidirecional em rede.
<b>Pedagogia</b>	Instrucionista, transmissiva, tarefista, aprendizagem solitária, autoinstrução.	Construcionista, interacionista, interativa, colaborativa.
<b>Mediação da aprendizagem</b>	Relações assimétricas, verticais: autor/emissor separado de aprendiz/receptor. Cursista não interage com cursista. Modelo um-todos.	Relações horizontais: hibridização e coautoria. Os cursistas se encontram com o decente e constroem a comunicação e o conhecimento. Modelo todos-todos.

<sup>3</sup>Para distinguir “instrucionismo” e “construcionismo” ver J. A. Valente. [www.nte-jgs.rct-sc.br/valente.htm](http://www.nte-jgs.rct-sc.br/valente.htm). Acessado em 10/05/2011.

Avaliação da aprendizagem	Avaliação unidirecional: o professor avalia os alunos. Pontual e somativa. Trabalhos e testes individuais durante e no final do curso.	Autoavaliação, coavaliação e heteroavaliação. Somativa e formativa. Definição coletiva de critérios e rubricas de avaliação. Uso de múltiplas interfaces para avaliação da participação ( <i>wikis</i> , fóruns, mapas colaborativos, <i>webquests</i> , <i>blogs</i> , <i>chat</i> , <i>podcasting</i> , etc.).
---------------------------	--	--

Fonte. Apropriação livre do quadro apresentado por L. Tractenberg na palestra “Avaliação de professores na educação *online*”. I Encontro de Tutores da UFJF, 20/11/2010, Juiz de Fora, MG.

Enquanto a modalidade “a distância”, por meios unidirecionais, separa emissão e recepção no tempo e no espaço, a modalidade *online* é “fenômeno da cibercultura” (SANTOS, 2010), conecta professores e alunos nos tempos síncrono e assíncrono, dispensa o espaço físico, favorece a convergência de mídias e contempla bidirecionalidade, multidirecionalidade, “estar-junto virtual” em rede e colaboração todos-todos. Por sua vez, enquanto a modalidade “a distância” é operada por meios de transmissão em sua natureza, a modalidade *online* lança mão das disposições favoráveis à interatividade cada vez mais presentes e em sintonia com a evolução da *web* na direção dos ambientes de comunicação e colaboração (SANTOS, 2002; 2010).

A crescente oferta de cursos na modalidade *online* tem gerado diversas reações. Há quem a considere revolucionária e quem acredite que ela apenas reforça ou reproduz velhos padrões de “ensino a distância” com aparência de modernidade digital. Há os que acreditam que a educação *online* pode melhorar a qualidade da docência e da aprendizagem e aqueles que veem nela apenas uma oportunidade de atendimento à demanda educacional/formativa por flexibilidade espacial e temporal. Há ainda os que entendem que ela só funciona para grupos pequenos, reunidos em “sala de aula virtual” mediada por um docente e aqueles que a consideram ideal para superar déficits educacionais ou profissionais de grandes grupos de indivíduos em autoaprendizagem acompanhada por sistemas de tutorias.

Por ocupar espaço cada vez mais central no “ensino universitário” e revelar presença crescente no “ensino médio”, não podemos deixar de debater e pesquisar a modalidade *online*, seu histórico, sua abrangência, seus instrumentos, suas aplicações atuais, seus resultados e tendências.

Tudo isso é o que permite potencializar as reflexões sobre o tema que mobiliza cada vez mais profissionais da educação, da comunicação e da informática, no Brasil e no exterior. Nesse sentido, retomo em seguida alguns fragmentos formulados na apresentação do livro *Educação online: cenário, formação e questões didático-metodológicas* (SILVA et al., 2010), desta vez para enfatizar nossa inquietação maior: é preciso investir na formação de professores para docência *online*, é preciso investir na sua inclusão digital no cenário da *web 2.0*, da cibercultura.

### 3. Formar para docência na sala de aula *online*

Em nosso tempo entendido como “cibercultura” e “sociedade da informação”, torna-se cada vez mais premente o investimento em mudanças no processo educacional/formativo, a partir da inclusão do computador, da internet e da mediação capaz de contemplar a dinâmica da “sala de aula virtual” (DIAS, 2010). A dinâmica comunicacional emergente neste cenário sociotécnico é bem-vinda para a educação. Por um lado, ela favorece sugestões de qualidade para a docência e aprendizagem, como colaboração, compartilhamento, interatividade entre interlocutores. Por outro lado, a dinâmica comunicacional emergente serve de alerta contra a precarização da docência e da aprendizagem nas instituições de ensino privadas e públicas ainda lastreadas em modelos unidirecionais e solitários que separem emissores e receptores.

“Cibercultura” diz respeito à condição cultural contemporânea emergente no cenário da “era digital”, a partir das relações entre sociedade e tecnologias digitais, principalmente o computador, o celular e a internet. É caracterizada por práticas, atitudes, modos de pensamento e de valores engendrados a partir de “princípios” como “liberação da emissão”, “conexão e conversação mundial” e “reconfiguração do sistema infocomunicacional global” (LEMOS, 2006; LEMOS e LÉVY, 2010). Os dois primeiros princípios criam a “paisagem comunicacional” do “sistema pós-massivo” em que se manifesta a reconfiguração do contexto analógico e unidirecional dos meios de massa, por novas práticas comunicacionais (*e-mails*, listas, *weblogs*, jornalismo *online*, redes

sociais, mundos virtuais, etc.) e novos empreendimentos que aglutinam grupos de interesse (cibercidades, *games*, *software* livre, ciberativismo, arte eletrônica, MP3 etc.)<sup>4</sup>.

Por sua vez, “sociedade da informação” é a expressão amplamente usada para exprimir o novo contexto socioeconômico-tecnológico engendrado a partir do início da década de 1980, cuja característica geral não está mais na centralidade da produção fabril ou da mídia de massa, mas na informação digitalizada como nova infraestrutura básica, como novo modo de produção. Há a Cúpula Mundial da Sociedade da Informação ou a World Summit on the Information Society (WSIS)<sup>5</sup>. Trata-se um foro de governos para discutir, propor e promover políticas públicas e sociais em favor da inclusão social baseada na inclusão digital.

Em suma, o contexto sociotécnico entendido como “cibercultura” e “sociedade da informação” traz um específico desafio comunicacional para o currículo escolar e para a mediação docente. Os alunos imersos nesse cenário, chamados de “nativos digitais” ou “geração net”, se distanciam do espectador típico dos meios unidirecionais da cultura de massa. Aprenderam com o controle remoto da TV e agora aprendem com o mouse e com a disposição hipertextual, imersiva e interativa da tela digital. Eles migram da tela da TV para a tela do computador conectado à internet e são mais resistentes às tentativas de programá-los. Evitam acompanhar argumentos lineares que não permitem a sua interferência. E lidam facilmente com o hipertexto e com a experiência comunicacional que lhes permitem interferir, modificar, produzir, partilhar e colaborar. Essa atitude menos passiva diante da mensagem é sua exigência de uma sala de aula sustentada em nova postura comunicacional do professor.

---

<sup>4</sup>**No Brasil, a Associação Nacional de Pesquisadores em Cibercultura (ABCiber: [www.abciber.org](http://www.abciber.org)) realiza simpósios nacionais e organizou o livro online A cibercultura e seu espelho ([www.abciber.org/publicacoes/livro1](http://www.abciber.org/publicacoes/livro1)), que reúne diversos trabalhos apresentados por seus sócios fundadores. Há também a Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação (Compós: [www.compos.org.br](http://www.compos.org.br)), com o GT “Comunicação e cibercultura”, que reúne muitos papers.**

<sup>5</sup>World Summit on the Information Society (WSIS) – [www.itu.int/wsis](http://www.itu.int/wsis). Acesso em 20/04/2011.

No lugar da pedagogia da transmissão baseada em lições-padrão e no falar-ditar do mestre, o professor precisará propor a construção do conhecimento, em uma arena, presencial ou *online*, baseada em iniciativas capazes de garantir a materialidade da comunicação. O próximo segmento deste texto detalha sugestões para a construção da materialidade da comunicação como: disponibilizar múltiplas experimentações, múltiplas expressões, promover uma montagem de conexões em rede que permite múltiplas ocorrências, provocar situações de inquietação criadora, arquitetar percursos hipertextuais e mobilizar a experiência da construção colaborativa do conhecimento. São agenciamentos que venho pesquisando com muito interesse, porque contemplam a dinâmica da cultura digital e, ao mesmo tempo, princípios essenciais da educação autêntica.

Curiosamente, as disposições do computador *online* na *web 2.0* estão em sintonia com indicadores de qualidade em educação, como dialógica, compartilhamento, colaboração, participação criativa e simulação. Entretanto, a gestão e a mediação equivocadas podem subutilizar tudo isso. As potencialidades interativas das tecnologias de informação e de comunicação podem favorecer a interatividade desde que a docência já esteja inquieta com a chamada “pedagogia da transmissão”. Tanto o professor presencial quanto o *online* precisam se dar conta de que o computador e a internet não fazem por si mesmos a qualidade em educação. Será preciso motivação para superação dos modelos unidirecionais e em favor da mediação docente capaz de propiciar oportunidades de múltiplas experimentações e de expressões, disponibilizar uma montagem de conexões em rede que permita múltiplas ocorrências, provocar situações de inquietação criadora, arquitetar colaborativamente percursos hipertextuais; em suma, capaz de mobilizar a experiência do conhecimento.

Ainda que a expressão consolidada seja “educação a distância” ou “EaD”, é preciso ter claro que fazer educação *online* não é o mesmo que efetuar a conhecida modalidade via suportes analógicos unidirecionais, como o impresso, o rádio e a TV. Exige metodologia própria, porque o suporte digital *online* contempla interatividade e multidirecionalidade em tempos síncrono e assíncrono. A mediação docente capaz de



operar colaborativamente ou interativamente com o desenho didático dos conteúdos e das atividades na tela do computador precisará contar com uma potencialidade comunicativa mobilizadora da interlocução e da aprendizagem. Trata-se de uma dinâmica favorável à autoria e à colaboração nos diversos recursos do “ambiente virtual de aprendizagem”. São dispositivos destinados à interlocução dos sujeitos (alunos-professores) como *chats*, fóruns, *wikis*, vídeo, áudio, *e-mails*. Enquanto a “educação a distância” (EaD) separa emissão e recepção via meios unidirecionais no modelo “um-todos”, o ambiente digital *online* permite a “presença virtual” no modelo “todos-todos”, mesmo na dispersão geográfica dos interlocutores.

A “sala de aula *online*” contempla ainda bancos de dados que favorecem percursos de leitura, participação, autoria, conexões de imagens, sons, textos, palavras, diversas sensações, lógicas e afetividades. Através dos *links*, o leitor adentra conteúdos e constrói seus próprios caminhos de leitura e atuação não mais presos à linearidade das páginas da apostila, do livro ou da sequência visual da televisão. Essas potencialidades da *web* podem, no entanto, ser subutilizadas pela gestão e pela docência (SILVA, 2006).

Como vimos, há um crescimento exponencial da oferta de cursos *online*, porém, raramente acompanhado de investimento significativo em formação de professores para docência *online*. O bom e o mau exemplo podem ser vistos, em maior vulto, nos grandes investimentos dos governos de países que possuem um baixo índice de estudantes universitários formados. É crescente o investimento em políticas públicas com objetivo de arrefecer a defasagem formativa o mais rapidamente possível via educação *online*, entretanto, pouco se sabe sobre como implementar educação de qualidade na modalidade ainda desconhecida e ainda comprometida gravemente pela exclusão digital.

Podemos destacar o investimento do governo brasileiro no *Programa Universidade Aberta do Brasil*, que oferece cursos de formação universitária com prioridade para a modalidade *online*. Criada em 2005

pelo Ministério da Educação, a Universidade Aberta do Brasil (UAB) tem como principal objetivo articular e integrar “um sistema nacional de educação superior a distância, em caráter experimental, visando sistematizar as ações, programas, projetos, atividades pertencentes às políticas públicas voltadas para a ampliação e interiorização da oferta do ensino superior gratuito e de qualidade no Brasil”<sup>6</sup>. A urgência de ações voltadas para a aplicação de recursos que incitem o incremento do “ensino universitário” é cada vez mais reconhecida, sobretudo quando se considera o fato de que apenas 10% dos brasileiros de 18 a 24 anos têm acesso aos cursos de graduação nas universidades brasileiras<sup>7</sup>. A UAB, no entanto, vem gerando inquietações no meio acadêmico, que coloca em questão a validade e efetividade da modalidade não presencial – seja como “educação a distância”, educação *online* ou mista (*blended*). Há os que alimentam uma posição contrária ao investimento fora do sistema público de “ensino presencial” e não reconhecem a necessidade da formação de professores para docência na internet.

#### 4. Os favoráveis e os resistentes

Em junho de 2009 ocorreu uma greve geral na Universidade de São Paulo e uma das reivindicações dos grevistas defendia o não envolvimento daquela universidade com a modalidade “a distância”. Essa reivindicação se deu no contexto do investimento do governo do Estado de São Paulo no Projeto Univesp – Universidade Virtual do Estado de São Paulo<sup>8</sup>, sustentado por três renomadas universidades públicas do Estado de São Paulo: Universidade de São Paulo (USP), Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp) e Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). O debate aglutinou uma tendência favorável e uma tendência contrária.

---

<sup>6</sup>Ver mais em [www.uab.mec.gov.br](http://www.uab.mec.gov.br) – acessado em 20 de abril de 2011.

<sup>7</sup>Ver entrevista concedida pelo Ministro da Educação, Prof. Fernando Haddad, disponível em [http://www.miniweb.com.br/atualidade/entrevistas/Prof\\_Fernando\\_Hadad/prof\\_haddad.html](http://www.miniweb.com.br/atualidade/entrevistas/Prof_Fernando_Hadad/prof_haddad.html)

<sup>8</sup>Ver mais em [www.univesp.ensinosuperior.sp.gov.br](http://www.univesp.ensinosuperior.sp.gov.br), acessado em 20 de abril de 2011

A propósito da greve na Universidade de São Paulo (USP) e da polêmica sobre educação a distância, o jornal *Folha de S. Paulo* publicou em junho de 2009, em sua seção “Tendências de Debates”, os textos: “O papel da universidade”, de Gil da Costa Marques<sup>9</sup> e “Univesp é arremedo de ensino superior”, de César Augusto Minto<sup>10</sup>. É preciso atentar para essa polarização e, ao mesmo tempo, chamar atenção para a riqueza dos múltiplos olhares e para a necessidade de enfrentar o desafio do diálogo de interlocutores em favor da educação.

Há a tendência favorável que justifica a oferta de cursos na internet como forma de democratização do ensino e alternativa de inclusão social para aqueles que, por conta da sua condição social ou localização geográfica, não têm acesso ao “ensino presencial”. A modalidade não presencial é vista como alternativa viável para atender boa parte da demanda reprimida. Alega-se que a universidade precisa lançar mão das disposições tecnológicas do seu tempo para promover a formação de recursos humanos qualificados e fomentar o desenvolvimento econômico e social. Ela deve, portanto, buscar alternativas para melhor cumprir sua função social, não só através da formação presencial.

Essa tendência acredita na universidade como espaço de criatividade, de pesquisa, de inovação, de produção crítica do conhecimento e, como tal, capaz de investir em novas ideias e experiências de natureza educacional. Uma vez que tem consciência de que a evolução das tecnologias digitais de informação e comunicação favorece a colaboração e o aprendizado em rede não presencial, a universidade não poderá esquivar-se do desafio de explorar disposições que emergem com o espírito do tempo.

---

<sup>9</sup>Ver [www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniaofz2006200908.htm](http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniaofz2006200908.htm), acessado em 20/11/2010.

<sup>10</sup>Ver [www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniaofz2006200909.htm](http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniaofz2006200909.htm), Acessado em 20/11/2010.

Há, porém, a tendência oposta, que vê como ingênua ou equivocada a crença na democratização do acesso ao ensino superior via modalidade “não presencial”. Essa tendência vê *paliativo* no lugar do *necessário* investimento nos *campi* presenciais interiorizados, fartos em vagas diurnas e noturnas, em qualidade docente, em infraestrutura adequada para ensino, pesquisa e extensão.

Essa segunda tendência tem a seu favor as fragilidades encontradas na oferta existente: 1) cursos modulares aligeirados; 2) reduzida carga de ensino presencial, nem sempre conduzida por professores (substituídos por monitores e tutores); 3) fragmentação do processo de ensino: planejamento, elaboração, acompanhamento e avaliação realizados por pessoas distintas e não articuladas no trabalho interdisciplinar; e 4) precarização do trabalho dos docentes, monitores e tutores, geralmente submetidos a contratos temporários<sup>11</sup>. Com base no que considera precarização e sucateamento amplamente disseminados nos sistemas universitários no país, essa tendência não acredita em alternativa democratizante. Observa que muitos dos excluídos das universidades residem em municípios onde há instituições de ensino superior públicas, presenciais e de qualidade, mas sem vagas em número suficiente, sem cursos noturnos, bolsas de estudo, moradia estudantil etc. No lugar da modalidade não presencial, essa tendência defende o investimento efetivo na interiorização das universidades, na oferta de vagas, na qualidade do “ensino presencial”.

Ademais, essa tendência é contrária à oferta de “educação a distância” por acreditar ser ela, em si, uma modalidade portadora de limitações essencialmente prejudiciais à formação universitária autêntica. Acredita que, fora do ambiente presencial, não há lugar para programas de iniciação científica, para acesso a boas bibliotecas e a laboratórios bem equipados, espaços de convivência social e política para a indispen-

---

<sup>11</sup>É verdade que há casos de docentes contratados por instâncias governamentais, mas mesmo esses docentes geralmente estão em condições de trabalho inadequadas (como o trabalho na condição de bolsista).

sável interação dos estudantes, destes com os professores e de uns e outros com objetos de conhecimento. Em suma, essa vertente não acredita que a modalidade não presencial possa, de fato, oferecer ao estudante universitário o *ethos* acadêmico que lhe é de direito.

A resistência à EaD é compreensível quando se critica a unidirecionalidade e o instrucionismo do desenho didático e da mediação docente. Porém, a resistência à modalidade *online* pode-se explicar pela exclusão digital, pela exclusão cibercultural do resistente. A formação de professores para docência *online* precisa experimentar efetivamente a transição das mídias analógicas (impressos, rádio e TV) para a mídia digital (mídias sociais na *web*). Sua inclusão digital e cibercultural depende desse entendimento: transitamos do “mundo analógico” para o “mundo digital”.

Ao retirar a informação do mundo analógico – o mundo 'real', compreensível e palpável para os seres humanos – e transportá-la para o mundo digital, nós a tornamos infinitamente modificável. [...] nós a transportamos para um meio que é infinita e facilmente manipulável. Estamos aptos a, de um só golpe, transformar a informação livremente – o que quer que ela represente no mundo real – de quase todas as maneiras que desejarmos e podemos fazê-lo rápida, simples e perfeitamente. [...] Em particular, considero a significação da mídia digital sendo manipulável no ponto da transmissão porque ela sugere nada menos que um novo e sem precedente paradigma para a edição e distribuição na mídia. O fato de as mídias digitais serem manipuláveis no momento da transmissão significa algo realmente extraordinário: usuários da mídia podem dar forma a sua própria prática. Isso significa que informação manipulável pode ser informação interativa (FELDMAN, 1997, p.4).

Inclusão digital e cibercultural é mais do que ter acesso à conectividade via computador *online* para consumir uma diversidade de opções

*online* (SILVA, 2010a). O professor está convidado a operar com a plasticidade e interatividade próprias do digital e aí construir a sua autoria docente. A “codificação digital” (*bits*) garante o caráter plástico, fluído, hipertextual, interativo e tratável em tempo real do conteúdo, da mensagem. A codificação digital permite manipulação de documentos, criação e estruturação de elementos de informação, simulações, formatações evolutivas nos ambientes ou estações de trabalho do tipo Macintosh, Linux, Android e Windows, concebidas para criar, gerir, organizar, fazer movimentar uma documentação completa com base em textos, grafismos, imagens, vídeos. Digital significa existência imaterial de tudo isso na memória hipertextual do computador que permite múltiplas formatações, intervenções, navegações da parte do usuário (MACHADO, 1997).

Em sintonia com esse cenário sociotécnico, a formação de professores precisará atentar para a inclusão digital e cibercultural da mediação docente. Esse investimento é condição *sine qua non* para a expressão do papel social da educação em sintonia com a “cibercultura” e a “sociedade da informação”. Supõe uma inclusão digital que vai além do mero acesso ao computador e à internet.

A inclusão digital e cibercultural supõe destreza e naturalidade ao operar com o computador e similares e com o espaço “virtual” como se este fosse extensão do espaço físico e vice-versa. Supõe atuar no ciberespaço com perspectiva cultural, cognitiva, comunitária e política. A formação de professores atenta a essa concepção de inclusão sabe que tem o desafio de formar as novas gerações para atuação na cibercidade, nas redes sociais e na aprendizagem *online*: participação *online* de cunho ambiental, político ou social, ciberativismo, “jornalismo cidadão”, museu virtual, fóruns de discussão, formação, trabalho e colaboração *online*.

Investir na inclusão digital e cibercultural que potencializa sua autoria docente no ciberespaço requer do professor apropriação crítica da lógica comunicacional que emerge com a cibercultura e com os usos sociais das mídias digitais. Podem colaborar com esse investimento as “sugestões de interatividade” (SILVA, 2010b, p.255-257), construídas

em pesquisas específicas<sup>12</sup> como engajamentos para desenvolvimento da ambiência comunicacional exigidas ao mesmo tempo pelo cenário sociotécnico do nosso tempo e pela educação democrática. Trata-se de sugestões capazes de inspirar o desenvolvimento do desenho didático – a arquitetura dos conteúdos das aulas e da disposição comunicacional das atividades de aprendizagem nas interfaces do “ambiente virtual de aprendizagem” (fórum, *chat*, *wiki*, portfólio etc.) e na tela do computador –, a mediação docente e a formação de professores para docência em cursos na internet. As “sugestões de interatividade” são:

a) Propiciar oportunidades de múltiplas experimentações e expressões:

- Promover oportunidades de trabalho em grupos colaborativos.
- Desenvolver o cenário das atividades de aprendizagem de modo a possibilitar a participação livre, o diálogo, a troca e a articulação de experiências.
- Utilizar recursos cênicos para despertar e manter o interesse e a motivação do grupo envolvido.
- Favorecer a participação coletiva em debates presenciais e *online*.
- Garantir a exposição de argumentos e o questionamento das afirmações.

b) Disponibilizar uma montagem de conexões em rede que permita múltiplas ocorrências:

- Fazer uso de diferentes suportes e linguagens midiáticos (texto, som, vídeo, computador, internet) em mixagens e

---

<sup>12</sup>As “sugestões de interatividade” foram construídas a partir da investigação e experimentação em pesquisas sobre educação *online*, formação de professores e cibercultura coordenadas por Marco Silva no Programa de Pós-Graduação da Universidade Estácio de Sá entre 2001 e 2011.

em multimídia, presenciais e *online*.

- Garantir um território de expressão e aprendizagem labiríntico, com sinalizações que ajudem o aprendiz a não se perder, mas que, ao mesmo tempo, não o impeçam de se perder.
- Desenvolver, com a colaboração de profissionais específicos, um ambiente intuitivo, funcional, de fácil navegação e que poderá ser aperfeiçoado na medida da atuação do aprendiz.
- Propor a aprendizagem e o conhecimento como espaços abertos à navegação, à colaboração e à criação, permitindo que o aprendiz conduza suas explorações.

c) Provocar situações de inquietação criadora:

- Promover ocasiões que despertem a coragem do enfrentamento em público diante de situações que provoquem reações individuais e grupais.
- Encorajar esforços no sentido da troca entre todos os envolvidos, juntamente com a definição conjunta de atitudes de respeito à diversidade e à solidariedade.
- Incentivar a participação dos estudantes na resolução de problemas apresentados, de forma autônoma e cooperativa.
- Elaborar problemas que convoquem os estudantes a apresentar, defender e, se necessário, reformular seus pontos de vista constantemente.
- Formular problemas voltados para o desenvolvimento de competências que possibilitem ao aprendiz ressignificar ideias, conceitos e procedimentos.

d) Arquitetar colaborativamente percursos hipertextuais:

- Articular o percurso da aprendizagem em caminhos diferentes, multidisciplinares e transdisciplinares, em teias,



em vários atalhos, reconectáveis a qualquer instante por mecanismos de associação.

- Explorar as vantagens do hipertexto: disponibilizar os dados de conhecimento exuberantemente conectados e em múltiplas camadas ligadas a pontos que facilitem o acesso e o cruzamento de informações e de participações.
- Implementar, no roteiro do curso, diferentes desenhos e múltiplas combinações de linguagens e recursos educacionais retirados do universo cultural do estudante e vinculados aos seus eixos de interesse.

e) Mobilizar a experiência do conhecimento:

- Modelar os domínios do conhecimento como espaços conceituais, nos quais os aprendizes possam construir seus próprios mapas e conduzir suas explorações, considerando os conteúdos como ponto de partida e não como ponto de chegada no processo de construção do conhecimento.
- Desenvolver atividades que propiciem não só a livre expressão, o confronto de ideias e a colaboração entre os estudantes, mas que permitam, também, o aguçamento da observação e da interpretação das atitudes dos atores envolvidos.
- Implementar situações de aprendizagem que considerem as experiências, os conhecimentos e as expectativas que os estudantes já trazem consigo.

São cinco linhas de sugestões que podem potencializar a autoria do professor com agenciamentos capazes de contemplar o perfil comunicacional dos cursistas na cibercultura e exigências de democracia e de complexidade da educação autêntica. Os favoráveis e os resistentes estão convidados a atentar para a potencialidade desses agenciamentos na formação de professores para uma modalidade que emerge com o espírito do tempo e que precisa ser tratada com engajamentos específicos. Os resistentes não querem saber de investimentos na modalidade. Os favoráveis defendem, desenvolvem e implementam, mas ainda é frágil ou insignificante o seu investimento na formação de professores atendida com o espírito do nosso tempo sociotécnico.

## 5. Conclusão: desafios para a educação *online* no Brasil

O maior congresso brasileiro voltado para educação a distância e educação *online* é o da Abed – Associação Brasileira de Educação a Distância. Seu forte apelo corporativo mais enaltece as potencialidades tecnológicas de administração e gestão de processos de ensino do que se inquieta com a formação qualificada de professores na modalidade e para a modalidade. Por sua vez, os mais importantes congressos acadêmicos de educação do País – Anped<sup>13</sup> nacional, Anped regionais e Endipe<sup>14</sup> – estão-se abrindo, recente e lentamente, para o debate ainda tímido, impulsionado muito mais pela emergência das políticas públicas de inclusão social na universidade (como UAB, Univesp, Cederj etc.) do que pela mobilização inquieta de gestores, professores e pesquisadores diante do desafio da formação qualificada dos professores para docência no ciberespaço. Por um lado, a adesão que vem de roldão com o *boom* da oferta e com o impacto favorável da legislação. Por outro, a resistência dos desafetos que não dialogam e tampouco se dão conta do espírito do nosso tempo sociotécnico.

Especificamente sobre a formação de professores para docência *online*, os resistentes e os favoráveis precisarão enfrentar o empobrecimento e a banalização da docência e do “ensino” quando o “tutor” emerge como novo ator colocado no lugar do professor (BRUNO e TEIXEIRA, 2011), quando a administração do *feedback* dos alunos tomou o lugar da mediação docente, em sintonia com as teorias pedagógicas e com as disposições comunicacionais da *web 2.0*. Para além das polarizações que não dialogam, todos precisam enfrentar o frágil investimento para a formação de professores capazes de ir mais além da pedagogia da transmissão própria da “educação a distância” unidirecional e solitária, na direção das potencialidades comunicacionais e autorais da *web* que favorecem a educação democrática.

---

<sup>13</sup>ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – [www.anped.org.br](http://www.anped.org.br)

<sup>14</sup>ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (a edição de 2010 foi realizada na UFMG – ver [www.fae.ufmg.br/endipec](http://www.fae.ufmg.br/endipec)).

Os resistentes veem ampliação do sucateamento do “ensino” no País, veem dispersão de recursos em nome do que consideram modalidade pouco confiável por ocorrer fora do ambiente físico e presencial historicamente consolidado. Para eles, docentes e aprendizes “precisam de relações diretas, *vis-à-vis*, pois a presença do outro é o balizador principal do agir humano”, como diz a crítica no texto “A educação a distância e a formação de professores” (GIOLO, 2008)<sup>15</sup>. Este pesquisador se inquieta com razão a respeito da formação de professores em modalidade não presencial, quando o recém-formado lecionará na sala presencial da escola fundamental. Ele diz:

Os pedagogos irão enfrentar uma turma de alunos, vivos e presentes, reunidos numa escola, e, nesse ambiente, não serão exigidos apenas os conhecimentos adquiridos, mas um conjunto de saberes e habilidades (método adequado, equilíbrio emocional, comportamento ético, estratégias de domínio de classe, desinibição, liderança, paciência etc.), coisas que se aprendem nos livros e, principalmente, na prática da convivência (GIOLO, 2008, p.1228).

Sob este olhar, a evolução das matrículas nos cursos de Pedagogia e Normal Superior na década de 2000 é assustadora: a tendência é cada vez mais professores se formando na modalidade não presencial para lecionar no presencial, conforme revela a Tabela 1:

Quadro 1. Evolução dos percentuais de crescimento das matrículas de Pedagogia e Normal Superior presencial e a distância – Brasil: 2000-2006

Matrículas	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
Presencias (% Δ)	-	19,3	46,1	-0,9	4,5	-3,5	-3,7
A distância (% Δ)	-	137,6	1359,4	24,1	3,7	43,7	53,1

<sup>15</sup>Também disponível em [www.scielo.br/pdf/es/v29n105/v29n105a13.pdf](http://www.scielo.br/pdf/es/v29n105/v29n105a13.pdf), acessado em 10/05/2011.

Fonte: MEC/Inep (*Apud* Giolo, op. cit)

Com relação à educação presencial, verificou-se uma tendência de queda no número de matrículas, inclusive com números negativos, enquanto na educação a distância houve crescimento significativo. Estes dados assustam não só os resistentes. Todavia, no lugar do enfrentamento da tendência inexorável na cibercultura, com investimento na formação semipresencial de formadores capaz de soluções de qualidade, cresce a resistência que desmobiliza o engajamento inadiável.

Essa resistência adia equivocadamente a oportunidade de desenvolver, no cenário da crescente oferta de cursos *online*, o investimento na qualidade de formação de professores de geografia, de matemática, de física, química, entre outras disciplinas, em falta nas inúmeras escolas desse imenso país. Com essa resistência, todos perdemos a oportunidade de enfrentar o desafio de formar formadores capazes de lançar mão das potencialidades do nosso contexto sociotécnico favorável à educação democrática presencial e *online*.

Os favoráveis e resistentes precisam dialogar. De nada adianta polarizar em lados opostos, quando doravante não haverá mais retorno à centralidade da sala de aula presencial. Precisamos é de contribuições efetivas para ampliar o debate. Precisamos estar atentos às convicções conflitantes e não abrir mão do estudo aprofundado da modalidade *online*, tendo em vista as potencialidades do computador, da internet, do material didático, da mediação docente e das demandas comunicacionais e colaborativas da cibercultura, da era digital, da sociedade da informação, da sociedade em rede.

São várias as questões que podem mobilizar as reflexões e os debates: o desenvolvimento do processo educacional/formativo na modalidade *online*; as facilidades e dificuldades para a docência e aprendizagem em um “ambiente virtual de aprendizagem”; as responsabilidades da gestão dos processos de formação e educação; o poder da hipermídia (imagem, texto, vídeo, áudio, entre outros recursos semióticos) e da sua

convergência no tratamento dos conteúdos de aprendizagem; a tensão entre autoridade pedagógica e autoritarismo nos processos de avaliação da docência e da aprendizagem *online*.

As pesquisas mais atentas a essas questões vêm revelar que a educação *online* levada a sério pode ter tanto ou mais potencialidades pedagógicas que a sala de aula baseada nas relações presenciais, *vis-à-vis*. Aqui está uma hipótese essencial, capaz de abrir perspectivas para pesquisas sobre a educação *online* baseada em múltiplos referenciais teórico-metodológicos e nas contribuições das tecnologias de informação e comunicação – notadamente o computador, o celular, o *tablet* e a internet – para o fortalecimento das bases do processo educacional/formativo.

No lugar da pedagogia instrucionista baseada em lições-padrão e no falar-ditar do mestre, a mediação docente precisará propor a construção do conhecimento em uma arena presencial ou *online*, baseada em iniciativas capazes de garantir a materialidade da comunicação interativa. Em sintonia fina, o desenho didático e a mediação docente precisam disponibilizar múltiplas experimentações, múltiplas expressões, promover uma montagem de conexões em rede que permite múltiplas ocorrências, provocar situações de inquietação criadora, arquitetar percursos hipertextuais e mobilizar a experiência da construção colaborativa do conhecimento. O nosso contexto sociotécnico favorece tudo isso, mas a formação de professores deverá nele se situar e ousar.

## 6. Referências bibliográficas

BRUNO, A.; TEIXEIRA, B. A educação online e a emergência de novos atores no processo de formação. In: BRUNO, A.; TEIXEIRA, B.; CALDERANO, M. (orgs). *Linhas cruzadas: políticas educacionais, formação de professores e educação online*. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2011, p. 153-171.

DIAS, P. Da e-moderação à mediação colaborativa nas comunidades de aprendizagem. In: SILVA, M.; PESCE, L.; ZUIM, A. (orgs.). *Educação online: cenário, formação e questões didático-metodológicas*. Rio de Janeiro: WAK, 2010, 233-245.

FELDMAN, T. *Introduction to digital media*. New York: Routledge, 1997.

GIOLO, J. A educação a distância e a formação de professores. *Educação & sociedade*. Campinas, v. 29, n. 105, p. 1211-1234, set./dez. 2008.

JONES, B. *Web 2.0 heroes: entrevistas com 20 influenciadores da web 2.0*. São Paulo: Digerati Books, 2009.

LEMOS, A. Les trois lois de la cyberculture. Libération de l'émission, connexion en réseau et reconfiguration culturelle. *Sociétés. Revue des Sciences Humaines et Sociales*. Bélgica, v. 1, p. 37-48, 2006.

LEMOS, A.; LÉVY, P. *O futuro da internet: em direção a uma cibercidadania planetária*. São Paulo: Paulus, 2010.

PETERS, O. *A educação a distância em transição: tendências e desafios*. São Leopoldo, RS: Unisinos, 2004.

SANTOS, E. Educação *online* para além da EaD: um fenômeno da cibercultura. In: SILVA, M.; PESCE, L.; ZUIM, A. (orgs.). *Educação online: cenário, formação e questões didático-metodológicas*. Rio de Janeiro: WAK, 2010, p. 29-48.

SANTOS, E. Formação de professores e cibercultura: novas práticas curriculares na educação presencial e a distância. *Revista FAEBA*, v.11, n. 17, p 113-122, jan./jun. 2002.

SANTOS, E.; SILVA, M. O desenho didático interativo na educação online. *Revista Iberoamericana de Educación*. Madrid (Es): nº49, janeiro-abril 2009. [www.rioei.org/rie49a11.htm](http://www.rioei.org/rie49a11.htm)

SILVA, M. Criar e professorar um curso *online*. In: SILVA, M. (org.). *Educação online*. 2.ed. São Paulo: Loyola, 2006, p.53-75.

SILVA, M. Desenho didático: contribuições para a pesquisa sobre formação de professores para docência *online*. In: SILVA, M.; PESCE, L.; ZUIM, A. (orgs.). *Educação online: cenário, formação e questões didático-metodológicas*. Rio de Janeiro: Wak, 2010, p. 215-231.

SILVA, M. Inclusão digital: algo mais do que ter acesso às tecnologias digitais. In: RANGEL, M.; FREIRE, W. (orgs.). *Ensino-aprendizagem e comunicação*. Rio de Janeiro: WAK, 2010a, p. 131-147.

SILVA, M. *Sala de aula interativa*. 5ª ed. São Paulo: Loyola, 2010b.

SILVA, M.; PESCE, L.; ZUIM, A. (orgs.). *Educação online: cenário, formação e questões didático-metodológicas*. Rio de Janeiro: WAK, 2010

VALENTE, A. J. A. Informática na educação: o computador auxiliando o processo de mudança na escola. Disponível em: <http://www.nte-jgs.rct-sc.br/valente.htm>. Acessado em 20/11/2010.

PRINCÍPIOS DA MOBILIDADE NA  
EDUCAÇÃO VIRTUAL:  
primeiras iniciativas de educação móvel  
na UFSCar

Glauber Santiago<sup>1</sup>

Daniel Mill<sup>2</sup>

Alberto Oliveira<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup>Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) – [glauber@ufscar.br](mailto:glauber@ufscar.br)

<sup>2</sup>Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) – [mill@ufscar.br](mailto:mill@ufscar.br)

<sup>3</sup>Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) – [albertogpo@gmail.com](mailto:albertogpo@gmail.com)



## 1. Introdução

Este texto apresenta reflexões sobre o tema *Educação a Distância (EaD) e Mobilidade*, destacando as primeiras ações para a implantação de tecnologias envolvidas neste tema no âmbito da UAB-UFSCar<sup>4</sup> e mais especificamente no curso de Licenciatura em Educação Musical (EM), oferecido na modalidade de educação a distância (EaD). A análise baseia-se na experiência de utilização de materiais audiovisuais em dispositivos portáteis no modelo de EaD proposto pela UFSCar no âmbito do programa Universidade Aberta do Brasil (UAB) do Ministério da Educação (MEC). Este texto analisa alguns aspectos dessa ainda experimental proposta do curso de EM de adoção de materiais audiovisuais (vídeos) em dispositivos portáteis ou móveis – como celulares, aparelhos MP4 e superiores – para auxiliar no ensino-aprendizagem de estudantes da modalidade de EaD.

Além de uma discussão teórica atualizando a temática (*m-learning*, aprendizagem móvel ou ainda mobilidade e educação), apresentamos os resultados na primeira etapa de uma pesquisa-ação em torno da primeira experiência de implementação do *m-learning* nos cursos de EaD da UAB-UFSCar. Em seguida, apresentamos a proposta para implementação de materiais audiovisuais em dispositivos móveis no curso de Educação Musical, englobando sua concepção e produção dos *maximinivídeos*<sup>5</sup>.

<sup>4</sup>UAB-UFSCar é o termo adotado para designar o programa de formação superior pela modalidade de educação a distância (EaD) da UFSCar em parceria com a Universidade Aberta do Brasil (UAB) do Ministério da Educação (MEC). A UAB-UFSCar oferece cinco cursos de graduação (além de outros cursos de aperfeiçoamento e especialização) pela modalidade de EaD. Para saber mais, acesse: [www.uab.ufscar.br](http://www.uab.ufscar.br)

<sup>5</sup>Adiante, será detalhado e caracterizado o termo *Maximinivídeos*. Por enquanto, merece indicar que *Maximinivídeos* foi o nome atribuído aos pequenos vídeos elaborados como material didático para EaD no curso de Educação Musical da UFSCar. Inicialmente esses vídeos foram denominados por “mini vídeos”, mas este nome mostrou-se insuficiente logo nas primeiras divulgações – havia implícita na iniciativa de uso da mídia móvel a ideia de que tudo aparece grande na mini tela do dispositivo. Enfim, por questões técnicas, estéticas e de publicidade, foi adicionado “Maxi” ao termo minivídeos, tornando-se *Maximinivídeos* – além de demarcar melhor o diferencial da ideia como algo mais criativo, o termo *Maximinivídeos* destaca-se melhor no processo de divulgação.

## 2. Entendendo a educação a distância e o *m-learning*: questões conceituais e conceptuais<sup>6</sup>

Pela maior complexidade, diversidade e polaridade das atuais discussões da área, entendemos que uma boa reflexão sobre a educação a distância merece precisão de *conceito* dos termos envolvidos e de *concepção* educacional. Faremos isso brevemente nesse primeiro tópico.

A educação a distância pode ser considerada o aprendizado planejado que ocorre normalmente em um lugar diferente do local do ensino, exigindo técnicas especiais de criação do curso e de instrução, comunicação por meio de várias tecnologias e disposições organizacionais e administrativas especiais (MOORE e KEARSLEY, 2007). Assim, inovações tecnológicas são geralmente adotadas como suporte para inovações pedagógicas, o que nem sempre é um indicativo real – embora os novos elementos tecnológicos representem potenciais formas educacionais de atendimentos às diversas situações de aprendizagem e aos diferentes estilos de aprendizagem dos estudantes, especialmente na modalidade de EaD (MILL, 2010). Assim como diversas outras tecnologias, as tecnologias de informação e comunicação (TIC) tem influenciado a educação de diferentes modos. Os dispositivos móveis digitais, como celulares e outros reprodutores multimídia, estão entre essas TIC com potencialidades para melhorar as condições de ensino e de aprendizagem. Nessa perspectiva de assimilação de inovações tecnoculturais, a EaD tem evoluído a cada ano e, inclusive, suas denominações sofrem mudanças em função das tecnologias que a compõem: por exemplo, EaD tem sido tratada como ensino por correspondência, aprendizagem por computador, e-learning, aprendizagem virtual etc. (FORMIGA, 2000). Algumas variações mais recentes do e-learning e da EaD são as terminologias *m-learning* (mobilidade na aprendizagem) e *u-learning* (aprendizagem com informações ubíquas ou onipresentes).

---

<sup>6</sup>Embora a literatura brasileira em geral trate o termo conceitual como sinônimo de conceptual (e quase sempre de forma adequada), diferenciamos aqui as noções de *conceito* e *concepção* por entender que esta distinção esclarece certas confusões terminológicas em torno da educação móvel e da EaD em geral.

Interessa aqui que estas novidades tecnológicas podem ser vistas pelo seu valor intrínseco (como aplicações da engenharia de sistemas e softwares) e também como elementos de composição de sistema de ensino-aprendizagem. A variedade de tecnologias como suporte ao aprendizado é importante para atender a diferentes perfis de estudantes e tipos de conhecimentos, pois nenhuma tecnologia, por si só, atende às diversas situações de aprendizagem ou às diversas necessidades de aprendizagem dos vários alunos de um mesmo curso – especialmente quando consideramos a existência de variados estilos e capacitações para o aprendizado: *quanto mais alternativas de mídia são oferecidas, mais eficaz o curso de educação a distância tem a possibilidade de ser para uma faixa mais ampla de alunos* (MOORE e KEARSLEY, 2007, p. 102).

A educação em geral (e a EaD em particular), em qualquer época ou lugar, constitui-se por quatro elementos básicos fundamentais, isto é: os processos de gestão (gestores), as atividades de docência (educadores), os estudos dos discentes (estudantes) e as estratégias de mediação tecnológica (tecnologias). Conforme Mill (2007), para analisar qualquer aspecto da educação, em qualquer campo investigativo, esses quatro elementos devem ser considerados em conjunto e articuladamente, sob pena de entendimento parcial do fato pedagógico efetivo. Todavia, destacaremos neste trabalho, apenas para fins didáticos e pelo foco do texto, as tecnologias de suporte midiático para mediação do ensino-aprendizagem. Em particular, a nossa análise centra-se nas tecnologias que possibilitam a mobilidade educacional; isto é, analisaremos os dispositivos e sistemas que possibilitem ao estudante de EaD uma maior mobilidade para a realização dos seus estudos. Incluem-se aí celulares, equipamentos de MP4 (ou superiores) e similares. A fim de não gerar confusão com os termos comumente utilizados na literatura da área, utilizaremos a terminologia *m-learning* (do inglês: *mobile learning*) para designar mobilidade educacional e vice-versa.

Como uma política para facilitar a integração dos países da Comunidade Européia no que se refere a aspectos educacionais, em 1999, dois preceitos foram estabelecidos na Declaração de Bolonha (BULCÃO,

2009). O primeiro conceito indicava a necessidade de se criarem parâmetros para possibilitar o reconhecimento de diplomas em toda a Comunidade e o segundo era voltado para possibilitar o deslocamento dos alunos, professores e burocratas. Daí teria surgido o termo em inglês *mobile learning (m-learning)*, traduzido para o português como *aprendizado móvel* ou *aprendizagem em movimento* (ou, como trataremos neste texto, *mobilidade educacional*). O que está na base da definição é a possibilidade de mobilidade na educação em amplos sentidos (BULCÃO, 2009).

O principal motivo para adoção do termo *m-learning* relaciona-se mais à sua popularização do que da à sua acuidade conceitual. Particularmente, entendemos que há um problema, ao menos conceitualmente, em usar apenas parte do binômio ensino-aprendizagem. Quando nos referimos apenas ao aprendizado (ou *learning*) móvel, desconsideramos, ao menos terminologicamente, o ensino e quem está ensinando. Sendo a educação composta pelo ensino e pela aprendizagem (como mencionamos acima), seria mais adequado adotar o termo *educação móvel* ou *mobilidade educacional*. A mesma questão terminológica já existia antes do *m-learning* por conta do uso do termo *e-learning* (do inglês: *electronic learning* – aprendizado eletrônico) como sinônimo de educação a distância. Os bons educadores/pesquisadores brasileiros têm optado pelo uso do termo educação a distância (EaD) e não pelo *e-learning* – tanto por questões pedagógicas (constituição em quatro elementos) quanto por questões conceptuais (*e-learning* tomou conotação empresarial, autodidata e corporativa).

Além das referidas questões do surgimento do termo e da problemática de usar-se apenas parte do binômio ensino-aprendizagem, outro motivo que justifica a revisão conceitual do termo *m-learning* é a diversidade de entendimentos sobre o que venha a ser o *m-learning* e as diversas possibilidades de aplicação do termo e da tecnologia/ metodologia em diferentes contextos e envolvendo diferentes atores. Traxler (2009) aponta-nos que o *m-learning* não é apenas a junção dos termos “*mobile*” e “*learning*”. De início, foi a redução do termo *mobile e-learning*, o que já é suficiente para se perceber que a aprendizagem móvel é compreendida como continuação da educação a distância tradicional (ou *e-learning*

convencional); ou ainda como uma reação a ela e às suas inadequações e limitações. Definir aprendizagem móvel baseando-se nos conceitos de educação a distância é uma marca para os “imigrantes da aprendizagem móvel” e não do crescente número de “nativos da aprendizagem móvel” (TRAXLER, 2009, p.1). O autor afirma que ainda não existe uma definição realmente apurada do termo *m-learning*, pois as primeiras tentativas de conceituá-lo foram por ele chamadas de tentativas fáceis ou precipitadas— ainda não há subsídios práticos e teóricos suficientes para a consolidação de uma teoria do *m-learning* que não corra risco de imprecisões devido ao foco escolhido. Mesmo assim, tais conceituações são importantes, pois, a partir delas, será possível aprofundar a teoria do *m-learning* em caracterizações mais apuradas do termo.

As primeiras abordagens de definição do *m-learning* focam o recorte na tecnologia, na mobilidade da tecnologia e/ou na mobilidade do aprendiz (TRAXLER, 2009). Essas primeiras definições foram demasiado tecnocêntricas e, por isso mesmo, são imprecisas por três razões: 1) devido à transitoriedade dos dispositivos, sistemas e plataformas, essas definições baseadas na tecnologias são conseqüentemente altamente instáveis; 2) elas apenas situam a aprendizagem móvel em um espectro da mobilidade dentro da educação a distância; 3) outros atributos técnicos – notadamente conectividade, usabilidade e latência – rompem a noção de que a aprendizagem móvel é um artefato de tecnologias móveis (TRAXLER, 2009, p.3). Para esse autor, aparelhos móveis e sem fio (*wireless*) – computadores de mão, PDA (*personal digital assistants*), *smartphones*, calculadoras gráficas, PRS (*personal response systems*), consoles de jogos e reprodutores pessoais de mídia – estão tornando-se ubíquos/onipresentes em grande parte do mundo e têm levado ao desenvolvimento da aprendizagem móvel como uma entidade distinta, mas mal definida. Como pode ser observado no Quadro 1, sistematizamos as ideias de alguns autores citados por Traxler (2009) e elaboramos um quadro sintético com os seus principais argumentos para definição e caracterização da aprendizagem móvel (m-learning).

**Quadro 1.** Quadro sintético sobre a caracterização/definição da aprendizagem móvel (*m-learning* ou educação móvel)? estruturado com base em Traxler (2009)

Fonte do argumento	Aspectos descritivos do argumento
Traxler (2009) e os três dilemas da busca por uma teoria do <i>m-learning</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ importar teoria da EaD “convencional” e preocupar-se com a transferibilidade.</li> <li>▪ desenvolver uma teoria localmente desde o princípio e preocupar-se com a validade.</li> <li>▪ utilizar uma teoria ainda mais geral e abstrata e preocupar-se com a especificidade e a granularidade.</li> </ul>
Naismith et al. (2004) e as seis correntes pedagógicas de apoio à aprendizagem móvel	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Atividades comportamentalistas</li> <li>▪ Atividades construtivistas</li> <li>▪ Atividades situadas</li> <li>▪ Aprendizagem colaborativa</li> <li>▪ Aprendizagem informal ou continuada</li> <li>▪ Apoio e coordenação de aprendizagem e recursos</li> </ul>
Winters (2006) e a taxonomia para <i>m-learning</i> (em quatro amplas categorias)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Tecnocêntrica</li> <li>▪ Relação com educação a distância</li> <li>▪ Ampliação da educação formal</li> <li>▪ Centrada no aprendiz</li> </ul>
Sharples et al. (2005) e os critérios de avaliação de <i>m-learning</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ É significativamente diferente das atuais teorias de salas de aula (<i>classroom</i>), ambiente de trabalho (<i>workplace</i>) ou formação continuada (<i>lifelong learning</i>)?</li> <li>▪ Conta para a mobilidade dos aprendizes?</li> <li>▪ Cobre tanto educação formal quanto informal?</li> <li>▪ Teoriza aprendizagem/educação como um processo construtivo e social?</li> <li>▪ Analisa a aprendizagem/educação como uma atividade personalizada e situada mediada por tecnologia?</li> </ul>
Taylor (2006) e definição do que é mobilidade em <i>m-learning</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ O <i>m-learning</i> pode ser aprendizagem mediada por dispositivos móveis</li> <li>▪ O <i>m-learning</i> pode ser mobilidade dos aprendizes independentemente de seus dispositivos</li> <li>▪ O <i>m-learning</i> pode ser mobilidade dos recursos e conteúdos, no sentido de que podem ser acessados de qualquer lugar.</li> </ul>
Keegan (2005) e a caracterização de <i>m-learning</i> pelos dispositivos adotados	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ O aluno está habituado a carregar o dispositivo consigo a todo lugar.</li> <li>▪ O usuário considera o dispositivo amigável.</li> <li>▪ Trata-se de um dispositivo barato e de fácil uso pelos interessados.</li> <li>▪ O dispositivo é adotado constantemente em todos os âmbitos da vida e com diferentes funções.</li> </ul>
Kukulska-Hume e Traxler (2007) e as categorias emergentes para classificação do <i>m-learning</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Aprendizagem móvel guiada pela tecnologia</li> <li>▪ Educação a distância móvel em miniatura</li> <li>▪ Aprendizagem em salas de aula interconectadas</li> <li>▪ Treinamento móvel e suporte de desempenho</li> <li>▪ Implementação em larga escala</li> <li>▪ Inclusão, acessibilidade e diversidade</li> <li>▪ Aprendizagem móvel informal, personalizada e situada/contextualizada</li> <li>▪ Aprendizagem móvel remota, rural e desenvolvimentista</li> </ul>
Jones et al. (2006) e a caracterização de <i>m-learning</i> em aspectos motivacionais/afetivos	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ controle sobre os objetivos</li> <li>▪ propriedade/domínio (<i>ownership</i>)</li> <li>▪ diversão</li> <li>▪ comunicação</li> <li>▪ aprendizagem contextualizada</li> <li>▪ continuidade entre contextos</li> </ul>

Traxler (2009) e a definição/caracterização de <i>m-learning</i> com base nas experiências pedagógica do estudante	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Aprendizagem móvel é pessoal</li> <li>▪ Aprendizagem móvel é espontânea</li> <li>▪ Aprendizagem móvel é disruptiva (que rompe)</li> <li>▪ Aprendizagem móvel é oportuna</li> <li>▪ Aprendizagem móvel é informal</li> <li>▪ Aprendizagem móvel é penetrante</li> <li>▪ Aprendizagem móvel é situada</li> <li>▪ Aprendizagem móvel é privada</li> <li>▪ Aprendizagem móvel é sensível ao contexto</li> <li>▪ Aprendizagem móvel é <i>bite-sized</i> (dividida em pedaços)</li> <li>▪ Aprendizagem móvel é portátil</li> </ul>
--	---

Mesmo com todo o esforço despendido para definir e caracterizar o *m-learning* (a julgar pelo exaustivo levantamento do Quadro 1), Traxler (2009, p.9) afirma que as definições atuais para o *m-learning* são ainda imprecisas, desfocadas e temporárias, pois ainda não há trabalhos científicos suficientes para apoiar a construção de uma teoria de educação móvel. No Brasil, o *m-learning* tem sido entendido como um processo educativo que utiliza dispositivos móveis e sem fio, possibilitando aos estudantes alto grau de mobilidade e sem estação fixa de estudo (SACCOL et al., 2009). Para esses autores, a maioria das várias experiências de aprendizagem móvel que observaram enfoca o fator tecnológico e negligencia questões pedagógicas.

Concordamos com praticamente todo o resultado do esforço de Traxler (2009) e Saccol et al. (2009) para definir e caracterizar a aprendizagem móvel (*m-learning*). Entretanto, entendemos que uma questão essencial merece ser inserida na discussão, pois ainda não foi claramente destacada na literatura: o *m-learning* (ou sua tradução literal, a *aprendizagem móvel*) não representa todas as questões pedagógicas de qualquer processo de construção do conhecimento. Primeiro, porque a aprendizagem constitui apenas uma parte da concepção de *educação*, pois esta é concebida numa relação entre aprendizagem e ensino (entre educadores e estudantes, mediados por tecnologias diversas). Segundo, porque a mobilidade é também viabilizada aos docentes da educação móvel e, portanto, assim como a concepção de *e-learning* é inadequada, também é equivocada a noção de *m-learning* ou aprendizagem móvel.

Nesse sentido, somos adeptos da noção de *educação móvel*, pois apenas a educação abarca o esforço por ensinar, o interesse em aprender,

as tecnologias que aí se envolvem na mediação pedagógica e os processos de gestão (pelo docente, estudantes e outros envolvidos) das atividades de determinado curso. O processo educacional é sempre composto por esses quatro elementos constitutivos: educador, educando, tecnologias (materiais didáticos e mídias comunicacionais) e gestão do desenvolvimento cognitivo (MILL, 2007). Entendendo que a educação é constituída por esses quatro elementos, será mais fácil buscar a caracterização da educação móvel e, então, distingui-la (ou não) de educação a distância, *u-learning* (aprendizagem ubíqua), *b-learning* (aprendizagem mista), ensino a distância e outras tantas terminologias que a literatura emprega (geralmente numa concepção pedagógica inadequada). Afinal, no centro das discussões sobre qualquer metodologia educacional ou proposta tecnopedagógica está a melhoria da aprendizagem dos estudantes e, no caso da educação móvel, está a efetividade dessa aprendizagem pelos estudantes como sujeitos inseridos numa sociedade caracterizada por uma progressiva mobilidade, como afirma o próprio Traxler (2009, p.11).

Neste texto, fizemos a opção de empregar o termo educação móvel ou educação e mobilidade (por vezes, usamos o termo *m-learning* como sinônimo para manter a coerência com as fontes teóricas consultadas). Por se tratar da análise de uma experiência de educação móvel desenvolvida no âmbito da UFSCar, nos basearemos na concepção mais ampliada de EaD da Instituição — que entende EaD como sendo “educação a distância” e não apenas “ensino a distância” ou “*e-learning*” (MILL, 2007).

### 3. EaD e Mobilidade na UAB-UFSCar

Entendemos que boas propostas de educação a distância precisam estar abertas a novas possibilidades tecnopedagógicas. Desde que resguardadas as reflexões e os cuidados necessários (MILL, 2010), concordamos com Formiga (2009) em experimentar formas inovadoras de ensinar e aprender, especialmente na EaD.



Não há espaço para conservadores ou acomodados, exigem-se atividades ousadas e celeridade nas decisões, que obrigatoriamente envolvem riscos nas opções com as quais se defronta. Estar sempre de cabeça aberta às novidades e ser flexível para mudar a qualquer momento. Não é um território para dogmas ou verdades absolutas (FORMIGA, 2009).

Nesse sentido e com cautela, muitas ideias têm surgido e várias tecnologias têm sido desenvolvidas (ou adotadas) para melhoria do processo de ensino-aprendizado na UAB-UFSCar. Porém, acreditamos que o principal problema enfrentado nesse processo não é mais a limitação tecnológica em si, mas a limitação de tempo e de recursos (financeiros e humanos) para se utilizarem as tecnologias já disponíveis. Na UAB-UFSCar, os ambientes virtuais existentes são extremamente ricos e já são amplamente utilizados, assim como os tradicionais materiais didáticos impressos, audiovisuais e webconferências. Entretanto, ainda existem diversas outras tecnologias com múltiplas possibilidades pedagógicas, especialmente envolvendo tecnologias digitais multimídia e materiais relacionados à mobilidade educacional (mensagens de texto por celular, ambientes virtuais vinculados a estas tecnologias, videoaulas para MP4 ou similares, tecnologias/estratégias de *u-learning* etc.). A Instituição tem buscado experimentar essas e outras novas possibilidades pedagógicas em suas diversas iniciativas de educação a distância. Nesse contexto, muitos desafios têm-se posto aos educadores envolvidos no processo.

Os custos da adoção de uma nova tecnologia encabeça as preocupações dos educadores. Para se implantar nova tecnologia em um curso a distância é necessário avaliar as necessidades e observar a compatibilidade dos custos (MOORE e KEARSLEY, 2007). Muitas vezes gastam-se muitos recursos para se utilizar uma nova tecnologia e deixa-se de aplicar recursos na produção de uma boa mídia ou na elaboração de bons materiais em tecnologias já adotadas. Assim, é preciso planejamento estratégico antes da adoção de uma nova mídia/tecnologia. Com esse princípio, a experiência começou como uma iniciativa tímida, mas responsável. A primeira etapa da implantação de elementos do *m-learning*

na UAB-UFSCar foi estruturada sem o uso dos recursos da telefonia celular de terceira geração, mas pretendendo ser uma experiência rica e orientadora para outras iniciativas de instituições mantenedoras de EaD. Por hora, a UAB-UFSCar está implementando apenas a produção e disponibilização de vídeos para serem assistidos em aparelhos portáteis como celulares, Mp4 ou outros equipamentos similares que reproduzem vídeos em formato móvel<sup>7</sup>.

Alguns passos orientadores para a seleção de mídia e tecnologia (MOORE e KEARSLEY, 2007) podem ser assim descritos: 1. identificar os atributos das mídias exigidos pelos objetivos de instrução ou pelas atividades de aprendizado; 2. identificar as características dos alunos que sugerem ou eliminam certas mídias; 3. identificar as características do ambiente de aprendizado que oferecem ou eliminam certas mídias; e 4. identificar os fatores econômicos ou organizacionais que podem afetar a viabilidade de certas mídias.

Com base nessas quatro orientações, a UAB-UFSCar iniciou a implementação de materiais didáticos para mídias móveis no curso de Educação Musical. Como passo inicial, realizou-se uma pesquisa com os alunos dos cinco cursos de graduação a distância da UAB-UFSCar<sup>8</sup>, em que eles respondiam a um questionário eletrônico com diversas questões que objetivavam analisar o potencial pedagógico desta tecnologia móvel. Além disso, desejava-se identificar as dificuldades técnico-

---

<sup>7</sup>Conforme o Anuário Estatístico da ABED, de 2008, 12,9% das instituições de EaD no Brasil já utilizavam telefonia celular como mídia; 54,3% utilizavam o telefone como recurso on-line; 5,7% utilizavam conferência por telefone como recurso pedagógico on-line (SANCHES, 2008). Estes dados indicam fomento ao uso de tecnologias de base da educação móvel (*m-learning*). Consideramos esse dados como um bom indicativo, pois trata-se de uma estratégia pedagógica ainda desconhecida para a maioria dos educadores (inclusive aqueles envolvidos com EaD) no Brasil.

<sup>8</sup>Foram coletados dados de 234 respondentes ao questionário, sendo 90 do curso de Educação Musical, 52 do curso de Pedagogia, 9 do curso de Tecnologia Sulcroatcooleira, 43 da Engenharia Ambiental e 40 de Sistemas de Informação. Os dados foram coletados entre abril e março de 2009.

financeiras que os alunos (de cursos públicos gratuitos) teriam ao implementar a utilização de mídias móveis, buscando possíveis alternativas às barreiras identificadas. Abaixo, seguem os passos adotados:

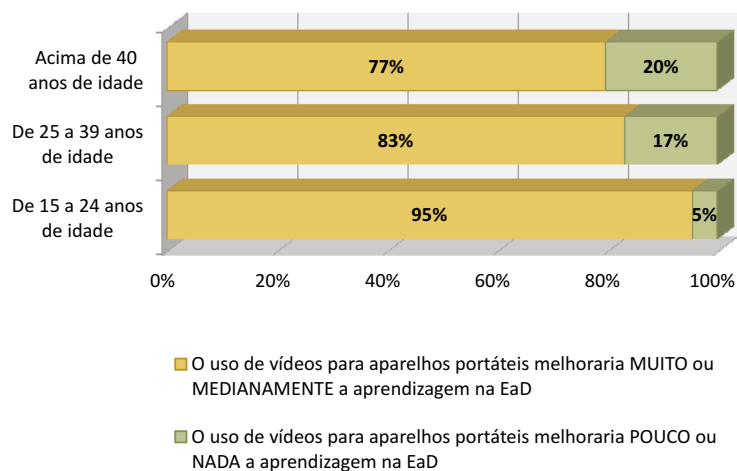
*A. Identificar os atributos da nova tecnologia ou mídia:*

Em nossa pesquisa, foi solicitado aos alunos indicarem possibilidades de aplicação dos dispositivos de vídeo móveis. Adiante, apresentaremos detalhes dos atributos técnicos das tecnologias utilizadas para mobilidade educacional como resultado das informações prestadas pelos estudantes da UAB-UFSCar e de outros aspectos como o custo-benefício das opções tecnológicas.

*B. Identificar as características dos alunos em relação à nova tecnologia ou mídia:*

Na pesquisa, foi perguntado qual o motivo do desejo de utilizar tal tecnologia e a maioria das respostas dos alunos do curso de Educação Musical estavam relacionadas com aprendizagem contextualizada (poder estudar em qualquer lugar), com a continuidade entre os contextos (estudar nos intervalos) e com interesse pessoal (alegria, satisfação ou vontade própria).

Kadirire (2009) afirma que o público adolescente e jovem, talvez por maior convivência com as TIC e frequência de uso dessas tecnologias, tem os resultados mais positivos no *m-learning*. Nesse sentido, cruzamos dados sobre faixa etária e desejo de utilizar tecnologias digitais para melhorar o aprendizado. Como resultado, verificou-se que, embora a maioria dos alunos, independentemente da idade, indicassem que os vídeos em aparelhos portáteis poderiam melhorar o seu aprendizado, entre o público mais velho houve um ligeiro decréscimo desta indicação (Figura 1).



**Figura 1.** Possibilidade de melhoria da aprendizagem em função da utilização de vídeos didáticos para dispositivos portáteis na educação a distância.

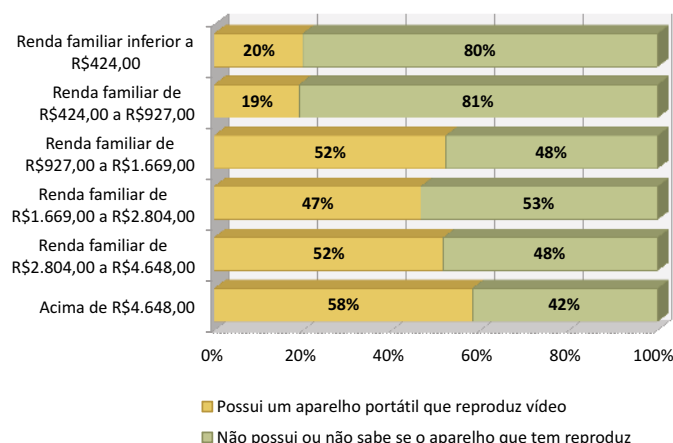
*C. Identificar as características do ambiente de aprendizado já utilizado em relação à nova tecnologia ou mídia:*

Além do acompanhamento de professores/tutores, o ambiente pedagógico da UAB-UFSCar é composto por materiais didáticos em mídia virtual (Moodle) e, como complemento, em mídias impressas, audiovisuais e webconferências. Assim, a mídia audiovisual já é utilizada seja como videoaulas enviadas aos alunos em CD/DVD ou em pequenos vídeos incorporados ao ambiente virtual de aprendizagem (Moodle). Isso facilitou a introdução dos vídeos para aparelhos portáteis (*m-learning*).

*D. Identificar os fatores econômicos ou organizacionais que podem afetar a viabilidade da nova tecnologia ou mídia:*

Por se tratar de um equipamento de custo relativamente alto para alguns alunos de EaD da UFSCar, a pesquisa preocupou-se com a possi-

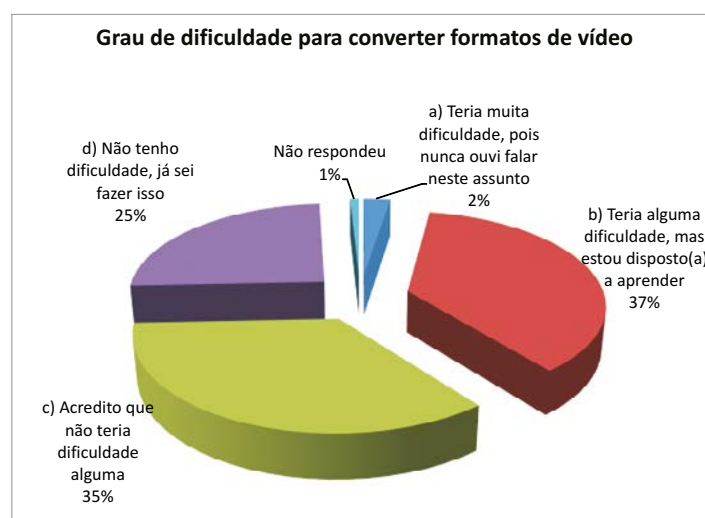
bilidade de os alunos já possuírem ou adquirirem dispositivos portáteis para reproduzir os vídeos. A Figura 2 apresenta o cruzamento de dados da pesquisa feito entre a renda familiar e a posse ou não dos dispositivos portáteis de reprodução de vídeo.



**Figura 2.** Relação entre renda familiar e posse de algum dispositivo móvel para reprodução de vídeos.

Pode-se observar que mais da metade dos alunos com renda superior a R\$927,00 (equivalente dois salários mínimos na ocasião da pesquisa) possuem algum dispositivo móvel para reprodução de vídeos. Para estudantes com renda inferior a dois salários mínimos, aproximadamente 80% deles não possuíam ainda a tecnologia necessária para a proposta de *m-learning* da EM da UFSCar. Todavia, é importante ressaltar que grande parte dos estudantes despossuídos de aparelho reproduzidor de vídeos nos padrões estabelecidos pela Instituição demonstraram o interesse e a possibilidade de adquiri-los. Em outras palavras, os dados da pesquisa mostraram que, embora possuindo baixa renda, os alunos se dispuseram a adquirir o equipamento se fosse solicitado, sob justificativa do desejo de aprender de modo mais flexível e em múltiplas mídias.

Além dos aspectos financeiros, a pesquisa preocupou-se em saber o nível das dificuldades técnicas que seriam enfrentadas pelos alunos no caso de adoção da tecnologia de *m-learning*. A Figura 3 mostra um resumo das respostas obtidas, indicando que a maioria dos alunos não teria grande dificuldade e, ainda, que quase a totalidade dos alunos com alguma dificuldade está disposta a aprender o código desta tecnologia móvel.



**Figura 3.** Distribuição do grau de dificuldade dos estudantes para manipulação e configuração de vídeos para tecnologias móveis.

Num quadro geral, os resultados da pesquisa são bastante positivos. Observemos o resumo:

- 84% dos entrevistados acreditam que a utilização de vídeos em aparelhos portáteis melhoraria muito ou medianamente seu aprendizado.
- 52% já possuem um aparelho móvel que reproduz vídeos.
- 81% do total de entrevistados mostraram-se dispostos a comprar um aparelho portátil reproduzidor de vídeos caso fossem implementadas atividades educativas que utilizassem esta tecnologia.
- Apenas 2% declararam que teriam muita dificuldade em lidar com esta tecnologia, enquanto 37% mostraram-se dispostos a

aprender apesar das dificuldades, 35% acreditaram que não teriam dificuldades e 25% declararam que já sabem lidar com esta tecnologia.

Nesse contexto, as primeiras experiências para implementar materiais em *m-learning* no curso EM da UAB-UFSCar envolveriam poucos recursos. Do ponto de vista tecnológico, a primeira fase da experiência contou com investimento apenas na mobilidade dos aparelhos portáteis reprodutores de vídeos (sem utilizar recursos de conectividade por meio de redes de telefonia móvel ou sem fio). Do ponto de vista humano, na fase experimental, adotou-se uma proposta de produção multimídia em que o próprio professor conduz a realização do vídeo, utilizando softwares da área musical que ele mesmo sabe como operar, de modo a ficar independente de uma equipe de apoio à produção de materiais didáticos para *m-learning*.

Após eleger apenas o curso de Educação Musical para a fase experimental, foi feito um levantamento nas disciplinas do curso para identificar a(s) disciplina(s) para a(s) qual(is) seriam produzidos os primeiros *maximinivídeos*. Dessa forma, constatou-se no curso uma demanda pedagógica: nas provas de leitura musical houve grande número de alunos que ficaram com notas abaixo da média; ou seja, notadamente os alunos de EaD apresentavam dificuldades com leitura musical e havia a necessidade de intervenção pedagógica que os ajudasse a identificar notas e ritmos na partitura e executá-los no tempo adequado. Sendo assim, julgou-se conveniente que os primeiros vídeos para mobilidade educacional tratassem de aprimorar a leitura musical dos alunos, por meio de exercícios práticos. Assim, surgiram os primeiros *maximinivídeos*<sup>9</sup>, elaborados como mídia transversal com possibilidade de adoção em qualquer das várias disciplinas que envolva leitura musical. Primeiramente, os vídeos com foco na mobilidade foram utilizadas na disciplina Linguagem e Estruturação Musical 4.

---

<sup>9</sup>A experiência de produção dos *maximinivídeos* para Educação Musical foi coordenada pelo professor Glauber Santiago, também coordenador do curso de licenciatura em EM.

#### 4. Sobre os maximinivídeos

Os *maximinivídeos* são uma série de vídeos educativos produzidos em baixa resolução voltados para telas pequenas, como aparelhos portáteis reprodutores de vídeo, *YouTube* ou mesmo para computadores em geral. Os maximinivídeos estão sendo utilizados tanto para o curso de EM na modalidade de educação a distância (da UAB-UFSCar), quanto em cursos presenciais oferecidos pela UFSCar.

Os vídeos possuem elementos multimídia como captura da tela de um computador e voz *off*<sup>10</sup>, geralmente contendo exercícios de leitura e prática musical baseada em determinada teoria. Cada vídeo da série aborda um tema diferente, mas há casos mais complexos em que o tema é desenvolvido em dois ou mais episódios. Os maximinivídeos são curtos – a duração de cada episódio varia entre 1 e 10 minutos. Vídeos menores são mais coerentes com a proposta de mobilidade educacional de EM, pois reduzem a demanda por espaço de armazenamento nos dispositivos.

A ideia de produzir vídeos com os referidos parâmetros surgiu de três demandas: a primeira é a necessidade (apontada pelos alunos na consulta inicial) de materiais mais detalhados sobre os temas presentes na ementa das disciplinas. A segunda demanda é produzir materiais audiovisuais educativos que complementem as atividades teóricas e práticas do curso regular (isto é, os materiais de *m-learning* deveriam ser complementares às outras mídias já disponibilizadas aos alunos). A terceira e última demanda foi o desejo e o estímulo dos gestores de EaD da Universidade, das coordenações da UAB-UFSCar e do curso de Licenciatura em Educação Musical de produzir materiais educativos compatíveis com a era da mobilidade, compatíveis com as opções tecnológicas contemporâneas.

Como foi anteriormente dito, a atividade de *m-learning* na UAB-UFSCar era experimental e, por isso, deveria iniciar sem trazer grandes implicações para o andamento regular das atividades regulares de EaD da Instituição. Por isso, era preciso produzir materiais a baixo custo,

---

<sup>10</sup>Voz *off* é um texto dito, gravado ou comentário sobre imagens com um locutor não visível. No caso dos Maximinivídeos, escuta-se apenas a voz do narrador, sem qualquer referência de sua imagem.



pouco esforço docente e com poucos recursos humanos, físicos e tecnológicos. Portanto, a concepção de mobilidade educacional adotada não poderia lançar mão de todos os recursos que a mobilidade oferece – por exemplo, não seria exigida conectividade por meio de redes sem fio (*Wi-fi*, 3G, telefonia móvel ou similares). Do mesmo modo, a proposta não dispunha de grandes recursos financeiros e humanos para investir na produção – isto é, seria preciso produzir vídeos que não envolvessem recursos financeiros específicos e sem exigir o recrutamento de equipe especializada para se dedicar à produção dos referidos vídeos. Assim, para produzir os *maximinivídeos* seria preciso aproveitar o conhecimento e os equipamentos já existentes na UAB-UFSCar.

Nesse contexto, os atributos adotados que permitem enquadrar esses materiais dentro do conceito de mobilidade são: baixa resolução de imagem e som, voltado especificamente para telas pequenas; disponibilização *online* dos vídeos de forma que os alunos os acessassem pelo ambiente virtual de aprendizagem (Moodle) ou por outra forma de *download* para seus dispositivos portáteis reprodutores de vídeos. Tendo os vídeos baixados disponíveis em seu equipamento, o aluno poderia assistir a eles quando e onde quisesse. Merece aqui um destaque: os mesmos vídeos também são disponibilizados no ambiente virtual de aprendizagem da disciplina, junto com os outros materiais em vídeo já utilizados no curso<sup>11</sup> e também no *YouTube*, tornando-os disponíveis para acesso *online*, independentemente de o aluno baixar o vídeo para seu aparelho portátil. A opção de disponibilizar os vídeos em múltiplas formas surgiu da necessidade de atendimento aos alunos despossuídos de aparelhos portáteis reprodutores de vídeos. Dessa forma, o vídeo pode ser reproduzido pelo estudante de múltiplas formas para não excluir educandos do processo educacional e, também, como estratégia pedagógica do “pecar pela redundância” de materiais para atender às diferentes condições estudantis ou estilos de aprendizagem diversos.

---

<sup>11</sup>O ambiente virtual de aprendizagem utilizado na UAB-UFSCar (Moodle) permite disponibilizar materiais em audiovisual via *streaming* – tecnologia semelhante à utilizada em sites de compartilhamento de vídeos, como o *YouTube* e similares.

## 5. Especificações técnicas e configurações

Aparelhos reprodutores de vídeo portáteis geralmente são pequenos e isso exige cuidados nos parâmetros de resolução da imagem (ou seja, quantos *pixels* o vídeo terá de altura e de largura), compressão de áudio e tamanho da fonte dos textos. Normalmente, vídeos portáteis possuem resolução de 320 *pixels* (largura) por 240 *pixels* (altura), mas essa medida pode variar para 176x144, 352x288 ou até 640x480 *pixels* de largura por altura. Maior resolução do arquivo implica maior definição da imagem e também maior espaço de armazenamento. Dependendo do tamanho da tela do aparelho, uma resolução é mais adequada do que outra. Assim, não somente o tamanho da tela é importante, mas também é relevante a relação de proporção entre largura e altura; ou seja, a divisão da largura pela altura: quando o vídeo tem resolução de 320x240 ou de 640x480, a proporção entre largura e altura é de 1,33; nos outros dois exemplos citados, a proporção é de 1,22.

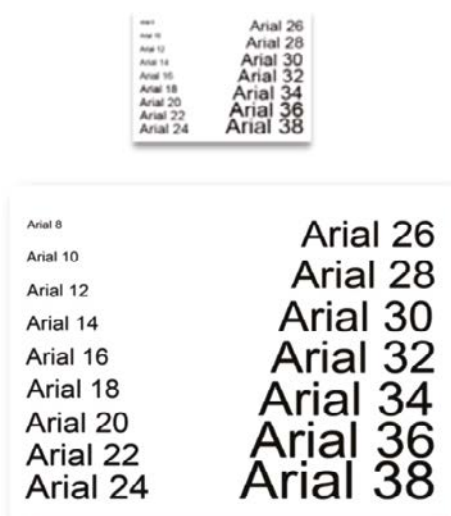
Tecnicamente, a proporção entre altura e largura de um vídeo influencia diretamente a proporção do *pixel*, que é a menor unidade que compõe a imagem digital. Por isso, um vídeo com proporção 1,33 terá imagem distorcida (ou apresentará tarjas superior/inferior ou nas laterais) quando exibido em aparelhos cuja tela está configurada para reproduzir vídeos de proporção 1,22. Sem entrar em detalhes técnicos, essa informação é relevante para que sejam disponibilizadas diferentes versões do arquivo de vídeo, com resoluções de tela diferentes, a fim de adequar-se ao maior número possível de dispositivos portáteis dos estudantes.

A informação em áudio digital também apresenta parâmetros de configuração, assim como a imagem digital. São relevantes a taxa de amostragem (medida em *Hertz*) e a *bitrate* ou taxa de compressão (medida em *kbp/s*). Ambas determinam a quantidade de detalhes da informação sonora: maior valor implica maior definição do áudio. As taxas de amostragem mais comuns utilizadas em vídeos para dispositivos portáteis são 44,1 kHz e 22,05 kHz. As taxas de compressão mais utilizadas são 64 kbp/s, 96 kbp/s e 128 kbp/s.

Usar resolução de imagem, taxa de amostragem e de compressão de áudio mais altas apresenta mais detalhes de definição; mas elevar esses parâmetros exigirá mais espaço de armazenamento e maior tempo

para *download*. Após variados testes de parâmetros de configuração de vídeo em diferentes dispositivos portáteis, optou-se por trabalhar com resolução de imagem em 640 por 480 *pixels*, taxa de amostragem em 44,1 kHz e taxa de compressão em 96 kbp/s. No conjunto, esses parâmetros produziram melhores resultados.

A variável *tamanho/tipo da fonte* também foi considerada nos testes quando os vídeos possuíam informações textuais. Percebeu-se que não é recomendável usar fontes com tamanho inferior a 26 pontos. Também se mostrou inapropriado utilizar fontes serifadas, pois dificultam a leitura em telas pequenas. A Figura 5 indica o tamanho das fontes que serão exibidas em uma tela que exibe 320x240 *pixels* em seu tamanho real. Os dispositivos que serviram de parâmetro para o tamanho da tela reproduzida a seguir foram os primeiros aparelhos celulares com reprodução de vídeo, antes da chegada no mercado dos *smartphones* voltados especificamente para reprodução multimídia e também os aparelhos MP4 e similares (telas com 2 cm de altura aproximadamente).



**Figura 5.** Tamanho das fontes em simulação real de tela de reproduzidor portátil de vídeos e a representação da sua configuração com fontes em tamanho regular.

Conforme mencionado, os primeiros *maximinivídeos* enfocam exercícios com a questão pedagógica da leitura e escrita musical, utilizando-se um *software* de notação musical. Esses vídeos são mediados por comentários e orientações do professor, que utiliza um microfone acoplado ao computador para gravação de sua voz. Assim, o docente precisa ter conhecimentos específicos do tema de cada vídeo e também precisa dominar *softwares* multimídia, de notação musical, de gravação de vídeo ou captura de imagens de tela do computador (com os exercícios de leitura). Na experiência piloto de utilização desses materiais, foram utilizados 20 *maximinivídeos* na disciplina Linguagem e Estruturação Musical 4. Atualmente, já foram produzidos mais de 100 *maximinivídeos*.

Está sendo feito um levantamento junto aos alunos participante da experiência para avaliar a utilização dos *maximinivídeos* na aprendizagem, buscando medir eficácia, pertinência, diversão, utilidade, aplicabilidade, qualidade pedagógica, entre outros quesitos. Ao final desse levantamento, faremos análise de novos dados e esperamos ter novos elementos para apontar conclusões mais elaboradas.

Uma segunda frente a ser explorada é a produção de aplicativos musicais para aparelhos celulares e outros dispositivos móveis. Com estes softwares pretende-se fornecer aos alunos uma nova gama de possibilidades de estudo e consulta. Por hora, estão nos planos buscar implementar softwares do seguinte tipo:

- *Visualizador de acordes e de análise harmônica*: aplicativo no qual o usuário indica um ou mais acordes dentro de uma tonalidade e o aplicativo toca o som das notas correspondentes e indica estas notas (em partitura) e as possíveis interpretações segundo uma análise harmônica.
- *Jogo para treinamento de memorização de notas musicais nas diversas claves*: aplicativo no qual é apresentada uma nota musical e o usuário deve tentar acertar o nome correspondente. O jogo deverá contemplar níveis de dificuldade variados em termos de velocidade de prontidão da resposta, tessitura e claves, incluindo-se a mistura delas. Deverá, ainda, conter um sistema de pontuação e indicar, ao final, o resultado obtido pelo usuário.

- *Jogo para treinamento de memorização de intervalos*: aplicativo com dois modos de funcionamento: no primeiro, o usuário visualiza e ouve duas notas e deve indicar o intervalo correspondente; no segundo modo de funcionamento, é indicada uma nota e um intervalo (aqui são ouvidas ambas as notas) e o usuário deve indicar a outra nota necessária. O jogo deverá contemplar níveis de dificuldade variados em termos de velocidade de prontidão da resposta, tessitura e claves, incluindo-se a mistura delas. Além disso, deverá conter um sistema de pontuação e indicar, ao final, o resultado obtido pelo usuário.
- *Jogo para treinamento de memorização de escalas*: aplicativo com dois modos de funcionamento: no primeiro modo, o usuário visualiza as notas em uma escala e deve indicá-la; enquanto no segundo modo de funcionamento, é indicada uma escala (aqui são ouvidas as notas) e o usuário deve indicar as notas correspondentes. O jogo deverá contemplar níveis de dificuldade variados em termos de velocidade de prontidão da resposta, tessitura e claves, incluindo-se a mistura delas. Assim como os anteriores, o jogo deverá conter um sistema de pontuação e indicar, ao final, o resultado obtido pelo usuário.

Embora seja um desejo de difícil realização pelas condições “naturais” das instituições públicas de ensino brasileiras, trata-se de objetivos simples e plausíveis a curto-médio prazo. Pretendemos que todo este processo de implementação do *m-learning* na UAB-UFSCar continue a ser fruto de esforços práticos e objeto de pesquisas, de modo a compreender melhor os elementos que têm modificado nossa forma de aprender e ensinar e de incorporar responsavelmente tecnologias mais adequadas a cada perfil de estudante, tanto em termos de estilos de aprendizagem quanto em termos de condições objetivas de estudos.

Além disso, na medida do possível, pretendemos estudar possibilidades de incorporar à mobilidade educacional (*m-learning*) outras possibilidades pedagógicas da educação ubíqua (*u-learning*), dando maior sentido à flexibilidade típica da EaD.

## 6. Conclusões: considerações e apontamentos sobre a experiência

A mobilidade, traduzida em flexibilidade espaço-temporal e pedagógica, é pilar básico para a educação a distância (EaD). As tecnologias de informação e comunicação apresentam-nos ricas possibilidades de mobilidade que merecem atenção como apoio à melhoria da formação pela modalidade EaD. Nesse sentido, a UAB-UFSCar está começando experimentalmente esse processo de incorporação de tecnologias móveis como suporte aos materiais didáticos de cursos EaD. Esse texto representa uma primeira análise da experiência (partindo da visão de estudantes e professores sobre o assunto), enriquecida por aprofundamento teórico em torno sobre a temática *m-learning* ou mobilidade educacional. Assim, o texto apresenta uma reflexão sobre a experiência da UAB-UFSCar, que começa pela confusão conceitual em torno da relação entre *educação e mobilidade*, que geralmente é tratada como *m-learning* (do *mobile learning*). Esta reflexão considera que a tecnologia móvel é essencial para o cumprimento da promessa primordial da EaD: a flexibilidade efetiva dos tempos/horários e espaços/lugares de ensino-aprendizagem e personalização das condições de estudo do estudante.

Nesta fase inicial da adoção da tecnologia de *m-learning*, observamos que os alunos estão bem afeitos à sua adoção e, também, dispostos a fazerem investimentos de tempo, esforço e dinheiro para utilizar em seus estudos.

Observamos também que, respeitando certos parâmetros de configuração de áudio-vídeo-texto para aparelhos portáteis e orientando/estimulando os professores na aplicação pedagógica desses recursos, bons resultados são possíveis a baixo custo. Como feito na UFSCar, a adoção de tecnologias móveis em EaD não exige muitos recursos tecnológicos, financeiros e humanos. Na primeira fase do experimento, não foi preciso nenhuma equipe técnica para realização dos materiais didáticos.

A literatura aponta diferentes possibilidades de usos de tecnologias móveis em educação, mas alguns elementos observados na prática desenvolvida na UFSCar contradizem preceitos teóricos. Assim, indica-

mos a necessidade de analisar e confrontar aspectos conceituais/teóricos sobre *m-learning* com a prática desenvolvida na UFSCar. E as diferentes possibilidades de usos de diversas tecnologias móveis em EaD, apontadas pela literatura, nortearão futuras ações da UFSCar.

Atualmente, estamos entrando numa nova fase da experiência, que se dará em função do posicionamento de professores e estudantes, numa avaliação do aproveitamento da mídia móvel no ensino-aprendizagem. O objetivo desse levantamento é analisar eficácia, pertinência, diversão, utilidade, aplicabilidade, qualidade pedagógica etc., na perspectiva dos docentes e estudantes. Nesta próxima etapa, estão sendo estudadas outras possibilidades de uso de mídias móveis na EaD, incluindo aquelas que exigem conectividade dos dispositivos: utilização de recursos *on-line*, produção de softwares desenvolvidos para aparelhos celulares, adequação e uso do ambiente virtual de aprendizagem em celulares (e similares), uso de softwares de educação musical em interface de celulares, entre diversas outras possibilidades já viáveis pelas TIC atuais. Assim, além dos maximinivídeos, pretende-se estudar formas de implementar em versões voltadas para dispositivos móveis a maioria dos recursos disponíveis atualmente para o ensino-aprendizagem em EaD na UAB-UFSCar, como livros falados das disciplinas (*audiobooks*), textos, animações, demais vídeos produzidos etc.

Por fim, vale destacar que o grupo de educadores do curso de Educação Musical tem como projeto e desejo de explorar uma segunda frente: a produção de aplicativos (musicais) para aparelhos celulares e outros dispositivos móveis. Com estes softwares pretende-se fornecer aos alunos uma nova gama de possibilidades de estudo e consulta. Já estão sendo modeladas propostas de elaboração de visualizadores de acordes e de análise harmônica, jogo para treinamento de memorização de notas musicais nas diversas claves, jogo para treinamento de memorização de intervalos, jogo para treinamento de memorização de escalas etc.

Essas iniciativas baseiam-se na articulação dos esforços práticos e estudos de pesquisas do grupo envolvido. Estão sendo germinadas, também, outras estratégias de incorporação de possibilidades típicas do *u-learning* (educação onipresente ou ubíqua).

## 7. Referências bibliográficas

BULCÃO, R. Aprendizagem por *m-learning*. In: FORMIGA, M.; LITTO, F. **Educação a distância**: O estado da arte. São Paulo: Pearson Education, 2009, pp. 81-86.

FORMIGA, M. A terminologia da EaD. In: FORMIGA, M.; LITTO, F. **Educação a distância**: O estado da arte. São Paulo: Pearson Education, 2009, pp. 39-46.

GUY, R. **The Evolution of Mobile Teaching and Learning**. Santa Rosa, California: Informing Science Press, 2009.

JONES, A. et al. Using mobile devices for learning in informal settings: is it motivating? **Proceedings...** IADIS International Conference Mobile Learning, 14-16 jul. Dublin, 2006.

KADIRIRE, J. Mobile Learning DeMystified. In: Guy, R. (ed.). **The Evolution of Mobile Teaching and Learning**. Santa Rosa, California: Informing Science Press, 2009, pp. 15-55.

KEEGAN, D. The incorporation of mobile learning into mainstream education and training. **Proceedings...** mLearn 2005 - 4th World Conference on mLearning, 25-28 out. Cidade do Cabo, África do Sul, 2005. Disponível em:  
<<http://www.mlearn.org.za/CD/papers/keegan1.pdf>>.

KUKULSKA-HULME, A.; TRAXLER, J. (Orgs.). **Mobile learning**: a handbook for educators and trainers. London: Routledge. 2005.

MILL, D. Sobre a formação de professores no Brasil contemporâneo: pensando a LDB e a EaD como pontos de partida. In: Souza, J.V.A. (org.). **Formação de professores para a educação básica**: dez anos da LDB. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MOORE, M.; KEARSLEY, G. **Educação a Distância**: Uma visão integrada. São Paulo: Thomson Learning, 2007.



NAISMITH, L. et al. **Literature review in mobile technologies and learning**. Bristol: NESTA FutureLab, 2004.

SANCHES, F. (Coord). **Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância**. São Paulo: Instituto Monitor, 2008.

SHARPLES, M.; TAYLOR, J.; VAVOULA, G. Towards a theory of mobile leaning. **Proceedings...** mLearn 2005 - 4th World Conference on mLearning, Cidade do Cabo, África do Sul, 25-28 out. 2005. Disponível em: <<http://www.mlearn.org.za/CD/papers/Sharples-%20Theory%20of%20Mobile.pdf>>.

TAYLOR, J. What are appropriate methods for evaluating learning in mobile environments?: evaluating mobile learning. In: SHARPLES, M. (Org.). **Big issues in mobile learning**. Nottingham: Kaleidoscope Network of Excellence, Mobile Learning Initiative, 2006.

TRAXLER, J. The Evolution of Mobile Learning. In: Guy, R. (ed.). **The Evolution of Mobile Teaching and Learning**. Santa Rosa, California: Informing Science Press, 2009, pp. 1-14.

SACCOL, A.I.C.Z et al. M-learning adoption in Brazil. In: Guy, R. (Org.). **The evolution of mobile teaching and learning**. Santa Rosa, California: Informing Science Press, 2009, pp. 103-118.

WINTERS, N. What is mobile learning? In: SHARPLES, M. (Org.). **Big issues in mobile learning**. Nottingham: Kaleidoscope Network of Excellence, Mobile Learning Initiative, 2006.

BIBLIOTECÁRIOS, BIBLIOTECAS E  
EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA:  
um movimento do tradicional  
para o digital

Carlos Henrique Tavares de Freitas<sup>1</sup>

Kátia Morosov Alonso<sup>2</sup>

Cristiano Maciel<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup>Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT) – carlos-freitas@ufmt.br

<sup>2</sup>Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT) – katia@ufmt.br

<sup>3</sup>Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT) – cmaciel@ufmt.br

## 1. Introdução

**A**o tratar da educação a distância (EaD), podemos nos deparar facilmente com temas relacionados à informação, tecnologia e comunicação e, também, com um conjunto de atividades que surge do entrelaçamento desses campos, denominado de “TIC” (Tecnologias da Informação e Comunicação), além de outros temas, dependendo do enfoque adotado pelo pesquisador. Nesse campo, embora seja relevante considerar esses aspectos, um olhar mais desatento poderia, facilmente, desfocar um estudo, uma vez que as temáticas afeitas ao campo da EaD oferecem muitas possibilidades para reflexão e discussão.

Com a compreensão, então, de que a discussão sobre a EaD envolve temáticas novas, neste texto, o objetivo principal é refletir sobre o papel da biblioteca na EaD, sob uma perspectiva que atravessa as áreas da educação e da ciência da informação. Para tanto, pretendemos analisar o contexto atual da EaD e das TIC a fim de compreender a função da biblioteca em um ambiente não convencional, em que o acesso a recursos digitais de informação são tão relevantes quanto os materiais impressos, como livros e recursos similares.

Entretanto, convém ressaltar que não pretendemos discutir ou fomentar as polêmicas que giram em torno de um possível fim do livro impresso, uma vez que, concordando com Chartier (1998), não acreditamos que a cultura digital causará o fim do livro impresso. Consideramos as transformações que envolvem tanto os novos suportes de leitura, quanto os novos leitores, denominados por Santaella (2007) como “leitores imersivos”, personagens importantes nesse momento histórico.

Assim, nesse estudo, trataremos inicialmente da informação e do conhecimento humano como elementos que, aliados às transformações tecnológicas, vêm influenciando a área da EaD. Nessa sequência, serão abordadas também as transformações às quais as bibliotecas têm estado sujeitas, de onde surgem, entre outras, as bibliotecas digitais. Em outra seção, serão abordadas algumas questões importantes para a compreen-

são da EaD e, por fim, serão apresentadas reflexões sobre bibliotecas e bibliotecários nessa modalidade, culminando no tema principal deste texto.

## 2. Informação e conhecimento: bases de uma transformação

Por meio de revisão bibliográfica é possível encontrar várias definições sobre o termo “informação”, que variam desde o contexto dos dicionários, até áreas especializadas que lidam com o recurso informacional. Uma rápida leitura de McGarry (1999) revela interpretações distintas para este termo, notadamente influenciadas pela Teoria da Informação ou Teoria da Comunicação.

Burke (2003, p.11), pesquisador da sociologia do conhecimento, não se detém na distinção conceitual entre informação e conhecimento, mas ressalta algumas metáforas que esses conceitos têm causado nas diferentes áreas do saber:

Segundo alguns sociólogos, vivemos hoje numa “sociedade do conhecimento” ou “sociedade da informação”, dominada por especialistas profissionais e seus métodos científicos. Segundo alguns economistas, vivemos numa “economia do conhecimento” ou “economia da informação”, marcada pela expansão de ocupações produtoras ou disseminadoras de conhecimento. O conhecimento também se tornou uma questão política importante, centrada no caráter público ou privado da informação, e de sua natureza mercantil ou social. Historiadores do futuro decerto poderão se referir ao período em torno do ano 2000 como a “era da informação” (BURKE, 2003, p.11).

Estreitando um pouco mais esse horizonte, já na área da Ciência da Informação, Le Coadic (2004, p.4) descreve a informação como um conhecimento registrado em um determinado suporte, seja na forma impressa ou na forma digital, oral ou audiovisual. Para o autor, a informação e a comunicação são indissociáveis:

A informação comporta um elemento de sentido. É um significado transmitido a um ser consciente por meio de uma mensagem inscrita em um suporte espacial-temporal: impresso, sinal elétrico, onda sonora etc. Inscrição feita graças a um sistema de signos (a linguagem), signo este que é um elemento da linguagem que associa um significante a um significado: signo alfabético, palavra, sinal de pontuação (LE COADIC, 2004, p. 4).

Esse mesmo autor destaca ainda uma tendência na sociedade moderna: o surgimento de elevados **fluxos informacionais**, resultado da circulação de grandes quantidades de informações por unidades de tempo cada vez menores.

Trazendo estas questões para o foco do texto, não parece novidade que a incorporação de novos recursos tecnológicos torna-se cada vez mais comum, transformando as relações sociais, a cultura, a economia e o campo do saber humano. Atualmente, parecemos induzidos a pensar e a agir cada vez mais rápido, realizar diversas tarefas ao mesmo tempo, desenvolver uma variedade de atividades com o auxílio de programas de computador, armazenar grandes quantidades de dados (texto, vídeo, áudio etc.) em pequenas mídias removíveis, trocar informações via comunicadores instantâneos e *e-mails*, nos relacionarmos nas redes sociais, entre outros exemplos dessa natureza. Em suma, tecnologia, informação e comunicação e os componentes das TIC, estão cada vez mais presentes na vida de uma grande e crescente quantidade de indivíduos.

Nesse novo momento, a EaD também passou a usufruir dessa expansão tecnológica, sobretudo com o surgimento e expansão da internet. A respeito da questão da informação nesse contexto, Bianchetti (2001, p.48, citado por SPUDEIT et al., 2010, p.55) explica que “durante milhares de anos a informação representou um papel importante, predominantemente no campo das estratégias políticas”. Além disso, os autores ressaltam que:

[...] nada se compara ao papel estratégico atribuído à informação nestes últimos anos, principalmente quando se alia à EaD. A economia globalizada, por sua vez, depende da informação *online*, pois as

peças e organizações precisam da informação em tempo real para trabalhar e viver dando o novo tom para a lógica comunicacional (SPUDEIT et al., 2010, p.55).

Dessa forma, nesse novo contexto e pelo uso das TIC, as transformações nas condições de acesso à informação são prementes, criando situações para a multiplicação do conhecimento humano, desde a esfera política, econômica, cultural e social, até o meio intelectual, como revelado pelo advento da EaD. Entretanto, convém ressaltar uma questão: se a informação, o conhecimento e as TIC são elementos tão importantes nesse cenário, o que pode representar uma biblioteca para a EaD?

### 3. A biblioteca: do tradicional para o digital

As bibliotecas abrangem, tradicionalmente, desde espaços destinados à guarda e perpetuação da memória da humanidade, até espaços para a disseminação e multiplicação da cultura e do conhecimento. Por volta do início da Era Moderna, as bibliotecas também passaram a fazer parte do ambiente das universidades e mais tarde das escolas, chegando aos dias de hoje a serem consideradas verdadeiras “extensões da sala de aula”. Nesse sentido, parece relevante refletir sobre o papel assumido pela biblioteca no contexto da EaD, mas, para tanto, faremos uma breve retomada sobre a evolução da instituição bibliotecária.

As bibliotecas são instituições milenares que existem antes mesmo dos livros, como os conhecemos, como nos revela Martins (2002). Os primeiros registros de conhecimento de que se tem notícia eram, sobretudo, “minerais” (tabletes de argila), “vegetais” (rolos de papiros) e “animais” (pergaminhos de pele de animais). Apenas com a invenção do papel (cerca de 2.000 A.C.) e muito mais tarde (1450), com a invenção da imprensa pelo alemão Johannes Gutenberg é que surgiram os livros, similares aos que se conhece na atualidade (MARTINS, 2002).

Assim, o que caracteriza as bibliotecas da Antiguidade é a sua constituição com tabletes de argila ou, posteriormente, com rolos de papiros e pergaminho: o manuscrito enrolado se mantém até os anos

300, mais ou menos, aparecendo o *codex* por volta o século IV (MARTINS, 2002, p. 80, grifo do autor).

Quantos às transformações envolvendo as bibliotecas, entre a Antiguidade e o período medieval, as mesmas variaram principalmente no que diz respeito ao material de que eram feitos os assim chamados “livros”, do que quanto a seu funcionamento, natureza e finalidades, conforme afirma Martins (2002, p. 71-80):

[...] as bibliotecas medievais são, na realidade, simples prolongamentos das bibliotecas antigas, tanto na composição, quanto na organização, na natureza, no funcionamento: não se trata de dois “tipos” de biblioteca, mas de um mesmo tipo que sofreu modificações insignificantes decorrentes de pequenas divergências de organização social. [...]

[...] A partir de 1470, isto é, já no século XV, começam a aparecer o que chamaríamos de formatos modernos, isto é, livros menores, com a folha dobrada, da mesma forma por que apareceram as primeiras margens. Essas datas todas já nos colocam em plena Idade Média, onde entramos insensivelmente: ainda por aí se vê que as bibliotecas medievais, como as dissemos, não passam de prolongamentos das bibliotecas antigas.

Assim, até a Renascença, as bibliotecas eram consideradas locais sagrados ou ao menos religiosos, longe do alcance dos profanos, sendo seu acesso permitido apenas àqueles que pertenciam a uma determinada “ordem” ou “corpo” religioso. Além disso, se a biblioteca medieval era considerada um lugar sagrado, o “livro”, a palavra escrita, eram considerados como elementos portadores de poderes maléficos para os não-iniciados.

As bibliotecas universitárias da Alta Idade Média tiveram um grande desenvolvimento no decorrer do século XV, quando, concomitantemente, a riqueza material das universidades também aumentara. Porém, foi no princípio da Renascença que as bibliotecas começaram a adquirir um “sentido moderno” e, igualmente nesse período, juntamente com o livro é que surgiu a figura do bibliotecário.

Desde o final do século XVI até a atualidade, a biblioteca passou então por um processo gradativo e ininterrupto de transformação, caracterizado, essencialmente, pela sua laicização, democratização, especialização e socialização. Nesse contexto de especialização, surgiram as bibliotecas públicas (voltadas para um público mais amplo, a comunidade em geral), se firmaram as bibliotecas universitárias (com seu teor acadêmico, voltadas para as atividades de ensino, pesquisa e extensão) e apareceram diversos outros tipos: como as bibliotecas especializadas (especializadas em uma determinada área do conhecimento), as bibliotecas nacionais (guardiãs da memória bibliográfica dos países), as bibliotecas especiais (cujo foco é o atendimento a um público com necessidades especiais) e as bibliotecas escolares (voltada para as atividades de pesquisa escolar e incentivo à leitura) (MARTINS, 2002).

Mais recentemente, no cenário proporcionado pelas transformações científicas e tecnológicas, surgem as bibliotecas virtuais, digitais e híbridas, que ainda representam terminologias não consolidadas. Elas podem ser compreendidas como bibliotecas em que o produto principal não é necessariamente o documento impresso, mas a informação, que parece receber um novo fôlego no tratamento digital; a despeito de discussões, provavelmente apressadas sobre a possibilidade de extinção do livro impresso.

A maioria dos conceitos apresentados pelos autores diz respeito aos relacionados à Biblioteca Virtual e Digital que, conforme enfatiza Krzyanowski (1997), “não vem substituir as bibliotecas tradicionais”, mas acrescentar aos usuários outras opções de acesso às informações registradas”. Alguns autores deixam claro essa questão, outros demonstram preocupação em conceituar esses termos (OHIRA; PRADO, 2002, p. 63).

Resumidamente, do seu surgimento aos dias atuais, as bibliotecas e seus produtos principais – os livros impressos – se transformaram significativamente, assim como a informação, o conhecimento, as tecnologias e a própria sociedade. De maneira parecida, o ensino se transformou



bastante nas últimas décadas, o que é evidenciado pela expansão da EaD e suas possibilidades de trabalho com novos e outros espaços e tempos na formação.

#### 4. Algumas questões para a compreensão da EaD

A EaD é uma das inovações que surgiu nas últimas décadas, com a intensificação do seu uso tendo por base os recursos disponíveis pela internet. Entretanto, buscando desmistificar interpretações equivocadas, cabe destacar que não se trata de uma novidade proveniente da internet.

Em nosso país, desde a década de 1920, existem vários registros de iniciativas visando a suprir demanda de mão de obra mais qualificada, podendo-se destacar alguns exemplos que perduram até os dias atuais, tais como os cursos por correspondência e por meio de programas de televisão e rádio, entre outros, como revelam Spudeit, Viapiana e Vitorino (2010).

Mas, o que vem a ser EaD? Alonso (2005, p. 23) explica que a educação a distância surge frequentemente no contexto das sociedades contemporâneas, como “uma modalidade de educação adequada e desejável para atender às novas demandas educacionais resultantes das mudanças na nova ordem econômica mundial”. Ou seja, acredita-se que a EaD surge sintonizada com o contexto sócio-histórico contemporâneo, marcado pela emergência das TIC como força transformadora e do conhecimento como recurso estratégico para o progresso social, em que a conjunção desses dois elementos em uma modalidade de ensino não-presencial ou ainda semipresencial pode contribuir sobremaneira para acelerar a emancipação dos indivíduos em todas as esferas.

Nesse sentido, não se trata de um mecanismo isolado ou provisório, mas de uma modalidade efetiva que se prende à necessidade de democratização do acesso ao ensino e de criação de condições alternativas para que as pessoas possam estudar e construir seus conhecimentos independentemente de estruturas escolares tradicionais (encontros presenciais, materiais impressos, salas de aulas, entre outros), envolvendo para sua plena consecução um aprendizado planejado e exigindo, portanto, disposição institucional e equipes de profissionais que compreendam o

processo de ensinar e aprender em condições e situações diferenciadas do presencial.

Evidentemente, nos dias atuais, estas condições estão ligadas ao emprego de diversos instrumentos proporcionados pelas TIC, que vão desde os AVAs (Ambientes Virtuais de Aprendizagem), até os mais variados recursos da internet, como *e-mails*, comunicadores instantâneos, *chats*, *wikis*, redes sociais, bancos e bases de dados e bibliotecas virtuais, entre outros.

Entretanto, como a EaD facilmente se relaciona com a autonomia do aluno na construção de seu conhecimento, a fim evitar outro possível equívoco, parece relevante apontar o seguinte:

Nesse sentido, a EaD é muitas vezes entendida como sinônimo de flexibilidade ou de, por meio dela, se organizarem processos de formação marcados pela autonomia do aluno no processo de ensino/aprendizagem em razão da sua característica de separação física entre alunos e professores. Esse tipo de equívoco está presente em muitas pesquisas ou estudos sobre a denominada EaD, implicando [...] em concepções bastante confusas sobre o papel do professor e dos processos de auto-aprendizagem.

A EaD, pela experiência com metodologias não presenciais, poderá, sem dúvida, contribuir, significativamente, para a transformação de práticas pedagógicas mais tradicionais, que possam romper com a centralidade do professor como depositário do saber e que considerem, na organização do trabalho educativo, a utilização maciça de tecnologias desde que voltadas para a “mediatização” dos processos de formação. (ALONSO, 2005, p. 23).

Nesse mesmo sentido, Belloni (2003, p.59, citada por SPUDEIT et al., 2010, p.54), também explica que “as novas tecnologias da informação e comunicação oferecem possibilidades inéditas de interação mediada (professor/aluno; aluno/aluno) e de interatividade com materiais de boa qualidade e grande variedade”.

Assim, transformam-se as relações entre professor e aluno, mas isso não significa que o aluno é o próprio responsável pelo seu aprendizado; transforma-se o processo, sendo que as TIC fornecem recursos eficientes para a formação e a mediação da aprendizagem. O professor, nesse contexto, ocupa papel essencial na colaboração para a construção do conhecimento do aluno de uma forma não convencional.

## 5. Bibliotecas e bibliotecários na EaD

Se na EaD professores e equipes multidisciplinares desenvolvem, entre outras, a mediatização da aprendizagem, alguns autores, como Sembay (2009) e Spudeit et al. (2010), enfocam a importância do bibliotecário na composição destas equipes. Daí, o profissional da informação que contribui para o processo de ensino aprendizagem nesse contexto.

O bibliotecário da equipe multidisciplinar dos cursos da modalidade EaD orienta os alunos quanto ao acesso a material informacional complementar, indica fontes de pesquisa, intermedia o acesso a fontes impressas de informação disponíveis em outras unidades de informação tradicionais ou eletrônicas, executa buscas personalizadas, seleciona *links* e disponibiliza conteúdos referentes ao programa disciplinar do curso, auxilia na busca e acesso a bases de dados e bibliotecas virtuais, capacitando os alunos para uso dos recursos virtuais e facilitando através de tutoriais ou treinamentos virtuais a localização de fontes de informação, enfim, fazendo um indispensável apoio à educação que fará a diferença nas bases do conhecimento construído pelo aluno num curso virtual (SPUDEIT et al., 2010, p.62).

Sembay (2009, p.63) reforça que “a biblioteca de um curso a distância, seja no polo de apoio presencial ou na sede, necessitará de um bibliotecário que desempenhe suas funções no intuito de contribuir para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos a distância”. Ou seja, ainda que o acervo das bibliotecas de polos seja muito bom, os cursos podem demandar determinados materiais que deverão ser atendidos por

meio de empréstimos interbibliotecários, uma vez que é possível que as coleções fiquem desatualizadas ou simplesmente não contemplem determinadas especialidades de diferentes áreas do conhecimento (BLATTMANN, 2001, citado por SEMBAY, 2009).

Dessa forma, percebe-se em Sembay (2009) uma perspectiva evidentemente coerente com um processo de formação que, ao inovar, leva em conta que, para atender as necessidades dos alunos da EaD, é necessário aliar os recursos tradicionais (livros impressos, serviços bibliotecários, entre outros) aos novos recursos digitais de informação (vídeos, áudio, texto, objetos educacionais diversos), disponibilizando, assim, diferentes possibilidades a depender.

No caso de cursos que utilizam principalmente recursos digitais de informação, a organização de uma biblioteca digital no AVA pode contribuir para atingir os objetivos de aprendizagem e, nesse ambiente, o bibliotecário tem presença importante devido à sua capacidade de lidar com a informação ou “competência informacional”. Nesse sentido, é necessário adaptar seu *corpus* de conhecimentos ao contexto da EaD e do digital, pois, além de trabalhar com o material físico, impresso, terá de tratar sistematicamente e de maneira padronizada de recursos digitais de informação, além de organizar e criar estratégias para divulgá-los e torná-los acessíveis.

Tradicionalmente, o bibliotecário oferece serviços como catalogação na fonte, serviço de disseminação seletiva, serviços de alerta, divulgação de novas aquisições, comutação bibliográfica, empréstimo domiciliar, empréstimo entre bibliotecas, pesquisa bibliográfica, orientação bibliográfica, boletins, entre outros. Para os usuários remotos ou *off-campus*, é necessário adaptar estes serviços e disponibilizá-los em uma biblioteca virtual e usar os meios de comunicação on-line para interação com estes usuários (SPUDEIT et al., 2010, p. 65, grifos dos autores).

Desse modo, então, o bibliotecário é visto como profissional da informação atuando na EaD como membro de uma equipe multidiscipli-

nar. Ao desempenhar funções que organizem o uso de bibliotecas nesse ambiente, o bibliotecário fará convergir elementos da biblioteca tradicional, das bibliotecas virtuais e digitais, bem como de diversos outros recursos hipermidiáticos do ciberespaço.

Como mencionado anteriormente, as bibliotecas físicas tradicionais continuarão a coexistir com as digitais (mais utilizadas na EaD), como instrumentos de apoio ao ensino-aprendizagem como são, por exemplo, as bibliotecas universitárias. Entretanto, é importante destacar também que mesmo as bibliotecas presenciais, sejam de polos ou sejam de sedes de cursos de EaD, necessitarão lançar mão dos recursos do ciberespaço para complementar o serviço de informação prestado.

Trata-se da importante questão do acesso à informação e não de determinar se a biblioteca tradicional ou a convencional seriam mais ou menos relevantes, mas de saber qual destas unidades poderão atender determinada necessidade de informação em uma dada ocasião. Assim, um dos pontos que distingue as características das bibliotecas digitais e tradicionais é o seu foco, pois, conforme observa Cunha (2008):

A ênfase no foco da biblioteca digital é maior no acesso e menor na coleção. Considerando que o material pode estar disponível num sítio em linha, os bibliotecários dessa biblioteca podem utilizar mais os seus conhecimentos técnicos na obtenção de documentos fora da localização física, bem como conhecer também o estoque informacional armazenado no prédio ou sob o seu controle. Assim, a organização da biblioteca digital deve refletir-se nos documentos que os usuários desejam, e não naqueles que o bibliotecário tem condições de incorporar ao acervo. Ela também dará suporte na busca e na aquisição da informação; deverá também ter um maior envolvimento com as necessidades dos usuários (Cunha, 2008, p.8-9).

Por outro lado, no que concerne especificamente às bibliotecas virtuais e digitais, estas podem-se beneficiar das bibliotecas tradicionais não apenas quanto aos profissionais da informação e os seus serviços, ainda que de modo adaptado, em sintonia com as necessidades particula-

res da EaD, mas principalmente quanto ao significado moderno de “biblioteca”: um “centro de disseminação de informações”, que ganha novas funções com o uso das TIC.

Evidentemente, algumas prioridades não serão as mesmas: o foco da biblioteca digital ou virtual não será na posse de livros impressos, mas o provimento de acesso a recursos digitais, objetos educacionais hipermediáticos (texto, áudio, vídeo etc.) os mais diversos, seja no AVA, seja em outros *sites* do ciberespaço. O provimento de acesso é uma questão mais delicada, pois, entre outras, se relaciona tanto com as arquiteturas dos ambientes digitais, quanto com os serviços desenvolvidos para atendimento dos usuários imersivos desses mesmos ambientes. Dito de outro modo, o acesso é algo tão necessário em uma biblioteca convencional quanto em uma biblioteca digital; porém, nesta última, as possibilidades de obter a informação desejada são bem mais elevadas, em função do potencial das TIC.

Para prover o acesso a itens informacionais digitais, os profissionais da informação devem processar adequadamente os itens, desenvolver serviços, criar estratégias de disseminação seletiva de informação, conhecer os ambientes utilizados pelos usuários, bem como a estrutura, fases e etapas que exigem o acesso a determinadas informações. Estas e outras questões devem ser levadas em consideração, pois, conforme explica Cunha (2008, p. 6), “o armazenamento digital amplia as possibilidades de pontos de acesso a determinados documentos”.

Serviços como o empréstimo tradicional passam a ter outros sentidos, uma vez que a possibilidade de utilização simultânea de recursos hipermediáticos não tem precedente. Quanto ao espaço físico, o espaço ocupado por servidores de banco de dados e demais equipamentos, ou mesmo laboratórios, salas de reuniões podem representar a maior parte do ambiente físico necessário para a estruturação de um curso na modalidade de EaD (sob uma perspectiva genérica), enquanto que a principal característica da biblioteca virtual é a irrelevância do espaço físico, bastando ao aluno dispor de um computador conectado em rede para usufruir de todos os seus recursos.

Um panorama ilustrado da organização dos recursos e serviços de informação em um AVA é apresentado por Spudeit et al. (2010):

Num ambiente virtual pode-se implantar: um *e-mail* ou o atendimento na forma de *chat* para serviços de referência – como por exemplo “Pergunte ao Bibliotecário” – para atender usuários em tempo real ou até mesmo atendimento telefônico para auxiliar em questões detalhadas de pesquisa; mediante autorização dos autores, disponibilizar um repositório de monografias e dissertações e também uma seleção de *links* pertinentes e atualizados com a área do curso.

Para que isso seja possível, deve-se pensar no gerenciamento dos acessos, *downloads* e senhas para acesso a livros eletrônicos, assinaturas de periódicos nacionais e internacionais. O bibliotecário também deve planejar o serviço de circulação de uma forma que possa atender os usuários remotos oferecendo renovação e reserva pela *Internet*.

Parcerias com outras instituições de ensino em diferentes localidades também são imprescindíveis para atender a solicitação do usuário através de empréstimo entre bibliotecas de forma virtual compartilhando recursos e integrando mídias impressas e eletrônicas (Spudeit et al., 2010, p. 66, grifos dos autores).

Essas possibilidades de organização e desenvolvimento de bibliotecas virtuais e outros serviços especializados de informação em AVA parecem corroborar as ideias de Bawens (1993, citado por LEVACOV, 1997), que analisa a mudança que as TIC trazem ao papel do bibliotecário. Além disso, conforme defende Browning (1993, citado por LEVACOV, 1997, p.125), são justamente as TIC que vêm contribuindo para modelar o que o autor denominou como “bibliotecas sem paredes para livros sem páginas”.

Dessa forma, desde a transformação do ambiente tradicional das bibliotecas até a emergência das bibliotecas digitais, bibliotecas virtuais e outras desse gênero, as TIC compreendem um ponto de convergência e, ao mesmo tempo, de desequilíbrio, pois a cada instante permitem des-

construir e reconstruir novas estruturas, novos processos, novos ambientes. Dessa forma, as bibliotecas virtuais são alguns desses instrumentos em reconstrução e, além disso, assim como as mesmas estão para as bibliotecas tradicionais, parece que os AVAs também estão para a educação.

## 6. Considerações finais

Conforme proposto inicialmente, o interesse desse artigo foi refletir sobre a função da biblioteca na EaD. Essa questão tem como base a compreensão de que a EaD representa um novo ambiente para o ensino aprendizagem, marcado de modo singular pela influência das TIC. Assim, procurou-se discutir as relações desse ambiente pedagógico da EaD com a biblioteca, uma vez que historicamente esta é uma instituição que se preocupa tanto com a guarda e circulação de documentos, quanto com o auxílio no acesso à informação e a multiplicação do conhecimento. Sendo as bibliotecas importantes em todas as etapas do ensino tradicional, como comprovam as bibliotecas infantis, as brinquedotecas, as bibliotecas escolares e as bibliotecas universitárias, também, no contexto da EaD, as bibliotecas desempenham função importante para o sucesso das atividades de ensino e aprendizagem.

Entretanto, por mais que se reconheça o potencial das TIC e o alastramento da tecnologia no meio social, defende-se que no ambiente da EaD, ainda não se pode considerar a biblioteca apenas como um sistema eletrônico, mas como mais um importante instrumento para potencializar o acesso à informação, que pode ser virtual, híbrido, ou tradicional, como as bibliotecas físicas de polos de EaD. Há que se levar em conta que, para o sucesso da EaD, o importante não são os instrumentos por si só, mas a existência de uma relação diferenciada e planejada, que, embora fuja às atividades de ensino presenciais convencionais, tenha como objetivo principal a aprendizagem dos alunos.

Por outro lado, para o bibliotecário, a EaD representa um novo ambiente de trabalho que o convida a rever suas práticas convencionais. Serviços das bibliotecas tradicionais podem dar origem a serviços eficientes para auxiliar os alunos em um AVA (SPUDEIT et al., 2010). Para



tanto, parece cada vez mais comum a possibilidade de utilização de bibliotecas virtuais e digitais como instrumento de acesso rápido e custo-efetivo às informações necessárias para a EaD. Autores como Sembay (2009) e Spudeit et al. (2010) defendem a importância e necessidade do bibliotecário, como um profissional da informação, inserido nas equipes multidisciplinares de EaD.

Por outro lado, para além da EaD, o bibliotecário também pode desempenhar papel importante no meio social, qual seja, contribuir para que as informações (atualmente existentes e disseminadas em larga escala) auxiliem positivamente o desenvolvimento dos indivíduos e não se tornem mais um instrumento de alienação:

Pode-se inferir então que esse profissional está habilitado a participar da EaD, tendo em vista que a sociedade atual oferece meios, nunca antes disponíveis, para a circulação e armazenamento de informações e para a comunicação, submetendo a educação a uma dura obrigação: transmitir, de fato, de forma maciça e eficaz, cada vez mais saberes e saber-fazer evolutivos, adaptados à civilização cognitiva, pois são as bases das competências do futuro. Simultaneamente, compete-lhe encontrar e assinalar as referências que impeçam as pessoas de ficar submergidas nas ondas de informações, que invadem os espaços públicos e privados e as levem a orientar-se para projetos de desenvolvimento individuais e coletivos (DELORS et al., 1998, citado por SPUDEIT et al., 2010, p.61).

Voltando à questão principal, uma vez reconhecida a possibilidade de existência de uma relação produtora entre a biblioteca (e o bibliotecário) e a EaD, não parece importante delimitar a biblioteca tradicional tendo em vista uma mera “transposição” da mesma para um AVA, tanto pelo fato de que a EaD não se reduz ao AVA, quanto pelo fato de que uma biblioteca pode servir de apoio à EaD seja ela virtual, híbrida ou tradicional (uma biblioteca física).

Após examinar brevemente o cenário da EaD e das bibliotecas e buscar uma relação nesse cruzamento, uma conclusão preliminar revela

a existência de uma relação positiva entre ambas: a EaD pode-se beneficiar com conhecimentos técnicos biblioteconômicos, como o tratamento, a gestão, a recuperação e a disseminação da informação, enquanto que as bibliotecas (e os bibliotecários) podem encontrar na EaD mais um espaço para o desenvolvimento de instrumentos como bibliotecas virtuais e digitais (e seus diversos serviços) que ampliam o acesso à informação, trazendo para a EaD recursos das TIC que já são encontrados em outras fronteiras do ciberespaço.

## Referências bibliográficas

ALONSO, Kátia Morosov. *Formação de professores em exercício, Educação a Distância e a consolidação de um projeto de formação: o caso da UFMT*. 2005. 322 f. Tese (Doutorado em Educação)—Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

BURKE, Peter. *Uma história social do conhecimento: de Gutenberg a Diderot*. Rio de Janeiro: Zahar, 2003. 241 p.

CHARTIER, Roger. *A aventura do livro: do leitor ao navegador: conversações com Jean Lebrun*. Tradução Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. São Paulo: UNESP: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1998. 159 p.

CUNHA, Murilo Bastos da. Das bibliotecas convencionais às digitais: diferenças e convergências. *Perspectivas em Ciência da Informação*, Brasília, v. 23, n. 1, p. 2-17, jan./abr. 2008.

ECO, Umberto; CARRIÈRE, Jean-Claude. *Não contem com o fim do livro*. Rio de Janeiro: Record, 2010. 269 p.

LE COADIC, Yves-François. *A ciência da informação*. 2. ed. Brasília: Briquet de Lemos, 2004. 124 p.

LEVACOV, Marília. Bibliotecas virtuais: (r)evolução? *Ci. Inf.*, Brasília, v. 26, n. 2, maio/ago. 1997. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ci/v26n2/v26n2-2.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2010.

MARTINS, Wilson. *A palavra escrita: história do livro, da imprensa e da biblioteca com um capítulo referente à propriedade literária*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2002. 519 p. (Série temas, 49).

MCGARRY, Kevin. *O contexto dinâmico da informação: uma análise introdutória*. Brasília: Briquet de Lemos, 1999. 206 p.

OHIRA, Maria Lourdes Blatt; PRADO, Noêmia Schoffen. Bibliotecas virtuais e digitais: análise de artigos de periódicos brasileiros (1995/2000). *Ci. Inf.*, Brasília, v. 31, n. 1, p. 61-74, jan./abr. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ci/v31n1/a07v31n1.pdf>>. Acesso em: 21 ago. 2009.

ROWLEY, Jennifer. *A biblioteca eletrônica*. Brasília: Briquet de Lemos, 2002. 399 p.

SANTAELLA, Lucia. *Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo*. 2. ed. São Paulo: Paulus, 2007. 191 p.

SEMBAY, Marcio Jose. *Educação a Distância: bibliotecas de pólos de apoio presencial e bibliotecários*. 2009. 173 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação)– Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

SPUDEIT, Daniela F. A. Oliveira; VIAPIANA, Noeli; VITORINO, Elizete Vieira. Bibliotecário e Educação a Distância (EaD): mediando os instrumentos do conhecimento. *Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina*, Florianópolis, v. 15, n. 1, p. 54-70, jan./jun. 2010.

Disponível em:

<<http://www.revista.acbsc.org.br/index.php/racb/article/download/695/755>>. Acesso em: 30 mar. 2011.

TAMMARO, Anna Maria; SALARELLI, Alberto. *A biblioteca digital*. Brasília: Briquet de Lemos, 2008. 378 p.

# ESTRATÉGIAS DE ORGANIZAÇÃO DOS ESTUDOS NA EDUCAÇÃO VIRTUAL PELA VISÃO DOS ESTUDANTES

Daniel Mill<sup>1</sup>  
Viviane Laiz Lopes Batista<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup>Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) – mill@ufscar.br

<sup>2</sup>Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) – vivianellb@gmail.com

## 1. Considerações preliminares... ou noções básicas sobre a condição estudantil na contemporaneidade

Pesquisadores como DePryck (2006, p.12) entendem que a aprendizagem nos adultos difere da aprendizagem nas crianças em vários aspectos; e, portanto, a educação a distância (EaD) deve ter estas diferenças em consideração? por isso, é muito importante conhecer bem os estudantes (PETERSEN, 2006, p.79). Educadores e gestores de EaD devem levar em conta que: os adultos são autônomos e autogeridos, orientados para objetivos, centrados nos problemas, precisam saber porque é que estão aprendendo algo, precisam de uma abordagem pragmática e possuem uma experiência de vida. Quem são eles? Porque estão fazendo esse curso? Qual é o seu *background* e que experiências trazem consigo? Quais são as suas motivações? É no sentido de entender o estudante da *educação virtual*<sup>3</sup> que trazemos à baila alguns dados fornecidos pelos próprios estudantes de educação virtual para fundamentar nossa discussão sobre o perfil e as condições objetivas disponíveis aos estudantes para realizarem seus estudos nessa modalidade.

Como afirmou Delors (1998), a educação ocupa progressivo espaço na vida das pessoas especialmente pelo papel que ela desempenha na dinâmica das sociedades modernas. Mais recentemente, essa importância, dada à educação e as influências contextuais sobre a con-

---

<sup>3</sup>Há uma diversidade de termos para definir os modelos de ensino-aprendizagem realizados pela modalidade de educação a distância. Estamos tomando os termos *educação virtual* e *EaD* como representativos de todos os outros, sendo a educação virtual equivalente à EaD realizada com a mediação de tecnologias digitais (ambiente virtual de aprendizagem etc.). Sabemos que há diferenças conceituais entre esses e outros termos, mas neste texto adotaremos *EaD* ou *educação virtual* como intercambiáveis. Essa precisão terminológica está sendo trabalhada em outro estudo do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação a Distância da Universidade Federal de São Carlos (GEPEaD-UFSCar).

cepção de ensino e de aprendizagem, promoveu transformações diversas no campo educacional. A própria noção tradicional de escola mudou em função das mudanças estruturais mais recentes, especialmente aquelas vinculadas aos novos tempos e espaços que a humanidade passou a experimentar após a emergência das tecnologias de informação e comunicação (HARVEY, 2001).

Uma certa ilusão racionalista segundo a qual a escola podia, por si só, prover a todas as necessidades educativas da vida humana, acabou por ser destruída pelas alterações da vida social e pelos progressos da ciência e da tecnologia e suas consequências sobre o trabalho e o meio em que vivem as pessoas (DELORS, 1998, p.107).

Dessa forma, embora tradicionalmente considerada como mais resistente às mudanças do que outros setores sociais, a educação também passou mais recentemente por essas transformações: a noção teórica do que seja “ensinar” e “aprender” e a prática cotidiana de ensino-aprendizagem passou por significativas mudanças. O bom professor e o bom estudante agora têm outros perfis; as boas práticas pedagógicas e os bons materiais didáticos ou tecnologias mais adequadas para mediar o ensino-aprendizado também mudaram sensivelmente. Mudou, do mesmo modo, a noção teórica e prática de gestão da educação. Como dissemos em outro trabalho (MILL e BATISTA, 2011), agora a boa gestão é adjetivada como participativa e democrática; o bom professor é caracterizado pela orientação que vai dar ao estudante e não mais pela detenção do conhecimento; os bons materiais didáticos são organizados em multimídias baseadas em tecnologias de informação e comunicação; e o bom estudante passa a ser o gestor da própria formação e com capacidade de refletir sobre sua realidade para tomar decisões em situações adversas. Nesse contexto, a capacidade de refletir aparece como qualidade necessária e fundamental para o aluno da educação virtual (PALLOF e PRATT, 2004, p.27).

Especialmente na educação a distância (EaD), o bom estudante é agora caracterizado por sua capacidade de saber buscar e gerenciar sua

própria formação. Como nos indica Delors (1998), o estudante contemporâneo deve aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver com os outros. Todavia, as condições de estudos na EaD exigem do estudante capacidades menos necessárias nos estudos presenciais. Talvez por isso, Moore e Kearsley (2008, p.192) tenham observado que “alunos com poucas aptidões para o estudo, o gerenciamento do tempo ou de comunicação geralmente terão dificuldade com a educação a distância”. Como veremos adiante, o planejamento e a organização dos estudos e a motivação pessoal e a dedicação para cumprir as atividades são essenciais ao estudante da EaD; isto significa que o “aprender a aprender” na EaD pode ser mais complexo para os estudantes.

É nesse cenário que se instalam a expansão e a consolidação da modalidade de educação a distância (EaD) como alternativa viável para as limitações da tradicional modalidade de educação presencial. É também nessa direção que devem ser lançadas luzes sobre as condições de trabalho/estudos dos alunos da educação virtual, com vistas à compreensão do seu perfil e das formas de estudo pela educação virtual que se vêm configurando na prática educacional contemporânea. Caberiam aqui perguntas do tipo:

- Como se estuda a distância?
- Como se caracterizam os estudantes de EaD?
- Qual o perfil ideal do estudante da EaD?
- Que estratégias são desenvolvidas pelos próprios estudantes para a realização dos estudos na EaD?
- Sob que condições objetivas estão os estudantes da educação a distância (EaD) brasileira, especialmente em termo de uso dos tempos e espaços?



A busca por possíveis respostas a essas e a outras questões similares tem norteado nossas investigações<sup>4</sup> com vistas a um melhor entendimento do sujeito que estuda pela modalidade de educação virtual, objetivando identificar elementos que contribuam para pensar e fazer EaD, seja como estudante, como educador ou como gestor. Portanto, é esse o propósito deste texto: pensar os estudantes da educação virtual, pela percepção que têm de si próprios, em suas condições reais, buscando identificar as principais estratégias que desenvolveram para realizar adequadamente seus estudos concomitantemente (e em concorrência) ao convívio familiar, ao trabalho, ao lazer e a outras responsabilidades desse sujeito aprendente, no mesmo espaço e no mesmo tempo.

## 2. Quem estuda pela educação virtual?... ou sobre a pesquisa e o perfil dos sujeitos participantes

Para dar maior significado aos dados que mostraremos adiante, consideramos necessário apresentar, ainda que brevemente, a investigação em alguns dados mais genéricos sobre os sujeitos participantes da pesquisa, que são os estudantes que forneceram os dados. O processo de coleta de dados foi composto por entrevistas e dois questionários aplicados virtualmente. Os dados dos participantes da pesquisa, que realizam seus estudos de graduação nos cursos oferecidos pela modalidade de educação a distância na UFSCar, mostraram as seguintes proporções:

---

<sup>4</sup>A análise apresentada neste texto parte de alguns dados levantados nessa pesquisa, que é parte das tentativas do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre educação a Distância (GEPEaD-UFSCar) compreender a modalidade de EaD em seus quatro aspectos: gestão (conceptores e gerenciadores), docência (polidocentes: professores, tutores etc.), discência (estudantes como centro) e tecnologias (materiais didáticos em suas multimídias). Obviamente, o esforço do GEPEaD-UFSCar é compreender esses aspectos em função do contexto da educação, em particular, e da sociedade contemporânea mais ampla. Assim, este texto compõe o conjunto das pesquisas que temos desenvolvido ao longo dos últimos anos, na busca de elementos que contribuam para *pensar* a educação em geral e, particularmente, a educação a distância.

Educação Musical (12,62%), Engenharia Ambiental (19,27%), Pedagogia (18,94%), Sistemas de Informação (35,88%) e Tecnologia Sucroalcooleira (13,29%). Embora os estudantes do curso de Sistemas de Informação tenham mostrado uma participação sensivelmente superior aos participantes dos outros cursos, vale destacar que o convite aos alunos para participação da pesquisa foi feito de modo padronizado e de livre desejo (participação voluntária).

No total, foram obtidas 301 respostas completas aos questionários aplicados virtualmente<sup>5</sup>. Desse total, 159 respondentes eram ainda ingressantes na graduação pela EaD da Instituição e os outros 142 participantes da pesquisa já estavam matriculados em um dos cursos de graduação da UFSCar há, pelo menos, um ano. Separamos as respostas desses dois grupos para possibilitar análises de alguns fatores de maneira distinta, pois, em primeira instância, os estudantes mais experientes em estudos pela EaD deveriam indicar estratégias de estudos e outras informações mais amadurecidas do que aqueles estudantes que ainda estão começando seus estudos.

As informações relativas ao perfil geral dos participantes da pesquisa indicam que mais da metade (52,49%) dos estudantes respondentes já concluiu outra graduação presencial antes de iniciar seus estudos pela EaD na UFSCar. Dos outros, 2,33% já eram graduados pela EaD em outra instituição e 35,88% realizam o curso pela EaD como primeira graduação. A maioria (73%) dos estudantes envolvidos na investigação concentra-se na faixa etária de 26 a 50 anos de idade. Quase 7% dos informantes possuem mais de 51 anos de idade – o que pode representar uma busca pela modalidade de EaD como segunda oportunidade de formação. Percebeu-se aproximação na quantidade de solteiros (46,18%) e casados (47,51%). Dos estudantes casados, 33,89% possuem filhos morando na mesma residência; e, dos solteiros, 3,99% também possuem filhos coabitando a residência.

---

<sup>5</sup>Foi utilizado o sistema de questionário virtual LimeSurvey®.

Consultamos também sobre vínculos empregatícios e a investigação trouxe dados interessantes sobre estudantes-trabalhadores, permitindo-nos traçar um perfil dos estudantes de graduação participantes da investigação. Em geral, os dados demonstraram-se condizentes com a indicação da literatura e também com alguns princípios da modalidade da EaD. Como demonstra a Figura 1, observamos que apenas 10 (3,32%) dos 301 estudantes participantes da pesquisa disseram que dedicam tempo integral aos estudos, pois não trabalham. Do restante, 67,11% disseram trabalhar para terceiros em horário comercial regular e 12,62% trabalham de forma autônoma ou como consultores (tendo horários mais flexíveis para trabalho-estudo). Outro dado que merece destaque é que apenas 1,33% dos estudantes indicaram que só trabalham em atividades domésticas do próprio lar.

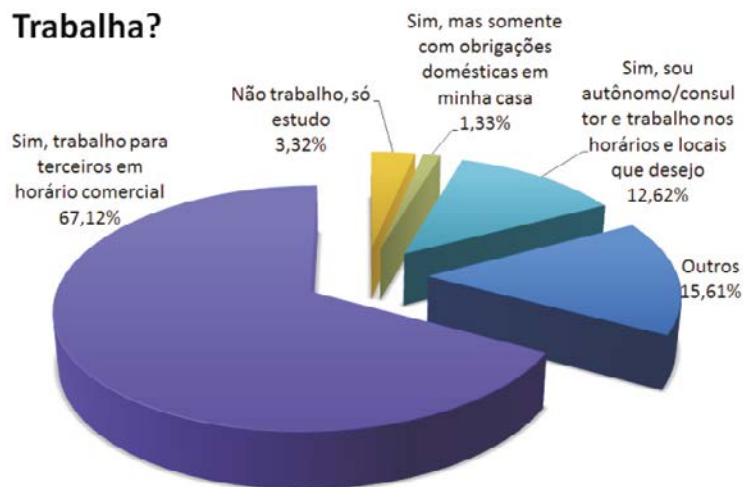


Figura 1. Distribuição dos estudantes participantes da pesquisa, organizados pela sua relação com o trabalho.

Os dados da pesquisa indicaram que os alunos da EaD geralmente realizam suas atividades acadêmicas ao longo da semana (81%) e no período noturno (48,17%) e não durante o dia (menos de 11% entre manhã e tarde); porém merece destaque a quantidade de estudantes

(29,57%) participantes da pesquisa que demonstraram irregularidade nos seus horários de estudos em EaD (ou não dão prioridade aos estudos em relação às outras obrigações).

Enfim, essas informações nos ajudam a caracterizar o estudante da educação virtual e, partindo desse perfil dos educandos, teremos melhores condições para compreender as formas de organização pessoal desses estudantes em estudos pela educação a distância, bem como suas estratégias para superar as dificuldades acadêmicas enfrentadas durante o curso. É nesse sentido que nos orientam os dados apresentados na próxima seção.

### 3. Desafios e estratégias dos estudando pela educação virtual... ou sobre os estudantes dessa modalidade por eles mesmos

A educação a distância é mais adequada para grupos-alvo de adultos e, por isso, muitos estudantes de EaD são pessoas que têm emprego e uma família (PEREIRA, 2006, p.41). Sendo assim, é sempre um desafio para estudantes de EaD pensar na divisão, organização e gerenciamento dos seus tempos. A relação entre estudos, trabalho, família, lazer etc. influencia constantemente a função acadêmica dos estudantes de EaD.

As condições temporais (e espaciais) para estudos na EaD são mais complexas do que na educação presencial. Como afirmam PALLOFF e PRATT (2004, p.99), o aluno da educação virtual, com frequência, não se dá conta de quanto tempo é necessário para participar de um curso *on-line* e finalizá-lo. No mesmo sentido, Carelli (1998, p.1) entende que “as condições temporais, consideradas como das mais relevantes [para EaD], referem-se ao intervalo de tempo em que o aluno tem para dedicar-se a trabalhos extra-classe, a fim de completar seus estudos e reforçar seu desempenho acadêmico”. Além disso, há o complicador de que o próprio estudante de EaD precisa gerenciar os seus tempos e espaços de estudos, articulando-os com suas obrigações familiares, de trabalho e de lazer. Decorrem daí, como já indicamos em outro trabalho

(MILL e BATISTA, 2011), dois importantes aspectos sobre os tempos e espaços da educação a distância: a) a flexibilidade temporal (e também espacial e pedagógica) para os estudos pela EaD é considerada ponto positivo da modalidade, inclusive porque possibilita que os estudantes não abandonem seu trabalho; b) as condições temporais na EaD são mais amplas e complexas do que na educação presencial tradicional, pois o tempo de dedicação aos estudos precisa ser integralmente negociado consigo mesmo ou com outros sujeitos do grupo familiar, social e do trabalho.

Essas questões espaços-temporais estão no centro das dificuldades indicadas pelos estudantes na pesquisa e, portanto, estão diretamente relacionadas às estratégias que desenvolveram para realizar satisfatoriamente o curso de graduação pela modalidade EaD. Portanto, as reflexões sobre tempo/horários de estudos na EaD merecem mais cuidado e atenção de estudantes, educadores, gestores e pesquisadores interessados em pensar e fazer educação a distância.

O estudante na modalidade de EaD precisa organizar-se para coordenar várias áreas de interesse, obrigações e interesses diferentes para combiná-los com seus estudos. Em geral, as condições a que são submetidos nos estudos pela EaD exigem do educando maior capacidade de automotivação, persistência e tenacidade (PEREIRA, 2006, p.41). Entendemos que esse perfil de estudante está diretamente relacionado ao seu nível de organização, disciplina e dedicação aos estudos. A regularidade e a prioridade dadas aos estudos também parece influenciar aspectos de automotivação e persistência em contextos reais de trabalho, família e lazer dos estudantes de EaD.

Quando questionados sobre as estratégias de organização dos horários de estudos (Figura 2), quase metade (47,84%) dos estudantes participantes da pesquisa demonstram intenção de estudar diariamente, mas não propõem prioridade para os estudos; isto é, afirmam que, somente nos tempos restantes após as obrigações domésticas, familiares e profissionais, é que se dedicariam diariamente às obrigações acadêmicas. Além disso, a Figura 2 mostra que apenas 2% pretendem usar o fim de semana para estudos e, ainda assim, alguns desses estudantes só estu-

dariam em horários vagos. 12,29% dos estudantes só estudam quando sobra tempo e sugerem que, mesmo tendo tempo disponível, não estudariam todos os dias. Com dedicação efetiva aos estudos, reservando horário diário para suas atividades acadêmicas, 34,88% dos estudantes consultados atendem ao que idealmente a Instituição propõe como estratégia de estudos na EaD; isto é, dedicam 24 horas ou mais por semana para realizar as atividades acadêmicas.



Figura 2. Distribuição dos estudantes participantes da pesquisa, organizados pelas estratégias de organização dos estudos na EaD.

Geralmente, os adultos têm de ser automotivados, persistentes e tenazes, pois as dificuldades enfrentadas pelo estudante da EaD podem transformar o estudo numa tarefa árdua, podendo levar ao abandono por falta de motivação – aliás, esta é uma das principais razões do insucesso na EaD (PEREIRA, 2006, p.42). Em geral, a pouca experiência em educação a distância leva os alunos a acreditarem que seja mais fácil que os cursos presenciais e, quando descobrem que estavam equivocados, desistem (MOORE e KEARSLEY, 2008, p.190). Como se vê na Figura 3, as informações prestadas sobre as dificuldades encontradas na organização dos estudos apontam maior dificuldades técnicas com tempo-

espaço de estudos (organização e priorização do tempo na agenda) do que com aspectos motivacionais (disposição, motivação e disciplina) para realizar as atividades acadêmicas.

### Dificuldades para dedicar aos estudos?

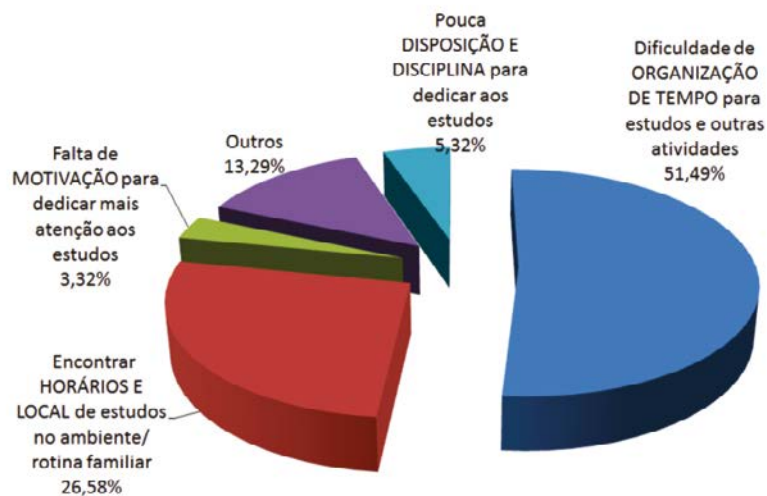


Figura 3. Distribuição dos estudantes participantes da pesquisa, organizados pelo tipo de dificuldade enfrentadas nos estudos na EaD.

A organização do tempo pessoal para contemplar os estudos em meio a outras atividades aparece como principal fator da organização para estudos na EaD, com 51,5% dos participantes da pesquisa. Alterar a rotina/ambiente familiar para reservar lugar e horários para dedicação aos estudos surge como segundo fator dificultador da organização dos estudos, com 26,58% de adeptos. Vale destacar que, ao contrário do que dizem a literatura e outros estudos da área, a disciplina pessoal para se dedicar aos estudos e a motivação para realizar as tarefas acadêmicas não aparece com peso significativo entre os estudantes de EaD: somados, atingem apenas 8,64%. Embora esse aspecto da relação família-estudos tenha aparecido como destaque dificultador para a organização dos estudos, a Figura 4 traz outros elementos de análise.

É uma ótima notícia, mas, pela complexidade do ambiente virtual de aprendizagem da Instituição (Moodle) e por termos metade dos estudantes da pesquisa ainda iniciantes nos cursos virtuais, havia uma expectativa de dificuldades técnicas mais significativas. Os outros aspectos foram eleitos pelos estudantes na seguinte proporção: dificuldades com horários das atividades do curso, 15,28%; dificuldades com flexibilidade (muito alta ou baixa) de horários e prazos, 37,54%; e dificuldades com os conteúdos das disciplinas, 30,56%.

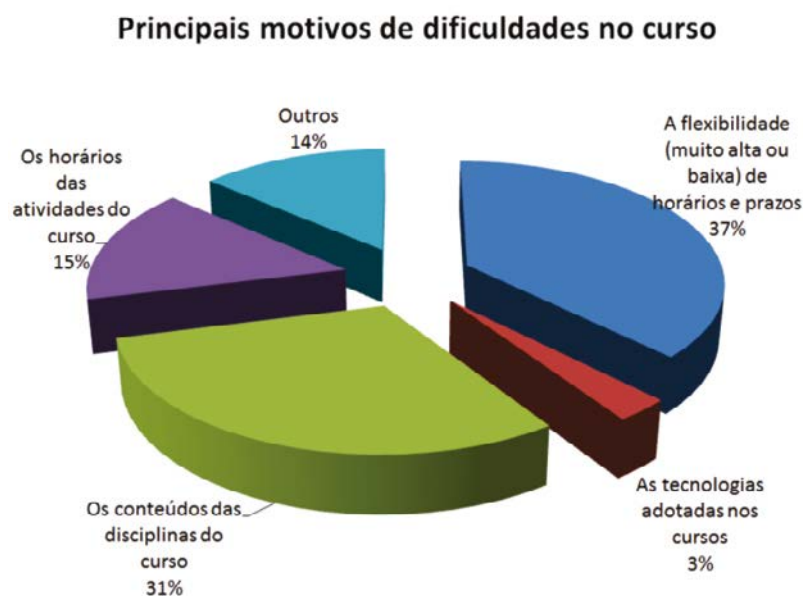


Figura 5. Distribuição dos estudantes participantes da pesquisa, organizados pelas causas das dificuldades encontradas nos cursos de EaD.

Petersen (2006) sistematizou algumas competências essenciais ao estudante da educação virtual para melhorar sua aprendizagem. Observamos que os dados da pesquisa endossaram praticamente todas as habilidades listadas e detalhadas por Petersen (2006, p.68-9), quais sejam:

- Estar aberto a partilhar experiências pessoais, profissionais e educativas como parte do processo de aprendizagem.



Perguntamos aos estudantes participantes da pesquisa o que eles acreditam ser mais difícil conciliar com seus estudos de forma satisfatória: trabalho, família e lazer (Figura 4). Mesmo tendo, nesta pergunta, a opção de escolher todas as alternativas (trabalho, família e lazer), os dados demonstram que a relação entre trabalho e estudos é vista como dificultador dos estudos na educação a distância. Além dos quase 30% dos estudantes que indicaram que os três fatores dificultam a realização satisfatória dos estudos, 16,94% disseram que a relação com a família é difícil de ser conciliada com os estudos e, com indicação por 17,61% dos consultados, o lazer também não é facilmente conciliável com estudos em EaD.

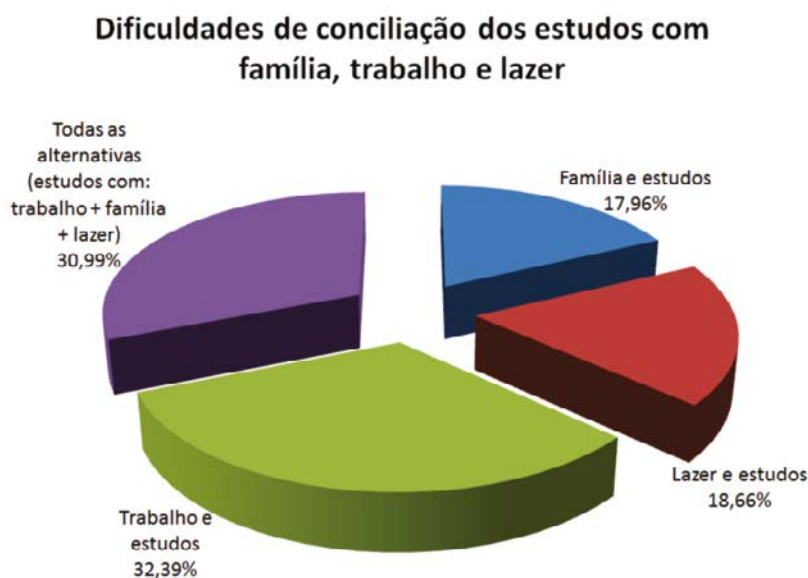


Figura 4. Distribuição dos estudantes participantes da pesquisa, organizados pelas dificuldades de conciliação dos tempos de estudos na EaD com tempos de trabalho, lazer e convívio familiar.

Em relação às dificuldades com o curso de graduação na modalidade de EaD, foi perguntado se estavam com dificuldades em termos de horários das atividades, conteúdos das disciplinas, domínio de tecnologias ou flexibilidade de horários e prazos (Figura 5). A informação mais evidente desses dados é que apenas 2,99% dos consultados indicam alguma limitação decorrente do uso de tecnologias adotadas nos cursos.

- Ser capaz de comunicar suas ideias através da escrita.
- Ser automotivado e autodisciplinado.
- Ter disposição para “falar” caso surjam problemas.
- Estar disposto a dedicar o tempo necessário e ter condições para o fazer.
- Ser capaz de corresponder aos requisitos mínimos do programa.
- Aceitar o pensamento crítico e a tomada de decisões como parte do processo de aprendizagem.
- Ter acesso a tecnologias telemáticas (computador, internet e softwares, em especial).
- Ser capaz de pensar, discutir, ponderar ideias antes de responder.
- Sentir que é possível aprender fora da sala de aula tradicional.

Foi solicitado aos estudantes participantes da pesquisa que indicassem as suas estratégias de organização dos estudos, considerando as condições objetivas de vida pessoal, trabalho em relação aos estudos. Foi possível identificar mais de 250 sugestões de estratégias nas respostas dos estudantes veteranos e 320 entre respostas de estudantes iniciantes na EaD. Numa livre tentativa de classificação, agrupamos todas essas estratégias e as categorizamos em 20 blocos, dos quais destacamos as seis categorias com maior recorrência entre as sugestões de estudantes veteranos e iniciantes (Figura 6): ter motivação pessoal e disciplina, planejar a agenda de estudos, criar rotina diária de estudos, evitar acúmulo de atividades, usar recursos tecnológicos (tradicionais ou informáticos) na organização dos estudos e flexibilizar a agenda prevista para adequação à dinâmica dos estudos e imprevistos.



Figura 6. Categorias de estratégias sugeridas pelos estudantes como essenciais para o bom desempenho acadêmico em estudos pela educação virtual.

Para detalhar um pouco mais essas categorias da Figura 6, apresentamos a seguir (Tabela 1) alguns exemplos de estratégias indicadas pelos estudantes, com os percentuais de recorrência nas respostas de alunos veteranos e calouros. Vale observar que são apenas extratos das respostas dos estudantes para fins didáticos e de sistematização dos dados da pesquisa. Destacamos também que as opiniões dos estudantes podem, por vezes, compor mais de uma categoria, mas buscamos não repetir para mostrar a riqueza dos dados. Logo após a tabela, fizemos uma breve análise sobre os extratos/estratégias dos estudantes.

Tabela 1. Estratégias para organização dos estudos em cursos de educação a distância (sugestões de estudantes veteranos e iniciantes)

CATEGORIA	Trechos dos alunos (extratos das sugestões dos estudantes)
<b>1. Criar rotina diária de estudos</b> ▪ <b>Veteranos: 11,42%</b> ▪ <b>Iniciantes: 14,11%</b>	<p>É necessário criar uma rotina diária de estudo. // Organizo os estudos de tal maneira que vire uma rotina. Quando se inicia uma atividade nova, tento realizar as avaliações o mais breve possível. // Busco estudar todos os dias, e não deixar nada para outro dia, pois sempre surgem imprevistos ou mesmo pode não estar no ar. // Tenho horários fixos [para estudos] e procuro pensar que “vou à aula” todas as noites. Os horários reservados são considerados tempo de aula, de estudos. // Procuro estudar todas as noites entre segunda e sexta-feira, abrindo uma ou duas exceções por mês. Também estudo pelo menos dois sábados por mês e procuro realizar as tarefas rapidamente, sem deixar para a última hora. // Reservei horários fixos para meus estudos: à noite das 19:00 às 22:00 horas de segunda, terças e sextas feiras, e aos sábados no período da tarde. // Organizo uma matéria por dia, priorizando os textos primeiramente, depois fazendo as atividades na ordem em que foram propostas pelo professor. // Fazer um pouco todos os dias e não deixar acumular.</p>
<b>2. Evitar acúmulo de atividades</b> ▪ <b>Veteranos: 9,4%</b> ▪ <b>Iniciantes: 10,24%</b>	<p>Não deixar acumular atividades. Não deixar a postagem para a última hora. // Fazer um pouco todos os dias e não deixar acumular. // Fazer as tarefas sempre que tiver um tempo disponível e nunca deixar para última hora. // Acompanhar sempre a agenda de tarefas e suas respectivas datas de entrega. Este quesito é de fundamental importância para não acumular as tarefas do curso. // Realizo a atividade assim que posso, não espero estourar os prazos. // Se tiver que se ausentar do AVA (Moodle) por causa de trabalho ou viagem entregar todas as atividades pendentes antes da viagem, por exemplo. // Preciso de uma rotina a ser cumprida para não acumular tarefas e perder prazos.</p>
<b>3. Planejar a agenda de estudos</b> ▪ <b>Veteranos: 19,69%</b> ▪ <b>Iniciantes: 12,85%</b>	<p>Tento fazer minha agenda logo no início da semana, para não perder as atividades. // Determino um período principal para estudo, no caso, o da manhã. // Reservo um horário pela manhã para organizar tudo o que poderá ser feito no dia, considerando os prazos das atividades. // Organizo a semana de estudo com base nos mapas das atividades de cada disciplina. // Semanalmente, faço uma agenda resumindo o que tenho que estudar e estipulando horários. Como trabalho o dia todo e ainda tenho atividades em casa, preciso de uma rotina a ser cumprida para não acumular tarefas e perder prazos. // Analiso com cuidado os enunciados das atividades que devem ser feitas, a fim de dirigir a minha leitura e análise do texto do guia de estudos. Anoto os prazos para entrega das atividades em minha agenda. Depois procedo às leituras, assisto aos filmes ou vídeos, reflito e vou pensando até a véspera da data da entrega da atividade, salvo os fóruns dos quais costumo participar desde o início, mesmo sendo só para conhecer as mensagens enviadas pelos colegas e refletir sobre elas. // Agenda mensal, com todas as atividades distribuídas e procurando realizar as atividades antes do prazo final.</p>
<b>4. Flexibilizar a agenda de estudos</b> ▪ <b>Veteranos: 5,02%</b> ▪ <b>Iniciantes: 7,09%</b>	<p>É importante ter flexibilidade de horários. // Quando tenho que trabalhar em três períodos, há um recálculo de horas dependendo dos prazos das atividades. Se estiver próximo de entregar a atividade, estudo à noite quando chego do trabalho e na manhã seguinte. // Quando não consigo, por algum motivo, acompanhar a disciplina no dia e hora que disponibilizo para estudá-la passo para outra. // Aproveitar todo tempo livre, ou sem ocupação urgente, para estudo e atividades. // O tempo dedicado a cada disciplina é definido de acordo com o grau de dificuldade da mesma. A realização de tarefas é feita partindo das mais fáceis para as mais difíceis. // Imprimir as atividades da semana e realizando no período livre.</p>

<p><b>5. Ter motivação pessoal e disciplina para estudar</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Veteranos: 6,69%</b></li> <li>▪ <b>Iniciantes: 14,11%</b></li> </ul>	<p>Determinação e automotivação é ponto-chave nos estudos de EaD. // Ter metas, manter o interesse, lidar com bom humor e paciência com os imprevistos. // Mais empenho, maior dedicação e não perder o foco é o essencial para estudos virtuais de graduação. // Mantenho meu compromisso com o curso e busco ser mais determinada nos estudos. // Tenho a faculdade como alvo em foco e prioridade. // Não é tarefa fácil, mas busco desligar-me do mundo e do resto da internet durante as horas de estudo. Dou prioridade ao desempenho acadêmico. // Acredito que temos que estabelecer aquilo que é essencial, necessário e supérfluo. Dessa forma, eu procuro considerar as atividades do curso como essenciais e prioritárias. // Busco autoestimular a mim mesma sempre. // A melhor estratégia é minha vontade de concluir o curso. // Busco fixar metas no aprendizado dos conteúdos e fazer as atividades conforme data cronológica de entrega. // Disciplina é fundamental aos estudantes, por isso tento priorizar os estudos e cumprir metas. // Passo todo o tempo possível no ambiente e, com isso, geralmente, cumpro os prazos. // Disciplina maior nos horários de estudos é uma estratégia necessária. // Determinar um tempo para cada disciplina diariamente e disciplinar-se para usar o tempo da forma planejada. Desligar o celular nos horários enquanto eu estudo. // Cultivar a disciplina, estabelecendo prioridades e dedicação mínima. // É preciso acreditar que aprender é prazeroso e que meu único objetivo não é o diploma, pois fiquei muito preocupada com o diploma na minha primeira graduação e acabei me formando em algo de que não gostava e tornei-me uma profissional frustrada. // Disciplinar-me a reger horários diariamente para estudos, eliminando perda desnecessária de tempo (precioso).</p>
<p><b>6. Usar recursos tecnológicos (tradicionais ou digitais) na organização dos estudos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Veteranos: 19,69%</b></li> <li>▪ <b>Iniciantes: 13,17%</b></li> </ul>	<p>RECURSOS TRADICIONAIS: Costumo anotar as datas limites de entrega das atividades de todas as disciplinas em uma folha específica do caderno. // Manter uma planilha-calendário impressa com as atividades a entregar de todas as disciplinas, marcando as entregues, para estar sempre atenta ao que está pendente. // Utilizo um caderno e dedico cada página para agendar o início de uma unidade nova de cada disciplina e na parte superior escrevo o nome da disciplina, o do professor, do tutor e também o dia em que a unidade começa e termina. Conforme vou fazendo as tarefas, vou escrevendo OK na frente. // Eu sempre imprimo a listagem de tarefas das disciplinas com data de entrega e, conforme o andamento da semana, vou fazendo e passando o marca texto nas realizadas.</p> <p>RECURSOS DIGITAIS: Utilizo o Google Agenda onde relaciono todas as atividades que necessito fazer. Também utilizo uma planilha eletrônica para organizar e controlar minha frequência e nota por matéria. // Utilizo constantemente uma agenda com avisos automáticos por e-mail e SMS de quando devem ser entregues tarefas, início e fim de unidades e materiais que devem ser estudados. // Uso aplicativos em smarts e tablets para organização, lembretes etc. // Montar uma planilha com as atividades e suas datas previstas, a fim de priorizar as que devem ser entregues primeiro. // Quanto ao material de estudo, criei no computador local, dentro de uma pasta principal denomina ufscar, uma pasta para cada disciplina com a respectiva sigla que a representa, contendo os materiais disponibilizados no ambiente virtual e separados por ciclo, procurando seguir a lógica organizacional do próprio moodle. // Elaborei uma planilha Excel com o objetivo de controlar a entrega de atividades ao longo do curso e as notas atribuídas às atividades e provas presenciais de cada uma das disciplinas. (...) Com isto, torna-se um instrumento paralelo do aluno para acompanhar o controle oficial que é feito pelo AVA-Moodle, do qual já apresentou algumas falhas para gerar a média final.</p>

Fonte: Tabela organizada com dados da pesquisa dos autores. OBSERVAÇÃO: Destaca-se que os trechos-exemplos da tabela foram extraídos aleatoriamente e os percentuais foram calculados segundo a nossa classificação, proporcionalmente, às 250 sugestões de veteranos e 320 sugestões de estudantes iniciantes. Ressalta-se, ainda, que a sequência das categorias na tabela não obedecem a qualquer hierarquia quali-quantitativa? trata-se apenas de uma organização didática das informações.

Sendo essas as categorias de estratégias mais recorrentes, percebe-se que os estudantes atribuem grande importância à frequência de estudos cotidianos (categoria 1 da Tabela 1), sendo necessário estruturar e dedicar diariamente uma parte seus tempos sociais. Percebe-se aí que a regularidade dos estudos ganha significativo destaque nomeadamente na criação de rotinas diárias como disciplinamento para não acumular atividades e atender às obrigações estudantis. Essas estratégias relacionadas pelos estudantes estão diretamente ligadas ao perfil geral de estudantes de EaD que, segundo a literatura, possuem várias peculiaridades. Petersen (2006) afirma que, sendo adultos na sua maioria ou por padrão, os estudantes de educação virtual caracterizam-se também por enfrentarem barreiras distintas daquelas vividas por estudantes de educação presencial e, ainda mais, por estudantes ainda crianças ou adolescentes. Segundo Pereira (2006, p.42), os adultos são, geralmente, autodirigidos por objetivos pessoais, valorizam a sua autonomia e preferem conhecimentos com aplicabilidade imediata. Além disso, Petersen (2006, p.70) entende que os adultos:

- têm muitas outras responsabilidades;
- podem ter falta de tempo;
- podem ter falta de dinheiro;
- podem ter que tomar conta de crianças;
- têm problemas de agenda;
- podem ter problemas de transporte; e
- podem ter que aprender, mas não estar interessados nem prontos para fazê-lo.

Vale observar que, nas características listadas pelo autor, as questões de agenda, responsabilidades e disponibilidade de tempo são postas como certas: estudantes de EaD não têm tempo suficiente para os estudos e outros afazeres; muitas outras responsabilidades dividem a atenção, tempo e energia do educando virtual; e o gerenciamento da sua agenda é geralmente difícil e complexo. Os outros itens listados por Petersen (2006) são tomados como possibilidade de ocorrência. Para o autor, é

difícil traçar o perfil dos estudantes pela impossibilidade de generalizações; todavia, já vimos que os dados da nossa investigação endossam os argumentos em relação à organização de agenda de estudos, disponibilidade e flexibilidade de tempo para estudos em relação à outras atividades e responsabilidades. Nesse sentido, a categoria 2 da Tabela 1 traz um detalhamento das preocupações com o acúmulo de atividades, o cumprimento dos prazos e as decorrentes complicações para os estudos acadêmicos.

As categorias 3 e 4 da Tabela 1 indicam outro aspecto importante da organização dos estudos na educação a distância: planejamento da agenda de estudos e a capacidade de adequar essa agenda em função dos imprevistos de cada estudante. Além de ter sido indicado por diversos estudantes (mais de 32%), esse aspecto é ainda mais relevante se considerarmos que ele está na base de várias das outras estratégias mencionadas pelos estudantes participantes da pesquisa. Por exemplo, o planejamento de uma agenda de estudos está intimamente relacionado com a organização pessoal; com o disciplinamento e (auto)motivação para os estudos; com os tempos de convívio familiar, de trabalho e lazer; com a criação de rotina de estudos e o não acúmulo de atividades; com o uso de recursos tecnológicos (digitais ou tradicionais) para organizar os estudos; com a organização de um ambiente adequado para estudar, incluindo o planejamento dos tempos/espço em função de outras obrigações do estudante; e praticamente todas as outras estratégias menos indicadas pelos participantes da pesquisa. Enfim, o planejamento da agenda (diária, semanal, mensal e semestral) de estudos na educação a distância merece atenção do próprio estudante e, a julgar pelas sugestões dos estudantes desta pesquisa, também deve ser estimulada e apoiada pelos educadores e gestores da instituição mantenedora de cursos EaD. De igual modo, os estudantes devem (ser levados a) aprender a gerenciar esta agenda planejada e, especialmente, devem ser capazes de readequar o seu planejamento em função dos imprevistos cotidianos.

Outra estratégia que merece comentários diz respeito ao disciplinamento e automotivação para os estudos na EaD, conforme indica a Categoria 5 da Tabela 1. Como os estudantes não contam com a relação

direta (espaço-temporalmente síncrona) com o professor, o desenvolvimento dos seus estudos é o que exige mais do próprio educando, que deverá gerenciar seus tempos e espaços de dedicação à leitura dos conteúdos e realização das atividades. Embora apoiado por educadores (professores e tutores), o estudante de EaD precisa de disciplina e motivação pessoal para concluir seus estudos – o que não é um problema somente dos próprios estudantes, pois essa necessidade está entre os principais motivos da evasão/repetência na modalidade de educação a distância. O fato de os estudantes indicarem estratégias de motivação pessoal e de disciplinamento para estudar pela modalidade de EaD é um indício de que se trata de um aspecto relevante tanto para estudantes, educadores ou gestores. Buscar motivação pessoal para estudar – estando imerso nas condições objetivas de vida pessoal, profissional e social/lazer – é tarefa árdua e improvável para um estudante com pouca disciplina. Afinal, estudar é um labor e, como tal, é trabalhoso e, por isso, tende a ser substituído por atividades mais prazerosas ou menos laboriosas. Como demonstraram os dados quantitativos desta pesquisa, a maioria dos estudantes da EaD são trabalhadores em tempo integral e, grande parte deles, têm filhos e família no ambiente residencial em que se dedicam aos estudos. Enfim, há que dar atenção a esse aspecto.

De igual modo, destaca-se a importância dada pelos estudantes a determinados recursos tecnológicos (Categoria 6 da Tabela 1) para organização dos próprios estudos e para o planejamento/gerenciamento da agenda pessoal de estudos etc. Sejam os recursos mais tradicionais (como lápis, papel, marca-texto etc.) ou recursos telemáticos mais relacionados aos estudos virtuais – como o uso de ferramentas do próprio ambiente virtual de aprendizagem, planilhas eletrônicas, agendas e calendários alternativos (como Google Agenda, por exemplo), pedido de emissão de lembretes automáticos por e-mail ou outra ferramenta etc. Esse aspecto é interessante porque ele demonstra a obrigatoriedade de adoção de alguma tecnologia para auxiliar na auto-organização dos estudos e, especialmente, a incorporação de tecnologias digitais para dinamizar essa organização pessoal. Indiretamente, pode-se dizer que também nesse sentido os estudantes de EaD são levados ao letramento digital, ao desen-



volvimento de competências ou domínio das tecnologias de informação e comunicação para a própria formação.

Além dessas estratégias listadas nas categorias da Tabela 1, várias outras foram indicadas pelos estudantes participantes da pesquisa. Entre elas, merecem destaque aquelas que apareceram no mínimo em 15 respostas (juntando veteranos e iniciantes, as estratégias abaixo foram indicadas em 5 a 10% das respostas):

- criar um ambiente de estudos saudável;
- manter-se atualizado quanto aos conteúdos/atividades (se possível, antecipar o estudo dos conteúdos);
- adequar o tempo de trabalho aos estudos;
- adequar o tempo de convívio familiar aos estudos;
- formar grupos de estudos;
- disponibilizar mais tempo aos estudos; e
- buscar auxílio com tutores para organizar os estudos.

Curiosamente, menos de três estudantes indicaram estratégias que a literatura trata como essencial ao estudante da educação virtual. Por exemplo: buscar o trabalho colaborativo, criar rotina de frequência no polo de apoio presencial, adequação dos tempos de lazer e estudos, criar rotina de frequência no ambiente virtual de aprendizagem etc.

Como última ressalva em torno dessas estratégias de organização dos estudos na EaD, destacamos indícios do que denominamos por “canibalização das disciplinas”, que é a concentração da atenção/energia/esforço para estudar uma determinada disciplina do curso em detrimento de outra(s), levando à hierarquização das disciplinas e ao abandono das disciplinas “menos importantes”. Essa canibalização de disciplina tem-se dado em função do grau de dificuldades, do rigor do docente, da disciplina e dos prazos das atividades (e conseqüente acúmulo de atividades). Como exemplos dessa situação, destacamos das respostas dos estudantes os seguintes trechos:

Procuro me dedicar mais as disciplinas que apresentam maior dificuldade. // Hierarquização das disciplinas a serem estudadas da seguinte forma: disciplinas prioridades de datas de entrega de trabalhos, disciplinas de cálculo e correlatas, física e afins, demais disciplinas. Na época de provas, a hierarquização é modificada, colocando-se as disciplinas com avaliação em primeiro. // Geralmente organizo os estudos dando prioridade às atividades que têm prazo de entrega mais próximo. Algumas vezes desvio-me desta regra quando percebo que uma atividade tem maior complexidade em sua execução, dando prioridade a esta sobre outras menos complexas (Extratos dos comentários feitos pelos estudantes participantes da pesquisa).

Todas essas questões apresentadas anteriormente relacionam-se ao perfil de cada estudante e ao seu estilo de aprendizagem particular. Elas compõem-se de aspectos que tornam maiores ou menores as dificuldades dos alunos de um mesmo curso oferecido pela modalidade de EaD. As condições objetivas de cada estudante – por exemplo, o nível de dedicação e comprometimento com o curso, a organização pessoal e disciplina para cumprir as obrigações acadêmicas – podem afetar diretamente suas chances de concluir um curso de EaD. Em outras palavras, o perfil do estudante influencia o seu rendimento acadêmico para melhor ou maleficamente. Por isso, é importante que a instituição e os educadores conheçam bem o perfil do seu público estudantil e desenvolvam estratégias pedagógicas adequadas aos esses estudantes.

De igual modo, vale ressaltar que os possíveis estilos de aprendizagem devem ser considerados por gestores institucionais e educadores na elaboração dos cursos a serem oferecidos pela modalidade de EaD. A Escala de Grasha-Riechmann diferencia seis estilos de aprendizagem segundo a dimensão social dos processos cognitivos (DEPRICK, 2006, p.13):

- aprendentes independentes (preferem instrução ao seu próprio ritmo e trabalho solitário).

- aprendentes dependentes (dependem da figura de autoridade e buscam estruturar-se/orientar-se pelo professor e pelos colegas).
- aprendentes competitivos (motivados pelo desempenho superior ao dos seus pares e esperam reconhecimento pelo seu sucesso).
- aprendentes colaborativos (partilham facilmente com colegas e preferem discussões e atividades coletivas).
- aprendentes desinteressados (geralmente não gostam de assistir a aulas).
- aprendentes participativos (envolvem-se com entusiasmo em atividades e discussões).

Todos os indivíduos possuem alguns aspectos de cada um desses estilos de aprendizagem e, segundo DePrick (2006, p.13), há diferenças significativas nos estilos de aprendizagem de estudantes de educação virtual em relação a estudantes de educação presencial/tradicional: em geral, estudantes de EaD são mais independentes na sua aprendizagem. Por isso, o autor entende que o docente de educação virtual não pode ignorar a variedade de estilos de aprendizagem dos seus estudantes.

Visando a caracterizar os estudantes num perfil quantitativo, segundo a visão dos próprios estudantes, solicitamos aos participantes da pesquisa que apontassem “características necessárias para realizar/organizar adequadamente os estudos na EaD de forma satisfatória”. Após analisar os dados, numa livre categorização das aproximadamente 600 sugestões, observamos que um bom estudante de educação a distância deve ser disciplinado, organizado, focado, determinado, dedicado, autônomo, independente, flexível, dinâmico, letrado digitalmente etc. Obviamente, alguns desses adjetivos podem ser tomados, por vezes, como sinônimos: por exemplo, ser “determinado” e “focado no objetivo” ou ser “responsável” e “dedicado” podem ser entendido por alguns estudantes como características similares entre si. Por isso, destacamos acima que essas categorias de características foram estabelecidas no decorrer das análises das respostas dos estudantes, mas feitas de forma

livre – e, por isso, apresentamos a Tabela 2, que indica a ocorrência de cada adjetivo entre os dados (por ordem decrescente de aparição).

Tabela 2. Caracterização do estudante da educação virtual, segundo a opinião dos próprios estudantes

Características	Qde.	%
Disciplinado	158	25,73%
Organizado	124	20,20%
Focado no objetivo	93	15,15%
Comprometido	58	9,45%
Determinado	52	8,47%
Dedicado	34	5,54%
Autônomo	20	3,26%
Independente	17	2,77%
Letrado digitalmente	15	2,44%
Flexível	9	1,47%
Dinâmico	9	1,47%
Paciente	7	1,14%
Outros (concentrado, responsável, negociador, resistente etc.)	18	2,91%

Observa-se, pela Tabela 2, que quase 85% dos estudantes participantes da pesquisa indicaram as características disciplinamento, organização, comprometimento, determinação, dedicação e focado nos objetivos. Isso significa que o estudante de EaD precisa saber o que quer e ter muita força de vontade para concluir seus estudos. Acreditamos que esses aspectos são mais importantes para o perfil dos estudantes da EaD do que para dos estudantes de educação presencial. Como afirma Moore (2008, p.188), a maior dificuldade encontrada pelo aluno da educação a distância é a de assumir responsabilidades e se esforçar. Isto geralmente está relacionado com a capacidade de automotivação e autodisciplina do estudante da educação virtual. “Com a liberdade e a flexibilidade do ambiente *on-line* vem a responsabilidade. Para acompanhar o processo *on-line* exige-se [do aluno] um compromisso real e disciplina” (PALLOF e PRATT, 2004, p.26). Ainda assim, “o aluno virtual deve ser aberto, flexível, honesto e ter, de fato, vontade de assumir a responsabilidade pela formação da comunidade e de trabalhar em conjunto” (PALLOF e PRATT, 2004, p.41).

#### 4. Desejos de conclusão... ou apenas considerações provisórias sobre a condição estudantil na educação a distância

Entendemos que a discussão em torno da aprendizagem do estudante da educação virtual deve ser feita com base nas suas condições reais de vida, considerando seus tempos e espaços de estudo na relação com o trabalho, lazer e convívio familiar. Nosso esforço neste texto foi apresentar algumas dificuldades recorrentes nos estudos pela modalidade de EaD, bem como as estratégias indicadas pelos próprios estudantes para superação dos seus desafios cotidianos. A atual Lei de Diretrizes e Bases brasileira (LDB 9394-96) prevê que a educação, em qualquer modalidade ou nível, deve primar pelo desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho<sup>6</sup>. Conhecer as particularidades dos estudantes virtuais e as reais condições a que estão submetidos são fator-chave para a busca desse louvável objetivo da nossa LDB. As múltiplas possibilidades de formação do cidadão-trabalhador pela EaD são enriquecidas pelos diversos recursos técnicos e pedagógicos, típicos da cibercultura, da atual sociedade do conhecimento – embora as inovações tecnológicas não impliquem, necessariamente, inovações pedagógicas e enriquecimento das práticas de ensino-aprendizagem (MILL, 2010).

Percebemos distinções entre o estudante da educação virtual e o estudante da educação presencial e, com base nisso, o texto buscou demonstrar que a aprendizagem pela EaD é distinta da aprendizagem na educação presencial e, também, que os adultos aprendem de forma diferente das crianças. Estas distinções trazem consigo dificuldades diferentes para cada grupo de estudante; e, portanto, os estudantes da educação virtual precisam desenvolver novas estratégias para realizar suas atividades acadêmicas satisfatoriamente e manter um desempenho suficiente para conclusão dos estudos.

---

<sup>6</sup>Uma análise da relação entre LDB, EaD e formação de professores pode ser vista em Mill (2007).

No sentido de entender essas particularidades dos estudantes virtuais, bem como suas dificuldades, desafios e estratégias para realizar um bom curso de graduação virtual, está sendo realizada uma investigação pelo Grupo de Estudos e Pesquisas sobre educação a Distância (GEPEaD-UFSCar), com foco na concepção dos estudantes de EaD sobre a gestão dos próprios estudos. Os dados dessa pesquisa indicam que os estudantes da EaD participantes da pesquisa são em geral trabalhadores e com pouco tempo para dedicar aos estudos; demonstraram dificuldades na organização do ambiente de estudos e com a relação entre trabalho, convívio familiar e lazer com os estudos; deram grande importância ao planejamento da agenda estudantil em relação às outras várias obrigações e responsabilidades.

Além disso, o texto buscou mapear a percepção dos estudantes sobre suas motivações e estratégias para superar as dificuldades enfrentadas no desenvolvimento das atividades acadêmicas. Aos estudantes participantes da pesquisa, foi solicitada a indicação de estratégias de organização dos próprios estudos, considerando suas condições objetivas de vida pessoal, trabalho em relação aos estudos. Identificamos mais de 550 sugestões de estratégias nas respostas dos estudantes de educação virtual, participantes da investigação. Das 20 categorias em que agrupamos tais estratégias, as seis seguintes foram as mais recorrentes: ter motivação pessoal e disciplina, planejar a agenda de estudos, criar rotina diária de estudos, evitar acúmulo de atividades, usar recursos tecnológicos (tradicionais ou informáticos) na organização dos estudos e flexibilizar a agenda prevista para adequação à dinâmica dos estudos e imprevistos. O texto buscou detalhar essas categorias, sistematizando-as na Figura 6 e na Tabela 1.

Enfim, pelos resultados que a pesquisa vem demonstrando, consideramos essencial que a instituição mantenedora de cursos de EaD e seus educadores devem conhecer bem os seus estudantes e também deve ter clareza das diferenças do perfil do estudante da educação virtual, das suas dificuldades mais recorrentes para realizar os estudos, bem como as estratégias que têm desenvolvido para superar os desafios cotidianos.

## 5. Referências bibliográficas

CARELLI, M.J.G.; SANTOS, A.A. Condições temporais e pessoais de estudos em universitários. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v.2, n.3, p.01-16, 1998.

DELORS, J. **educação um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1998.

DEPRYCK, K. Ensino a distância: o quê, porquê e para quem? In: VERMEERSCH, J. **Iniciação ao ensino a distância**. Brussel: Het Gemeenschapsonderwijs, 2006, p.9-16.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna**. 10.ed. São Paulo: Loyola. 2001.

MOORE, M.; KEARSLEY, G. **educação a distância: uma visão integrada**. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

MILL, D.; BATISTA, V.L.L. APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO VIRTUAL: percepção estudantil sobre dificuldades e estratégias relacionadas à organização dos estudos. In: FIDALGO, F. educação a distância. Belo Horizonte: EdUFMG, 2011 (prelo).

MILL, D. Das inovações tecnológicas às inovações pedagógicas: considerações sobre o uso de tecnologias na educação a distância. In: MILL, D.; PIMENTEL, N. **educação a Distância: desafios contemporâneos**. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

MILL, D. Sobre a formação de professores no Brasil contemporâneo: Pensando a LDB e a EaD como pontos de partida. In: SOUZA, J. V. A. **Formação de professores para a educação básica: dez anos de LDB**. Belo Horizonte: Autentica, 2007. p.265-284.

PALLOF, R. M.; PRATT, K. **O Aluno Virtual: um guia para trabalhar com estudantes on-line**. São Paulo: Artmed, 2004.

PEREIRA, A. Aspectos pedagógicos no ensino a distância. In: VERMEERSCH, J. **Iniciação ao ensino a distância**. Brussel: Het Gemeenschapsonderwijs, 2006, p.41-54.

PETERSEN, P.M. Aprendizagem no ensino a distância. In: VERMEERSCH, J. **Iniciação ao ensino a distância**. Brussel: Het Gemeenschapsonderwijs, 2006, p.67-80.



A RELAÇÃO PEDAGÓGICA  
NA EDUCAÇÃO PRESENCIAL E NA  
EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA:  
distanciamentos e proximidades

Zulmira Medeiros<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup>Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) –  
zulmira\_medeiros@yahoo.com.br

## 1. Introdução

O uço muitos questionamentos acerca do distanciamento que existe entre as pessoas na educação a distância, por esta não privilegiar o contato físico, a interação face a face, algo tão característico da educação presencial. Como professora em cursos de graduação no formato presencial e tutora, também em cursos de graduação, na modalidade de educação a distância, posso perceber diferenças significativas inerentes à relação pedagógica estabelecida com meus alunos nesses diferentes contextos.

Procurou, desse modo, trazer neste texto algumas reflexões acerca da docência nas modalidades presencial e a distância, destacando as relações pedagógicas que se estabelecem nos diferentes espaços e meios de interação, seja na sala de aula onde entro com meus pés, seja na sala de aula em que entro com meu *mouse*. Relato algumas especificidades da rotina de dois cursos a distância (sendo que um deles conta com um ambiente virtual de aprendizagem e o outro não) e de um curso presencial.

Por serem tais vivências que me instigaram a esta tarefa, trago-as primeiro, buscando compartilhar com o leitor algumas situações, assim como as minhas observações. Num segundo momento do texto, procuro fazer uma reflexão teórica, no intuito de, mesmo que inicialmente, repensar sobre as relações pedagógicas nesses diferentes espaços.

Em momento algum tenho a finalidade de comparar para indicar superioridade de algum formato em detrimento de outro, apenas pretendo trazer à tona, examinar algumas situações, pensar sobre. São reflexões bastante iniciais de uma professora que muito aprende nessa época de mudanças tecnológicas, sociais, educacionais.

## 2. Caracterização da relação pedagógica nos diferentes contextos de aprendizagem

Conforme anunciado, trarei nesta primeira parte do texto o relato de três experiências vividas por mim como docente ou como parte da equipe de tutoria na graduação, em cursos presenciais e em cursos a dis-

tância. No primeiro e no segundo relatos, apresento um pouco do trabalho realizado em cursos de graduação a distância, cada um com suas especificidades, sendo a principal delas a existência de um ambiente virtual de aprendizagem no segundo caso. No terceiro relato, apresento um pouco da rotina do trabalho como docente num curso de graduação presencial.

Ao escrever este texto, fui significativamente movida pelo legado de Paulo Freire, que tanto nos ensinou sobre a necessidade da prática reflexiva, da pesquisa, da criticidade, do bom senso ao ensinar. Freire escreveu que “como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino” (FREIRE, 1996, p. 95). E é instigada pela curiosidade sobre o fazer docente que compartilho os registros a seguir.

### 2.1. Experiência A: A relação pedagógica no curso a distância

Como tutora no curso Normal Superior a distância, acompanhei um grupo de 13 alunas, todas professoras na educação infantil. Tínhamos, a cada semestre letivo, quatro encontros de oito horas-aula cada, com intervalo de cerca de um mês entre um encontro e outro, totalizando 32 horas-aula presenciais por semestre. Nesses encontros, realizados no campus universitário da instituição mantenedora do curso, eram discutidos os componentes curriculares e outras atividades de formação, como escrita do memorial e da monografia, assim como seus desdobramentos (elaboração do projeto de pesquisa, dos instrumentos de coleta de dados, apropriação da escrita acadêmica etc). Note o leitor que tais conteúdos eram 'discutidos' nos encontros, ou seja, eram dadas orientações coletivas e individuais, buscávamos esclarecer dúvidas e socializar o progresso de cada uma. As tarefas de estudo, elaboração, registro etc. eram todas realizadas pelas alunas, individualmente ou coletivamente, fora dos encontros presenciais.

O fato de haver grande quantidade de conteúdo para estudo e atividades a serem realizadas entre um encontro e outro, aliado à dinâmica do encontro presencial, que contemplava preferencialmente a discussão das atividades e a socialização de dúvidas e aprendizados, fez com que essas alunas desenvolvessem, inevitavelmente, em sua rotina, algumas estratégias de estudo. Por ser um grupo de professoras em exercício, todas casadas, a maioria com filhos, os horários são diversos<sup>2</sup>, tais como:

- acordar mais cedo todos os dias, estudando entre 5h e 7h da manhã;
- abrir os livros depois que todos da casa já foram dormir, ou seja, estudando diariamente, de 22h à meia-noite;
- dedicar-se aos estudos duas ou três vezes por semana, das 18h às 22h;
- estudar no trajeto de casa para o trabalho e do trabalho para casa;
- estudar no horário em que os filhos estão na escola;
- intensificar o estudo na semana que antecede ao encontro presencial.

Esses momentos eram dedicados às leituras e ao estudo dos guias impressos do curso, à construção de sínteses desses conteúdos, ao preenchimento das questões propostas nos cadernos de atividades de cada componente curricular, à realização das atividades relacionadas ao memorial ou à monografia e à preparação para a prova semestral. Esses hábitos foram criados individualmente, na medida em que cada sujeito se viu na condição de ter que decidir e agir para cumprir o seu papel de educando.

Nesse período entre um encontro presencial e outro, o contato comigo, tutora do grupo, ocorria por meio do telefone, do e-mail ou presencialmente. No começo, nem todas tinham ou usavam e-mail, não se

---

<sup>2</sup>Esses horários de estudo foram identificados nos memoriais escritos pelas alunas.

interessavam em usar o computador da escola, a maioria tinha internet discada em casa. O telefone era, portanto, o canal mais prático para falar com a tutora, quando necessário. Na medida em que elas começaram a escrever seus memoriais, projetos de pesquisa e monografias, essa relação a distância se intensificou, sendo preciso enviar os textos para revisão da tutora. Aos poucos, o e-mail foi então se tornando o meio mais apropriado. Quem não tinha um e-mail, foi orientada a criar; quem não usava o computador e a internet na escola se viu motivada a usar; quem não tinha internet em casa buscou ter. Habilidades como digitar e formatar um texto, responder um e-mail, anexar um arquivo, ter um webmail e verificá-lo, usá-lo quase que diariamente, foram-se estabelecendo. O telefone não deixou de ser utilizado pelo grupo, mas o uso do e-mail foi intensificado significativamente.

Vejo a necessidade de detalhar esse processo no intuito de então caracterizar a relação que se estabeleceu entre o grupo (tutora e alunas e entre as próprias alunas), dentro e fora dos encontros presenciais. Ora, um encontro de oito horas-aula pressupõe que se criem também estratégias que favoreçam a permanência e a convivência das pessoas de uma maneira, no mínimo, confortável. O lanche coletivo, em que cada membro do grupo levava algo para compormos uma mesa farta, que ficava dentro da sala durante todo o encontro; os almoços em grupo nos refeitórios da universidade; as aulas realizadas no gramado ao lado da cantina, para fugirmos um pouco do espaço formal; os vídeos, os casos, as orações, os filhos... assuntos que muitas vezes ficam de fora quando entramos em uma sala de aula presencial com 50 minutos para trabalharmos, mas que, nesse caso, contribuía para termos um dia prazeroso e produtivo.

Fora dos encontros presenciais, a intensa troca de e-mails, o telefonema para a casa da tutora às 22h ou o telefonema da tutora para uma aluna para saber porque faltou ao encontro presencial eram atitudes que me faziam pensar sobre a docência a distância.

Todos esses elementos contribuíam para que a relação pedagógica se diferenciasse. Para além do coletivo, conhecíamos-nos<sup>3</sup> umas às outras, sabíamos, mesmo que não em sua totalidade, da individualidade, da rotina pessoal, das dificuldades, dos privilégios, dos hábitos de cada uma. O comprometimento das alunas também era um diferencial. Diante da dinâmica do curso e da relação pedagógica estabelecida, a resposta dada por elas era muito positiva, no sentido de se comprometerem com a própria formação e com o grupo. O sentimento de pertencimento foi fundamental para que essa coesão se constituísse.

## 2.2. Experiência B: A relação pedagógica no curso a distância com uso de um AVA

Nesta experiência, acompanhei a equipe de tutoria de 18 turmas, num curso de graduação em Pedagogia. O formato era bastante parecido com o do curso descrito na sessão anterior, sendo que neste caso os encontros presenciais não aconteciam no campus universitário, mas em nove municípios localizados no interior do Estado de Minas Gerais. Outra diferença é que as turmas contavam com um ambiente virtual de aprendizagem (AVA), onde o contato entre os grupos podia ser permanente e ficava registrado na plataforma on-line para consultas futuras. Nesse ambiente eram disponibilizados materiais de estudo, avisos, orientações, atividades individuais e coletivas, links para arquivos (textos, imagens, animações, vídeos) ou para outros sites, além dos espaços interativos, como os fóruns de discussão. É acerca desses fóruns on-line que desejo refletir aqui. Em um trabalho anterior, discutimos as práticas de mediação nos fóruns de discussão on-line, destacando, dentre outras:

[1] a postagem de mensagens pelos tutores como meio de se fazer presente para os alunos [...] e [2] a atuação do tutor ao longo de uma discussão, reorientando-a, propondo avanços conceituais e con-

---

<sup>3</sup>Vale lembrar que neste curso, sempre que possível, o tutor acompanha o mesmo grupo do primeiro ao último semestre.

textuais, dialogando com as mensagens já postadas, considerando e valorizando as contribuições dos alunos (MEDEIROS et al., 2009, p.1373).

O primeiro item, sobre o tutor fazer-se presente por meio da postagem de mensagens, refere-se ao fato de a presença em um ambiente virtual ser marcada mais explicitamente pelo registro escrito, diferentemente de um encontro presencial, em que nosso corpo, por si mesmo, já sinaliza que ali estamos, em que uma expressão facial ou um gesto comunicam. Se o tutor ou o aluno acessa o ambiente virtual, navega nas diferentes páginas, lê as mensagens postadas, mas não participa postando também uma mensagem, essa sua presença fica registrada em relatórios e gráficos de acesso (disponíveis apenas aos tutores), mas visualmente, para o grupo, é como se esse indivíduo não tivesse passado por ali. Por exemplo, se o tutor abre um fórum e convida os alunos para a discussão, mesmo que ele acesse esse fórum diariamente, lendo tudo o que está sendo escrito, se ele não escreve algo de vez em quando, se não dialoga com os alunos, estes ficam com a sensação de estarem abandonados nessa sala de aula virtual.

Daí, já passamos a refletir sobre o segundo item indicado pelos autores, sobre a atuação do tutor em um fórum, para além do registro escrito, da postagem de uma mensagem, mas que vai desde a consideração ao que é escrito até a reorientação da discussão e à proposição de aprofundamentos a partir do que está sendo posto. Considerar e valorizar as participações dos alunos significa, em sua mensagem, o tutor se referir claramente às mensagens anteriores, seja para concordar, discordar ou propor questionamentos. O aluno necessita perceber que suas contribuições estão sendo lidas e consideradas. Favorecer avanços nas discussões significa o tutor instigar os alunos a pensarem além da questão inicial, para que a discussão seja produtiva e se realimente. Todas essas estratégias desenvolvidas pelos tutores vão sendo apropriadas pelos alunos e são perceptíveis quando vemos, no início do curso, um fórum que mais parece uma lista de postagens desconexas, com o objetivo de se cumprir uma tarefa e, posteriormente, fóruns com muitas trocas comunicativas,

em que o número de mensagens postadas não é mais uma preocupação do grupo, mas o fluxo da discussão, a conectividade, a interação, o diálogo.

Havia um fórum de dúvidas, que facilitava a socialização de dificuldades dos alunos e de respostas, muitas vezes dadas pelos próprios colegas. Mas havia também a necessidade da conversa entre aluno e tutor num espaço com maior privacidade e, nesse caso, fez-se uso do envio de mensagens individuais, recurso muito parecido com a troca de e-mails. A diferença é que fica registrado um histórico das mensagens trocadas, no próprio AVA, histórico este acessível somente a quem fez parte da conversa, como no e-mail.

No ambiente virtual, havia, ainda, a postagem de textos construídos pelos alunos, como o memorial, os relatórios de estágio, o projeto de pesquisa e a monografia.

Inicialmente, foi notado que muitos alunos participavam pouco, seja pela falta de acesso ao recurso tecnológico, por dificuldades técnicas, ou por se sentirem inibidos em expor suas contribuições e/ou dúvidas, registrando-as por escrito em um fórum ou mensagem individual. Alguns ainda apresentavam dificuldades de uso do AVA, mesmo não estando mais nos primeiros semestres letivos. O acompanhamento feito pelos tutores acerca do acesso e participação dos alunos no ambiente virtual e nos encontros presenciais favoreceu uma proximidade com a realidade de cada aluno, como o que não acessava o AVA há um mês porque morava na zona rural e só acessava quando ia à *lan house*, na cidade; ou a que precisava dividir o uso do computador com o marido e os três filhos; ou, ainda, a que necessitava que o colega digitasse para ela as mensagens e atividades, por não saber utilizar os recursos tecnológicos. Na maior parte dos casos, entretanto, as pessoas foram aprendendo a lidar com as dificuldades e vencendo-as ao longo do tempo. Como citei anteriormente, este curso contava com encontros presenciais mensais, o que favorecia a convivência entre alunos e destes com os tutores, por meio das interações em debates, esclarecimento de dúvidas e outras atividades.

Temos aqui também elementos para nos fazer pensar a relação pedagógica que se constitui. Um AVA utilizado de forma tão intensa, tão



presente no cotidiano dos envolvidos, aliado a encontros presenciais intervalados, pareceu colocar em cheque o distanciamento temporal e geográfico que existia entre essas pessoas.

### 2.3. Experiência C: A relação pedagógica no curso presencial

No curso de graduação presencial, eu ministrava uma disciplina com carga horária semestral de 60 horas-aula e tínhamos dois encontros presenciais por semana, com duas horas-aula cada. Os alunos cursavam, normalmente, cinco disciplinas semestralmente, o que totalizava cerca de 300 horas aula presenciais em cada semestre. A dinâmica das aulas contemplava momentos expositivos/interativos, atividades individuais e coletivas realizadas em sala, apresentações de trabalhos pelos alunos etc. As leituras e estudos se davam em momentos fora das aulas, mas a realização de atividades por vezes se dava durante as aulas, conforme dito acima. Para o aluno do curso presencial, os conteúdos eram apresentados, discutidos e avaliados, paulatinamente, no desenrolar das aulas presenciais. Alguns criaram hábitos de estudo individuais, com horários e atividades definidas. Normalmente, eles apenas liam (quando liam) os textos para a próxima aula, realizavam atividades relativas aos trabalhos a serem avaliados e não raramente faltavam à aula de uma disciplina para realizar uma tarefa ou estudar para a prova de outra disciplina. Todavia, pude notar que a falta de estudos extraclasse mais sistemáticos se dava tanto por descuido do aluno quanto pela própria falta de tempo, já que muitos trabalhavam durante o dia todo e assistiam às aulas à noite, de segunda à sexta-feira.

Nossa relação se concentrava quase que exclusivamente nas aulas presenciais, já que o período entre uma aula e outra era bastante curto. Telefonemas e trocas de e-mail aconteciam, mas não eram comuns, não se configuraram como uma prática constante nesse grupo. Envios de textos digitalizados, avisos sobre alguma mudança de data ou local da aula, sugestões de eventos afins à disciplina são exemplos do que se fazia via e-mail.

Nesse contato quase diário durante as aulas, lidávamos, normalmente, com o coletivo, já que o tempo para a aula era curto (uma hora e quarenta minutos) e o grupo era composto por cerca de 40 alunos. Por vezes penso que lidar com esse número de alunos em uma turma, dentro dos tempos da universidade, me colocava, de certo modo, distante de cada um deles individualmente. Entretanto, diversos momentos e atividades favoreciam que os sujeitos, professora e alunos, se expressassem, dialogassem e, aos poucos, íamos tomando conhecimento de acontecimentos ou características mais individuais uns dos outros. Era possível, mesmo que de forma limitada (pelo tempo da aula, pela quantidade de alunos, pela duração de um semestre e pelo montante de conteúdo a ser trabalhado nesse contexto), que afinidades se estabelecessem, que os alunos tomassem a liberdade de expor dificuldades pessoais, que o conjunto de alunos ali reunidos por um processo de enturmação se constituísse, ao longo do semestre, em um grupo de colegas e em alguns subgrupos de amigos.

Muitas relações de amizade estabelecidas com os alunos em cursos presenciais se prolongaram após o término da disciplina graças ao contato que mantivemos via e-mail. Atualmente, tenho utilizado, com as turmas de cursos presenciais, o ambiente virtual disponibilizado pela universidade, onde compartilhamos arquivos, enviamos avisos e discutimos, em fóruns, alguns temas da disciplina. O registro que temos dos materiais, das interações nos fóruns ou da troca de mensagens, além de ser uma memória coletiva, faz com que possamos nos comunicar em tempos diversos, em lugares distintos. Estamos, assim, ampliando o espaço e o tempo da nossa sala aula, podendo dialogar mais e aprofundar discussões que não cabem nas horas que temos presencialmente. Nesse sentido, concordo com Kenski (2008, p.662) quando afirma que essas mudanças “não se apresentam como ameaças, mas como oportunidades para a integração, o diálogo, a interconexão entre as mais diversas iniciativas educacionais, no sentido de convergência de pessoas e conhecimentos”.

### 3. Algumas reflexões sobre relações pedagógicas

Quando me refiro à relação pedagógica, lembro que Arroyo (2000) nos ensina que “o ofício de mestre, de pedagogo, vai encontrando seu lugar social na constatação de que somente aprendemos a ser humanos em uma trama complexa de relacionamentos com outros seres humanos” e que a relevância da escola se constitui na especificidade desse diálogo, dessa interação que, segundo o autor, se dá de “maneira pedagógica, intencional, cuidadosa” (ARROYO, 2000, p.54). Desse modo, não me detenho nas relações de afinidade entre professor e aluno, mas em algo mais amplo, cujo objetivo se pauta no processo de ensino e aprendizagem, no fazer docente e discente em seu dia a dia.

A relação pedagógica é um processo comunicacional, só há comunicação se me faço entender, se entendo o outro, se vou ao encontro do outro, se há diálogo entre mim e meus interlocutores. Tanto no ensino presencial quanto na modalidade de educação a distância encontramos caminhos e obstáculos para esse encontro. Pensando no questionamento inicial acerca do distanciamento espacial e temporal entre professores e alunos na educação a distância, entendo que, embora ele exista e imponha condições diversas, não é suficiente para determinar a relação pedagógica que se pode estabelecer.

Os fatores que influenciam na relação pedagógica vão além do distanciamento ou da proximidade espacial e temporal. Percebo que não é a presença física que garante a proximidade na relação pedagógica. Professor e alunos podem entrar e sair de uma sala de aula sem se dar a conhecer pelo outro, dada a rotina e o tempo da aula. Tutor e alunos podem não se engajar no processo educacional em função da pouca presença do outro, aliás, este já foi motivo verificado para a alta evasão em muitos cursos a distância.

O engajamento que é demandado dos professores/tutores e dos alunos é diferente em cada uma das situações expostas. As demandas e possibilidades que se desdobram diante desse engajamento também se diferenciam. Cada modalidade coloca em evidência saberes distintos,

habilidades e afinidades também distintos. Silencia alguns e dá voz a outros, favorece os processos de construção de conhecimento para alguns e trava esse processo para outros. Lidar com as tecnologias de comunicação – e aqui lembro que a nossa voz, o giz, o telefone, o e-mail e o AVA, todos são, dentre outros, recursos comunicacionais – é algo do qual não se podem abster alunos ou professores, em cursos presenciais ou a distância. Estudar sem a constante presença do professor e a intensa convivência com os colegas exige que o aluno saiba administrar o tempo, organizar as próprias estratégias de estudo, enfim, que saiba usar a autonomia que lhe é conferida. Ao docente tutor também são requeridas habilidades relacionadas ao tempo e a sua organização em função das tarefas de acompanhamento dos alunos ao longo do processo. Posso afirmar que ser aluno ou tutor em um curso a distância 'dá muito trabalho' e requer muita dedicação.

Por outro lado, fazer um curso de graduação no formato presencial permite ao sujeito outras formas de viver a universidade, transitar por seus corredores, conhecer vários professores, alunos de outras turmas, participar do diretório acadêmico, frequentar a biblioteca, a cantina, se fazer conhecer.

Desse modo, “maximizar o uso dos momentos presenciais” (GATTI, 2005, p.143) é fundamental na educação a distância, assim como “desenvolver melhor a interlocução via diferentes canais de comunicação” (GATTI, 2005, p.143). Utilizar um AVA como apoio e ampliação da sala de aula também se mostra uma possibilidade fértil para o ensino presencial, porque a comunicação pode e deve ser potencializada. O atendimento a cada aluno pode ser favorecido por meio do recurso de mensagens individuais, pois, não estando diante da coletividade, eles podem ficar mais à vontade para se expor. Nesse sentido, “ao contrário do que se possa imaginar, a distância paradoxalmente pode-se tornar proximidade” (ENOQUE, 2008, p.105). Em seu estudo, a autora nos apresenta alguns depoimentos de alunos de um curso presencial que realizaram uma atividade de escrita num ambiente virtual de aprendizagem:

Pensar que recursos do tipo podem aumentar distância entre alunos e professores, também, é uma ideia que não existe mais para mim. Senti na pele como uma professora pode estar de longe geograficamente e tão perto na questão da interação.

[...] Me acostumei com aquela boa rotina de visitar o site da escrita. Sem falar na ansiedade, ansiedade gostosa, que dava na expectativa de ver se uma das meninas ou Cynthia havia deixado um novo recado. Era empolgante! Me divertia e aprendia.

[...] Minha crença de que a educação a distância é fria, distante se modificou. Percebi que a mediação que aconteceu na plataforma me aproximou das meninas e da professora. Sentia a sua presença. Mais ainda do que muitos professores do presencial. (Relatos de alunos extraídos de ENOQUE, 2008, p.75).

Percebemos assim que os ambientes virtuais de aprendizagem “são espaços planejados para dar condições de alteração de comportamentos e hábitos de trabalho, viabilizar o diálogo, a reflexão e o registro crítico de percursos cognitivos” (FRANÇA, 2009, p.61). Conforme dito anteriormente, os ambientes virtuais podem ampliar o tempo e o espaço da sala de aula presencial, justamente por possibilitarem esse registro e essa comunicação. França (2009) adverte ainda que se trata de

um grande desafio para os educadores perceberem que as relações que se conectam à aprendizagem transcendem as salas de aula convencionais e se aproximam, cada vez mais, das experiências individuais vividas na diversidade das linguagens tecnológicas, e também daquilo que chamamos de grupos sociais (FRANÇA, 2009, p.56).

Seja qual for a modalidade de ensino, é importante valorizar a coletividade, as interações, assim como reconhecer a individualidade, comunicar-se com o indivíduo e com o grupo. Nesse sentido, concordo com Grillo (2002) quando afirma que a construção do conhecimento se dá em um processo com duas dimensões paradoxais, a saber, uma solitá-

ria e outra solidária. Trata-se, por um lado, de um fazer solitário, por ter subjacentes ações e reflexões que só se realizam pelo próprio educando, ninguém pode fazer por ele, e ele não pode se esquivar ou tampouco ser tolhido dessa tarefa. Por outro lado, na dimensão solidária, temos o fazer com o outro, a vida em sociedade, pois o aprendizado implica o que conhecemos ou nos tornamos capazes de fazer por meio das relações, das interações, do diálogo. A relação pedagógica encontra aqui sua principal razão de ser: a mediação, ou seja, quando o processo de ensino e aprendizagem contempla formas de permitir ao aluno viver a dimensão solitária, em sua subjetividade, e favorece as situações solidárias, todo o grupo tende a crescer, cognitivamente e socialmente.

Como eu disse ao iniciar este texto, não tive aqui a intenção de comparar nem tampouco de defender um ou outro formato, seja presencial ou a distância. Trouxe apenas algumas reflexões que se iniciaram a partir de minhas experiências que, antes de tudo, são limitadas. Limitadas pelo espaço de *uma* universidade, por serem a expressão de *uma* professora, por se darem em *um* momento específico, em *um* contexto específico. Sabemos que há diferentes formas de se desenvolverem cursos de graduação a distância ou presenciais. Há diferentes formas de se viver a docência na universidade ou de se desempenhar o papel de aluno universitário. Metodologicamente, sabemos que conclusões acerca de experiências isoladas podem não servir como base para generalizações, já que nada assegura que possam ser aplicáveis a outros contextos. Por outro lado, nada assegura que também não tenham serventia para se refletir sobre o todo. Mas, enfim, o objetivo aqui foi de trazer casos para a roda de conversa, pois, como Gatti (2005) nos lembra, são as práticas e seus desdobramentos que enriquecem nossas discussões acerca da qualidade na educação a distância e, por que não dizer, também na educação presencial.

#### 4. Referências bibliográficas

ARROYO, M. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2000.

ENOQUE, C.F.O. **Escrita coletiva online: uma experiência na formação inicial de educadores**, 2008. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

FRANÇA, G. Os ambientes de aprendizagem na época da hipermídia e da Educação a Distância. **Perspectivas em Ciências da Informação**, v.14, n.1, p.55-65, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, B.A. Tecnologias na educação de professores a distância: critérios de qualidade. In: ALMEIDA, M.E.B.; MORAN, J.M. (org.). **Integração das tecnologias na educação**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância, 2005.

GRILLO, M. O professor e a docência: o encontro com o aluno. In: ENRICONE, D. (Org.). **Ser professor**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

KENSKI, V.M. Educação e comunicação: interconexões e convergências. **Educação e Sociedade**, v.29, n.104, Especial, p.647-665, 2008.

MEDEIROS, Z. et al. Mentoring in distance education: mediation practices in online discussion forums. In: V International Conference on Multimedia and ICT in Education (m-ICTE2009). Lisboa, Portugal, 2009. **Anais...** Research, reflections and innovations in integrating ict in education. Badajoz: FORMATEX, 2009, vol. 3, p.1371-1374.

TRAJETÓRIAS E PERCURSOS  
EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA:  
entre o Sol nascente e o Poente

Kátia Morosov Alonso<sup>1</sup>  
Daisuke Onuki<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup>Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT) – [katia@ufmt.br](mailto:katia@ufmt.br)

<sup>2</sup>Universidade Tokai – [donuki@hotmail.com](mailto:donuki@hotmail.com)



## 1. Introdução

O uso da modalidade de educação a distância (EaD) no ensino superior brasileiro é recente. Nos últimos doze anos, das experiências isoladas caminha-se para a instauração de políticas públicas indutoras de expansão dessa “modalidade de ensino” como o preconizado na legislação que lhe dá base.

Em razão disso, surgiram mais recentemente alternativas que fariam supor a superação de modelos mais tradicionais de ensino, entre elas e mais particularmente no cenário brasileiro, ações como a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB), que preveem a expansão de cursos no nível superior na modalidade de educação a distância, promovendo a utilização mais intensa dos denominados Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs).

A EaD, como estratégia governamental para a expansão do ensino superior, gerou muitas críticas, sobretudo, à rápida abertura de vagas, à falta de profissionais especializados para com ela atuar, à forma pela qual foram instituídos os financiamentos e o recrutamento de profissionais para aí trabalhar, criando sistemas paralelos aos tradicionalmente instituídos nas instituições de ensino superior públicas. Apesar das críticas, há reconhecimento de que foram impulsionados avanços importantes de novas formas de acesso no ensino superior, além de razoável inserção de professores em exercício nesse nível de ensino.

Bem antes da existência do programa UAB, algumas universidades constituíram experiências com a EaD, sendo a Universidade Federal do Mato Grosso - UFMT uma das pioneiras no segmento das instituições de ensino superior. O presente trabalho apresenta breve trajetória dos caminhos percorridos pela UFMT no uso da EaD, destacando projetos e ações que consolidaram as atividades do Núcleo de Educação Aberta a Distância (Nead), no uso da EaD. De um projeto piloto para a formação de professores em exercício no ensino fundamental em Mato Grosso, a outro, com foco nos professores que atuam com crianças brasileiras no

Japão, o Nead consolidou percurso próprio na conformação de processos de formação (ALONSO; PRETI, 2005), conservando elementos que, ao longo do tempo, marcaram suas ações. As parcerias institucionais, a constituição de infraestrutura necessária ao desenvolvimento da EaD, a formação de recursos humanos e experiências de uso das tecnologias da informação e comunicação (TIC) foram considerados passos iniciais para, daí, estender formação no âmbito da EaD. Pesquisar e refletir sobre as ações foram aspectos relevantes nessa trajetória.

Este trabalho objetiva, então, tratar do percurso constitutivo de uma identidade “laboral”, de entendimento sobre a EaD e, ao mesmo tempo, evidenciar traços que caracterizam essa mesma identidade. Mais que apontar essas características, pretende-se que, na descrição do desenvolvimento do trabalho do Nead /UFMT, os sentidos e direções de uma trajetória singela sejam explicitados no desenvolvimento da EaD no cenário do ensino superior brasileiro.

## 2. Memórias

A UFMT foi criada em 1970, entre outras ações do governo militar, para marcar presença nas chamadas regiões de fronteira. Assim, como outras instituições de ensino superior, surgidas no mesmo período, a UFMT deveria atender aos princípios desenvolvimentistas traçados naquela época. A UFMT, como instituição de ensino, teve implantados inicialmente cursos humanísticos – Direito, Letras, entre outros – e cursos de licenciaturas, permitindo afirmar que, desde sua fundação, constituiria certa tradição na formação de professores. Até o ano de 1988, a UFMT, além de seus 28 cursos – entre licenciaturas, engenharias, biológicas e médicas –, contava com um curso de Pedagogia que se dividia em quatro habilitações: supervisão, administração, orientação e docência.

Esse quadro seria modificado com o processo de redemocratização do País e com os movimentos docentes que o acompanharam. Com as novas reivindicações por formação e a revisão dos currículos de for-

mação superior, a UFMT e, mais particularmente, o “antigo” Departamento de Educação (DE), pertencente ao Centro de Letras e Ciências Humanas (CLCH), houve por bem discutir a efetividade de seus processos de formação. No caso específico do DE, a discussão centrou-se no curso que tinha sob sua responsabilidade (Pedagogia) e de sua participação nos programas de formação nas licenciaturas.

A busca por alternativas para a qualificação profissional docente e a requalificação dos profissionais que atuavam na educação básica se colocava como um desafio, tanto para a UFMT quanto para a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (Seduc-MT), fato que determinou a participação de ambas nas discussões da Associação Nacional Pró-Formação de Professores (Anfope), contribuindo para a fundamentação de posições teóricas sobre a identidade do profissional da educação e suas necessidades de qualificação em nível regional.

Além das discussões teóricas, houve, desde esse período, consolidação de práticas político-acadêmicas interinstitucionais que, ao longo dos anos, foram materializadas de diversas formas. Uma delas diz respeito ao “Projeto dos Estágios Curriculares das Licenciaturas” (1981-1984) que congregava, em um só projeto, todas as licenciaturas para o desenvolvimento dos denominados estágios curriculares. Outra iniciativa foi configurada pelo “Programa de Integração da Universidade com o Ensino de Primeiro e Segundo Graus” (1983-1985), que pretendia uma maior articulação da formação de professores com os sistemas públicos de ensino. A experiência institucional adquirida com os projetos anteriormente citados fundamentaram as reformulações do curso de Pedagogia em 1988, seguindo a tendência nacional, vigente na época, de revisão da formação dos “especialistas em educação”.

A experiência interinstitucional no desenvolvimento dos estágios curriculares nas escolas públicas, em que havia a integração dos cursos de licenciaturas e Pedagogia, permitiu, na opinião de Almeida et al. (1996), um rico intercâmbio entre eles (cursos). Ao mesmo tempo em que ocorria essa integração, também a discussão nacional sobre a identidade do profissional da educação, que colocava em questão as especiali-

zações e habilitações do curso de Pedagogia, acontecia, possibilitando reformulação mais ampla deste.

As reformulações propostas tinham por base a ideia de que era necessário identificar e desenvolver um *locus* de formação alternativo para os “professores das séries iniciais” do ensino fundamental. Havia, já naquele momento, a compreensão de que os professores das “séries iniciais” teriam, desde o ponto de vista de sua formação e profissão, abordagens teórico-metodológicas e de conteúdos específicas para essas séries de ensino. Na verdade, com a existência do curso de magistério de segundo grau (equivalente ao atual ensino médio), grande parte dos sistemas públicos de ensino seguia contratando professores com esse nível de qualificação, agudizando, segundo Brzezinski (1996), o processo de proletarização da profissão, já que não recebiam formação mais densa sobre conteúdos de ensino, tampouco eram levados a refletir sobre as práticas estabelecidas pelas escolas.

Se houve a denúncia sobre as precárias condições da formação dos “professores das séries iniciais” e de sua desqualificação profissional, houve também o entendimento de que a formação desses professores deveria atender princípios básicos e específicos relacionados aos problemas da escolarização das crianças que, pelo menos em tese, fariam parte deles. Ou seja, a ideia era de que os aspectos epistêmicos, metodológicos e de saberes seriam diferentes para a fase inicial e terminal da escola fundamental.

Não obstante as discussões, as reformulações do curso de Pedagogia foram ainda tímidas. Com a urgência de uma reformulação voltada para uma perspectiva de caráter docente e por considerar insuficiente a fundamentação teórica e empírica para enfrentar o problema da qualificação dos “professores das séries iniciais”, o DE da UFMT optou por revisão parcial desse curso, embora indicasse a necessidade de superar a formação especializada por meio das habilitações.

Por outro lado, a formação dos “professores das séries iniciais” tornara-se, pelo menos na UFMT, problema mais específico do curso de

Pedagogia, aspecto que também se percebia em outras universidades. Dessa forma, a revisão dos outros cursos de formação de professores integrava um bloco de discussão específico, enquanto o de Pedagogia assumia o *locus* de formação dos “professores das séries iniciais”.

Como resultado desse processo, o curso de pedagogia da UFMT foi inicialmente concebido para habilitação em docência, tornando-se pré-requisito para o ingresso em outra habilitação. Posteriormente, o curso voltou-se para a docência das séries iniciais e das disciplinas pedagógicas do magistério de segundo grau, ficando as habilitações em supervisão, administração e orientação como complementações em nível de pós-graduação *lato sensu*, até a última reformulação em 1992, quando se assume a formação do “professor das séries iniciais” como foco de trabalho.

As discussões conjuntas entre a UFMT e SEDUC a Seduc aproximaram algumas visões sobre a “formação dos professores das séries iniciais”, sendo balizadas por meio do debate relativo à sua profissionalização. Isso indicava que a formação desses profissionais, quando realizada em nível médio, seria deficiente; que haveria a necessidade de revisar, com urgência, planos de carreiras e salários; e que a definição de uma política de qualificação/profissionalização seria fundamental para transformações mais efetivas nos sistemas públicos de ensino. Com o estabelecimento destes consensos institucionais, se definiam as bases teóricas e práticas para a revisão mais ampla do curso de Pedagogia que deveria estruturar-se tanto em referenciais mais aprofundados sobre as relações sociedade/educação/escola/ensino, como nos dados empíricos sobre as demandas objetivas dos sistemas públicos de ensino. Esse curso assumia, então, como base de seu desenvolvimento, a ideia de que a profissionalidade seria o foco da ação e pesquisa no desenvolvimento da formação dos profissionais vinculados ou que se vinculariam às séries iniciais do ensino fundamental.

A definição mais aclarada desses propósitos seria reforçada pela criação, também no ano de 1992, do hoje denominado Instituto de Educação (IE). Naquele ano, a UFMT realizava uma reforma administrativa,

em que os primeiros centros e departamentos foram transformados ou reagrupados, gerando seus atuais institutos e faculdades. O Departamento de Educação deu origem ao Instituto de Educação que abriga três departamentos: o de Teoria e Fundamentos da Educação, o de Ensino e Organização Escolar e o de Psicologia. O IE se estruturou academicamente, nessa data, em “Programas de Trabalho” (SPELLER, 1995), tendo por parâmetro as contribuições do “Movimento Nacional de Docentes”, que reconhecia as implicações políticas do processo de formação. Dessa maneira, o IE definiu as seguintes diretrizes de trabalho:

- A busca de uma política de ação conjunta entre as agências formadoras e as agências contratantes, retomando a formação básica dos educadores e tentando, sempre que possível, garantir condições dignas de trabalho e de formação continuada.
- A revisão das estruturas acadêmicas das agências formadoras na busca de novas formas de organizar a formação do educador.
- A integração permanente entre as instituições de formação e as entidades organizadas dos trabalhadores da educação.

A partir dessas diretrizes de ação e com base na experiência acadêmica de interação com o sistema público de ensino, o IE propôs como “caminho” institucional, para execução de sua política de ensino, pesquisa e extensão, a organização de suas atividades de formação e de produção do conhecimento em três programas de trabalho:

I. Programa de Formação do Educador das Séries Iniciais da Educação Básica.

II. Programa de Formação do Educador de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> Séries e do Segundo Grau.

III. Programa de Pós-Graduação: Mestrado e Doutorado.

Essa estruturação tinha como princípio a necessária articulação/interação dos programas entre si e com o sistema público de ensino e com o Sindicato dos Trabalhadores da Educação Pública de Mato Grosso

(Sintep). Do mesmo modo, pressupunha as inter-relações entre ensino/pesquisa e teoria/prática que, reciprocamente – e diferencialmente – estariam implicados no processo de formação e de produção de conhecimentos (MATO GROSSO, 1998). A aproximação mais efetiva entre a UFMT, a Seduc e o Sintep permitiu a constituição de proposta de formação congregando aspectos de gestão escolar, carreira profissional e formação.

A UFMT, por meio do IE, tinha participação destacada na Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), já que os processos de trabalho instaurados no Estado do Mato Grosso possibilitavam constituir maior organicidade entre as ações de formação e das políticas implantadas pela Seduc.

A Seduc, por sua vez, após 1994, assumiu papel de “negociadora” política junto à União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), criando espaço importante de intercâmbios e proposições de ações interinstitucionais. Ao mesmo tempo, era iniciado trabalho de organização sistêmica das redes públicas de ensino, no sentido de dotá-las de transparência financeira e de gestão. Como coordenadora do processo de rediscussão do sistema público de ensino, a Seduc não se poderia esquivar das diretrizes e metas estabelecidas nacionalmente no “Plano Decenal de Educação” instituído em 1990 e de um conjunto de ações impostas pelo MEC antes da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), de 1996. Mesmo lhe sendo factível atuar como organismo apenas homologador das ações estaduais, é preciso reconhecer que existiu por parte dessa Secretaria, disposição para imprimir novas dinâmicas no sistema público de ensino do estado do Mato Grosso. Desse modo, entre os anos de 1994 e 1995, os dirigentes da Seduc se propuseram a discutir e a definir programa de profissionalização docente, sendo uma de suas dimensões a formação inicial e continuada. As outras estavam relacionadas à carreira profissional e à melhoria das condições de trabalho do professor, o que incluía política salarial.

O Sintep, empenhado em tornar mais efetiva sua participação política na definição dos processos de formação de professores e aliado em obter conquistas profissionais de caráter mais amplo, se propôs tam-

bém a pensar programa que incluísse elementos de melhorias na rede pública de ensino.

Em 1994, foi criado um grupo de trabalho composto por representantes da UFMT, Seduc e Sintep com o objetivo de estabelecer um programa de qualificação docente pautado na ideia de profissionalização dos professores, revisando também o estatuto do magistério do estado do Mato Grosso, de forma que os planos de carreira profissionais e salariais fossem a ele adequados. Paralelamente, objetivava-se buscar aportes teóricos para a proposição de processos de formação com efetividade e qualidade (MATO GROSSO, 1998, P. 3).

No mês de julho de 1995, o “Programa Interinstitucional de Qualificação Docente” foi lançado oficialmente e, ao mesmo tempo, foi encaminhado à Assembleia Legislativa um novo plano de carreira profissional que estabelecia jornada de trabalho, salário base, hora atividade e gestão democrática, entre outras ações.

Como referenciais curriculares, o “Programa Interinstitucional de Qualificação Docente” assumiu os indicados para a base comum nacional. Identificou, ainda, as responsabilidades institucionais, determinando metas de formação e a organização das redes públicas de ensino. Propôs, como limite para formação de todos os professores em exercício dos anos iniciais do ensino fundamental, o ano de 2006, e 2011, para todo o sistema público de ensino. Antes da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9.394, de 1996, o estado do Mato Grosso lançou um programa de qualificação docente que reconhecia a necessidade de profissionalizar os professores, sendo constituído de forma participativa.

Para definir as propostas e desenvolver os programas de formação, o IE instituiu grupos de trabalho com coordenações próprias responsáveis pelas discussões e encaminhamentos concretos, com destaque para o “Programa de Formação do Educador das Séries Iniciais”.



### 3. O programa de formação do educador das séries iniciais do ensino fundamental e o Núcleo de Educação Aberta e a Distância

Desde o ano de 1992, já havia o reconhecimento institucional para que o IE coordenasse o processo de formação dos professores das séries iniciais. Para estudar essa problemática, foi constituído grupo de trabalho interinstitucional com a participação da UFMT, Seduc, Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat) e Sintep. O grupo tinha como objetivo sistematizar dados referentes à realidade da formação dos professores das séries iniciais e propor as diretrizes gerais dos projetos de formação de professores em nível superior. Entre elas, é possível destacar a compreensão de que o projeto formativo teria como aporte a pesquisa das práticas educativas, reconhecendo-as como elo de interação com o sistema público de ensino e como um meio de ampliar a articulação da formação com os cotidianos escolares. Esse pressuposto pôde ser viabilizado na medida em que os acordos interinstitucionais estabelecidos consolidavam a formação.

Essa orientação possibilitou organizar o trabalho de formação fundamentado em três diferentes modalidades de ensino: presencial, parceladas e a distância, considerando as metas e as disposições do “Programa Interinstitucional de Qualificação Docente”.

Durante os anos de 1992 a 1993, as propostas de “operacionalização” da formação de professores organizadas em três diferentes modalidades de ensino foram objeto de discussão no IE. Em um primeiro momento, todo esse trabalho foi dirigido à constituição de propostas, considerando seus aspectos mais teóricos e de princípios formativos. Após esse período, elas foram trabalhadas no sentido de organizar os processos e atividades dirigidas à formação, para posteriormente serem implantadas.

Com o objetivo de se estabelecer um *locus* de trabalho para a equipe que propunha o projeto de formação na modalidade de EaD, foi criado, no ano de 1992, o Núcleo de Educação Aberta e a Distância (Ne-

ad) no Instituto de Educação. Dessa maneira, a equipe além de constituir espaço de trabalho, organizava suas ações de forma que fossem submetidas aos organismos deliberativos da Instituição. Entre os anos de 1995 a 1997, os “modelos” de desenvolvimento de cada um dos subprojetos foram estabelecidos e, hoje, o IE dispõe de experiências que apontam possibilidades e limites nesse trabalho.

Em abril de 1998, o MEC publicaria, pela primeira vez, uma portaria (a de número 301 de 7 de abril de 1998), regulamentando as condições para o credenciamento de universidades e centros pedagógicos interessados em trabalhar com projetos ou cursos que utilizassem a EaD em seu desenvolvimento. A UFMT foi credenciada para trabalhar com a EaD apenas no ano de 2001, finalizando um processo que se arrastou durante cinco anos na Secretaria de Ensino Superior (Sesu) do MEC, justamente pela falta de legislação que legitimasse iniciativas com o uso da EaD na formação de professores das séries iniciais do ensino fundamental.

Como exposto anteriormente, a UFMT e a Seduc vinham, desde o final dos anos de 1980, trabalhando em conjunto. A possibilidade de concretizar trabalho de formação de professores das séries iniciais, na modalidade de EaD, tomou corpo no início dos anos noventa.

No início do ano 1992, a Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura (Unesco) apoiou iniciativa para a proposição de projeto de formação de professores que pudesse dar origem a uma “rede” de formação no âmbito das universidades da Amazônia legal. Foi elaborado documento no qual se definiam atuação conjunta UFMT/Seduc, bem como calendário com a perspectiva de, em 1993, apresentar um diagnóstico da formação de professores no estado de Mato Grosso, evidenciando: - a situação dos cursos de magistério, inclusive com suas estruturas e organizações curriculares e os programas de formação de professores no país, desenvolvidos na modalidade de EaD. Essas ações tiveram apoio da Unesco, por meio de sua Divisão de Ensino Superior, e da Tele-Université de Quebec, que assessorou o grupo de trabalho em sua formação em EaD.

Após definição do projeto de formação e de discussões entre a UFMT, Seduc e prefeituras interessadas, foi estabelecido acordo tripartite que, resumidamente, propunha:

- A UFMT como responsável pela certificação e coordenadora do processo de formação, disponibilizando recursos humanos e financeiros necessários à implantação do sistema de EaD em seu interior. Seria responsável também por elaborar os materiais didáticos do curso, capacitar os orientadores acadêmicos, acompanhar e avaliar o projeto piloto, além de equipar o centro de apoio.
- A Seduc, como agência interessada na formação de professores, seria a responsável por coordenar, em conjunto com a UFMT, o processo formativo, disponibilizando recursos humanos e financeiros para a execução do projeto. Deveria, também, responsabilizar-se pelo pagamento dos orientadores acadêmicos (OAs), disponibilizar recursos financeiros, quando a UFMT os solicitasse, e assumir os custos da formação dos OAs.
- As prefeituras, por sua vez, seriam responsáveis por manter os professores na carreira do magistério, disponibilizando transporte, alimentação e hospedagem para os encontros presenciais. Seriam também responsáveis pela manutenção do centro de apoio, assegurando aos professores o uso de telefones, fax e outros meios de comunicação, evitando danos salariais e assegurando a participação nas atividades de formação, conforme calendário de trabalho do curso.

Com relação ao financiamento do trabalho da UFMT, várias agências apoiaram o projeto de formação a distância, já que, na época em que o projeto foi aprovado, não havia linhas de financiamentos específicos como os existentes atualmente.

O primeiro “Centro de Apoio” que daria base ao desenvolvimento da proposta foi criado e equipado no final do ano de 1993, com os deno-

minados Orientadores Acadêmicos selecionados e formados, e os materiais didáticos elaborados. No mês de novembro de 1994, foi realizada a primeira seleção para acesso à licenciatura. Do total de 632 professores em condições de fazer a formação, segundo levantamento da equipe/Nead na região Norte do estado de Mato Grosso<sup>3</sup>, 534 fizeram suas inscrições para o exame de seleção especial e, destes, 352 foram classificados. As vagas foram divididas proporcionalmente ao número de professores por município, à exceção do município de Colíder<sup>4</sup> que, por abrigar o Centro de Apoio, dispôs de um número maior de vagas em comum acordo com os outros oito municípios da região que constituíram o polo regional. Em fevereiro de 1995, tinham início as ações de formação relativas ao projeto piloto da licenciatura.

## 5. Do projeto de formação e expansão das atividades em EaD

O projeto que deu base à proposta curricular do curso tinha como principal característica o rompimento da ideia de “disciplinarização”, permitindo fluxo dinâmico e fluído de estudos, possibilitando processo de formação mais individualizado considerando diferentes ritmos de aprendizagem.

O sistema de EaD proposto levava em conta que, com a ruptura da relação face a face, seria necessário garantir processo de interlocução permanente entre os sujeitos envolvidos. Dessa forma, o sistema teria de relevar o diálogo como base para aprendizagens mais significativas. Para tanto, foram consideradas as seguintes disposições: a implementação de

---

<sup>3</sup>Os critérios utilizados para tanto foram os relacionados às demandas por formação, número de professores em condições de cursar a licenciatura e a não presença de campi, fosse da UFMT ou da Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT.

<sup>4</sup>Município da região norte do estado de Mato Grosso a 780 km. de distância da capital Cuiabá.

rede de comunicação que assegurasse comunicação entre os sujeitos da formação; a elaboração de materiais didáticos próprios; a organização de espaços de convivência; com instituição de processos de acompanhamento dos alunos e de avaliação próprios dessa modalidade; a criação de ambientes reais ou virtuais que suportassem as demandas de estudos dos alunos e a realização do serviço de orientação acadêmica.

Além disso, e com base em estudos empreendidos pela equipe/Nead, entendeu-se que determinados aspectos eram problemáticos no desenvolvimento da EaD:

- A falta de acompanhamento sistemático dos alunos;
- O não reconhecimento das tecnologias e mídias utilizadas como potencialmente educativas, em particular com o uso do rádio e televisão, aos quais se atribuía caráter de entretenimento e não de formação;
- Currículos descolados dos contextos vividos pelos alunos;
- A falta de infraestrutura de apoio aos alunos, fazendo com que se sentissem abandonados durante seus estudos.

Tais elementos evidenciavam que, pelo menos no caso brasileiro, a inexistência de instituições dedicadas exclusivamente à EaD, como as criadas na Europa e Ásia, fizeram pensar a modalidade de maneira bastante diferente. Os primeiros programas de EaD desenvolvidos no País, sobretudo os desenvolvidos na década de 1970, foram fortemente marcados por concepção estandardizada de ensino, não se desvinculando da ideia de acesso mais ampliado à escola e da incorporação de metodologias de caráter behaviorista.

Desde o início dos trabalhos com a EaD, a UFMT apoiou a perspectiva de um sistema cujo objetivo seria o de criar condições mínimas para a implementação de rede de formação no estado de Mato Grosso, ligando diferentes regiões, atendendo formações originadas nesse contexto. Daí o projeto inicial de formação dos professores em exercício das séries iniciais do ensino fundamental, consubstanciado pelo Programa Interinstitucional de Qualificação Docente.

Após o desenvolvimento do projeto piloto e fundamentados em novas demandas de formação no estado de Mato Grosso, o Nead ampliou suas atividades. No ano de 1999, outro processo de seleção foi elaborado, em conjunto com a Secretaria de Estado de Educação e prefeituras municipais. Assim foram ofertadas 2500 novas vagas, distribuídas em três regiões do estado. O Nead assessorou, ainda, no período de 1997 a 1999, outras instituições de ensino superior na constituição de seus núcleos de EaD, a saber: Universidade Federal do Paraná, Universidade Estadual de Maringá, Universidade Federal do Espírito Santo, Universidade Federal de Ouro Preto e as universidades estaduais do Maranhão e Caxias do Sul.

No ano de 2002, o núcleo desenvolvia, além da licenciatura, quatro cursos de especialização em EaD, sendo um deles em gestão ambiental; três cursos de extensão; dois projetos especiais: um voltado para o desenvolvimento de cursos *on line* e outro sobre aplicações pedagógicas da videoconferência; o Programa Caerenad (Centro de Aplicação e Formação de Recursos em Educação a Distância), que congregava outras cinco universidades: Tele-Université do Québec, Cheik Anta Diop do Senegal, Pontifícia Universidade Católica do Chile, Estatal a Distância da Costa Rica e das Ilhas Maurício.

Atendendo a demanda de muitos municípios mato-grossenses, foi ofertada, em 2004 pela UFMT e, em 2005, pela Unemat, uma segunda expansão do curso para professores em exercício dos anos iniciais do ensino fundamental. A partir de 2003, por solicitação também dos municípios, surgiram solicitações para oferta do curso de Licenciatura em Pedagogia com ênfase na educação infantil. Por meio do Consórcio Pro-formar e com financiamento pela Seed/MEC, mais vagas foram ofertadas pelo conjunto das universidades que constituíam esse consórcio: as federais de Mato Grosso, Ouro Preto, Espírito Santo, Mato Grosso do Sul, São João-del-Rey, Lavras e a Universidade do Estado de Mato Grosso.

A partir de 2005, considerando as políticas de formação pelo MEC o Nead passou a fazer a oferta regular de vagas para a formação de professores no estado de Mato Grosso, abrangendo, desde então, a denominada “demanda social”.

Em acréscimo ao trabalho com a formação de professores, o Nead, ao longo do tempo, constitui atividades voltadas para cursos de especialização e extensão, com experiências de uso das TIC.

Nos últimos anos, além das atividades anteriormente indicadas, a UFMT foi convidada pela Secretaria de Educação a Distância – Seed/MEC para trabalhar com a formação de professores que atuavam com crianças brasileiras no Japão. Embora projeto de formação bastante específico, essa experiência foi conduzida pelo Nead, configurado institucionalmente como “cadinho” na e para reflexões importantes sobre a formação em EaD em contextos tão distintos quanto os agora atualmente trabalhados pelo núcleo. Os processos de virtualização da formação, o uso intensificado das TIC, a convergência de experiências de formação dos que atuam em escolas ou com crianças brasileiras no Japão e os saberes necessários à formação desses profissionais, tudo isso implica novas práticas seja no interior do Nead, seja na Instituição, considerando a maneira pela qual ela se organiza para essa oferta. É, pois, dessa experiência que se vai tratar a seguir.

## 6. O aprender numa experiência em curso

O curso de Pedagogia Acordo Brasil/Japão – Modalidade a Distância, desenvolvido pela Universidade Federal de Mato Grosso em parceria com a Universidade Tokai/Japão, surgiu da necessidade de reconhecer o trabalho das, atualmente, setenta e duas escolas brasileiras conforme constatado pela Embaixada Brasileira em Tóquio e pelo MEC, escolas estas à margem do sistema educacional japonês.

O projeto, por sua vez, traz proposta de formação de Licenciatura em Pedagogia, na modalidade a distância, visando a capacitar futuros professores/gestores que já atuam com crianças brasileiras no Japão – isso em escolas brasileiras lá instaladas ou em outros espaços educativos formais ou não. Essas escolas e outras instituições atendem, segundo a Associação Brasileira de Escolas no Japão (Abej) – aproximadamente 80% – a crianças da educação infantil e anos iniciais do ensino funda-

mental matriculadas em período integral, de segundas a sábados, para que os pais possam trabalhar.

Nos espaços escolares, as crianças e jovens, filhos e filhas de pais nipo-brasileiros residentes no Japão, são escolarizados segundo os padrões brasileiros, tendo como primeira língua a portuguesa e o japonês como segunda. O fenômeno das escolas brasileiras em solo japonês relaciona-se ao processo migratório ocorrido na segunda metade de 1980. Naquele momento, a busca por melhores condições de renda, por parte dos trabalhadores, foi incentivada pelas leis japonesas que facilitavam a entrada de trabalhadores para suprir a carência de mão de obra no país.

A concepção do curso foi pautada na experiência do Nead/IE e no reconhecimento da experiência da UFMT na formação de professores, em especial, na formação de pedagogos. Nesse contexto, a Universidade, por meio desse Núcleo, foi chamada a atender a demanda da Seed/MEC.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso, grande parte dos profissionais que atuam nos espaços de atendimento às crianças brasileiras não têm formação e os que as possuem não são licenciados. Trabalhar a formação em nível superior dos profissionais que atendem as crianças brasileiras no Japão seria o primeiro passo para o reconhecimento e integração de escolas e/ou de outras instituições e organismos aos sistemas educacionais brasileiro e japonês.

No Japão viviam, até dezembro de 2008, 317.000 brasileiros. Com a crise econômica, esse número caiu para 267.000 em 2009, sendo a maioria decasséguis<sup>5</sup>. Esta população de imigrantes é composta por brasileiros de origem japonesa e seus cônjuges que iam para trabalhar, geralmente, como operários nas indústrias. Nesse país, encontra-se a terceira maior comunidade brasileira em solo estrangeiro e, por sua vez, essa é a terceira maior comunidade imigrante no Japão, depois da coreana e da chinesa.

---

<sup>5</sup>Folha de São Paulo: 3 de agosto de 2010, B1, p. B3.



A Universidade Tokai se responsabilizou pela coordenação do curso no Japão e pela instalação da infraestrutura para atendimento aos alunos, incluindo a criação de seis polos de apoio presencial situados nos municípios: *Ota*, *Hamamatsu*, *Nagoya*, *Kani*, *Hikone* e *Chino*. Esses polos se localizam em municípios com alta concentração de brasileiros.

Por meio da interveniência da Seed/MEC, da Embaixada do Brasil em Tóquio, da UFMT e da Universidade Tokai, estabeleceu-se, nos seis municípios japoneses, um sistema de educação a distância com o objetivo também de aproximar a comunidade brasileira das instituições educacionais japonesas. A Universidade Tokai, por sua vez, promove o reforço da língua japonesa com o intuito de melhor integrar os professores em formação à cultura japonesa.

Conforme o PPP do curso (Nead-UFMT, 2010, p. 46)<sup>6</sup>, os recursos didáticos previstos para desenvolvimento da formação se apoiaram na utilização de diferentes mídias para veiculação de conteúdos impressos ou em suporte digital. Esses materiais estão disponíveis no ambiente de aprendizagem e acessíveis por meio da internet.

O ambiente de aprendizagem Moodle foi especificamente customizado para atender aos alunos do Curso de Pedagogia Acordo Brasil/Japão. Além disso, o curso previu momentos presenciais, realizados no início do estudo de uma área de conhecimento, encontros presenciais/síncronos, por meio de videoconferência e, ao final de cada semestre, encontros presenciais entre alunos e professores para apresentação dos estudos relacionados às denominadas práticas educativas e seminários temáticos.

O processo de seleção especial ocorreu em 17 de maio de 2008, com aplicação de provas eletrônicas e trabalhadas no Moodle e da prova de redação. No total, foram 574 concorrendo a 300 vagas, segundo a possibilidade de financiamento pela Seed/MEC. Um encontro presencial na Universidade Tokai, em 11 de julho de 2009, marcou o início do curso, e nele os alunos tiveram formação de vinte horas no AVA/Moodle.

---

<sup>6</sup>Disponível em [www.nead.ufmt.br/japao](http://www.nead.ufmt.br/japao)

Atualmente, o curso conta com um total de 270 alunos. A desistência de trinta deles se deu em razão da crise econômica vivida pelo Japão que afetou, direta e intensamente, os trabalhadores brasileiros. Parte considerável, na situação de desemprego, optou por retornar ao Brasil. Quando questionados sobre o motivo da desistência, todos os alunos responderam que a falta de trabalho, no caso dos professores, com o fechamento de várias escolas, redundou no abandono. Observou-se que o curso jamais foi motivo de insatisfação para aqueles que não prosseguiram com os estudos.

São 17 Orientadores Acadêmicos que trabalham na UFMT: 15 deles vinculados às 15 turmas do curso, atendendo no máximo a 20 alunos. Há 1 Coordenador da Orientação e 1 que atende aos alunos com atividades em atraso. A seleção desses profissionais se deu por meio de edital, com previsão de 30 horas semanais de trabalho. Por conta do financiamento, o curso abrange no máximo 4 anos e meio (julho 2009 a dezembro de 2013), fato que impõe ritmo de trabalho intenso aos alunos.

Todos os orientadores acadêmicos têm formação na área das licenciaturas, três possuem especialização, 13 são mestres e uma delas é doutoranda. Do total, 12 têm experiência de no mínimo de dez anos como professor da rede pública de ensino, oito deles já atuaram no ensino superior e quatro possuíam alguma experiência na educação a distância. Para o trabalho na orientação, a equipe recebe formação continuada, seja na modalidade de EaD, seja nas áreas de conhecimento com que trabalham, contabilizando, geralmente, 20 horas de formação mensais.

Segundo o PPP do curso, os professores especialistas têm por atribuição desenvolver todo o trabalho pedagógico da formação. Organizam, assim, desde o material didático a ser trabalhado nas áreas de conhecimento até as formas e instrumentos de avaliação da aprendizagem, responsabilizando-se ainda pela formação e acompanhamento dos alunos e orientadores acadêmicos. Estes, por sua vez, acompanham os alunos em suas turmas cuidando para a realização cotidiana das atividades previstas, tanto no Moodle como nas atividades relacionadas às práticas educativas e seminários temáticos, juntamente com os professores que acompanham os processos de avaliação.

Importante destacar que o PPP do curso indica o trabalho de acompanhamento dos alunos como fulcro do desenvolvimento da EaD. A coordenação e as equipes de professores e orientadores não convergem seu fazer para a ideia de “aulas”, pois elas estariam explicitadas no material didático do curso. O trabalho no e com o Moodle tem por foco o trabalho cotidiano dos alunos, considerando que as atividades previstas dão o tom da participação no ambiente. Tanto é assim que a avaliação da aprendizagem é caracterizada pela observação do percurso de estudos dos alunos, de modo que a qualquer momento possam retomar seus trabalhos. Vale lembrar que, no caso do curso em questão, há limite de tempo para a finalização da formação, como mencionado há pouco. Em razão da distância geográfica, fuso horário e da estruturação do curso, a maior parte da comunicação e do trabalho pedagógico fica centrada nas atividades organizadas nesse AVA.

O curso conta ainda com uma coordenação e coordenação adjunta. Há também a equipe de apoio tecnológico com oito profissionais para a manutenção do ambiente e da página. Os professores especialistas em cada uma das áreas de conhecimento atendem sempre em equipes de no mínimo de três docentes, de modo que cada um possa acompanhar cinco turmas, totalizando 90 a 100 alunos e cinco orientadores acadêmicos.

As equipes se reúnem todas as terças-feiras. Coordenação, professores e orientadores acadêmicos debatem, nas reuniões semanais, os encaminhamentos, dúvidas e possíveis rearranjos dos processos de acompanhamento, com ênfase na maior participação dos alunos.

Para apoiar o desenvolvimento do curso no Japão, a Universidade Tokai, por meio de financiamento do MEC, contratou uma coordenação ali sediada e três locais, todas profissionais bilíngues (português/japonês), que organizam os trabalhos de atendimento aos alunos nos polos de apoio presencial. Essas coordenações respondem pelo apoio logístico ao curso e alunos e pelo desenvolvimento pedagógico, ficando a responsabilidade pelo atendimento acadêmico dos alunos a cargo da UFMT.

O currículo do curso de Licenciatura em Pedagogia Acordo Brasil/Japão, com 3.300 horas, está estruturado e organizado em três núcleos:

- Núcleo Fundamentos da Educação: possui carga horária de 800 horas e trata das áreas de conhecimento de Estudos em EaD e Pesquisa em Educação, da Filosofia, da Sociologia, da Antropologia, da Psicologia e da Pedagogia da Infância;
- Núcleo Ciências Básicas e Metodologias: possui carga horária de 1.100 horas. Formado pelas ciências que embasam o processo educativo como as Múltiplas Linguagens, o Pensamento Matemático, as Ciências Naturais e o Pensamento Geográfico e Histórico;
- Núcleo Gestão e Trabalho Pedagógico na Educação: possui carga horária de 400 horas, constituindo-se um núcleo de debate sobre aspectos institucionais, organizacionais e da dinâmica do trabalho educativo, bem como dos elementos que possibilitam o trabalho pedagógico.

Por fim, as Atividades Acadêmicas Científico-Culturais com 100 horas, as denominadas Práticas Educativas e Seminários Temáticos I, II, III e IV, que totalizam 400 horas, Atividades de Ensino/Estágio I, II e III com 400 horas e o Acompanhamento do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), com 100 horas.

A estruturação do trabalho pedagógico no ambiente é antecedida pelo trabalho da equipe de professores, que elabora material didático impresso e os guias didáticos das áreas de conhecimento. Depois disso, os orientadores acadêmicos passam por processo de formação em que são discutidos conteúdos e formas de encaminhamento da área. Após consenso das equipes de professores e orientadores, os guias seguem para a equipe tecnológica. Essa fase consiste na interação entre a equipe pedagógica e a equipe técnica, cujos profissionais trabalham com as atividades preparadas e encaminhadas pela equipe pedagógica. Os procedimentos são usuais, ao menos no curso em pauta: a equipe de tecnologia recebe as orientações dos professores especialistas e, no caso de dúvidas, se reúne ou para saná-las ou para propor alternativas que contemplem a proposta pedagógica e didática, desde que haja viabilidade técnica.

ca. Muitos foram os momentos em que o uso de determinados recursos foi abolido ou destacado, isso a depender do trabalho entre equipe de apoio tecnológico, professores e orientadores.

Concomitantemente ao trabalho das áreas de conhecimento no Moodle, os encontros presenciais são preparados por videoconferência no Japão. Todo o trabalho de orientação aos alunos na consecução das Práticas Educativas e Seminários Temáticos se dá via ambiente, aspecto que impõe afinidade entre equipe técnica e pedagógica. Esse é um fator preponderante nas relações estabelecidas entre elas.

Vale lembrar que os encontros presenciais/síncronos por videoconferência duraram dez horas, assim distribuídas: três horas, com os professores da UFMT e as outras sete com professores da Universidade Tokai, em atividades presenciais (face a face), relacionadas à “japanologia” – assuntos afetos aos conteúdos trabalhados no curso e o idioma japonês. No encontro presencial/regional ao final de cada semestre, os professores da UFMT atenderam os alunos nos polos em solo japonês.

Considerando o curso em pauta e as informações obtidas pelos orientadores e professores, a estimativa de trabalho no Moodle é de 20 a 25 horas semanais, com acesso diário ao ambiente. Embora a UFMT disponha de espaço físico específico, a maior parte dos acessos teve origem nas residências dos profissionais. O espaço institucional foi utilizado, preferencialmente, para a formação e reuniões pedagógicas, mesmo contando com computadores em número suficiente para cada um dos profissionais envolvidos na formação.

Os alunos do curso, por sua vez, evidenciam conjunto muito diverso em relação à naturalidade, faixa etária, formação anterior, condições de trabalho, ao acesso e familiaridade no uso das TIC. Aproximadamente 70% dos alunos são professores de escolas brasileiras. Os demais profissionais, inclusive estrangeiros<sup>7</sup>, podem atuar em ONGs (organizações não governamentais) ou em escolas japonesas, como “mediadores

---

<sup>7</sup>São dez alunos estrangeiros, entre japoneses, peruanos, paraguaios, bolivianos e argentinos – todos fluentes no idioma português.

culturais” junto a crianças brasileiras com dificuldades para seguir os estudos no sistema escolar japonês. Quase 60% deles já possuem diploma de nível superior, com formações em engenharias, ciências da saúde, biológicas ou bacharelados.

A maior parte, em razão da situação de migrante e do propósito de manter contato com familiares no Brasil, já tinha bastante familiaridade com o uso das TIC. Esse fator influencia muito a maneira pela qual o trabalho no Moodle tem sido desenvolvido no curso: com participação intensa dos alunos.

## 7. De algumas lições

No percurso de trabalho do Nead, dentre as lições apreendidas, cumpre destacar a principal delas: as parcerias institucionais, marco importante na consolidação de um sistema de EaD no estado de Mato Grosso.

O aumento da capilarização do sistema de EaD no estado teve por razão as parcerias, inicialmente com as prefeituras, possibilitando estruturação de uma rede de polos que apoiava os alunos em seus estudos e, assim, bibliotecas, laboratórios, espaços de convivência foram criados, bem como foram organizadas equipes de orientadores acadêmicos nos locais frequentados pelos alunos, isso acontecendo por meio de acordos em que as atribuições das parcerias estavam claramente definidas.

Da mesma maneira, o apoio ao trabalho com a EaD em outras instituições de ensino superior foi marcado pela ideia de corresponsabilidade, jamais pela adoção de um modelo a ser seguido *a priori*. O entendimento de que as demandas e os contextos de formação são únicos balizou o trabalho em que a identidade e culturas institucionais matizaram o sentido da cooperação.

O investimento em infraestrutura permitiu, ao longo dos anos, consolidar em Mato Grosso uma rede de polos, resultado das parcerias no estado, cujo objetivo era torná-los “centros de referência na formação de professores”. A ideia, no entanto, foi perdendo força na medida em que outras formas de financiamento da EaD foram instituídas. Com a

implantação da UAB e com a interlocução mais direta entre municípios e MEC, para posterior ação das universidades públicas sobre as demandas advindas, outras formas de consórcio surgiram. Os polos regionais, com infraestrutura mais bem organizada, deram lugar a espaços mais localizados e pontuais na oferta de cursos, mas que trouxeram uma série de problemas na consecução da formação devido à negligência de alguns municípios para com as atribuições pactuadas na época da formalização das parcerias, precarizando assim as condições de trabalho e de oferta dos cursos.

A experiência com a EaD propiciou também a constituição de recursos humanos bastante familiarizados com essa modalidade. No Nead, convivem hoje profissionais com experiências diversificadas em EaD. Há aqueles que, desde o início do trabalho, lá permanecem e os recém-contratados, estes selecionados por meio de concursos específicos para os programas/UAB. Alguns deles atuaram como orientadores acadêmicos nos cursos de formação de professores e obtiveram titulação de mestre e/ou doutor com pesquisas que foram correlatas à temática EaD. Esse convívio tem sido profícuo já que, com base em experiências e formações diversas, as alternativas e soluções pedagógicas são bastante enriquecidas.

Por outro lado, a inserção do uso das TIC irradiadas de experiências mais localizadas tem permitido reconhecer o funcionamento dos AVAs, sustentando trabalho de melhoria da customização dos recursos desses ambientes.

A introdução dos AVAs na formação pressupõe compreensão de uso das TIC e, nesse caso, as codificações culturais a elas relacionadas acabam por impor significações nem sempre afetas ao pedagógico. Incorporá-las ao trabalho pedagógico implica reconstruir e ressignificar processos de participação, interação, enfatizando aprendizagens de natureza mais ativas. As condições em que são implementadas ações nesse âmbito são indicativas do quanto é preciso caminhar na direção de incorporar, num processo interativo e significativo, tais artefatos.

Diante do exposto, a forma pela qual a EaD vem sendo incorporada nas instituições públicas de ensino superior, considerando programas como o da UAB, a normalização dos financiamentos para isso, bem como a incorporação de profissionais para aí atuar suscitam questionamentos sobre o futuro de um núcleo dedicado ao trabalho com a EaD.

O Nead na UFMT consolidou um processo de trabalho marcado por deliberações institucionais e integrado ao cotidiano do Instituto de Educação. A tendência é que o núcleo venha a constituir trabalho no âmbito da formação continuada e em experiências mais localizadas de formação, como o curso para os profissionais que atuam com crianças brasileiras no Japão, exigindo soluções e parcerias muito específicas na formação e pesquisas que apoiem alternativas no trabalho com a EaD. O futuro aponta potencialidades expressivas desde que se atente para a necessidade, cada vez maior, de se constituir convivências multiculturais que “chamam” para olhares diversos e diferenciados dos contextos dos alunos da EaD.

## 8. Referências bibliográficas

ALMEIDA, C. S. *et al.* *O Programa de Qualificação Docente em Mato Grosso: um Programa em Construção Interinstitucional*. Cuiabá: IE/UFMT, 1996 (mimeo).

ALONSO, K.M.; PRETI, O. A “Experiência de Mato Grosso” na formação de professores na modalidade a distância (1992-2005). In: *Revista de Educação Pública*, v.14, n.26, 2005, p. 93-111.

BRZEZINSKI, I. *Pedagogia, Pedagogos e Formação de Professores*. Campinas: Papyrus, 1996.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. *Programa interinstitucional de Qualificação Docente*. Cuiabá: SEDUC, 1998.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Portaria nº. 301, de 07 de abril de 1998. Normatiza os procedimentos de credenciamento de instituições para oferta de cursos de graduação e educação profissional tecnológica a distância. *Diário Oficial da União*. Disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs\\_portaria301.pdf](http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs_portaria301.pdf)>

. Acesso em 11 dez. 2010.

NEAD-UFMT. Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia – modalidade a distância - Acordo Brasil/Japão. Disponível em:

<[www.nead.ufmt.br/japao](http://www.nead.ufmt.br/japao)>. Acesso em: 25 de jul. 2010.

SPELLER, P. Formação de Professores e Produção de Conhecimento: proposta e experiência do Instituto de Educação da UFMT. *Revista Fórum das Licenciaturas*, Goiânia:UFG, 1995.

# GESTÃO DE SISTEMAS DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA PERSPECTIVA DA INOVAÇÃO

Jonilto Costa Sousa<sup>1</sup>  
Maria de Fátima Bruno-Faria<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup>Universidade de Brasília (UnB) – [jonilto@unb.br](mailto:jonilto@unb.br)

<sup>2</sup>Universidade de Brasília (UnB) – [fatimabruno@unb.br](mailto:fatimabruno@unb.br)

## 1. Introdução: inovação e gestão na educação a distância

**A** inovação, que se faz presente em vários aspectos da atividade humana, assume relevância crucial para indivíduos, grupos e sociedade como um todo. A inovação, no âmbito da sociedade moderna, reflete-se tanto em sua concepção teórica quanto na sua aplicação. No contexto organizacional, em especial, observa-se que o fenômeno da inovação assume um papel crucial para os indivíduos, para os grupos e para a sociedade como um todo.

Por sua vez, a educação a distância (EaD), modalidade educacional implementada por diversas instituições educacionais com oferta de cursos para educação básica, superior e profissional continuada, apresenta caráter inovador – ressaltado por diversos estudos (RUMBLE, 2003; NUNES, 2009) – em relação ao sistema de educação tradicional, usualmente presencial.

Neste estudo, argumenta-se que a compreensão da dinâmica do processo de inovação pode contribuir para o aprimoramento da gestão de sistemas de EaD. Analisando a produção científica referente à inovação e à gestão de sistemas de EaD, o texto pretende investigar particularmente de que forma a inovação se insere no âmbito da EaD e identificar lacunas que sinalizem temas de pesquisa a serem explorados, com base nos resultados encontrados.

## 2. Considerações sobre a educação a distância, a inovação e a gestão

Como argumenta Nunes (2009, p.3),

a principal inovação das últimas décadas na área da educação foi a criação, a implantação e o aperfeiçoamento de uma nova geração de sistemas de EaD que começou a abrir possibilidades de se promoverem oportunidades educacionais para grandes contingentes populacionais, não mais tão-somente de acordo com critérios quantitativos,

mas, principalmente, com base em noções de qualidade, flexibilidade, liberdade e crítica (NUNES, 2009, p.2).

Conforme Moore e Kearsley (2008), o sueco Borje Holmberg, na década de 60, foi um dos primeiros educadores a utilizar a expressão EaD para definir o universo das relações ensino-aprendizado, caracterizado pela separação entre alunos e professores. Peters (2004) destacou que a EaD é uma forma de estudo complementar, que envolve a aplicação de técnicas industriais na transmissão de instrução, dentre as quais: planejamento sistemático; especialização da equipe de trabalho; produção em massa de materiais; automação; padronização e controle de qualidade; e utilização de tecnologias de comunicação modernas. Moore e Kearsley (2008) caracterizam a EaD em função da separação entre professores e alunos, da mediação da aprendizagem por meio de recursos instrucionais e tecnológicos e do âmbito de contexto organizacional que proporcione a coordenação desses elementos. Os autores compreendem a “EaD” da seguinte maneira:

EaD é a aprendizagem planejada que geralmente ocorre num local diferente do ensino e, por causa disso, requer técnicas especiais de desenho de curso, técnicas especiais de instrução, métodos especiais de comunicação por meio de eletrônica e outras tecnologias, bem como arranjos organizacionais e administrativos (MOORE e KEARSLEY, 2008, p.3).

É oportuno ressaltar que, por meio do Decreto 5.622/05, foi estabelecida a conceituação oficial no Brasil para a EaD, de modo que esta definição é orientada para a aprendizagem a partir de mediações didático-pedagógicas, quais sejam:

Art. 1º. Para os fins deste Decreto, caracteriza-se a EaD como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos (BRASIL, 2005).

Rumble (2003) argumenta que, dado o crescimento significativo de organizações que oferecem essa modalidade de ensino no mundo, educadores e planejadores educacionais estão cada vez mais conscientes de que se deve refletir sobre a maneira de organizar e gerir tais sistemas, de forma a tirar maior proveito dos recursos. A gestão, de acordo com Rumble (2003), configura-se como “um processo que permite o desenvolvimento de atividades com eficiência e eficácia, a tomada de decisões com respeito às ações que se fizerem necessárias, a escolha e a verificação da melhor forma de executá-las”. Contudo, implantar – e gerir – um sistema de EaD não é tarefa simples, principalmente quando se observam a complexidade e o elevado número de componentes envolvidos: estudantes, professores, tutores, gestores, equipe técnica, infraestrutura e a própria instituição de ensino, entre outros (RUMBLE, 2003, p.15).

Os sistemas de EaD – sobretudo a EaD do tipo *e-learning* – são relativamente novos em relação aos sistemas educacionais tradicionais, especialmente no Brasil, onde ainda há muitas organizações que estão iniciando a implementação e a gestão de sistemas de educação a distância. E, dentre aquelas que já atuam com EaD há mais tempo, também se percebe o esforço para lançar novos cursos a distância, reformular sua estrutura ou seu modelo de gestão, adotar novos recursos em termos de tecnologias e mídias para interação entre os participantes dos cursos, em suma, aprimorar e ampliar a capacidade de seus sistemas de EaD.

A gestão de sistemas de EaD, assim, requer a atenção cuidadosa para a tomada de decisão em relação a relevantes componentes administrativos, tais como: planejamento estratégico, recursos tecnológicos, formação de equipes, previsão orçamentária, controle financeiro, avaliação dos resultados etc. Em suma, a gestão de um sistema de EaD parece envolver aspectos contingenciais, de modo que sua eficácia e eficiência dependem dos objetivos, do dimensionamento, dos meios de comunicação selecionados, dos princípios pedagógicos, das características dos alunos, das modalidades de aprendizagem e do meio social em que a instituição opera (RUMBLE, 2003).

Dessa forma, o processo de inovação na gestão de sistemas de EaD perpassa tais graus de novidade e de complexidade inerentes aos

sistemas de EaD, de modo que se requer, muitas vezes, o desenvolvimento e a adaptação de soluções e modelos às especificidades do contexto organizacional considerado, denotando a necessidade de que o processo de inovação seja investigado nesse contexto. Assim, os sistemas de EaD são apontados como complexos por estudiosos (MOORE e KEARSLEY, 2008; RUMBLE, 2003) – o que “impõe desafios aos gestores no sentido de conceber e organizar sistemas administrativos apropriados a este processo” (RUMBLE, 2003, p.15).

No que tange à gestão de sistemas de EaD, Moore e Kearsley (2008) argumentam que a extensão e a complexidade das atividades administrativas variam de acordo com o tipo de sistema de EaD. Assim, cabe às organizações implementar formas diferenciadas de gestão, nas quais a inovação ocupa um lugar central. Esses autores propõem uma visão sistêmica para a EaD, a qual é preponderante na literatura sobre o tema, também adotada no âmbito deste estudo. O modelo sistêmico de Moore e Kearsley (2008, p.11) é composto por conteúdo, desenho instrucional, comunicação, interação, ambiente de aprendizagem e gestão. Cada um desses elementos se divide em subsistemas que interagem entre si, conservando certo grau de independência, de modo que devem ser compreendidas as inter-relações entre tais subsistemas, bem como as contribuições de cada elemento na gestão desses sistemas.

Aires e Lopes (2009) argumentam que a gestão de sistemas de EaD envolve o repensar dos processos de planejamento, gerenciamento e avaliação em torno de um projeto político-pedagógico, institucionalmente articulado e coerente com as concepções e princípios educativos que lhe dão sustentação. Requer, também, articular tais processos e concepções aos componentes que configuram esses sistemas, essencialmente àqueles relacionados com os serviços de atenção ao aluno, ao acompanhamento tutorial, à mediação tecnológica e aos meios e materiais utilizados, à gestão de equipes, dos recursos e do relacionamento institucional interno e externo.

A organização em rede é, para Woudstra e Adria (2003), o modo dominante e mais efetivo para organizar o campo da EaD. Adicionalmente, apontam que a inovação é natural e esperada no âmbito de organizações que atuam por meio de ações de EaD.

Por sua vez, Moreira (1999) tem como objeto de estudo as inovações no contexto educacional, com foco em seu caráter complexo. De acordo com o autor, investigar a implementação de inovações possibilita identificar os motivos pelos quais – e a partir de que ponto de vista – as inovações fracassam ou são bem sucedidas, apontando o “contraste entre o currículo real, concretizado na prática de sala de aula, e o formal, registrado nas propostas escritas” (MOREIRA, 1999, p.3).

Embora os sistemas de EaD possuam elementos comuns em relação aos sistemas de educação tradicional, tais sistemas dizem respeito a realidades diferentes que envolvem: alunos inseridos em contextos culturais diversos e com formações educacionais variadas; acesso a mídias diferenciadas e graus de desenvolvimento tecnológico da localidade onde ocorrem; disponibilidade de recursos materiais e financeiros, dentre outros. Nos sistemas de EaD, caracterizados pela complexidade e por considerável grau de novidade em relação a alguns aspectos do sistema de educação tradicional, a eficácia e a eficiência da gestão podem requerer novas formas de gestão.

Diante dos argumentos de Rumble (2003), Aires e Lopes (2009), Woudstra e Adria (2003) e Moreira (1999), percebe-se que a EaD, considerada por Nunes (2009) como inovadora no âmbito educacional, envolve aspectos tais como graus de novidade e de complexidade que impõem desafios a sua gestão. Denota-se a pertinência de investigações acerca da inovação no âmbito de sistemas de EaD, na medida em que a dinâmica da inovação pode suscitar reflexões acerca de iniciativas e de aprimoramentos na gestão desses sistemas.

Há, portanto, necessidade de continuamente analisar situações e contextos, de modo a verificar as ações gerenciais mais apropriadas a cada problema que emerge, sem que se possa apenas aplicar os resultados de experiências ocorridas em qualquer sistema de EaD. Inovar passa, assim, a ser uma necessidade, como ocorre em outros processos de gestão. Para fomentar essa discussão, a próxima seção apresenta a concepção da inovação como um processo e abordagens de alguns pesquisadores a respeito do estudo da inovação no âmbito das organizações.

### 3. A inovação como um processo e sua relação com a gestão na EaD

No início do século XIX, algumas tentativas efetuadas por economistas para entender o fenômeno da inovação a vislumbravam como um evento particular, temporário e isolado, aparentemente imprevisível e capaz de produzir impactos consideráveis na ordem socioeconômica, e que era tido como se ocorresse em completo acaso (MARINOVA e PHILLIMORE, 2003). Dessa forma, até o início do século XX, a inovação permaneceu como um campo de pesquisa não-desenvolvido. Essa aparente invisibilidade do que acontece quando se investe em novos produtos, de acordo com Marinova e Phillimore (2003), deu origem ao assim chamado modelo “caixa preta”, em referência a um aparato cujo desenho interno é desconhecido. Dessa forma, por várias décadas a inovação foi tratada por pesquisadores como eventos inseridos dentro de uma caixa preta, na qual o processo de inovação em si não era considerado importante, apenas as variáveis que correspondiam a seus insumos e seus produtos (MARINOVA e PHILLIMORE, 2003).

Na primeira metade do século XX, só alguns poucos economistas, entre eles Joseph Schumpeter, propuseram-se a analisar a inovação. De acordo com Schumpeter (1997, p.36), o avanço no conhecimento tecnológico constitui um elemento essencial da análise econômica, de modo que suas bases estão fundamentadas na compreensão do conceito de inovação tecnológica. Dessa forma, foi Schumpeter em 1912 que, ao primeiramente dar à inovação um lugar de destaque na teoria do desenvolvimento econômico, focalizou as economias capitalistas sob o impacto das inovações tecnológicas. Na terminologia desenvolvida por Schumpeter (1997), inovações e novas combinações são usadas como sinônimos, de modo que as inovações refletem conhecimentos já existentes, combinados de novas formas. Na perspectiva schumpeteriana, a inovação se caracteriza por uma dinâmica interna, que se adapta ao ambi-



ente variável e, ao mesmo tempo, é determinante na configuração do mesmo.

Quanto ao conceito de inovação, a literatura é bastante diversa em definições para o fenômeno. O termo inovação pode-se referir tanto à ação de inovar como aos objetos produzidos pela inovação. De acordo com Schumpeter (1997), a inovação é um processo em que se põem em prática novas combinações entre materiais e forças. Observa-se que o conceito de inovação para Schumpeter – realização de novas combinações – é bastante amplo, de modo que os tipos de inovação identificados por Schumpeter (1997) compreendem: a introdução de um novo bem; um novo método de produção; um novo mercado; uma nova fonte de suprimentos ou uma nova organização em qualquer ramo.

A inovação foi primeiramente compreendida por Schumpeter como um processo de destruição criativa capaz de desenvolver novas e melhores combinações produtivas com o conseqüente abandono de produtos e práticas antigos e obsoletos. Neste contexto, uma inovação pode ser considerada como uma nova combinação, ou seja, um novo uso de possibilidades e componentes pré-existentis (SCHUMPETER, 1997).

Por suas características, a inovação envolve a aceitação e a implementação de novas idéias, processos, produtos e serviços, bem como o reconhecimento, por parte daquele contexto social, do caráter útil que tais novidades proporcionam. Assim, a inovação pode ser considerada como o mecanismo central de renovação em qualquer organização (TIDD et al., 1997).

Bessant (2003) afirma que há uma dose considerável de incerteza na inovação, seja tecnológica, mercadológica, social ou política. Dessa forma, há poucas chances de sucesso a não ser que o processo seja gerenciado cuidadosamente. A implementação pode ou não ser bem-sucedida, em decorrência de suas interações com fatores técnicos, mercadológicos, econômicos, políticos e sociais, entre outros, de modo que o êxito não pode, de forma alguma, ser tomado como certo ou garantido.

Assim, no sentido de compreender a natureza complexa e multifacetada da inovação, converge-se para uma concepção integradora do fenômeno de um modo adequado à compreensão de sua natureza dinâmi-

ca: a inovação é tida como um processo (VAN DE VEN, 1986; LUNDVALL, 1992; AMABILE, 1996; TIDD et al., 1997; MARINOVA e PHILLIMORE, 2003); ou seja, é concebida como “um meio de múltiplos fins ao invés de um fim em si mesma” (TOTTERDELL et al., 2002, p.4).

A inovação pode ser caracterizada, ainda, como um processo que envolve aprendizagem organizacional (FLEURY e FLEURY, 1997), imerso em certo grau de incerteza e potenciais de mudança inerentes (HADJIMANOLIS, 2003), a partir de fatores individuais, tecnológicos e culturais (CARAYANNIS et al., 2003), e mediante a solução de problemas ao longo do processo (TIDD et al., 1997).

Observa-se, também, a importância da percepção acerca da inovação por parte do indivíduo ou da unidade que a adotará. Rogers (1983) caracteriza a inovação como uma ideia ou uma prática adotada, que é percebida como nova por um indivíduo ou por uma unidade relevante de adoção. Assim, pode não haver nenhuma novidade absoluta na ideia e pode ser que ela já exista há bastante tempo, até que esse indivíduo em particular se torne consciente dessa ideia. A ideia percebida como nova para determinado contexto social é considerada uma “inovação”, ainda que para outros que já a conheçam possa parecer uma “imitação” de algo que já existe (VAN DE VEN e ENGLEMAN, 2004).

De acordo com Kanter (1984), a inovação é concebida como um processo e passa por uma fase de geração de ideias, em que variações podem ser feitas por meio de agentes externos ou internos, e depois por uma fase de implementação, impulsionada por uma coligação necessária para patrocinar a ideia, desenvolver testes e protótipos e concretizar a produção da nova ideia sob a forma de produto ou serviço. Dessa forma, a inovação envolve, além da criatividade dos indivíduos, questões como: estrutura organizacional, poder e sua utilização, comunicação intra e extraorganizacional, condições econômicas externas, entre outros fatores situacionais que podem afetar a inovação ao longo do tempo, como um processo dinâmico e em contínuo movimento.

A esse respeito, Wolfe (1994) argumenta que o termo “inovação” tem sido usado pela literatura para se referir a duas concepções distintas.

A primeira, alinhada à concepção proposta por Kanter (1984), diz respeito à inovação como o processo de implementação de novos produtos, equipamentos e sistemas, colocando-os em utilização. Por sua vez, a segunda focaliza o objeto do processo de inovação; ou seja, quando pesquisadores se referem à inovação como um novo produto, um novo equipamento ou um novo sistema, por exemplo. Neste texto, adota-se a concepção da inovação como um processo de implementação de uma ideia, prática ou objeto – desde que percebido como novo por um indivíduo ou uma unidade de adoção e desde que tal processo possa ser gerenciado, como defendem Tidd et al. (1997).

A respeito da inovação no contexto gerencial, contudo, observa-se que, de acordo com Birkinshaw et al. (2005), pouca atenção tem sido dada à dinâmica desse fenômeno, considerando como as práticas, os processos e as estruturas gerenciais evoluem e, talvez, avançam ao longo do tempo. Ao investigar a natureza e as causas da inovação administrativa – ou seja, da “implementação de uma nova prática, processo ou estrutura administrativa que altere significativamente o modo pelo qual o trabalho de gestão é realizado, com vistas ao alcance dos objetivos organizacionais” (BIRKINSHAW et al., 2005, p.6) –, os autores salientam que maior compreensão a respeito das origens de inovações administrativas bem-sucedidas parece ser um requisito para aprimorar a produtividade e os impactos de estudos sobre gestão nas organizações.

Em decorrência da natureza multidimensional e multifacetada que caracteriza a inovação (SHAVININA e SEERATAN, 2003) e da multiplicidade de mudanças socioeconômicas induzidas pela inovação (TIDD et al., 1997), observa-se que as pesquisas acerca desse fenômeno têm sido desenvolvidas por diversas disciplinas (SHAVININA e SEERATAN, 2003), por pesquisadores nos campos econômico, sociológico, psicológico e organizacional.

Neste texto, voltado para a investigação acerca de aspectos pertinentes à gestão de sistemas de educação a distância e das organizações em que operam, julgou-se particularmente oportuno discutir a compreensão do fenômeno da inovação no âmbito dos estudos das organizações, considerando os argumentos de estudiosos das organizações como

Rogers (1983) e, como opção teórica, a perspectiva adotada por Van de Ven (1986), Van de Ven et al. (1999), Van de Ven et al. (2000) e Van de Ven e Engleman (2004).

O estudo de Rogers (1983) influenciou abordagens posteriores desenvolvidas por estudiosos da inovação, em especial, a abordagem acerca do processo de inovação desenvolvida por Van de Ven (1986). Tal abordagem, construída por uma equipe multidisciplinar, com estudos longitudinais em diferentes contextos, amplia a compreensão da inovação como um processo, fornece elementos para que o processo de inovação possa ser caracterizado no âmbito das organizações humanas e pode, assim, proporcionar reflexões pertinentes acerca da dinâmica do processo de inovação e de sua gestão no âmbito de contextos institucionais caracterizados por diversidade e complexidade – como ocorre no caso dos sistemas de EaD.

O processo de inovação é definido por Van de Ven (1986, p.591) como “o desenvolvimento e a implementação de novas idéias por pessoas que, ao longo do tempo, se engajam em transações com outras dentro de um contexto institucional”. Van de Ven e Engleman (2004, p.4) acrescentam que inovação é “uma nova idéia que pode ser uma recombinação de idéias antigas, um esquema que desafia a ordem atual, uma fórmula ou uma abordagem única que é percebida como nova pelos indivíduos envolvidos”.

Van de Ven et al. (1999, p.16) argumentam que a inovação é empreendida pelas organizações cada vez que desenvolvem ou modificam seus produtos, serviços e processos ou implantam novas tecnologias ou aprimoramentos administrativos. Qualquer que seja seu alcance, a jornada se constitui de uma exploração rumo a um processo desconhecido, caracterizado por ser eminentemente incerto e dinâmico, do qual emerge a inovação. Daí a importância de que se investigue a inovação em perspectiva de processo.

O processo de inovação é caracterizado por Van de Ven et al. (1999) como o desenvolvimento de uma cultura corporativa para a implementação de novas idéias, em relação à aprendizagem dentro das equipes de inovação, ao comportamento de líderes organizacionais e à

construção de relações com outras organizações. Assim, implica a coordenação e motivação para desenvolver e implementar idéias por meio de transações entre os indivíduos, enquanto são realizadas as adaptações necessárias com vistas à obtenção de resultados desejados dentro do contexto organizacional em contínua mudança.

Van de Ven (1986) identifica cinco conceitos centrais ao estudo do processo de inovação ao longo do tempo: idéias, pessoas, transações, contexto e resultados. Em perspectiva gerencial, o processo de inovação consiste em:

motivar e coordenar *pessoas* a desenvolver e implementar novas *idéias*, engajando-se em *transações* (ou relacionamentos) com outras e fazendo as adaptações necessárias para obter *resultados* desejados dentro de *contexto* organizacional ou institucional em contínua mudança (VAN DE VEN et al., 2000, p.9).

Tais conceitos centrais norteiam a investigação do processo de inovação, por meio de programa de pesquisa em gestão da inovação denominado *Minnesota Innovation Research Program* (MIRP). O MIRP realiza estudos longitudinais conduzidos por pesquisadores de diversas disciplinas, desde a década de 80, a respeito dos processos de inovação observados junto a 14 organizações, com diferentes tamanhos e que operam em setores diversos. Um dos propósitos do programa de pesquisa é o desenvolvimento de uma teoria de processo de inovação que explique como e por que as inovações se desenvolvem ao longo do tempo, considerando o arcabouço teórico formulado a partir de conceitos-chave e problemas identificados em relação ao processo (VAN DE VEN et al., 2000).

Para análise desses elementos básicos do processo de inovação, Van de Ven et al. (2000) destacam o estudo das “dimensões internas da inovação”, relacionadas ao processo e ao contexto organizacional; “dimensões externas da inovação”, que pertencem ao ambiente transacional

e global da unidade da inovação; “a efetividade percebida da inovação”, que corresponde ao grau com que as pessoas percebem que a inovação alcança suas expectativas sobre processos e resultados; e fatores situacionais e contingenciais. Toda essa abordagem é considerada relevante, no âmbito deste estudo, com vistas à investigação da dinâmica do processo de inovação no tocante aos sistemas de EaD, uma vez que pode ser apontada a influência de alguns desses elementos em relação ao processo de gestão de sistemas de EaD.

#### 4. Inovação e gestão em sistemas EaD: o que traz a literatura no período de 2005 a 2009?

Em abordagem multidisciplinar, julgou-se oportuno proceder a uma análise de estudos acerca da gestão de sistemas de EaD, com ênfase nos estudos sobre inovação na gestão, junto à literatura nacional e estrangeira. No que se refere à literatura nacional e internacional, foram considerados artigos publicados ao longo dos últimos cinco anos, entre 2005 e 2009, em periódicos que constam nas seguintes bases de dados: *ERIC (Education Resources Information Center)*, *Proquest* e *SciELO (Scientific Electronic Library Online)*.

Para a pesquisa na literatura nacional, foram acessados os sítios das bases de dados mencionadas, bem como dos periódicos nacionais relacionados pela Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), considerando nos campos “título”, “palavra-chave” e “resumo”, os termos: “gestão + EaD” e “inovação + EaD”. O símbolo “+” representa que a busca levou em consideração a presença de ambos os termos nos campos pesquisados. Sempre que possível, a busca foi realizada em relação à presença desses termos também no corpo do texto. Foram adotados os mesmos critérios no levantamento da produção internacional com a devida tradução dos termos, tanto em inglês quanto em espanhol. Como critério de seleção dos artigos, procedeu-se à leitura do resumo, no sentido de identificar se o objeto de estudo do artigo correspondia, particularmente, à gestão e à inovação em EaD.

#### 4.1. Análise da literatura nacional a respeito da inovação e gestão em EaD

Os resultados da pesquisa indicaram 81 artigos em periódicos nacionais que atendiam aos requisitos da pesquisa. Após análise de cada um dos artigos, no sentido de identificar se correspondiam ao objeto do estudo, apenas 17 artigos atendiam os critérios da pesquisa e foram selecionados e organizados, conforme o Quadro 1.

Quadro 1. Artigos selecionados na literatura nacional indicando interesse nos campos da gestão ou inovação na educação a distância

Nr.	Referência	Periódico	Objetivo do artigo
1	Cardoso e Vieira (2005)	Revista Diálogo Educacional	Analisa a associação entre administração e educação e clarifica a integração entre elas
2	Vieira et al. (2005)	Revista de Ciências da Administração	Discute a integração entre teoria de sistemas, gestão do conhecimento e educação a distância
3	Vieira e Santos (2005)	Cadernos EBAPE-BR	Discute a gestão estratégica do conhecimento no campo da avaliação em EaD
4	Ghedini, Testa e Freitas (2006)	Revista de Administração Pública	Discute iniciativas de EaD via internet em estudo de caso em duas grandes empresas no Brasil
5	Segenreich (2006)	Educar em Revista	Discute a expansão da EaD na educação superior brasileira, analisando a atual sistemática de avaliação dos cursos
6	Schlemmer, Saccol e Garrido (2007)	Revista de Gestão da USP	Apresenta modelo sistêmico de avaliação de softwares para EaD com apoio à gestão de EaD
7	Ghedini, Testa e Freitas (2008)	Revista de Administração de Empresas	Discute a EaD via internet em grandes empresas brasileiras

8	Eliasquevici e Prado Jr. (2008)	Educação e Pesquisa	Descreve a importância da análise de incertezas no planejamento de sistemas de EaD
9	Segenreich (2009)	Revista Pro-posições	Descreve o Prouni e a UAB como estratégias de EaD na expansão do ensino superior
10	Freitas et al. (2009)	Revista de Administração e Inovação	Discute projeto de capacitação docente e difusão do <i>e-learning</i>
11	Silva e Silva (2009)	Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação	Apresenta resultados de uma avaliação diagnóstica da educação superior a distância no Brasil
12	Costa e Pimentel (2009)	Educação Temática Digital	Discute o processo de criação e implementação do Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB
13	Moran (2009)	Educação Temática Digital	Discute modelos e avaliação do ensino superior a distância no Brasil
14	Nevado, Carvalho e Menezes (2009)	Educação Temática Digital	Discute práticas pedagógicas e mudanças de postura, apontadas como inovações na formação de professores na modalidade a distância
15	Valente e Solferini (2009)	Educação Temática Digital	Descreve iniciativas no âmbito da EaD na Unicamp, envolvendo políticas e experiências na modalidade a distância
16	Schlünzen Jr. (2009)	Educação Temática Digital	Descreve os caminhos da EaD no Brasil, como alternativa para atender a necessidades de formação profissional e acadêmica no País
17	Marques e Cavalcanti (2009)	Educação Temática Digital	Discute o papel da EaD na democratização do ensino superior no Brasil, apontando a importância de alavancar práticas inovadoras

Foi considerável a quantidade de estudos levantados sobre EaD junto à literatura nacional, o que denota interesse por parte dos pesquisadores a respeito dessa modalidade, em geral, e ao gerenciamento de iniciativas e programas de EaD, em particular. Cabe ressaltar que tais estudos são recentes, em sua maior parte, posteriores a 2007.

De forma geral, é apontada a relevância da investigação a respeito deste tema, no sentido de ampliar conhecimentos sobre estruturas, formas e maneiras adequadas para implantar e gerir, no contexto organizacional, sistemas de EaD. Não obstante, é apontada pela literatura a importância de que seja posta em prática “a gestão estratégica de formas educacionais novas, capazes de atender às exigências de uma época de mudanças e inovações” (VIEIRA e SANTOS, 2005, p.2).

Nove dentre os 17 artigos selecionados na literatura nacional se configuram como ensaios teóricos sobre um ou mais elementos da gestão de sistemas de EaD. Contudo, nem todos os estudos selecionados na literatura nacional apresentam rigor teórico, destacando a opção por



alguma abordagem ou modelo teórico que norteiam os estudos sobre o tema, sendo que dois dentre os 17 envolveram a coleta de dados empíricos, a seguir descritos.

Cardoso e Vieira (2005) descrevem pesquisa na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, junto a 173 pessoas, entre dirigentes, diretores, professores, alunos e responsáveis. Foram identificadas questões educacionais relacionadas à avaliação da efetividade da gestão e das ações no âmbito da secretaria. Entretanto, são fornecidos poucos detalhes acerca do método e dos procedimentos utilizados na pesquisa.

O estudo de Eliasquevici e Prado Jr. (2008) envolveu pesquisa de campo com o emprego de questionários e entrevistas fonadas, entre 2003 e 2004, com gestores de instituições públicas e privadas envolvidos com EaD no Estado do Pará. Foram reunidas informações sobre dificuldades para implantação de EaD e foram categorizadas 44 incertezas presentes no processo de EaD, retratando dúvidas pertinentes a: eficácia do processo, avaliação, qualidade da aprendizagem, condições de infraestrutura do estado, tutoria, materiais didáticos e acesso aos recursos tecnológicos.

Por sua vez, outros estudos optaram por investigar o surgimento, a implementação ou o gerenciamento de sistemas de EaD no âmbito de determinados contextos institucionais em particular, ora em organizações privadas (GHEDINI et al., 2006; 2008), ora em organizações acadêmicas e do setor público (SEGENREICH, 2009; COSTA e PIMENTEL, 2009; MARQUES e CAVALCANTI, 2009; VALENTE e SOLFERINI, 2009).

Outra observação oportuna se refere a diversos artigos (VIEIRA et al., 2005; SCHLEMMER et al., 2007; ELIASQUEVICI e PRADO JR., 2008) que referenciaram a obra de Ludwig von Bertalanffy (considerado o criador da teoria geral de sistemas) e os estudos de Edgard Morin (tido como responsável pela teoria da complexidade) na discussão sobre a gestão de sistemas de EaD ou o processo de inovação no âmbito da EaD sob a perspectiva de abordagens como a teoria de sistemas.

Cabe ressaltar que o estudo de Nevado et al. (2009) é o único dentre os selecionados na literatura nacional que faz clara referência à

inovação e logo no título do estudo; entretanto, poucas vezes o termo volta a ser mencionado ao longo de todo o artigo. E, quando a inovação é mencionada, refere-se a inovações didáticas, mas não é explicitado nem fundamentado de que forma esses autores compreendem o termo.

Por conseguinte, cabe destacar quais artigos na literatura nacional foram considerados particularmente pertinentes para a identificação de congruências e lacunas entre os campos da educação e da administração a respeito do tema investigado. Esses estudos (VIEIRA et al., 2005; ELIASQUEVICI e PRADO JR., 2008; SCHLÜNZEN JR., 2009; MORAN, 2009) apontam temas de pesquisa a serem explorados em relação ao processo de inovação e à gestão de sistemas de EaD. Cada um desses quatro artigos é descrito mais detalhadamente a seguir.

O estudo de Vieira et al. (2005) considera a teoria geral de sistemas, a gestão do conhecimento e a EaD, discutindo abordagens dessas três áreas e argumentando a respeito de sua integração. Assim, a união de necessidades e a qualidades das três áreas proporciona às organizações novas funções de trabalho. Adicionalmente, argumentam que a gestão estratégica de novas formas educacionais, capaz de atender a exigências de uma época de mudanças e inovações, auxilia a gestão do capital intelectual das organizações, e “busca a EaD como um meio suscetível de aquisição e colaboração do conhecimento” (VIEIRA et al., 2005, p.10).

Eliasquevici e Prado Jr. (2008) propõem-se a descrever a importância da análise de incertezas em programas de EaD, de modo a reduzir a probabilidade de ocorrência de eventos indesejáveis ou inesperados em várias situações caracterizadas por ambientes complexos. As autoras ressaltam que:

EaD é, em primeira instância, educação. A decisão de projetar e implementar qualquer sistema passa a ser uma decisão política. Mesmo que a vontade, a instalação física, a contratação de recursos humanos, entre outros, sejam elementos importantes, não são suficientes. É preciso, também, coerência entre o que se requer e o que se tem, por meio do conhecimento da realidade na qual o processo está inserido e de limitações e políticas claras traduzi-

das em planos e programas viáveis. O sucesso de sistemas de EaD depende da concepção de planejamento e administração envolvidas no processo (ELIASQUEVICI e PRADO JR., 2008).

Schlünzen Jr. (2009), em ensaio teórico, afirma que a gestão da EaD é ação determinante em programas educacionais nesta modalidade, e que “boas iniciativas podem resultar em fracasso se não houver uma preocupação com a gestão do processo [o que] é ainda mais forte no caso de implantação de sistemas de EaD” (SCHLÜNZEN JR., 2009, p.28). O autor ressalta que os sistemas são constituídos de elementos que devem trabalhar de forma integrada e, assim, é necessária a constituição de núcleos de suporte aos sistemas de EaD, com formação de recursos humanos.

Por fim, o estudo de Moran (2009) discute modelos de EaD no ensino superior brasileiro. O autor argumenta que o cenário brasileiro tem privilegiado o modelo semipresencial e que se encontra em fase de amadurecimento, com maior regulação governamental e maior cuidado com a expansão, a infraestrutura, a metodologia de ensino e a avaliação. Acrescenta que a EaD caminha para uma etapa de integração bem maior entre o presencial e o virtual, na qual os cursos presenciais se tornarão mais flexíveis e terão cada vez mais atividades a distância, o que certamente causará impactos na gestão desses cursos.

#### 4.2. Análise da literatura estrangeira acerca da inovação e gestão em sistemas de EaD

Os resultados iniciais possibilitaram a identificação de 48 artigos em periódicos estrangeiros que atendiam aos requisitos da pesquisa. Após análise de resumo e referencial teórico, dez artigos foram selecionados para compor a análise, tendo-os como retrato do estado da arte a respeito da gestão de sistemas de EaD. Observa-se que a quantidade de artigos selecionados na literatura estrangeira é menor em relação à literatura nacional anteriormente apresentada, o que pode denotar que as bases de dados internacionais pesquisadas devam ser complementadas no sentido de ampliar o escopo de investigações interessadas na temática

gestão, inovação e EaD. O Quadro 2, a seguir, apresenta a relação dos artigos selecionados em periódicos estrangeiros.

Quadro 2. Artigos selecionados na literatura estrangeira indicando interesse nos campos da gestão ou inovação na educação a distância

Nr.	Autor(es)	Periódico	Objetivo do artigo
1	Balkin et al. (2005)	International Journal of Instructional Media	Apresenta estudo de caso qualitativo a respeito de práticas de gestão observadas em EaD
2	Mupinga (2005)	Clearing House	Discute formatos particulares de EaD no ensino superior, apontando benefícios e desafios
3	Larreamendy-Joerns e Leinhardt (2006)	Review of Educational Research	Enfatiza contribuições potenciais da educação <i>online</i> para a democratização e o aprimoramento do ensino.
4	Ramos (2006)	Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa	Demonstra o desenvolvimento de uma equipe inovadora que atua com tecnologia da informação e comunicação
5	Lionarakis (2008)	European Journal of Open, Distance and E-learning	Discute uma abordagem teórica para a EaD considerando sua complexidade
6	Hernández (2009)	Revista Internacional de Educación a Distancia	Analisa competências orientadas para a criatividade e para a inovação no âmbito de organização que atua em EaD
7	Figaredo (2009)	Revista Internacional de Educación a Distancia	Compara diversas formas de organização aplicadas na educação superior e discute modelo estrutural em rede
8	Avi e Prieto (2009)	Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa	Aponta vantagens de novas tecnologias como facilitadoras no processo de adaptação no ensino superior
9	Thurab-Nkhosi e Marshall (2009)	Quality Assurance in Education: An International Perspective	Descreve mecanismos práticos de processos de certificação da qualidade em organização que atua em EaD
10	Damián et al. (2009)	Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa	Determina fatores relevantes na adoção de sistema de gestão da aprendizagem em organização que atua em EaD

Percebe-se que a EaD é caracterizada nesses estudos como um “processo sociocultural, dialógico e construtivista” (FIGAREDO, 2009, p.3). Particularmente, três estudos deram especial atenção à aplicação de tecnologia da informação no âmbito de sistemas de EaD (RAMOS, 2006; AVI e PRIETO, 2009; DAMIÁN et al., 2009).

Tais estudos se basearam em revisões de literatura, de modo que foram referenciados, dentre outros: Borje Holmberg (LIONARAKIS, 2008), Otto Peters (LIONARAKIS, 2008; FIGAREDO, 2009), Michael Moore (VIEIRA e SANTOS, 2005; LIONARAKIS, 2008; FIGAREDO, 2009), Everett Rogers (DAMIÁN et al., 2009) e Rosabeth Moss Kanter (HERNÁNDEZ, 2009).

Percebe-se que a maioria dos estudos estrangeiros selecionados também se configura como abordagens teóricas, que não envolvem realização de pesquisa empírica. Dos dez artigos selecionados, seis corresponderam a ensaios teóricos, e quatro (BALKIN et al., 2005; THURAB-NKHOSI e MARSHALL, 2009; HERNÁNDEZ, 2009; DAMIÁN et al., 2009) envolveram a realização de pesquisa empírica em organizações que atuam no campo educacional, peculiarmente em universidades e instituições de ensino superior.

Balkin et al. (2005) e Thurab-Nkhosi e Marshall (2009) realizaram estudos de caso para investigar, respectivamente, práticas de gestão docente em ambiente de aprendizagem a distância e a aplicação de técnicas da qualidade na adoção de recursos tecnológicos por instituição de EaD. Quanto ao estudo de Damián et al. (2009), por meio de entrevistas, foram analisados fatores que influenciam a decisão de docentes em adotar plataformas virtuais, de modo que tais plataformas foram consideradas como inovações.

Por sua vez, o estudo de Hernández (2009) envolveu investigação junto a uma amostra de 96 colaboradores da *Universidad Estatal a Distancia*, na Costa Rica. Foi realizada pesquisa quantitativa, com a aplicação de um instrumento validado estatisticamente, no sentido de determinar a percepção da amostra em relação a competências orientadas para a criatividade e para a inovação. Os resultados apontam diferenças significativas em relação às competências acadêmicas associadas com a inovação e a criatividade, segundo o tipo de cargo na estrutura funcional, o que favorece a gestão de pessoas de acordo com: o gênero, a disposição e a percepção sobre o trabalho em equipe e as competências analíticas que possuem. Tal observação, segundo o autor, possibilitaria aprimoramento nos processos de gestão de pessoas no âmbito das universidades públicas, embora não se tenha detalhado como.

Alguns dos estudos mencionam o termo “inovação” em suas abordagens acerca de sistemas de EaD (MUPINGA, 2005; RAMOS, 2006; LARREAMENDY-JOERNS e LEINHARDT, 2006; FIGAREDO, 2009; AVI e PRIETO, 2009; DAMIÁN et al., 2009;

HERNÁNDEZ, 2009). Contudo, poucos deles definiram como concebem ou compreendem o fenômeno da inovação, o que impossibilita a identificação da referência à inovação e o modo como foi conceituada e caracterizada.

De acordo com Larreamendy-Joerns e Leinhardt (2006, p.571), os sistemas de EaD, assim como a inovação, percorrem um caminho não-linear, de modo que “o êxito e a duração das iniciativas a distância são influenciados por percepções de qualidade e vigoroso suporte institucional”. Já Ramos (2006) associa a inovação aos ambientes de *e-learning*, em virtude de seu grau de novidade e argumenta que o processo de inovação tem alto risco e é muito complexo, razões pelas quais ele deve receber apoio institucional e ser implementado de forma escalonada, com tempo para interiorização.

Figaredo (2009, p.30) menciona “inovações tecnológicas”, sem conceituá-las, e exemplifica que uma delas corresponde ao processo de implantação de universidades a distância. Assim, essa inovação influencia a comunicação e determina a configuração da estrutura organizacional, fazendo com que tal estrutura se alinhe a modelos mais próximos da configuração em rede, afastando-se daqueles caracterizados por rigidez e verticalidade.

Mupinga (2005) e Avi e Prieto (2009) fazem referência, respectivamente, à inovação instrucional e à inovação docente, mas não as definem nem fundamentam teoricamente. Em ensaios teóricos, apontam a inovação como base para o emprego de tecnologias de informação e comunicação em instituições de ensino.

Damián et al. (2009) mencionam a inovação educativa e a inovação docente, também sem delimitar o significado desses termos. Baseando-se em Rogers (1983), discutem a adoção de sistemas de aprendizagem a distância, caracterizando-os como inovações, e apontam aspectos que favorecem a adoção e a difusão de inovações, como: a compatibilidade da inovação com valores e práticas existentes no contexto considerado; a possibilidade de testar a inovação previamente para reduzir a incerteza; a relevância de que seja percebida a complexidade da inovação, para que possa ser entendida, aprendida e utilizada.

Dois estudos (LIONARAKIS, 2008; HERNÁNDEZ, 2009) foram considerados particularmente pertinentes em relação ao tema investigado. Lionarakis (2008), em ensaio teórico, reconhece a relevância de que sejam investigados os métodos e meios para sistemas de EaD, bem como modelos pelos quais eles podem ser organizados e geridos. Lionarakis (2008) também aponta a adequação da teoria de sistemas de Ludwig von Bertalanffy para emprego no âmbito da gestão em EaD. O autor caracteriza a EaD como um amálgama de várias abordagens de modelos educacionais, que conduzem a um todo educacional contemporâneo e integrado. Assim, os pesquisadores devem evitar a investigação da EaD de forma fragmentada entre diversos campos científicos e disciplinas acadêmicas, de modo que devem ser incentivadas abordagens multidisciplinares.

Por fim, o estudo de Hernández (2009) efetua revisão de literatura na área de criatividade e inovação e analisa como esses processos podem ser geridos no âmbito das organizações, em particular, uma universidade estatal a distância. O autor argumenta que, nos ambientes de universidades públicas, a gestão da inovação e da criatividade combina conhecimentos, compreensões, capacidades e habilidades que se contextualizam em situações complexas. A importância dessa gestão envolve o fomento de uma cultura de trabalho orientada para a criatividade e para a inovação, o que facilitaria objetivos propostos pelas universidades com propostas pedagógicas educativas a distância.

## 5. Considerações Finais

Pela análise desse texto, percebe-se que tanto a “inovação” como a “gestão” em sistemas de EaD são caracterizadas como processos complexos, dinâmicos e não-lineares, vistos como importantes mecanismos de renovação em relação aos campos do conhecimento nos quais são investigados. Os resultados obtidos apontam para um crescente e recente interesse a respeito da investigação da gestão de sistemas de EaD, sobre-

tudo na literatura nacional, uma vez que a maior parte dos estudos foi realizada a partir de 2007.

Embora haja referência à inovação em alguns artigos pesquisados, não houve menção explícita a definições para o termo, nem foi explicitada a compreensão das formas como a inovação se interliga aos sistemas de EaD. Tal observação remete ao que foi anteriormente mencionado a respeito da concepção da inovação como uma “caixa preta”, como um aparato do qual se reconhece a existência, mas cujo funcionamento não se conhece bem – ou não se atribui a importância ou o rigor necessários em sua análise e adoção no âmbito de sistemas de EaD.

Deve ser ressaltada a multiplicidade de tipificações para a inovação no âmbito de quatro artigos pesquisados na área da educação – inovações educativas, didáticas, instrucionais e docentes –, sem que se tenha aclarado de que forma tais expressões podem ser compreendidas. Adicionalmente, percebe-se que o termo “inovação” foi abordado por esses estudos sem que tenham sido referenciados quaisquer dentre os principais estudiosos da inovação. Entre as poucas exceções, foram mencionados os estudos de Everett Rogers e Rosabeth Moss Kanter a respeito do processo de inovação.

Particularmente, a abordagem do processo de inovação por parte de Van de Ven (1986) pode proporcionar pertinentes reflexões a respeito do tema, ao compreender o processo de inovação influenciado por pessoas, transações, ideias e contexto, o que pode lançar novas perspectivas sobre o estudo da gestão de sistemas de EaD. Adicionalmente, aparenta ser pertinente investigar a inovação nos sistemas de EaD sob a ótica da teoria de sistemas e da teoria da complexidade. Como apontado por alguns pesquisadores nos estudos analisados, tais abordagens teóricas podem ser úteis com vistas à compreensão da dinâmica complexa e não-linear que caracteriza o processo de inovação e os desafios à gestão de sistemas de EaD.

Por fim, como argumentam Van de Ven et al. (1999), a evolução dos estudos sobre inovação ao longo do tempo vai requerer novos modos para desenhar e conduzir pesquisas. Tais estudos devem ser longitudinais



e multidimensionais e vão demandar recursos substanciais e esforços colaborativos entre pesquisadores conduzindo projetos de pesquisa complementares no âmbito da gestão da inovação, e percebe-se que também se aplica no âmbito de sistemas de EaD. Assim, os pesquisadores podem levar essas observações em conta ao tomar decisões sobre os métodos a serem utilizados em suas investigações a respeito do tema.

## 6. Referências bibliográficas

AIRES, C.J.; LOPES, R.G.F. Gestão na EaD. In: SOUZA, A.M.; FIORENTINI, L.M.R.; RODRIGUES, M.A.M. (Orgs), **Educação superior a distância**. Brasília: UnB – Faculdade de Educação, 2009.

AMABILE, T.M. Creativity and innovation in organizations. **Harvard Business School**, n.5, p.1-15, 1996.

AVI, M.R.; PRIETO, J.M.M. El papel de las nuevas tecnologías en el desarrollo de proyectos piloto de innovación docente. **Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa**, v.5, n.2, p.301-308, 2006.

BALKIN, R.; BUCKNER, D.; SWARTZ, J.; RAO, S. Issues in classroom management in an interactive distance education course. **International Journal of Instructional Media**, v.32, n.4, p.363-372, 2005.

BESSANT, J. Challenges in innovation management. In: SHAVININA, L.V. (Org.), **The international handbook on innovation**. Oxford: Elsevier Science, 2003, parte X, cap.1.

BIRKINSHAW, J.; HAMEL, G.; MOL, M. Management innovation (21 de julho de 2005). Advanced Institute of Management Research. Disponível em: <http://ssrn.com/abstract=1306981>.

BRASIL. Leis, Decretos. Decreto n. 5.622, de 20 de dezembro de 2005 [acesso em 10 de novembro de 2009]. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/dec\\_5622.pdf](http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/dec_5622.pdf)>.

CARAYANNIS, E.G.; GONZALEZ, E.; WETTER, J.J. The nature and dynamics of discontinuous and disruptive innovations from a learning and knowledge management perspective. In: SHAVININA, L.V. (Org.), **The international handbook on innovation**. Oxford: Elsevier Science, 2003, parte II, cap.7.

CARDOSO, A.S.R.; VIEIRA, P.R. Além, muito além das convergências entre a administração e a gestão da educação. **Diálogo Educacional**, v.5, n.11, p.135-152, 2005.

COSTA, C.J.; PIMENTEL, N.M. O sistema UAB na consolidação da oferta de cursos superiores a distância no Brasil. **Educação Temática Digital**, v.10, n.2, p.71-90, 2009.

DAMIÁN, A.R. et al.. Las TIC en la educación superior: estudio de los factores intervinientes en la adopción de un LMS por docentes innovadores. **Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa**, v.8, n.1, p.35-51, 2009.

ELIASQUEVICI, M.K.; PRADO Jr., A.C. O papel da incerteza no planejamento de sistemas de EaD. **Educação e Pesquisa**, v.34, n.2, 2008.

FIGAREDO, D.D. La organización red en educación a distancia. **Revista Internacional de Educación a Distancia**, v.12, n.1, p.15-36, 2009.

FLEURY, A.; FLEURY, M.T.L. **Aprendizagem e inovação organizacional**: as experiências de Japão, Coréia e Brasil. São Paulo: Atlas, 2.ed., 1997.

FREITAS, A.S. et al.. Projeto de capacitação docente e difusão do *e-learning*: uma investigação na busca de *champions*. **Revista de Administração e Inovação**, v.6, n.2, 2009.

GHEDINE, T.; TESTA, M.G.; FREITAS, H.M.R. Compreendendo as iniciativas de EaD via internet: estudo de caso em duas grandes empresas no Brasil. **Revista de Administração Pública**, v.40, n.3, p.427-455, 2006.

GHEDINE, T.; TESTA, M.G.; FREITAS, H.M.R. EaD via internet em grandes empresas brasileiras. **Revista de Administração de Empresas**, v.49, n.4, 2008.

HADJIMANOLIS, A. The barriers approach to innovation. In: SHAVININA, L.V. (Org.), **The international handbook on innovation**. Oxford: Elsevier Science, 2003.

HERNÁNDEZ, G.A.A. La creatividad y la innovación en la Universidad Estatal a Distancia. **Revista Internacional de Educación a Distancia**, v.12, n.1, p.113-123, 2009.

KANTER, R.M. Innovation: the only hope for times ahead? **Sloan management review**, n.25, v.4, p.51-56, 1984.

LARREAMENDY-JOERNS, J.; LEINHARDT, G. Going the distance with online education. *Review of Educational Research*, v.76, n.4, p.567-606, 2006.

LIONARAKIS, A. The theory of distance education and its complexity. **European Journal of Open, Distance and E-learning**, v.15, 2008.

LUNDEVALL, B.A. **National systems of innovation**: towards a theory of innovation and interactive learning. London: Pinter, 1992.

MARINOVA, D.; PHILLIMORE, J. Models of innovation. In: SHAVININA, L.V. (Org.), **The international handbook on innovation**. Oxford: Elsevier Science, 2003.

MARQUES, G.C.; CAVALCANTI, C.C. EaD na USP: desafios no processo de implantação de um novo modelo educacional. **Educação Temática Digital**, v.10, n.2, p.37-53, 2009.

MOORE, M.G.; KEARSLEY, G. **EaD**: uma visão integrada; tradução de Roberto Galman. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

MORAN, J.M. Modelos e avaliação do ensino superior a distância no Brasil. **Educação Temática Digital**, v.10, n.2, p.54-70, 2009.

MOREIRA, A.F. Basta implementar inovações nos sistemas educativos? **Educação e Pesquisa**, v.25, n.1, 1999.

MUPINGA, D.M. Distance education in high schools: benefits, challenges, and suggestions. **Clearing House**, v.78, n.3, p.105, jan-feb 2005.

NEVADO, R.A.; CARVALHO, M.J.S.; MENEZES, C.S. Inovações na formação de professores na modalidade a distância. **Educação Temática Digital**, v.10, n.2, 2009.

NUNES, I.B. A história da EaD no mundo. In: LITTO, F.M.; FORMIGA, M.M.M. (Org.), **EaD: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

PETERS, O. **A EaD em transição: tendências e desafios**; tradução de Leila F. de Souza Mendes. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2004.

RAMOS, A.E. Equipos innovadores en TIC y creación de redes para la innovación. **Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa**, v.5, n.2, p.453-464, 2006.

ROGERS, E. **Diffusion of innovations**. New York: Free Press, 1983.

RUMBLE, G. **A gestão dos sistemas de ensino a distância**; tradução de Marília Fonseca. Brasília: Editora UnB, 2003.

SCHLEMMER, E.; SACCOL, A.Z.; GARRIDO, S. Um modelo sistêmico de avaliação de softwares para EaD com apoio à gestão de EaD. **Revista de Gestão da USP**, v.14, n.1, p.77-91, 2007.

SCHLÜNZEN Jr., K. EaD no Brasil: caminhos, políticas e perspectivas. **Educação Temática Digital**, v.10, n.2, p.16-36, 2009.

SCHUMPETER, J.A. **Teoria do desenvolvimento econômico: uma investigação sobre lucros, capital, crédito, juro e ciclo econômico**; tradução de Maria Sílvia Possas. São Paulo: Nova Cultural, 1997.

SEGENREICH, S.C.D. Desafios da EaD aos sistemas de educação superior: novas reflexões sobre o papel da avaliação. **Educar em Revista**, n.28, 2006.

SEGENREICH, S.C.D. ProUNI e UAB como estratégias de EaD na expansão do ensino superior. **Pro-posições**, v.20, n.2, p.205-222, 2009.

SHAVININA, L.V.; SEERATAN, K.L. On the nature of individual innovation. In: SHAVININA, L.V. (Org.), **The international handbook on innovation**. Oxford: Elsevier Science, 2003, parte II, cap.2.

SILVA, A.C.; SILVA, C.M.T. Do diagnóstico às questões avaliativas: um caminho possível via prática de avaliação em EaD. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v.17, n.63, 2009.

THURAB-NKHOSI, D; MARSHALL, S. Quality management in course development and delivery at the University of the West Indies Distance Education Centre. **Quality Assurance in Education: An International Perspective**, v.17, n.3, p.264-280, 2009.

TIDD, J.; BESSANT, J.; PAVITT, K. **Managing innovation**: integrating technological, market and organizational change. West Sussex: John Wiley & Sons, 1997.

TOTTERDELL, P. et al. An investigation of the contents and consequences of major organizational innovations. **International Journal of Innovation Management**, v. 6, n. 4, p. 343-368, 2002.

VALENTE, J.A.; SOLFERINI, V.N. EaD na Unicamp. **Educação Temática Digital**, v.10, n.2, p.91-107, 2009.

VAN DE VEN, A.H. Central problems in the management of innovation. **Management Science**, v.32, n.5, p.590-607, 1986.

VAN DE VEN, A.H. et al. **The innovation Journey**. New York: Oxford University Press, 1999.

VAN DE VEN, A.H.; ANGLE, H.L.; POOLE, M.S. **Research on the management of innovation**. New York: Oxford University Press, 2000.

VAN DE VEN, A.H.; ENGLEMAN, R.M. Central problems in managing corporate innovation and entrepreneurship. **Corporate Entrepreneurship**, v.7, p.47-72, 2004.

VIEIRA, E.M.F. et al.. A teoria geral de sistemas, gestão do conhecimento e EaD: revisão e integração dos temas dentro das organizações. **Revista de Ciências da Administração**, v.7, n.14, p.1-13, 2005.

VIEIRA, E.M.F.; SANTOS, N. Gestão estratégica do conhecimento no campo da avaliação em EaD. **Cadernos EBAPE.BR**, v.3, n.4, 2005.

WOLFE. R.A. Organizational innovation: review, critique and suggested research directions. **Journal of Management Studies**, n.31, v.3, p.405-432, 1994.

WOUDSTRA, A.; ADRIA, M. Issues in organizing for the new network and virtual forms of distance education. In: MOORE, M.G.; ANDERSON, W. (Orgs.), **Handbook of distance education**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2003.

# PROPOSTA PARA CURSOS DE EXTENSÃO EM EDUCAÇÃO MUSICAL NA MODALIDADE A DISTÂNCIA

André Corrêa<sup>1</sup>  
Fernando Rossit<sup>2</sup>  
Glauber Santiago<sup>3</sup>  
Terence Santos<sup>4</sup>

---

<sup>1</sup>Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) – andregcorrea@gmail.com

<sup>2</sup>Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) – fhrossit@gmail.com

<sup>3</sup>Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) – glauber@ufscar.br

<sup>4</sup>Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) – terencepsantos@gmail.com

## 1. Introdução: o curso de extensão em foco

O presente trabalho apresenta uma proposta de curso de extensão universitária a distância sobre conhecimentos musicais básicos – a experiência de curso preparatório para a prova de aptidão em música do vestibular da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e UAB-UFSCar<sup>5</sup>. Analisamos o planejamento e a construção do ambiente, tanto na fase de elaboração quanto durante a aplicação do curso, visando à proposição de um curso completamente a distância que pudesse atender a um público leigo em aspectos de teoria e percepção musical e, também, sem experiências com interação online, através de um ambiente virtual de aprendizagem (AVA)<sup>6</sup>. Esse curso visa a preparar os candidatos para a prova presencial de aptidão em música do vestibular nos moldes da mesma instituição que ofertou este curso.

Por meio de ferramentas do AVA utilizado para a oferta do curso, foram coletados e armazenados dados. Além disso, aplicou-se um questionário aos alunos no final do curso para traçar seus perfis e coletar impressões sobre o curso. Esses dados foram analisados sob um referencial teórico sobre educação a distância (EaD) e sobre educação musical com vistas ao desenvolvimento de um modelo que pudesse atender à demanda do público-alvo em questão – ou seja, candidatos dos vestibulares do curso de Licenciatura em Música (presencial) e de Licenciatura em Educação Musical (a distância) da Universidade Federal de São Carlos. Todavia, destaca-se que esse curso é aberto a qualquer pessoa interessada em adquirir conhecimentos de teoria e percepção musical.

---

<sup>5</sup>UAB-UFSCar é uma sigla que representa a parceria da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) com a Universidade Aberta do Brasil (UAB) para oferta de cursos de graduação, pós-graduação e extensão pela modalidade de educação a distância. Entre os cursos oferecidos pela UAB-UFSCar está a licenciatura em Educação Musical.

<sup>6</sup>A UAB-UFSCar utiliza o Moodle como Ambiente Virtual de Aprendizagem para a educação a distância.



A análise do curso foi feita em dois momentos distintos: quando do planejamento e construção do ambiente virtual de aprendizagem e elaboração dos materiais didáticos do curso; e, num segundo momento, durante a aplicação do curso por uma equipe responsável pelo acompanhamento e mediação entre alunos e conteúdos nas interações online. Ao final, procurou-se rever a proposta desse curso a distância, como uma extensão universitária capaz de superar a limitação espaço-temporal do campus da UFSCar, expandindo as oportunidades à comunidade fora do círculo acadêmico; atingindo inclusive populações a grandes distâncias geográficas.

## 2. Tecnologias musicais e o panorama atual da educação musical a distância no Brasil

Há a convicção de que o uso de computadores não deva substituir o educador musical, porém ainda muitos professores se manifestam contrários à adoção desse tipo de tecnologia. Essa resistência ainda é vista em professores das ciências humanas e das artes, como é o caso da música, que possuem pouco contato com recursos tecnológicos. No entanto, acredita-se que uma maior divulgação dos fundamentos e das ferramentas computacionais disponíveis para músicos e professores de música pode auxiliá-los a expandir seus conhecimentos e torná-los pessoas interessadas em partilhar experiências sobre a aplicação de tecnologia à música (FRITSCH et al., 2003, p.141).

Nesse mesmo sentido, Freitas et al. (2004, p.3) escrevem sobre a importância da utilização das novas tecnologias pelo professor de música:

de igual modo ao que um dia aconteceu aos recursos, instrumentos e materiais didáticos agora tradicionais, partimos aqui da hipótese central de que a instrumentalização tecnológica do professor de música é uma das etapas presentes na própria construção de entendimentos de atualização, intervenção e uso dessas tais tecnologias enquanto recursos, instrumentos, materiais didáticos, espaços e

meios de Educação Musical (FREITAS et al., 2004, p.3).

Sobre a utilização do computador para o estudo de percepção musical, através do treinamento auditivo, Gohn (2009, p.284) destaca uma característica extremamente útil:

(...) a máquina jamais se cansa de realizar exercícios e corrigir erros. Aprendizes com acesso à internet utilizam sites como o *Musictheory.net* ([www.musictheory.net](http://www.musictheory.net)) para aprender a teoria e praticar a percepção de intervalos, escalas e acordes, em um aprendizado que está subordinado à repetição contínua de exercícios para identificar diferenças entre a sonoridade de cada exemplo estudado (GOHN, 2009, p.284).

O panorama atual da educação musical a distância no Brasil é caracterizado ainda por poucas iniciativas no âmbito acadêmico (educação formal). Desde a criação, em 2005, da Universidade Aberta do Brasil (UAB) – programa de EaD, coordenado pelo MEC – somente três Ifes criaram cursos de educação musical a distância: UFSCar, UnB e UFRGS; sendo que esta última, antes de se relacionar com a UAB, iniciou suas atividades de educação musical a distância por meio da organização de um consórcio com outras sete universidades.

De acordo com Gohn (2009, p.287) “a Educação Musical a Distância é uma realidade ainda em transformação, que depende dos avanços tecnológicos e de investimentos por parte de instituições para a estruturação dos cursos e desenvolvimento de metodologias de ensino”. Sobre a importância do investimento no âmbito acadêmico, esse autor afirma que:

a circulação de dados nas redes eletrônicas aumenta os recursos disponíveis para estudos não formais, mas somente com a exploração formal haverá um avanço significativo para a conquista de novos espaços, fazendo a modalidade a distância progredir como prática consistente e eficaz nos processos de ensino-aprendizagem musical. (GOHN, 2009, p.287).

A partir dessa breve discussão sobre o atual estágio da educação musical a distância no Brasil e suas tecnologias, apresentamos a seguir algumas informações sobre o cursinho<sup>7</sup>, destacando aspectos afeitos ao ambiente pedagógico e ao grupo de educadores envolvido.

### 3. O cursinho: equipe e ambiente virtual

Para analisar a experiência do Cursinho de Educação Musical acima referido, estruturado para a prova de aptidão musical da UFSCar, é preciso esclarecer certos aspectos sobre a EaD, como as particularidades do processo de ensino-aprendizagem nessa modalidade, seus atores e a constituição de um ambiente virtual que possibilite a construção do conhecimento pelos estudantes.

#### 3.1. A equipe polidocente

A docência em educação a distância, assim como na presencial, ocorre em dois momentos diferentes: um primeiro momento de planejamento e preparação da disciplina e um segundo momento de aplicação ou oferta da mesma (Mill, 2010a). Porém, estes momentos se caracterizam de forma diferenciada na EaD: o que é feito por um docente na educação presencial é dividido por uma equipe polidocente na EaD. Por polidocência, Mill (2010b) entende a equipe de trabalhadores necessária para a realização de atividades de ensino-aprendizagem na educação a distância. Para o autor, esta polidocência é organizada por um grupo de profissionais dedicados como docência coletiva, com implicações vantajosas (análise na perspectiva da colaboração) e com complicadores (análise na perspectiva da fragmentação do trabalho).

---

<sup>7</sup>Tradicionalmente, no Brasil, cursos de formação voltados para seleções em concursos e vestibulares são denominados como “cursinhos”. Esse cursinho a que se refere este texto refere-se ao curso preparatório para vestibulares em música ou educação musical da UFSCar. Dessa forma, nesse texto também será adotado o termo “cursinho”.

Desta forma, o que na educação presencial seria realizado apenas por um docente, na EaD é feito por uma equipe que, em um momento, planeja todas as atividades e, num segundo momento, aplica a agenda planejada durante a oferta da disciplina. Além disso, o planejamento das atividades de ensino-aprendizagem na EaD deve ser minucioso e antecipado ao contrário da educação presencial “em que o docente pode preparar apenas um esboço de aula nas vésperas da sua realização (ou mesmo improvisar uma aula sem planejamento formal algum)” (MILL, 2010b: p.17). Na EaD, todo o material pedagógico e cronograma de aplicação já devem estar detalhadamente prontos e disponíveis aos alunos no início das atividades da disciplina.

Da equipe polidocente, alguns são responsáveis apenas pela elaboração do material e outros de sua aplicação. Outros ainda participam de ambos os processos. Dentre eles, destacamos os que, de acordo com a descrição de Mill (2010b) sobre a equipe polidocente, se adequam aos integrantes da equipe do cursinho preparatório para a prova de aptidão em música:

- **Professor formador:** responsável pelo acompanhamento dos alunos durante a aplicação do curso, pelo gerenciamento dos tutores e pela elaboração de orientações diversas para alunos e tutores.
- **Professor conteudista:** responsável pelo conteúdo do curso e pela elaboração dos materiais didáticos em diferentes mídias.
- **Tutores virtuais:** especialistas da área do curso. Responsáveis pelo acompanhamento dos alunos em seus estudos, buscando melhores formas de ensinar-aprender e orientando os estudantes em suas dificuldades.
- **Equipe multidisciplinar:** formada por um grupo de profissionais especialistas em diversas mídias. No caso do cursinho, a equipe multidisciplinar era responsável pelo cadastro dos alunos no ambiente da instituição e questões técnicas em relação ao AVA do cursinho.

- **Designer instrucional (ou projetistas educacionais):** responsáveis pela adequação dos conteúdos do curso às várias mídias adotadas pela instituição. Este profissional trabalha em parceria com o professor conteudista.
- **Equipe coordenadora:** responsável pelas diretrizes gerais e pela proposta metodológica do curso.

Na equipe polidocente, na forma como é descrita por Mill (2010b), o saber que seria detido por um único professor na educação presencial está distribuído em vários profissionais. Para esse autor, por fim, cabem a diferentes profissionais as tarefas de produzir o conteúdo do curso, de organizar didaticamente o material, de converter o material para a linguagem da máquina, de coordenar todas as atividades do curso, entre outras coisas.

Alguns membros da equipe polidocente do cursinho acumularam mais de uma função. Os encarregados de serem professores conteudistas, pelo menos em alguns momentos da oferta do cursinho, também atuaram como tutores e professores da disciplina (coordenando os demais tutores) e *designer* instrucional. Ou seja, interagiram diretamente com os alunos, mediando sua produção de conhecimento, foram responsáveis pela criação do AVA e suas mídias além de coordenarem a equipe polidocente de tutores.

A equipe polidocente responsável pelo cursinho para a prova de aptidão em música da UFSCar contou com cinco integrantes. O Quadro 1 representa esses integrantes pelas cinco primeiras letras do alfabeto (Integrante A, B, C, D e E) e mostra a divisão de tarefas de preparação e oferta do cursinho de Educação Musical entre os envolvidos na equipe polidocente da EaD.

**Quadro 1.** Distribuição das tarefas/funções de preparação e oferta do cursinho de Educação Musical pela modalidade de educação a distância entre os membros da equipe polidocente

Funções na equipe polidocente	Membros				
	Integrante A	Integrante B	Integrante C	Integrante D	Integrante E
Professor formador		X	X		
Professor conteudista	X				
Tutores virtuais		X	X	X	X
Equipe multidisciplinar		X	X		
Designer instrucional		X	X		
Equipe coordenadora	X				

Como demonstra o Quadro 1, dois integrantes acumularam a maior parte das funções. Foram responsáveis pelo ambiente, coordenação dos tutores e interação direta com os alunos. Isso acarretou uma carga de trabalho muito grande em ambas as etapas de planejamento e oferta do cursinho para esses dois integrantes.

### 3.2. A construção do ambiente do cursinho

O ambiente virtual deveria ser construído de modo a levar em conta as adaptações de estratégias e metodologias pedagógicas para a modalidade a distância.

Pinheiro (2002) faz considerações quanto às questões pedagógicas na EaD:

As estratégias pedagógicas para cursos a distância devem ser embasadas em teorias que primem por uma abordagem construtivista, ou seja, da construção individual ou cooperativa do conhecimento pelo próprio aluno mediada pelas mídias. São estratégias neste momento o uso de material didático que incite o aluno a pensar, colocando desafios (situações-problema), incitando à pesquisa, ao fomento da colaboração e cooperação através da

internet, fazendo-se uso para isto de listas de discussão e fóruns para que os alunos criem comunidades virtuais onde eles mesmo levantem questões e busquem respostas (PINHEIRO, 2002, p.60).

Desta forma, Pinheiro (2002) aponta que o conhecimento é construído individual ou coletivamente pelo próprio aluno na EaD. Nesse mesmo sentido, em seu trabalho sobre comunidades virtuais de aprendizagem, Carvalho (2007) analisa da construção do conhecimento, afirma que se trata “de uma construção que é individual, mas alcançada a partir do coletivo, das trocas, da vivência em comunidade” (CARVALHO, 2007, p.8).

Para construção do ambiente do cursinho, por ser um curso de extensão de caráter aberto à comunidade, fora do âmbito universitário, o ambiente deveria ser planejado para atender tanto leigos em questões musicais quanto pessoas que nunca tiveram acesso à EaD, indivíduos que não possuíam noções de netiqueta, que não tinham o costume de participar de fóruns de discussão virtuais, nem de construir o conhecimento em colaboração com os colegas ou nem mesmo de estudar por conta própria fora do ambiente virtual. Era preciso construir um ambiente que atendesse as necessidades do candidato do vestibular da UFSCar, mas também que o ensinasse a utilizar o próprio ambiente e a estudar de forma autônoma, mas em cooperação com seus colegas. Ainda antes de entrar no ambiente, em um site de apoio, o aluno tinha as primeiras instruções de como fazer seu *login*.

Uma parte do ambiente teve de ser dedicada exclusivamente a orientações iniciais de como navegar no *Moodle* e suas ferramentas básicas, como atualizar o próprio perfil e até mesmo orientações breves sobre como estudar e realizar as atividades. Também um espaço do ambiente foi dedicado a dicas úteis tais como – o melhor navegador para visualizar o AVA, links que direcionavam o aluno a sites com noções de netiqueta para uma melhor interação. Por fim, foi disponibilizado aos alunos um mapa de atividades (Figura 1), com todo o conteúdo das três frentes trabalhadas no cursinho: teoria, percepção e educação musical, divididas em oito unidades – etapas com temas, objetivos e atividades específicas a serem cumpridas em determinados períodos.

Períodos	Unidades	Temas	Objetivos
04 a 10/10/2010	Unidade 1	1.1 Parâmetros do som 1.2 A escuta consciente dos sons do dia-a-dia 1.3 O que é educação musical?	1) Conhecer e identificar os Parâmetros do som 2) Exercitar a escuta consciente 3) Conhecer sobre a história da educação musical e seus aspectos mais importantes
11 a 17/10/2010	Unidade 2	2.1 Elementos básicos da leitura musical 2.2 Leitura e percepção rítmica 1 2.3 A proposta de educação musical de Dalcroze	1) Conhecer os elementos básicos da leitura musical 2) Exercitar a Leitura e percepção rítmica (nível básico) 3) Estudar e conhecer a proposta de educação musical de Dalcroze
18 a 24/10/2010	Unidade 3	3.1 Leitura musical 3.2 Teoria sobre compassos simples e compostos 3.3 A proposta de educação musical de Willems	1) Avançar no estudo da leitura musical 2) Estudar a teoria sobre compassos simples e compostos 3) Estudar e conhecer a proposta de educação musical de Willems
18 a 24/10/2010	Unidade 4	4.1 Discriminação auditiva dos compassos 4.2 Teoria sobre escalas maiores e menores 4.3 A proposta de educação musical de Kodály	1) Discriminar auditivamente diferentes tipos de compassos 2) Estudar a teoria sobre escalas maiores e menores 3) Estudar e conhecer a proposta de educação musical de Kodály
25 a 31/10/2010	Unidade 5	5.1 Percepção Musical – Padrões Tonais 5.2 Discriminação de escalas 5.3 A proposta de educação musical de Orff	1) Avançar no estudo da percepção musical sobre os padrões tonais 2) Discriminar auditivamente diferentes tipos de escalas 3) Estudar e conhecer a proposta de educação musical de Orff
25 a 31/10/2010	Unidade 6	6.1 Teoria sobre os intervalos 6.2 Leitura e percepção rítmica 2 6.3 A proposta de educação musical de Suzuki	1) Estudar a teoria sobre os intervalos 2) Exercitar a Leitura e percepção rítmica (nível intermediário) 3) Estudar e conhecer a proposta de educação musical de Suzuki
01 a 07/11/2010	Unidade 7	7.1 Teoria sobre Tríades 7.2 Discriminação de intervalos 7.3 A proposta de educação musical de Schafer	1) Estudar a teoria sobre Tríades 2) Discriminar auditivamente diferentes tipos de intervalos 3) Estudar e conhecer a proposta de educação musical de Schafer
08 a 14/11/2010	Unidade 8	8.1 Teoria sobre Tétrades 8.2 Leitura e Percepção melódica 8.3 As propostas de educadores musicais brasileiros	1) Estudar a teoria sobre Tétrades 2) Exercitar a Leitura e Percepção melódica 3) Estudar e conhecer as propostas de educadores musicais brasileiros
04/10 a 26/11/2010	Tópicos Complementares	1. Provas anteriores 2. FAQs diversos 3. Fórum de discussão sobre a prova de aptidão de 2010 (será aberto a partir do dia 15/11/2010)	1) Acessar e estudar as provas anteriores de aptidão em música da UFSCar 2) Ler e se informar sobre diversos tópicos disponíveis nos FAQs 3) Interagir com outros alunos, professores e tutores acerca da prova de aptidão em música da UFSCar, a ser aplicada no dia 15/11/2010

**Figura 1.** Proposta de Mapa de Atividades a ser desenvolvido no cursinho de Educação Musical pela modalidade de educação a distância.

O conteúdo de teoria musical e de Educação Musical foi estabelecido com base em provas de edições anteriores do vestibular da instituição que ofereceu o cursinho. As atividades de teoria e percepção musical eram adaptadas com ferramentas de áudio, vídeo e texto. As atividades de percepção continham arquivos em áudio para estudo de percepção rítmica, de intervalos e harmônica.

Todas as unidades pedagógicas do cursinho possuíam links com orientações do tema tratado e as atividades propostas. Também era comum a todas elas um fórum de dúvidas, onde os alunos poderiam postar seus problemas e inquietações para que os professores e tutores pudessem auxiliá-los. Os estudantes poderiam recorrer também a e-mails para se comunicarem com a equipe polidocente, mas o uso do fórum era encorajado para que suas dúvidas e as respostas dos tutores e professores ficassem disponíveis a todos, como uma pergunta feita em sala de aula e respondida pelo professor perante todos os alunos.



#### 4. Dados relevantes para analisar o modelo

Foram oferecidas 500 vagas para o Cursinho, preenchidas em sua totalidade na fase de inscrição. Os resultados aqui apresentados tiveram como fase principal a última coleta de dados, realizada ao término do Cursinho. Do total de alunos, 90 (noventa) responderam ao questionário final, ou seja, 18%. Os objetivos deste questionário final foram coletar dados relacionados à percepção geral dos alunos sobre o curso e, também, traçar seus perfis. Estes dados podem ser úteis na formulação final de proposta de melhorias em cursos de extensão semelhantes ao cursinho.

Os dados coletados indicaram o seguinte perfil dos estudantes:

- A formação musical apresentou dados variados, com destaque para as aulas particulares (59%) e cursos livres de instrumento (46%).
- A grande maioria (67%) nunca havia participado de um curso a distância.

#### 5. Considerações finais e futuros desdobramentos

Após a oferta do cursinho, analisou-se o seu planejamento e as suas fases de construção do ambiente e de aplicação. A partir desta análise, fundamentada pelo referencial teórico, pode-se, enfim, elaborar uma proposta para cursos de extensão em educação musical na modalidade a distância.

Nesta proposta, seu planejamento começa com a constituição de uma equipe polidocente, multidisciplinar capaz de montar o ambiente com propostas de atividade que viabilizem a construção de conhecimento de forma autônoma e, ao mesmo tempo, cooperativa entre os alunos. Também é necessário que os integrantes possuam não somente o conhecimento musical adequado, mas que saibam adaptar as práticas pedagógico-musicais para a EaD. Ou seja, precisam ter domínio das ferramentas

tecnológicas e saber utilizá-las de modo que possam criar atividades virtuais relevantes para o ensino de música, seja ele de teoria ou percepção. O ideal é que os profissionais não acumulem funções da equipe polidocente para que não fiquem sobrecarregados por uma carga de trabalho demasiado excessiva. Os integrantes da equipe que entrarão em contato direto com o aluno, especialmente os tutores virtuais, precisam saber mediar a interação entre todos no ambiente, estimulando o aprendizado e sanando dúvidas quanto ao material teórico, problemas de navegação e utilização das ferramentas virtuais.

O AVA deve ser adaptado para que o aluno consiga estudar autonomamente, mas que também encoraje a interação entre aluno/aluno e tutor/aluno. Por isso, deve contar com fóruns de dúvidas em todas as unidades e outros de discussão ao longo do curso. Todo o cronograma deve ser minuciosamente planejado e deve ser disponibilizado aos alunos desde o seu início. Deve-se levar em conta que o público-alvo, muito provavelmente, não é leigo apenas nos quesitos musicais da prova de aptidão, mas também não possui familiaridades com a modalidade a distância e precisa de orientações nesse sentido, desde como utilizar as ferramentas do AVA até a interação *online*.

Por fim, é preciso entender que o aluno é figura central na construção de seu conhecimento na EaD. Este aluno constrói seu conhecimento em interatividade com seus colegas, tutores e professores.

## Referências Bibliográficas

CARVALHO, J.S. **Comunidades virtuais de aprendizagem**: em busca de uma definição. SEMINÁRIO DE ESTUDOS EM EPISTEMOLOGIA E DIDÁTICA, 2007. São Paulo, USP, 2007.

FREITAS, S.P.R. et al. **Som de classe**: a apropriação autoral nas etapas da produção de áudio digital pelo professor de música. Relatório Final da Pesquisa. Florianópolis: UDESC, Pró-Reitoria de Pesquisa e Desenvolvimento, 2004.

FRITSCH, E.F. et al. Software musical e sugestões de aplicação em aulas de música. In: HENTSCHKE, L.; DEL BEM, L. (Orgs.). **Ensino de Música: propostas para pensar e agir em sala de aula**. São Paulo: Moderna, p.141-157, 2003.

GOHN, D. EAD e o estudo de música. In: LITTO, F.M.; FORMIGA, M. (Orgs.). **Educação a Distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, p.282-288, 2009.

MILL, D. Elementos básicos para contratos de trabalho docente na educação a distância: reflexões sobre a tutoria como profissão. **Revista Extra-Classe: Revista de Trabalho e Educação do SINPRO-MG**, v.1, n.3, p.14-41, 2010a.

MILL, D. Sobre o Conceito de Polidocência ou Sobre a Natureza do Processo de Trabalho Pedagógico na Educação a Distância. In: MILL, D.; RIBEIRO, L.R.C.; OLIVEIRA, M.R.G. (Orgs.). **Polidocência na Educação a Distância: múltiplos enfoques**. São Carlos: EdUFScar, p.23-40, 2010b.

PINHEIRO, M.A. **Estratégias para o Design Instrucional de Cursos pela Internet: um estudo de caso**. Florianópolis, 2002. 81p. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) ? Universidade Federal de Santa Catarina, 2002.

# EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA – UM DESAFIO ATUAL

Rogério Costa<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup>Instituto Politécnico de Leiria (IPL) – [rogerio.paulo.costa@gmail.com](mailto:rogerio.paulo.costa@gmail.com)

## 1. Introdução

**A**s rápidas inovações/revoluções tecnológicas a que assistimos nos últimos tempos têm contribuído para um aumento exponencial da discussão sobre a sua utilização para fins educativos. Infelizmente, toda e qualquer apropriação dessas novas tecnologias num contexto educativo, que conduza ao desenvolvimento rápido de competências e de saberes úteis ao cidadão do séc. XXI, faz-se a um ritmo bem mais lento que a produção de conhecimento gerado, em especial, pelo desenvolvimento da internet e de todas as tecnologias associadas.

Atualmente, o fenômeno das redes sociais, nomeadamente o Facebook e o Orkut no Brasil, coloca-nos perante desafios inimagináveis até há poucos anos. Enquanto educadores, ainda não refeitos do impacto que o conceito da Web 2.0 (blogs, wikis, podcast etc.) pode ter na educação, surge-nos outro fenômeno, o Facebook, criado por jovens universitários, com pouco mais de 20 anos, que se tornou viciante para mais de 500 milhões de utilizadores em todo o mundo e que está modificando o modo como toda a sociedade se relaciona. O Facebook, além de ser o site mais visitado em todo o mundo (perdendo apenas para o Google), prende os seus utilizadores a um uso diário intenso e é esta uma das grandes mais-valias do site: os seus usuários permanecem diariamente muito tempo no site Facebook.

Aos poucos, as empresas, habituadas a estar presentes onde estão os seus clientes, perceberam o potencial do Facebook e criaram diversas estratégias que permitiram, a algumas delas, deixar de ter sites pessoais e passar a ter as chamadas plataformas sociais no Facebook. Desta forma, o relacionamento com os seus clientes processa-se de forma “natural” num ambiente social efetivo e de grande visibilidade mundial.

E as escolas e os educadores, já estão tirando partido deste fenômeno? Estão, pelo menos, atentos a ele? Com o risco de generalização, eu diria que muito poucos já se aperceberam do potencial das redes socia-

is – de que o Facebook é um exemplo – para fins educativos. Ainda se discute se tem potencial pedagógico e, em muitos casos, é usado como mais uma ferramenta das instituições para se comunicar com os alunos e controlar o que eles dizem da instituição. É um começo, embora ainda seja muito “tímido”. Creio que, com uma estratégia adequada, no limite, o ambiente natural para um ensino-aprendizagem adequado às exigências do século XXI constitui-se pelo espaço onde os alunos já estão habitualmente e onde aprendem, não de uma maneira formal, mas socialmente e em grupos diversos.

No mesmo sentido, o que dizer das tecnologias móveis e do seu impacto sobre a forma de vida das pessoas em todo o mundo? Atualmente, mesmo nos países menos desenvolvidos, a tecnologia móvel está acessível a grande parte da população (senão quase toda ela). Como podemos tirar partido deste fato para criar ricos ambientes de aprendizagem? Todas essas questões devem-nos ser colocadas e devem-nos nortear em nosso cotidiano como educadores. É certo que não há uma resposta correta ou errada para tais questões, mas há aquelas respostas mais ou menos adequadas a determinado contexto específico em que cada um de nós está inserido.

Nesse cenário, instala-se a discussão sobre EaD. Independentemente da componente mais ou menos tecnológica, qualquer instituição de ensino superior – ao aventurar-se na oferta de formação graduada e pós-graduada a distância, com todas as diversas nomenclaturas associadas (*e-learning*, *b-learning*, híbrido etc.) – deve ter em conta três dimensões essenciais:

- Dimensão didático-pedagógica;
- Dimensão organizativa;
- Dimensão tecnológica.

Ainda que brevemente, abordaremos cada uma dessas dimensões fazendo desde já a distinção entre educação a distância (não-presença no mesmo espaço físico e temporal dos atores envolvidos no processo educativo: alunos, professores, instituição etc.) e educação com tecnolo-

gia (utilização de tecnologia dentro ou fora da sala de aula muitas vezes como complemento ao ensino presencial). Fazer essa simples distinção é necessário para traçar estratégias e metodologias inovadoras de ensino-aprendizagem na modalidade a distância.

## 2. Dimensão Didático-Pedagógica

A dimensão didático-pedagógica de toda a formação a distância, tantas vezes descurada quando se fala de *e-learning*, é de uma importância fundamental e o primeiro fator de sucesso (ou insucesso) de qualquer projeto de educação a distância. De fato, se todas as dimensões indicadas são importantes, a adequação das atividades e dos conteúdos/recursos usados no ensino presencial para a modalidade EaD é o ponto central de todo o processo.

Não se pode cair no erro de usar a tecnologia, nomeadamente os LMS (Learning Management System), também designados por AVAs (Ambientes Virtuais de Aprendizagem), ou outros ambientes virtuais, como simples repositórios de informação e afirmar que se está perante um ensino na modalidade a distância. O mesmo se aplica aos conteúdos e materiais de apoio utilizados na educação presencial, que, pelo fato de estarem digitalizados e disponibilizados na internet, não são condição suficiente para garantir que estamos perante uma oferta formativa na modalidade a distância. Assim, cabe às instituições clarificarem a sua concepção de educação a distância, assumindo um papel pedagógico na sua promoção e fornecendo as informações necessárias de modo a que o público em geral e os potenciais interessados, em particular, se assegurem da sua qualidade, metodologias e diferenças relativamente ao ensino presencial.

As instituições de ensino (superior, em especial) têm uma enorme responsabilidade social e são vistas pela sociedade não só como entidades de formação, mas também instituições que educam. Além disso, tradicionalmente, a educação a distância ainda é vista por uma grande franja da sociedade como um ensino de segunda categoria. Por isso, a

definição do modelo de ensino, devidamente fundamentado nas teorias e trabalhos de investigação/pesquisa produzidos pela comunidade científica, deve ser uma das primeiras tarefas na implementação de cursos na modalidade a distância.

A definição clara do modelo de ensino-aprendizagem adotado pela instituição tem como objetivo não só mostrar à sociedade e aos futuros alunos como se processa a educação por esta ou aquela modalidade, mas também servir de linha orientadora do trabalho de todos os seus colaboradores. É esta definição e clarificação do modelo pedagógico a adotar que vai trazer consequências na dimensão organizativa e tecnológica e não o contrário.

De fato, não raras vezes, as instituições assentam o seu modelo de educação a distância na plataforma tecnológica que implementam, descurando por completo a componente didático-pedagógica e a formação dos professores, preparando-os para esta modalidade de ensino.

A educação a distância, como já foi exposto, caracteriza-se, fundamentalmente, pela não simultaneidade temporal e espacial dos atores envolvidos no processo educativo. Essa não presença no mesmo espaço físico do professor e do aluno obriga a desenvolver metodologias próprias tendo em conta o canal de comunicação que vai ser usado. Apesar desta separação física e temporal, os participantes não estão isolados. Antes estão inseridos numa comunidade com regras, onde se exige responsabilidade individual enquanto membro do grupo. Esta comunidade desenvolve-se, habitualmente, num ambiente virtual de aprendizagem (AVA), desenhado pelo professor onde estão incluídos meios de comunicação síncrona e/ou assíncrona.

Os meios de comunicação síncrona envolvem, entre outros, recursos e ferramentas da web (internet), tais como a webconferência e o *chat* (bate-papo). Devem ser usados pelos professores em momentos específicos do percurso de aprendizagem tais como: *check-points*, esclarecimento de dúvidas, explicação de parte prática da matéria e gestão de conflitos. Este tipo de comunicação apresenta a vantagem de garantir um *feedback* em tempo real, embora seja pouco flexível (em termos de ges-



tão do tempo por parte de todos os intervenientes) e exija um enorme controle e planejamento por parte do professor. Para além disso, revela-se pouco eficaz para grandes grupos, devendo ser a turma organizada por subgrupos menores.

Por outro lado, os modos de comunicação assíncrona asseguram uma maior flexibilidade de acompanhamento por parte de todos os intervenientes no processo educativo, permitindo a partilha de informação e construção coletiva do conhecimento. Esta comunicação é adequada para o estabelecimento de debate sobre um tópico específico, apresentação de trabalho, resposta a questões, esclarecimento de dúvidas, *brains-torming*, reflexão e pensamento crítico. Atualmente, os meios de comunicação assíncrona utilizados na EaD incluem: fórum, e-mail, e-portfolio, *wiki* e outras ferramentas disponibilizadas pela plataforma adotada como AVA. A utilização destes meios pressupõe uma intervenção ativa e regular (diária) pelo professor.

Não obstante o seu carácter predominantemente “a distância”, os modelos de EaD, de uma maneira geral, devem potenciar uma aprendizagem colaborativa, definida sinteticamente por Dillenbourg (1999) como uma situação em que duas ou mais pessoas aprendem ou tentam aprender algo em conjunto. Este processo de aprendizagem, de acordo com Littleton e Häkkinen (1999), envolve a construção de significado através da interação com os outros e caracteriza-se pelo empenho conjunto relativamente a um objetivo comum.

Muitos autores defendem que estratégias colaborativas de aprendizagem produzem melhores resultados do que a aprendizagem solitária, pois aumentam o envolvimento dos alunos no curso e o empenho no processo de aprendizagem (HILTZ, 1998; MASON e RENNIE, 2008). Neste sentido, a aprendizagem colaborativa é vista como um processo social que se desenvolve através da comunicação com os outros, sendo o conhecimento construído a partir do confronto com as reações e as respostas dos outros (HILTZ, 1998). Portanto, é essencial uma comunicação não só ativa, mas também interativa, largamente assente no diálogo, no confronto de ideias e no *feedback* dos outros.

Em educação a distância, a aprendizagem colaborativa tem-se revelado importante para a construção social do conhecimento e para o apoio do comportamento colaborativo (STACEY, 1999). Essa autora defende que o estabelecimento de um ambiente de aprendizagem que inclua apoio socioafetivo e colaborativo motiva os alunos, desenvolve a sua autoconfiança e contribui para a criação da coesão do grupo e para facilitar a sua gestão.

O fato de os alunos trabalharem em grupo e não isoladamente proporciona aumento da motivação, da percepção do desenvolvimento de competências e dos níveis de satisfação dos alunos e, segundo Hiltz (1998), a utilização de estratégias de trabalho colaborativo pode tornar o ensino online tão efetivo, pelo menos, como o ensino presencial. Neste sentido, o papel do professor torna-se fundamental na orientação e facilitação da colaboração pretendida, encorajando a participação ativa dos alunos. Esse maior envolvimento do professor no processo de ensino-aprendizagem, em que eventualmente intervém na organização do grupo de alunos, com uma melhor estruturação e divisão do trabalho pelos participantes, permite estar perante a aprendizagem cooperativa (PANITZ, 1996).

O método expositivo, tão comum no nosso ensino presencial, em que geralmente o aluno tem uma atitude deveras passiva no processo de ensino/aprendizagem, deixa de fazer sentido na modalidade de ensino a distância. Vivemos ainda numa época em que, apesar de todos os avanços tecnológicos, tanto professores como alunos, de um modo geral, frequenta(ra)m e por isso replicam uma noção de escola derivado ainda do modelo industrial, com algumas adaptações circunstanciais tendentes a incluir a tecnologia no processo de ensino-aprendizagem sem se operar uma verdadeira mudança nas metodologias e mentalidades.

Daí que se procurem outras metodologias mais colaborativas e que tirem partido de todo o potencial que as novas formas de comunicar baseadas na web permitem, para que não continue a acontecer o que Figueiredo (2002) indicou: “(...) excita-nos a modernidade que as tecnologias nos oferecem, mas somos incapazes de fazer com elas mais do que

fazíamos sem elas”. De acordo com esse autor, a vocação da escola tem sido fortemente marcada e orientada para a produção/consumo de conteúdos, mas a parte mais significativa do futuro dessa mesma escola está nos contextos que soubermos criar para dar vivência aos conteúdos. Além disso,

(...) o futuro de uma aprendizagem enriquecida pelo recurso às tecnologias da informação não se encontra apenas na “produção de conteúdos”, na “distribuição de conteúdos” – ou, como abusiva e mecanisticamente se diz, na “transmissão” de conhecimento – a partir de grandes repositórios eletrônicos de “saber” para as cabeças vazias dos estudantes. Está, sim, a nosso ver, em tornar possível a construção de saberes pelos próprios estudantes, em ambientes ativos e culturalmente ricos (FIGUEIREDO, 2002, p.2).

O contexto pode ser definido como o conjunto de circunstâncias relevantes para o aluno construir o seu conhecimento. Assim, o futuro da aprendizagem não se centra apenas nos conteúdos, mas principalmente nos contextos. Para além da “transmissão” de conteúdos e informações é necessário ter em conta a interação e a atividade, ou seja, os contextos de aprendizagem (FIGUEIREDO e AFONSO, 2005). Estes autores argumentam que uma parte significativa do futuro da aprendizagem e da educação, a parte mais importante, encontra-se nos contextos, isto é, na utilização de ambientes sociais ricos em interação, atividade e cultura que são estimuladas e agilizadas pela utilização inteligente da tecnologia.

De referir ainda que muitas das experiências e investigações/pesquisas feitas sobre EaD ocorrem em instituições de ensino superior (IES) tradicionais<sup>2</sup>; e, por isto mesmo, com uma forte componente presencial. Até ao momento, estão mais focadas na introdução das tecnologias nas salas de aula do que na utilização inovadora dessas tecnologias num processo de ensino-aprendizagem feito a distância.

---

<sup>2</sup>Embora a discussão deste texto pretenda-se genérica e abrangente a outros países, regista-se que o autor trabalha em IES portuguesa e tem o ensino superior de Portugal.

Assim, ao iniciar-se um processo de oferta de cursos de graduação ou pós-graduação a distância, é importante dedicar especial atenção aos aspectos pedagógicos e didáticos específicos desta modalidade de ensino. Partir das experiências e pesquisas científicas produzidas por grandes instituições, nacionais e internacionais, e saber criar o seu próprio modelo, tendo em conta o ambiente cultural em que a IES se insere e o seu público-alvo, é o primeiro passo a dar neste processo. A formação de professores, em especial, e a capacitação de todos os atores envolvidos no projeto de EaD assumem, assim, um papel primordial para se obter sucesso nesta modalidade.

### 3. Dimensão Organizativa

Definido o modelo pedagógico, há questões organizativas a ter em conta. Sem pretender entrar em grande detalhe sobre a gestão da educação a distância, importa referir alguns pontos básicos e fundamentais que, de uma maneira geral, devem nortear qualquer projeto institucional.

Logo à cabeça, surgem questões legislativas. Infelizmente, por não possuir tradição na área, a legislação relativa à EaD no ensino superior ou é inexistente (como no caso de Portugal, por exemplo), ou é, muitas das vezes, extremamente restritiva e exigente, fazendo crer que a qualidade do ensino-aprendizagem desta modalidade de ensino se pode aferir por decretos e obrigações logísticas satisfeitas pelas instituições que a pretendem implementar. Importa, por isso, entender adequadamente toda a legislação que possa condicionar o projeto, ou que, pelo contrário, seja potencializadora do mesmo.

Muitas vezes, os próprios estatutos e regulamentos internos das instituições nem sempre se mostram adequados a contemplar algumas especificidades exigidas por esta modalidade. Neste âmbito, por exemplo, assumem uma importância decisiva as questões relativas à contabilização e distribuição de serviço docente e, sobretudo, no que se refere à seleção dos professores. É fundamental, até para dar crédito a esta moda-

lidade formativa, assegurar a colaboração dos professores mais graduados e qualificados em cada área. Contudo, devemos estar cientes de que nem sempre um bom professor em regime presencial é um bom professor em sistemas de educação a distância e vice-versa. Isto é algo natural que, como gestores de EaD, temos que encarar com franqueza e que não significa maior ou menor grau de profissionalismo ou competência dos professores. Daí que a formação dos professores para trabalharem nesta modalidade de ensino se torne essencial.

Sendo a formação dos professores essencial para o sucesso de qualquer projeto de educação a distância, esta deve incidir em aspectos relacionados com a planificação das disciplinas, estruturação do conteúdo programático e produção de conteúdos, estratégias pedagógicas para uma tutoria ativa dando ênfase aos papéis do professor-tutor e exploração de ferramentas e recursos tecnológicos digitais que promovam a interação e a comunicação. A planificação deve estar integrada numa ação de formação alargada cujo objetivo final é a planificação da disciplina com tudo o que isso implica – conteúdos/materiais pedagógicos produzidos, atividades definidas e calendarizadas, plano de tutoria etc.

Contrariamente à opinião que ainda vem prevalecendo de que o ensino a distância é menos exigente em termos de horas de trabalho (para o professor, os tutores e os alunos), em relação ao ensino presencial, a experiência e a investigação/pesquisa dizem que, pelo contrário, essa exigência é superior quando se adota um modelo baseado numa tutoria ativa tendente a minorar o sentimento de isolamento do aluno. Por isso, a contabilização das horas de tutoria e a sua verificação devem ser devidamente equacionadas. Deixam de fazer sentido os horários dos professores baseados em “manchas semanais” estáticas, assim como a obrigatoriedade de sumário dado num determinado dia e hora, por exemplo. Mesmo o conceito “hora” associado à disciplina assume aqui uma outra dimensão.

Outro fator a ter em conta diz respeito ao acolhimento que a instituição proporciona aos alunos da modalidade de EaD. Por se encontra-

rem distantes das instalações físicas da instituição, estes alunos precisam de um atendimento, mediado pelas tecnologias, mas verdadeiramente humanizado. A ansiedade e o isolamento, tão vincadamente presentes nestes alunos, são sentimentos que devemos atenuar redefinindo processos e procedimentos internos por forma a contemplar as novas necessidades do novo público. Especial atenção deve ser colocada, pois, no setor acadêmico: inscrições, matrículas, relações públicas etc., pois é este, muitas vezes, o primeiro contato do estudante com a instituição.

Finalmente, tal como é preconizado por alguns autores, a exemplo de Siemens e Tittenberger (2009), a existência de uma equipe multidisciplinar é fundamental para levar a cabo qualquer projeto de *e-learning*/EaD. Dela podem fazer parte: a) os professores, responsáveis máximos pelas disciplinas; b) os tutores, professores da área científica que acompanham o aluno no seu percurso formativo lançando atividades, esclarecendo dúvidas e fazendo a avaliação; c) os técnicos de design instrucional, que ajudam o professor no planejamento e desenho da disciplina usando as metodologias e técnicas próprias para esta modalidade de ensino e mais adequadas a cada caso; d) os técnicos de design da comunicação gráfica e multimídia que ajudam na criação de materiais pedagógicos seguindo as regras definidas pelo professor na interação com os designers instrucionais; e e) os técnicos de informática responsáveis pela gestão da infraestrutura tecnológica, administração de plataformas e o desenvolvimento de aplicações específicas para a proposta de educação a distância.

#### 4. Dimensão Tecnológica

Relativamente à dimensão tecnológica da educação a distância, temos de analisá-la segundo dois pontos de vista: do gestor e do professor/aluno. Do ponto de vista dos gestores da instituição, a tecnologia tem de servir para auxiliar na gestão do dia a dia em todas as suas componentes acadêmica, financeira, de recursos humanos e de gestão da atividade científica, marketing etc. No que diz respeito ao ponto de vista do professor e do aluno, apesar de se preconizar que seja transparente para o utili-

zador, ela deve estar adaptada às exigências metodológicas e pedagógicas definidas pelos professores nas suas disciplinas e não ao contrário, como muitas vezes acontece. Daí, parece que a solução mais adequada emerge dos ambientes virtuais de aprendizagem de código-fonte aberto, pela flexibilidade que essas plataformas *open source* proporcionam (por ter código-fonte aberto e manipulável, permitindo adicionar módulos específicos), associado ao fato de, na maior parte das Instituições de ensino superior, haver *know-how* instalado que permita fazer uma administração eficiente de tais plataformas. Além disso, uma vez que as plataformas *open source* também são baseadas na internet, a sua partilha por diversas instituições é facilmente realizada.

Atualmente, com a proliferação de inúmeras tecnologias, muitas delas baseadas na internet, com potencial pedagógico incrível, o professor precisa adotar uma postura investigativa muito grande. De fato, só pela experimentação e exploração em contexto educativo das diferentes tecnologias (blog, wiki, podcast, redes sociais, e-portfolio, smartfone etc.) e participando em redes e comunidades de interesse é que professor se sente apto a incorporar a tecnologia no dia a dia do seu trabalho.

Cabe à instituição proporcionar as condições de infraestrutura tecnológica para que o uso das novas tecnologias, algumas delas emergentes, seja colocado a serviço da educação de forma inovadora e que contribua para a criação das competências essenciais aos cidadãos do século XXI.

## 5. Conclusão

No contexto atual de rápidas transformações e geração de conhecimento, a educação a distância desempenha um papel primordial, não só na educação/formação superior, como também no treinamento, capacitação e qualificação de profissionais. Todas as evoluções tecnológicas, que a internet e a banda larga potenciam, a que estamos a assistir neste momento, são rapidamente apropriadas pelos seus utilizadores que lhes dão novos sentidos e significados tantas vezes inimagináveis mesmo para os seus criadores.

Historicamente é um fato que as inovações tendem a demorar décadas em implantar-se no mundo educativo, pelo menos de um modo generalizado, mas não é menos verdade que a mudança de paradigma, que o atual uso da internet e das redes sociais está a operar, não espera por nada nem por ninguém: vai ao ritmo do usuário.

As instituições de ensino têm de se organizar de modo a facilitar a inovação e proporcionar a formação adequada aos seus docentes. Não basta equipar as escolas com as mais modernas tecnologias e os acessos mais rápidos à internet. Isso, por si só, não faz melhorar as práticas educativas. É o olhar conjunto das três dimensões anteriores que permitirá formar para a sociedade do século XXI com as tecnologias.

Em jeito de conclusão e ao mesmo tempo de desafio, deixo uma metáfora que o Professor Dias Figueiredo (2002) relata em seu artigo:

Conta-se que, há anos, uma expedição de cientistas encontrou, numa ilha remota, uma comunidade primitiva dispersa em tribos que se comunicavam entre si por sinais de fumo. O entusiasmo dos primitivos com os rádio-telefones dos cientistas foi de tal forma expressivo que estes resolveram oferecer-lhes alguns aparelhos, antes de prosseguirem viagem. Passados dias, no trajeto de regresso, os cientistas interrogavam-se sobre como é que uma população culturalmente preparada para se comunicar a distância, ainda que por métodos primitivos, teria reagido à posse de instrumentos de comunicação tão poderosos. A resposta dos nativos, por sinais e gestos entusiásticos, não se fez esperar – precisavam de mais rádio-telefones! “Mais por quê?”, perguntou o chefe da expedição, surpreso. O intérprete da equipa conseguiu, então, decifrar a resposta: “Mais, porque já arderam todos. Faziam um fumo muito espesso, que produzia excelentes mensagens, mas agora não temos mais! (FIGUEIREDO, 2002).

Sejamos nós capazes de usar a tecnologia de forma inovadora e não fazer com ela o mesmo que fazíamos sem ela.



## 6. Referências bibliográficas

DILLENBOURG, P. Introduction: What Do You Mean By «Collaborative Learning»? In: DILLENBOURG, P. (org.). **Collaborative Learning: Cognitive and Computational Approaches**. Amsterdam: Pergamon, 1999. Disponível em: <http://tecfa.unige.ch/tecfa/publicat/dil-papers-2/Dil.7.1.14.pdf>. Acesso em: 31 de maio de 2011.

FIGUEIREDO, A.D.; AFONSO, A.P. **Managing Learning in Virtual Settings: The Role of Context**. Hershey: Information Science Publishing, p.1-22, 2005.

FIGUEIREDO, A. D. Redes e educação: a surpreendente riqueza de um conceito. In: Conselho Nacional de Educação. **Redes de Aprendizagem, Redes de Conhecimento**. Lisboa: Ministério da Educação, 2002. Disponível em: <http://eden.dei.uc.pt/~adf/cne2002.pdf>. Acesso em: 31 de maio de 2011.

HILTZ, R. **Collaborative Learning in Asynchronous Learning Networks: Building Learning Communities**. Comunicação apresentada na WEB98, Orlando, Florida, 1998. Disponível em: [http://web.njit.edu/~hiltz/collaborative\\_learning\\_in\\_asynch.htm](http://web.njit.edu/~hiltz/collaborative_learning_in_asynch.htm). Acesso em: 31 de maio de 2011.

LITTLETON, K.; HÄKKINNEN, P. Learning Together: Understanding the Processes of Computer-Based Collaborative Learning. In: DILLENBOURG, P. (org.). **Collaborative Learning: Cognitive and Computational Approaches**. Amsterdam: Pergamon, 1999.

MASON, R.; RENNIE, F. **E-Learning and Social Networking Handbook**. New York: Routledge, 2008.

PANITZ, T. A definition of collaborative vs cooperative learning. **Deliberations**. London, 1996. Disponível em:

<http://www.londonmet.ac.uk/deliberations/collaborative-learning/panitz-paper.cfm>. Acesso em: 31 de maio de 2011.

SIEMENS, G.; TITTENBERGER, P. (2009). **Handbook of emergency Technologies for learning**. Manitoba: [s.e.], 2009. Disponível em: [http://umanitoba.ca/learning\\_technologies/cetl/HETL.pdf](http://umanitoba.ca/learning_technologies/cetl/HETL.pdf). Acesso em: 31 de maio de 2011.

STACEY, E. Collaborative Learning in an Online Environment. **Journal of Distance Education**, v.14, n.2, 1999. Disponível em: [www.jofde.ca/index.php/jde/article/view/154/379](http://www.jofde.ca/index.php/jde/article/view/154/379). Acesso em: 31 de maio de 2011.

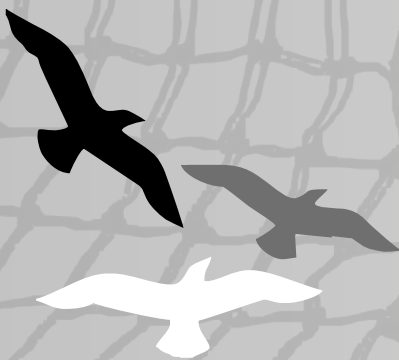
**Sobre o livro:**

Miolo: 14,0 cm x 21,0 cm

Capa: 44,9 cm x 21,0 cm

Tipologia: Century Gothic

Papel: Offset 90g/m (miolo) - Cartão Suprema 250g/m (capa)



## COLEÇÃO EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

- 1 - Inícios e indícios de um percurso - 1996 (esgotado)
- 2 - Construindo significados - 2000 (esgotado)
- 3 - Sobre discursos e práticas - 2005
- 4 - Ressignificando práticas - 2005
- 5 - Fundamentos e políticas - 2009
- 6 - Material didático para a EaD: processo de produção - 2009
- 7 - Material didático impresso: orientações técnicas e pedagógicas- 2010
- 8 - Elementos para pensar o ensino-aprendizagem contemporâneo - 2013
- 9 - Ambientes virtuais de aprendizagem - 2013

