

MARCIA SILVA DE OLIVEIRA

**DA AUTONOMIA À ACESSIBILIDADE: REPENSANDO O ENSINO DE
PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU ONLINE NA REALIDADE BRASILEIRA**

BRASÍLIA

2008

MARCIA SILVA DE OLIVEIRA

**DA AUTONOMIA À ACESSIBILIDADE: REPENSANDO O ENSINO DE
PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU ONLINE NA REALIDADE BRASILEIRA**

Dissertação apresentada à Faculdade de Ciências da Saúde (FS) da Universidade de Brasília (UnB) como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Saúde.

ORIENTADOR: PROF. DR. ELIOENAI DORNELLES ALVES

BRASÍLIA

2008

MARCIA SILVA DE OLIVEIRA

**DA AUTONOMIA À ACESSIBILIDADE: REPENSANDO O ENSINO DE
PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU ONLINE NA REALIDADE BRASILEIRA**

Dissertação apresentada à Faculdade de Ciências da Saúde (FS) da Universidade de Brasília (UnB) como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Saúde.

Aprovado em 30 de junho de 2008.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Elioenai Dornelles Alves
Faculdade de Ciências da Saúde (FS) – Universidade de Brasília (UnB)

Prof^a. Dr^a. Dirce Guilhem Mattos
Faculdade de Ciências da Saúde (FS) – Universidade de Brasília (UnB)

Prof^a. Dr^a. Cristina Rivalta Fleites
Faculdade Juscelino Kubitschek (JK)

Suplente: Prof^a. Dr^a. Elizabeth Maria Mamede da Costa
Centro Universitário de Brasília (UniCEUB)

DEDICATÓRIA

SINÔNIMOS

...

Fácil é julgar pessoas que estão sendo expostas pelas circunstâncias.
Difícil é encontrar e refletir sobre os seus erros. Ou tentar fazer diferente algo que já fez muito errado.
Fácil é ser colega, fazer companhia a alguém, dizer o que ele deseja ouvir.
Difícil é ser amigo para todas as horas e dizer sempre a verdade quando for preciso. E com confiança no que diz.
Fácil é analisar a situação alheia e poder aconselhar sobre esta situação.
Difícil é vivenciar esta situação e saber o que fazer. Ou ter coragem pra fazer.

...

Fácil é abraçar, apertar as mãos, beijar de olhos fechados.
Difícil é sentir a energia que é transmitida. Aquela que toma conta do corpo como uma corrente elétrica quando tocamos a pessoa certa.
Fácil é querer ser amado.
Difícil é amar completamente só. Amar de verdade, sem ter medo de viver, sem ter medo do depois. Amar e se entregar. E aprender a dar valor somente a quem te ama

...

Fácil é sonhar todas as noites.
Difícil é lutar por um sonho.

Autor desconhecido.

Por essa dificuldade na luta por um ideal foi preciso ter amigos que me ajudassem a trilhar o caminho, ou pelo menos, parte dele. Que me orientassem pelo simples fato de vislumbrarem possibilidades ainda distantes dos meus olhos. Que fossem capazes de me reconhecer como pessoa e como profissional e, acima de tudo, sentissem prazer e felicidade por fazerem tudo isso. Amigos que me ajudassem a recuperar a confiança em mim mesma. Que proporcionassem meu reencontro comigo mesma. Que dissessem o que eu precisava, e não o que eu desejava ouvir.

Por tudo isso, eu dedico esta dissertação, com toda a sinceridade, todo o meu carinho, admiração e respeito a essas pessoas que me ajudaram a chegar até aqui com seu apoio, orientação, incentivo, cuidado, carinho, amizade e amor incondicionais.

Ao meu orientador, **Prof. Dr. Elíoenai Dornelles Alves** e **Elizete Paz Alves**, sua esposa.

À minha mãe, amiga e irmã, **Mirian de Oliveira Campos Alves**.

À minha grande amiga, **Rosa Maria de Oliveira Reis**.

Ao meu “amigo”, mais que especial, **Valter César**.

AGRADECIMENTOS

Às Prof^{as}. *Dr^a. Elizabeth Maria Mamede da Costa e Dr^a. Maria Augusta de Menezes*, que além de amigas, são competentes profissionais com quem muito interagi por alguns anos e com as quais adquiri experiência e amadurecimento pessoal e profissional.

À Prof^a. *Dr^a. Cristina Rivalta Fleites*, pelo grande apoio e crédito profissional.

À Prof^a. *Dr^a. Maria José Lucas Capanema*, diretora da *Faculdade de Ciência e Tecnologia de Unai – FACTU*, por ter acreditado em minha capacidade docente.

À Prof^a. *Dr^a. Dirce Guilhem Mattos*, pela sua valiosa orientação metodológica.

Aos colegas do *NESPROM/CEAM/UnB*, pela atenção sempre imediata.

Às *secretárias da Pós-graduação da Universidade de Brasília – UnB, Edigrês e Shirleide*, e *Thiago, secretário do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UnB*, pela constante atenção, ajuda e orientação.

Ao amigo *Jânisson Rocha* do *Labocien-UniCEUB* e aos *funcionários da biblioteca da Faculdade de Ciências e Tecnologia de Unai – FACTU*, pela valorosa ajuda durante o desenvolvimento deste estudo.

Aos *meus alunos do passado, presente e do futuro*, com os quais aprendi, aprendo e aprenderei sempre.

*É preciso ousar para dizer cientificamente que
estudamos,
aprendemos,
ensinamos,
conhecemos nosso corpo inteiro.*

*Com sentimentos,
com as emoções,
com os medos,
com a paixão e também com a razão crítica.*

Jamais com estas apenas.

É preciso ousar para jamais dicotomizar o cognitivo do emocional.

Paulo Freire

RESUMO

Estudos sobre as concepções sobre a reforma do sistema educacional atribuem, à incorporação das novas tecnologias da informação e comunicação (TICs), um efeito determinante na melhora da qualidade dos processos de ensino e aprendizagem. Vale ressaltar nesses processos a importância da redefinição do papel do professor, face às atuais alternativas de educação a distância (EaD) relacionada com as novas TICs. O relacionamento educador-educando nessa perspectiva se estabelece na horizontalidade onde juntos se posicionam como sujeitos do ato do conhecimento. O trabalho didático deve, portanto, propiciar a construção do conhecimento pelo aluno; buscar a formação de homens criativos, inventivos e descobridores, de pessoas críticas e ativas, e na busca constante da construção da autonomia. Estudou-se o discurso dos docentes e discentes do III curso de pós-graduação lato sensu online em Educação e Promoção da Saúde, ofertado pelo Núcleo de Estudos em Educação e Promoção da Saúde, do Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares da Universidade de Brasília, no período equivalente ao segundo semestre de 2007 e primeiro semestre de 2008, cuja interação didático-pedagógica teve por finalidade atender a missão do módulo e promover o crescimento profissional dos participantes. Utilizamos o processo metodológico qualitativo de abordagem etnográfica. Por ele, fixamos residência no ambiente virtual e observamos o transcorrer do processo de ensino e aprendizagem sem interferirmos nas interações. Em nossos resultados a análise dos materiais coletados permitiu considerarmos as percepções dos docentes e dos tutores, especialmente no que tange às metodologias adotadas. Mais do que na educação presencial, a interação entre professores e alunos na EaD online é relevante para a manutenção do interesse dos alunos. Essa interação só pode ser efetivada a partir da intencionalidade dos atores associada a um objetivo maior que é o alcance do conhecimento. É claro que a EaD exige dos atores uma postura diferente da que historicamente se tem assumido, principalmente no Brasil, no processo de ensino-aprendizagem presencial. Nesse sentido, a ampliação da consciência humana, na conquista do espaço cultural globalizado, depende da capacidade das instituições de ensino em trabalhar pedagogicamente essa dimensão.

PALAVRAS-CHAVE: tecnologias da informação e da comunicação, ensino, aprendizagem, interação, educação a distância.

ABSTRACT

Studies on the ideas on reforming the education system attribute, the incorporation of new information and communication technologies (ICTs) have a determining effect on improving the quality of teaching and learning processes. Of note in those cases the importance of redefining the role of the professor, given the current alternative of distance education (DE) related to ICTs. The relationship educator-learner in this context is established in horizontality where together are positioned as subject to the act of knowledge. The work must didactic therefore encourage the construction of knowledge by the student; seek the formation of men creative, inventive and discoverers, and criticism of people active and in constant search of the building of autonomy. It was studied the speech of teachers and students of the Third course of post-graduate broadly online at the Health Promotion and Education, offered by the Center for Research on Education and Health Promotion of multidisciplinary Center for Advanced Studies at the University of Brasilia, in equivalent period the second half of 2007 and first half of 2008, whose interaction teaching-learning purpose was to fulfill the mission of the module and promote the professional growth of participants. We used the methodology of qualitative ethnographic approach. For him, set residence in the virtual environment and found the transcorrer of the process of teaching and learning without interferimos in interactions. In our results the analysis of materials collected has consider the perceptions of teachers and tutors, especially with regard to the methodology adopted. More than presence in education, the interaction between teachers and students in DE online is important for maintaining the interest of students. This interaction can only take effect from the intent of the actors associated with a higher purpose that is the scope of knowledge. Clearly, the demands of the actors DE a posture different from that historically has been made, particularly in Brazil, in the teaching-learning presence. In that sense, the expansion of human consciousness, winning the global cultural space, depends on the ability of educational institutions to work pedagogically this dimension.

KEYWORDS: information technology and communication, education, learning, interaction, distance education.

MONÓCULO MEMORIAL

Você pode sonhar, criar, projetar e construir o lugar mais lindo do mundo, mas será necessário que nele haja pessoas para que se torne realidade.

Walt Disney

Nesse momento, no frio e seco inverno, na bela capital brasileira onde um dia tive o prazer de me instalar, observo debruçada na janela um deslumbrante pôr-de-sol e percebo o mato crescido e os galhos das árvores tortuosas do belo cerrado balançarem ao sabor do vento. Papagaios, tucanos, e uma sorte de outras aves cortam o céu do meu pequeno espaço de solidão.

Como boa carioca que sou, sinto falta da agitação das praias, do peixe frito e da caipirinha, enfim, de assistir o sol desaparecer sobre o horizonte e de sentir a brisa do mar no rosto. Maravilhosa sensação. Toda essa distância do meu amado Rio de Janeiro, e de toda minha família que lá está, faz com que eu direcione meus pensamentos e sentimentos em outra direção... o aperfeiçoamento do intelecto. A exaltação lúdica de situações nas quais me encontrei no passado e que me trouxeram até aqui.

Hoje, aos quase 38 anos de idade, faço um balanço de todas essas situações e percebo que, de certa forma, todas elas revelaram o início de uma trajetória enriquecedora, mas também, desafiadora.

Desde minha infância sempre me interessei por saber como as coisas funcionavam por dentro. Desmontei muitas bonecas, brinquedos de corda, rádios de pilha e gravadores portáteis. Mais velha, em torno dos 9 ou 10 anos, comecei a fazer isso com pequenos animais (gafanhotos, cigarras) que os colegas de travessuras pegavam para eu realizar os minuciosos exames, com o auxílio do microscópio da minha irmã. O que me rendeu vários castigos por mexer no que não devia. Dos livros ilustrados de Walt Disney muitas idéias me surgiam, fantasias que tentava, sem sucesso, reproduzir na realidade. Coisas de criança.

Já no ensino secundário, em 1984, me revelei uma boa aluna. Sempre tive facilidade de aprender e entender os conteúdos, com raras exceções (Física e História...nossa!). O gosto pela Biologia aumentou, e colecionei minhas melhores notas nessa fase. Chegou o vestibular, fui aprovada na única tentativa.

Faculdade de Humanidades Pedro II – FAHUPE, São Cristóvão, Rio de Janeiro, 1987, onde fiz dois anos do Curso de Licenciatura e Bacharelado em Biologia. Já no primeiro ano

descobri a facilidade de explicar as disciplinas para os outros colegas, que também, sempre me requisitavam na hora de apresentar algum seminário. Eu gostava de falar em público, apesar de uma timidez escondida. Mais à frente, descobri o gosto pela investigação...a minha curiosidade natural de saber o por que das coisas e situações. Estava terminando a adolescência.

Transferi-me, em 1988, para a Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, onde desde o primeiro semestre do Curso de Bacharelado em Ciências Biológicas – Modalidade Médica (Biomedicina), me encontrei com a primeira das minhas três grandes paixões, a Anatomia Humana. Durante os quatro anos seguintes me entreguei de corpo e alma à essa paixão e, muitos cursos de aperfeiçoamento, aulas, e uma monografia depois, aos 23 anos, recebi meu diploma universitário em 1992. Era o início da idade adulta.

A partir daí, já estava bem enraizada a idéia de pesquisar e, talvez... até lecionar. Cursei Especializações em Administração Hospitalar, Homeopatia, Patologia, Análises Clínicas e Docência Universitária, sendo, esses três últimos a base de toda a minha atuação acadêmica. Foi um período de amadurecimento acadêmico.

Em abril de 2003 ao chegar em Valparaíso de Goiás, em busca do sonho de atuar na minha área específica (pois o campo é parco no Rio de Janeiro), fui contratada para lecionar Anatomia Humana no curso de Enfermagem a partir do segundo semestre do mesmo ano. No final do semestre mudei-me para Brasília, indo morar na Asa Norte, ao lado do local de trabalho. Caminhava todos os dias até lá. Daí, quatro semestres e uma mudança depois, ainda lecionava no mesmo local, mas com a diferença de que passei a lecionar Anatomia e Fisiologia Humana, Patologia Geral (minha segunda grande paixão), Histopatologia, Fisiologia Animal, Diagnóstico por Imagem, Anatomia Microscópica e Pesquisa e Prática Pedagógica (minha terceira grande paixão) e Orientação de Monografia para os cursos de Biomedicina, Licenciatura e Bacharelado em Biologia, Fisioterapia e Nutrição.

No início do ano de 2004, como Paulo Freire descreve em sua Pedagogia da Autonomia, passei a observar mais atentamente meu fazer pedagógico. Com isso, descobri que a relação humana que mantinha com meus alunos era a base de todo o aprendizado, meu e deles. O fato de me manter tão próxima deles e, vice-versa, resultou na excelência de nossas experiências no ambiente acadêmico.

Mesmo nesse período, já concordava, mesmo sem saber, com as palavras ditas por Paulo Freire: “Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre”. Era o começo da maturidade profissional.

O resultado dessa proximidade constante despertou-me a atenção a ponto de, nesse mesmo ano realizar, uma pesquisa apresentada em forma de monografia para conclusão do curso de Especialização em Docência Universitária que avaliava a relação interpessoal e sua influência no processo de ensino e aprendizagem no ambiente acadêmico presencial.

Agora, em 2007, essa mesma observação, após fazer parte do corpo docente de um curso de Especialização à distância, me leva a pretender precisar como essa relação influi no ambiente acadêmico, no fazer pedagógico virtual e no desenvolvimento da autonomia de ambos os atores. Quero dar vazão à tormenta de questionamentos que não se pode expressar diretamente mas, que galgada em ditames de autores renomados, pode ao menos ser discutida.

Então, tentarei me expressar sucintamente, de forma quase imperceptível, mas bastante incisiva.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADROS

Quadro 1: Evolução Histórico-Legal da EaD no Brasil (1996-2008)	33
Quadro 2: O professor no contexto da EaD	43
Quadro 3: A sala de aula antes e depois da Internet	44
Quadro 4: Inter-relacionamento entre D e A, segundo Vygotsky (2005)	57
Quadro 5: Concepção, segundo Piaget, da formação da inteligência	62
Quadro 6: Síntese das diferenças entre pesquisas qualitativas e a Resolução 196/96 – Conselho Nacional de Saúde (CNS).....	86
Quadro 7: Total de alunos escolhidos, suas respectivas áreas de atuação e porcentagens	93
Quadro 8: Síntese das principais semelhanças entre as características da pesquisa qualitativa (tal como sintetizadas a partir da análise do material) e a Resolução 196/96 – CNS	112
Quadro 9: Diferenças entre aprendizagem tradicional e colaborativa	116

FIGURAS

Figura 1: Ciclo da pesquisa etnográfica	96
Figura 2: Pesquisa etnográfica. Passagem de observações gerais, descritivas, para observações focalizadas até a chegada a observações seletivas e específicas	100

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ABED** – Associação Brasileira de Educação a Distância
- ADA** – Ambiente Digital de Aprendizagem
- ANATEL** – Agência Nacional de Telecomunicações
- A** – Aprendizagem
- AVA** – Ambiente Virtual de Aprendizagem
- BNDES** – Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social
- CEAM** – Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares
- CES** – Câmara de Educação Superior
- CGI.br** – Comitê Gestor da Internet no Brasil
- CNE** – Conselho Nacional de Educação
- CNS** – Conselho Nacional de Saúde
- D** – Desenvolvimento
- DE** – Desenvolvimento Efetivo
- DF** – Distrito Federal
- DSC** – Discurso do Sujeito Coletivo
- DP** – Desenvolvimento Potencial
- EaD** – Educação a Distância
- EAESP** – Escola de Administração de Empresas de São Paulo
- EBC** – Empresa Brasil de Comunicação
- EPS** – Educação e Promoção da Saúde
- EUA** – Estados Unidos da América
- FAHUPE** – Faculdade de Humanidades Pedro II
- FGV** – Fundação Getúlio Vargas
- HTML** – HyperText Markup Language
- IES** – Instituições de Ensino Superior
- IBGE** – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IDAC** – Instituto de Ação Cultural
- INPE** – Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais
- ITFS** – Instrucional Television Fixed Service
- ITI** – Instituto Nacional de Tecnologia da Informação
- LDB** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
- MCT** – Ministério da Ciência e da Tecnologia
- MC** – Ministério das Comunicações
- MCP** – Movimento da Cultura Popular
- MEC** – Ministério da Educação e Cultura
- NESPROM** – Núcleo de Estudos em Educação e Promoção da Saúde
- PMSP** – Prefeitura Municipal de São Paulo
- PNAD** – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
- PROCON** – Programa de Orientação e Proteção ao Consumidor
- Projeto Saci** – Sistema Avançado de Comunicações Interdisciplinares
- UNIFEBE** – Centro Universitário de Brusque
- PT** – Partido dos Trabalhadores
- SAC** – Serviço de Atendimento ao Cliente
- SEEB** – Secretaria de Educação Básica
- SEED** – Secretaria de Ensino a Distância
- SERPRO** – Serviço Federal de Processamento de Dados
- TIC** – Tecnologia da Informação e Comunicação
- UERJ** – Universidade do Estado do Rio de Janeiro
- UFSC** – Universidade Federal de Santa Catarina

UnB – Universidade de Brasília
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
USP – Universidade de São Paulo
W3C – World Wide Web Consortium
WAI – Web Accessibility Initiative
ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1 UMA REFLEXÃO PARA OS AGENTES DO PROCESSO	18
INTRODUÇÃO	18
1.1 JUSTIFICATIVA	22
1.2 FORMULAÇÃO DO PROBLEMA	24
1.3 OBJETIVOS	25
CAPÍTULO 2 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EAD): ASPECTOS POLÍTICOS E PEDAGÓGICOS .	27
2.1 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EAD): BREVE HISTÓRICO E ALGUMAS CONSIDERAÇÕES .	27
2.2 ASPECTOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EAD)	32
2.3 A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EAD) NO CONTEXTO BRASILEIRO	35
2.4 A EXCLUSÃO DIGITAL NO BRASIL	37
2.5 A POLÍTICA DE INCLUSÃO DIGITAL BRASILEIRA	39
CAPÍTULO 3 A EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA (EAD): DAS TEORIAS PEDAGÓGICAS AOS AMBIENTES DE APRENDIZAGEM VIRTUAIS (AVAS)	42
3.1 CARACTERÍSTICAS	42
3.2 O PROFESSOR NO CONTEXTO DA EAD	43
3.3 CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE (DIALÉTICA)	45
3.3.1 Uma breve biografia	45
3.3.2 Paulo Freire e a educação	48
3.3.3 O método Paulo Freire	50
3.3.3.1 Momentos do método	51
3.3.3.1.1 A investigação temática	51
3.3.3.1.2 A tematização	52
3.3.3.1.3 A problematização	53
3.4 CONTRIBUIÇÕES DE VYGOTSKY (INTERACIONISMO)	54
3.4.1 Uma breve biografia	54
3.4.2 Vygotsky e a educação	55
3.4.3 Aprendizagem e desenvolvimento: a zona de desenvolvimento proximal (ZDP)..	57
3.4.4 O contexto histórico-social influi no desenvolvimento das funções psicológicas superiores	58
3.5 CONTRIBUIÇÕES DE PIAGET	60
3.5.1 Uma breve biografia	60
3.5.2 Piaget e a teoria do desenvolvimento cognitivo	61
3.5.2.1 O interacionismo, a idéia de construtivismo seqüencial e os fatores que interferem no desenvolvimento	61
3.5.2.2 A educação na visão de Piaget	63

3.5.2.3 <i>Implicações do pensamento de Piaget para a aprendizagem</i>	63
3.6 OS AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM (AVAs)	64
3.6.1 <i>Características</i>	64
3.6.2 <i>Ambientes virtuais de aprendizagem a distância</i>	65
CAPÍTULO 4 PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU ONLINE NO BRASIL	68
4.1 TENDÊNCIAS ATUAIS	68
4.2 PROFESSOR, EDUCADOR E TUTOR	69
4.3 DA ACESSIBILIDADE	74
4.4 DA RELAÇÃO PROFESSOR/ALUNO NA EAD ONLINE	76
4.5 DA AUTONOMIA	79
CAPÍTULO 5 CAMINHOS DA PESQUISA	83
5.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	83
5.1.1 <i>Pesquisa qualitativa</i>	83
5.1.2 <i>Problemas do método qualitativo</i>	86
5.1.3 <i>Etnografia e etnologia: conceitos</i>	88
5.1.4 <i>Abordagem etnográfica</i>	90
5.2 RECORTE DO CAMPO	92
5.2.1 <i>O curso de pós-graduação</i>	92
5.3 DELIMITAÇÃO DA PESQUISA	93
5.4 COLETA E ANÁLISE DOS DADOS	94
5.4.1 <i>Coletando informações etnográficas</i>	94
5.4.2 <i>Perguntas etnográficas</i>	95
5.4.3 <i>Diário de campo</i>	96
5.4.4 <i>Análise dos dados etnográficos</i>	97
5.4.5 <i>Microanálise etnográfica</i>	99
5.4.6 <i>Entrevista</i>	100
5.4.7 <i>Questionário</i>	101
5.4.7.1 <i>Elaboração de um questionário</i>	101
5.4.8 <i>O discurso do sujeito coletivo (DSC)</i>	104
5.4.9 <i>A proposta do DSC</i>	106
5.4.10 <i>Análise das entrevistas e elaboração do DSC</i>	109
5.5 ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA	111
CAPÍTULO 6 RESULTADOS E DISCUSSÃO	113
6.1 DA INTERAÇÃO DOS PROFESSORES E TUTORES COM OS ALUNOS EM AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM (AVA)	113
6.2 O PAPEL DO PROFESSOR EM AVA: AUTONOMIA DOS DOCENTES EM RELAÇÃO AO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM	119
6.3 ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA MANTER A INTERAÇÃO COM OS ALUNOS EM AVA	121
6.3.1 <i>Situações de aprendizagem proposta pelos docentes</i>	122
6.3.2 <i>Mudanças de papéis sugeridas</i>	125
6.4 EAD ONLINE NUMA PERSPECTIVA CONSTRUTIVISTA	128
6.5 UMA ABORDAGEM CONSTRUTIVISTA DE EDUCAÇÃO	129
6.5.1 <i>Atividades propostas numa educação presencial</i>	130
6.6 O PROFESSOR NA EAD ONLINE: SEU PAPEL, SEUS DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE ATUAÇÃO	131
6.7 O PAPEL DO ALUNO NA EAD	136

6.8 O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA NA EAD ONLINE	138
6.9 DA SITUAÇÃO DA ACESSIBILIDADE À INTERNET NO BRASIL	144
CAPÍTULO 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	149
OBRAS CONSULTADAS	151
APÊNDICES	167
ANEXOS	175

CAPÍTULO 1 UMA REFLEXÃO PARA OS AGENTES DO PROCESSO

*Sessenta anos atrás, eu sabia tudo. Hoje sei que nada sei.
A educação é a descoberta progressiva da nossa ignorância.*

Will Durant

INTRODUÇÃO

Na sociedade em que vivemos atualmente, segundo Liguori (1997) e Fujita (2007), enfrentamos constantes mudanças, deparamo-nos com novas tendências, demandas e desafios que nos levam a buscar soluções criativas para diferenciadas situações. Quando superamos um paradigma, novos surgem e nos mostram que sempre temos o que aprender¹.

Liguori (1997) salienta que o desenvolvimento das novas tecnologias da informação e da comunicação (TICs)² constitui um dos fatores-chave para compreender e explicar as transformações econômicas, sociais, políticas e culturais das duas últimas décadas. Neste sentido, em concordância com Cerezo; Luján (1997), Muñoz; Pareja (1997), Lemos (2000), Trigueiro (2002), Brueseke (2002) e Cavalcanti (2006) ela enfatiza que o papel desempenhado por estas inovações tecnológicas na busca e na direção das mudanças sociais e culturais continua sendo, no entanto, matéria de controvérsia no Brasil e em outros países.

Em relação ao Brasil, ao falar de novas TICs, essa mesma autora refere-se ao estudo e à utilização da microeletrônica e das telecomunicações para produzir, armazenar, processar, recuperar e transmitir informação.

Segundo Litwin (1995), a problematização do papel das novas tecnologias da informação nos processos de mudança social e cultural ganha particular relevo no âmbito educacional. Ela afirma que certas concepções sobre a reforma do sistema educacional

¹ Burrell (1999) define esses paradigmas como uma forma de ver o mundo e de como ele deve ser estudado. Seu ponto de vista é compartilhado por um grupo de cientistas que vivem em uma comunidade marcada por uma linguagem comum, que busca fundar um edifício conceitual igualmente comum e possui uma postura política defensiva. Desta forma, conforme Leitão; Rossi (2000), mudar um paradigma envolve mudar os pressupostos do conhecimento que o determina e também as crenças, os valores e a ideologia e ele associados.

² Atualmente, rádio, televisão, computadores, telefonia fixa e móvel, gravadores de várias mídias (fitas magnéticas, CD e DVD, e memórias flash) e, de certo modo, a própria mídia impressa, compartilham um universo de linhas convergentes, integrando as TICs (SANTOS, 2006, p. 91).

A última década do século XX assistiu ao surgimento e à expansão acelerada de diferentes Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs). Tais TICs se relacionam em grande parte àquilo que conhecemos genericamente como Internet, ou rede mundial de computadores. A rede, que durante muitos anos foi utilizada com fins acadêmicos, nas últimas décadas do século passado alcançou também a população leiga de todo o mundo (ARAÚJO, 2002).

atribuem, à incorporação das novas tecnologias da informação, um efeito determinante na melhora da qualidade dos processos de ensino e aprendizagem.

Por outro lado, Carnoy (2002), salienta que essas novas tecnologias exercem uma enorme influência sobre a formação contínua e os responsáveis pelas políticas na área da educação podem desempenhar um importante papel para promover esse ensino, desenvolvendo a tecnologia nos centros comunitários e nos centros de educação de adultos, antes que ela se torne onipresente.

Entretanto, como indicam Allain et al. (2005), relacionar as novas tecnologias da informação (tecnologias digitais) à educação exige o reconhecimento de dois pontos, considerados por eles, como fundamentais. Primeiro, as tecnologias digitais trazem possibilidades interativas para a educação que, aparentemente, ainda não foram, genericamente, incorporadas nas práticas docentes, independentemente à adoção, ou não, dessa nova linguagem³.

Em segundo lugar, conforme afirma Arruda (2004), existe um descompasso entre o domínio que o docente apresenta destas novas linguagens frente aos conhecimentos que seus alunos possuem.

Desta forma, Mercado (2000) acrescenta que a incorporação das novas TICs no campo do ensino tem conseqüências tanto para a prática docente como para os processos de aprendizagem. Todavia, a determinação destas conseqüências não pode se efetuar sem o exame das condições políticas e sociais que estruturam as práticas pedagógicas.

Ele pontua que as novas TICs, por si mesmas, não transformam as estruturas sociais, mas incorporam-se a elas e possibilitam o desenvolvimento acelerado do conhecimento na sociedade atual.

Essas novas TICs, como mostrado por Allain et al. (2005), oferecem novas possibilidades de aprendizado e devem deixar a posição de simples auxiliares (na aprendizagem) para tornarem-se centro de uma outra forma de aprender. O que afeta, em primeiro lugar, a mudança dos modos de comunicação e dos modos de interação.

Elas permitem acessar conhecimentos transmitidos não apenas por palavras, mas também por imagens, sons, fotos, vídeos (hipermídia), etc. conforme demonstrado por Gadotti (2000). Segundo esse autor, nos últimos anos, a informação deixou de ser uma área ou especialidade para se tornar uma dimensão de tudo, transformando profundamente a forma

³ Arruda (2004) afirma que tais possibilidades interativas podem trazer para a docência novos encaminhamentos quanto ao processo de aquisição do conhecimento pelo aluno.

como a sociedade se organiza. Pode-se dizer que está em andamento uma Revolução da Informação, como ocorreram no passado a Revolução Agrícola e a Revolução Industrial.

Como lembra Freire (1996), o conhecimento sobre a tecnologia poderia contextualizar o sujeito na sociedade presente, marcada pelo alto grau de conectividade e de fluxo informacional. Seu posicionamento, relacionado ao contexto atual das tecnologias, seria o de que a formação de professores não deveria limitar-se à operacionalização das máquinas, mas à compreensão dessas máquinas e de suas implicações no trabalho, na vida em sociedade e no mundo cultural.

Um dos aspectos básicos do sistema de educação constituindo-se é o chamamento que vem fazendo aos educandos para, ao lado de sua indispensável formação científica e concomitante com ela, numa prática adequada, desenvolverem a solidariedade, a responsabilidade social, o gosto do trabalho livre como fonte de conhecimento na produção do socialmente necessário, a camaradagem autêntica e a não competição que o individualismo gera (FREIRE, 1978, p. 64).

Percebemos as tecnologias como um novo meio para implementação da dialogicidade, e a sua apropriação se torna um novo campo de diálogo entre o sujeito pedagógico, o mundo simbólico que este campo representa e a relação desse sujeito no mundo. Esse novo campo de diálogo e de troca de saberes é o espaço virtual⁴.

Freire (1987, p. 23) reconhece a importância das TICs quando diz:

Se o meu compromisso é realmente com o homem concreto, com a causa de sua humanização, de sua libertação, não posso por isso mesmo prescindir da ciência, nem da tecnologia, com as quais me vou instrumentando para melhor lutar por esta causa.

Atualmente, no encontro que começa a acontecer entre educação e tecnologia na sociedade contemporânea, há três desafios/conceitos considerados prioritários:

A interatividade, como afirmada por Schwartz (2001) é uma idéia relativamente generalizada, mas que em poucas situações ocorre de fato. Segundo Máximo (2000), Soares (2002) e Teles; Mendonça (2006), é, sem dúvida, uma das características mais marcantes da Internet: onde o usuário é convidado a participar desta interatividade no envio de mensagens pelo correio eletrônico, na participação em listas eletrônicas ou fóruns de discussão em chats, ambientes multimídia e, até mesmo, no ato de navegar através de links de hipertexto nas páginas da Web.

⁴ Lévy (1999) define o espaço virtual como um novo espaço não mais sedimentado sobre um território geográfico nem sobre Estados, mas como um espaço invisível de conhecimentos, saberes, potências de pensamento em que brotam e se transformam as maneiras de construção da sociedade, além das fronteiras estabelecidas.

Neste aspecto estudos destacam que não é avaliada no processo formativo ou de ensino-aprendizagem, porque os professores estão preocupados com salários, condição das salas, disponibilidades de computadores e compromisso educacional⁵.

A idéia de comunidade resume outro dos desafios, segundo Schwartz (2001) em artigo publicado na Internet. Instrumento de marketing, a formação de comunidades não passaria desse ponto de vista, de uma forma sofisticada de serviço de atendimento a clientes ou a fornecedores.

Contrariamente, Máximo (2000) afirma que ao se criar um espaço para a circulação de informação, a rede deu margem a uma multiplicação de formas de comunicação e de sociabilidade mediada pelo computador. Possibilitou-se, assim, a emergência do ciberespaço enquanto espaço virtual e mediatizado, onde tomam vida relações sociais que se expressam através da cibercultura.

Finalmente, Schwartz (2001) salienta que a informalidade tem sido valorizada. Novamente um conceito antigo que boa parte dos estrategistas da nova economia tecnológica adoraria transformar numa arma de competição por mercados e consumidores. Nos debates, pesquisas e publicações dos últimos anos, esse desafio tem sido associado à noção de conhecimento tácito⁶ – ou seja, à possibilidade de capturar novas idéias, sentimentos, anseios que não estão explícitos, codificados, registrados e devidamente mensurados, como afirmam Johannessen (1988) e Nonaka; Takeuchi (1997).

Schwartz (2001) acrescenta ainda que esses três desafios, presentes no mundo da alta TIC, tornam-se ainda mais urgentes quando se trata de educação, em especial de educação à distância (EaD). Qual escola, qual website voltado à educação não gostaria de promover formas de conexão mais interativas, propícias à transformação dos clientes, alunos, pais de alunos, numa comunidade capaz de criar uma experiência muito mais rica do que a mera transmissão formal de conhecimento?

É nesse momento que esse mesmo autor pontua que as idéias de Paulo Freire tornam-se atuais, pois o seu modelo pedagógico, a sua visão do processo de aprendizado é sustentada exatamente por esse tripé: interatividade, comunidade e informalidade. Ao publicar, em 1996,

⁵ A faculdade, assim como a Internet (observação da autora), é um lugar de fazer ciência, que se situa e atua em uma sociedade, contextualizado em determinado tempo e espaço, sofrendo as interferências da complexa realidade exterior, que se estende da situação político-econômico-social da população às políticas governamentais, passando pelas perspectivas políticas e ideológicas dos grupos que nela atuam (MASSETO, 1998, p. 14).

⁶ De acordo com Nonaka; Takeuchi (1997), conhecimento tácito é definido como: conhecimento subjetivo; habilidades inerentes a uma pessoa; sistema de idéias, percepção e experiência; difícil de ser formalizado, transferido ou explicado a outra pessoa.

Segundo Johannessen (1988), conhecimento tácito, é um tipo de conhecimento que não pode ser esquecido: esquecê-lo é deixar de existir como ser humano.

o livro *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*, enfatiza a necessidade de respeito ao conhecimento que o aluno traz para a escola (p. 30).

Segundo ele, é nesse ponto que está a semente de uma grande transformação, se professores, alunos, instituições de ensino, empresas e governos conseguirem antes transformar as suas regras, as suas hierarquias, os seus mecanismos de controle.

O autor insiste que é justamente nessas transformações que reside o caráter revolucionário da obra de Freire, onde ele não diz que esta ou aquela ferramenta criará um novo tipo de educação, mas insiste numa idéia muito mais difícil de realizar: a de que somente com a transformação nas relações de poder entre quem ensina e quem aprende será possível criar uma interatividade (ou seja, diálogo) autêntica.

Diz ainda, que se tal nível de diálogo entre iguais for alcançado, então a interatividade será a base para a criação de uma comunidade⁷.

Assim, neste contexto de inovações tecnológicas e necessidades sociais, intensifica-se a utilização da EaD, pois esta é uma modalidade que, segundo palestra proferida por Wickert (1999), apresenta maneiras próprias de execução, mas obedece à concepção geral da educação, que se transforma, à medida em que se modificam as visões humanas do mundo.

1.1 JUSTIFICATIVA

De acordo com Freire (1996, p. 60) e Oliveira (2004), a autonomia do professor da Graduação ou da Pós-Graduação, como condutor do processo, soma-se a autoridade que ele tem em sala de aula, onde também tem que ser respeitada a autonomia do aluno. Ele deve saber ver e compreender o que o aluno está fazendo e muitas vezes esperar o momento adequado para interferir e auxiliá-lo.

Neste ambiente o papel do professor deve ser o de mediador da aprendizagem, atuando na zona de desenvolvimento proximal (ZDP) proposta por Vygotsky (2005), ou seja, o professor precisa compreender o problema do aluno e entender a sua dificuldade momentânea para intervir no processo.

É preciso tentar compreender o nível de desenvolvimento, de interesses e de necessidades dos alunos para poder colocar desafios, ou mesmo para fornecer informações

⁷ Em outras palavras, estará em jogo a criação de uma comunidade onde ocorre não a transmissão de conhecimento, mas a produção compartilhada, coletiva, prática de conhecimento.

que os ajudem a sair da situação de conflito e atingir um nível superior de desenvolvimento. Ele deve se fazer presente e acessível.

Tem que haver integração entre professores, alunos, conteúdos e teorias de conhecimento. Freire (1996), salienta que um fenômeno educativo não se explica por uma única teoria, mas por diversas teorias que se complementam.

Schön (1997) acrescenta, em concordância com Vygotsky (2005), que o professor precisa ter a capacidade de enxergar seus alunos de forma individualizada, a ponto de conhecer suas estratégias de aprendizado e dificuldades particulares e, ainda segundo Freire (1996) e Oliveira (2004), deve ter uma atitude de abertura ao diálogo e de parceria com o aluno. Esse mesmo diálogo é requerido quando em um ambiente virtual de aprendizagem (AVA).

Cortelazzo (2004), compreende diálogo como a interlocução entre indivíduos que se respeitam no compartilhamento de idéias, podendo existir a divergência. Peters (2001) apresenta, em seu livro, *Didática do Ensino a Distância*, a definição de diálogo dada por Moore (1993),

Um diálogo é direcionado, construtivo e é apreciado pelos participantes. Cada uma das partes presta respeitosa e interessada atenção ao que o outro tem a dizer. Cada uma das partes contribui com algo para seu desenvolvimento e se refere às contribuições do outro partido. Podem ocorrer interações negativas e neutras. O termo diálogo, no entanto, sempre se reporta à interações positivas Moore (apud PETERS, 2001, p. 73).

No Ensino Superior, através do diálogo, o professor provoca inquietações e desafios que provocam, no aluno, o desejo de buscar respostas, que contribuirão para a construção de novos conhecimentos, conforme acrescentado por Moraes (1997, p. 144).

Professores que se revelam flexíveis em relação à própria liberdade de ação e a dos alunos, respeitando-lhes a autonomia e o estilo individual, deixam transparecer a prática do cotidiano docente?

Tal prática, segundo Oliveira (2004), encontra-se relacionada com a perspectiva pedagógica da instituição onde atuam; ocorrendo o mesmo no ensino à distância.

Cortelazzo (2004) mostra que muitos professores, individualmente, têm sua prática pedagógica embasada no diálogo e no trabalho colaborativo com seus pares e com seus alunos. Esta é, porém, uma iniciativa que procura chamar a atenção para a necessidade premente de se cuidar da prática pedagógica na Educação Superior para uma vida profissional proficiente e uma vida social sustentável.

Em sua pesquisa e na sua ação pedagógica, o grupo do qual essa autora faz parte, baseia seu trabalho em pilares como o diálogo, a autonomia, a colaboração, o trabalho em

equipe, usando as TICs como mediadoras, inclusive na criação e na utilização de ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs).

Nós estamos trabalhando numa relação de reciprocidade, de mutualidade, de co-propriedade, de interação? Em caso afirmativo, conforme Oliveira; Alves; Serpa (2008a), isto significa que o conhecimento é provisório e nunca o conseguimos deter em sua totalidade. Esses autores salientam que esta integração reveladora de uma nova postura diante do conhecimento é uma atividade interdisciplinar que se reveste de singular valor como preparação de terreno ao ensino universitário.

Caso contrário, a presente pesquisa poderá resultar em reformulações essenciais no processo ensino-aprendizagem para que sejam atendidas necessidades inerentes às atividades peculiares deste método, que com certeza formará um novo cidadão, muito mais apto ao mundo em que vivemos; mais autônomo⁸ (HOLEC, 1981, p. 3; DICKINSON, 1987, p. 9; LITTLE, 1991, p. 4) na acepção da palavra.

1.2 FORMULAÇÃO DO PROBLEMA

Segundo o Ministério da Educação e Cultura (MEC) (BRASIL, 2000) o acesso aos conhecimentos produzidos pela investigação acadêmica, nas diferentes áreas, possibilita ao docente manter-se atualizado e competente para fazer opções de conteúdos, metodologias e organização didática do que ensina.

Esse lado da atualização específica é o melhor uso que se pode fazer de programas regulares de capacitação disponíveis nas redes escolares, que o professor deve buscar de acordo com seu interesse. Também para isso deve ser apoiado pela instituição.

Mas apesar da quebra de alguns paradigmas e de algumas mudanças de atitude em relação ao corpo discente, ainda permanecem inúmeros questionamentos quanto ao processo educativo ou ato de ensinar e aprender (OLIVEIRA; ALVES; SERPA, 2008a). Buscando aprofundamentos ao nosso estudo apresentamos a seguinte questão norteadora:

- A relação professor e aluno de pós-graduação em AVA proporciona uma visão contextualizada do que é a realidade das práticas educativas?

⁸ Holec (1981, p. 3) compreende autonomia com a habilidade de se responsabilizar pela própria aprendizagem. Para Dickinson (1987, p. 9) um aprendiz autônomo é aquele que é totalmente responsável para tomar decisões que dizem respeito à sua aprendizagem e implementá-las. Little (1991, p. 4) afirma que autonomia é a capacidade de planejar, monitorar e avaliar as atividades de aprendizagem, e, necessariamente, abranger tanto o conteúdo quanto o processo de aprendizagem.

Além desse, muitos outros questionamentos podem surgir no decorrer do desenvolvimento deste projeto, mas em princípio, tentaremos avaliar esse parâmetro da maneira mais completa possível a fim de contribuirmos de alguma forma para a melhoria das relações interpessoais entre os atores e, na melhoria do processo ensino-aprendizagem que promova o acesso e valorize a autonomia do aluno.

1.3 OBJETIVOS

Objetivamos avaliar os módulos II e III do III curso de pós-graduação lato sensu em Educação e Promoção da Saúde (EPS), ofertado pelo Núcleo de Estudos em Educação e Promoção da Saúde – NESPROM, do Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares – CEAM, da Universidade de Brasília – UnB, no período equivalente ao segundo semestre de 2007 (setembro a dezembro) e primeiro de 2008 (janeiro a abril).

Neste, pretende-se:

- Verificar, na modalidade de EaD, as estratégias utilizadas pelos professores e tutores para manter a interação com os alunos em AVA.

De acordo com estudos realizados sobre as estratégias utilizadas pelos professores em um Seminário de Projetos Educativos (MEHLECKE, 2006), realizado na Universidade Aberta, Portugal, os quais utilizaram o *ForChat*⁹ como recurso comunicacional, Mehlecke e Guedes (s/d) perceberam que os professores utilizam diferentes estratégias para manter a comunicação online com os alunos.

Desta forma, seguindo suas premissas, para identificar as estratégias utilizadas serão criados para o presente estudo critérios atitudinais (crítico/reflexivo; explicativo e dialógico) a partir dos quais identificaremos as estratégias interacionais, que serão fundamentadas a partir dos conceitos de Bakhtin. São elas:

ENUNCIATIVA: Bakhtin (2000), descreve enunciado como (...) um elo na cadeia de comunicação verbal que representa a instância ativa do locutor numa ou noutra esfera do objeto do sentido. Por isso, enunciado se caracteriza acima de tudo pelo conteúdo preciso do objeto do sentido (p. 308).

⁹ *ForChat* – é uma ferramenta que reúne, ao mesmo tempo, as propriedades de um chat – interatividade e ícones para denominar os participantes – e de um fórum – permanência das discussões – possibilitando interações síncronas e assíncronas em um ambiente online de aprendizagem (AXT, 2000).

RESPONSIVA: A responsividade diz respeito à noção da compreensão de uma fala. Segue após uma resposta, ainda que essa resposta não seja uma fala, mas uma ação (...) (MEHLECKE, 2006, p. 79).

DIALÓGICA: O fato de ser ouvido, por si só, estabelece uma relação dialógica. A palavra quer ser ouvida, compreendida, respondida e quer, por sua vez, responder à resposta, e assim *ad infinitum* (BAKHTIN, 2000, p. 357).

Definidos os critérios atitudinais e as estratégias interacionais será possível observar que, no que diz respeito à forma escrita nos ambientes de suporte à aprendizagem online, eles propiciarão espaços para a escrita individual e coletiva.

A presente pesquisa, para o alcance dos objetivos, analisará, especificamente, os seguintes aspectos:

- o grau de autonomia obtido pelos professores e tutores em relação ao processo ensino-aprendizagem em AVA e às suas estratégias pedagógicas (tendência a utilizar as mesmas estratégias e metodologias do ensino presencial);
- o grau de autonomia obtido pelos alunos em relação ao processo de ensino-aprendizagem em AVA; observando suas estratégias de aprendizagem e hábitos de estudo.

Em relação ao primeiro objetivo específico, os maiores desafios da educação e do professor na contemporaneidade são, mais do que nunca, articular as experiências e conhecimentos prévios dos alunos e propiciar o desenvolvimento de sua própria autonomia (do professor) de forma a constituir a democratização do conhecimento.

Para melhor compreensão do mesmo, vale ressaltar nesses processos de formação a importância da redefinição do papel do professor, face às atuais alternativas de EaD relacionada com as novas TICs. Esta redefinição tem impacto na ação do professor, especialmente, no que se refere ao desenvolvimento das estratégias pedagógicas de interação professor/aluno independente da distância, tais como: técnicas ou ferramentas de criação, representação gráfica, trabalhos online, etc.

No segundo objetivo específico buscou-se um aprofundamento da modalidade à distância. A responsabilidade sobre o progresso que se faz no aprendizado recai centralmente sobre o aluno, que precisa saber planejar seu tempo de estudo para as diversas disciplinas e unidades de estudo e estar consciente do seu papel autônomo neste processo de aprendizagem.

CAPÍTULO 2 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EAD): ASPECTOS POLÍTICOS E PEDAGÓGICOS

Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela, tampouco, a sociedade muda.

Paulo Freire

2.1 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EAD): BREVE HISTÓRICO E ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O ensino a distância no sentido lato é muito mais antigo do que geralmente supomos. Nasceu por volta do ano 50 da era cristã. Esse método surgiu para anunciar a mensagem de salvação e propagar o cristianismo sob a forma de exortações, instruções morais e apostolado.

Dentre os primitivos cristãos, um judeu construtor de tendas nascido em Tarso foi pioneiro no ensino a distância. A propagação da fé em Jesus Cristo teve um dos seus veículos fundamentais nas epístolas de São Paulo. A correspondência paulina destinava-se às primeiras comunidades cristãs – em Roma, Corinto, Éfeso, Filipos, Galácia, Tessalônica, Colossas – e deveria normalmente ser levada ao conhecimento destas por ocasião das assembléias dominicais.

Foram, pois, lidas publicamente e passaram de uma comunidade para outra, de acordo com as instruções do próprio Paulo, conforme ele declara neste trecho da *Carta aos Colossenses* (4, 16):

“Quando tiverdes lido esta carta, fazei que se leia também na Igreja de Laodicéia e procurai ler também a que receberdes de Laodicéia”.

Os escritos paulinos ensinavam a doutrina cristã e alimentavam a fé. Propunham as verdades e as exigências fundamentais do cristianismo, ao mesmo tempo que respondiam às indagações feitas pelos novos cristãos e os auxiliavam nas suas dificuldades e perplexidades. É assaz sabido o que resultou da combinação da presença e do ensinamento vivos de Paulo com esse pioneiro e remoto ensino a distância por meio de cartas: o cristianismo deitou raízes e expandiu-se em todo o Império Romano, como prólogo para a expansão maior em todos os quadrantes do mundo nos séculos subseqüentes.

Dessa longínqua propagação da doutrina e da fé cristãs por meio das cartas manuscritas às múltiplas e complexas formas de EaD na atualidade, estende-se a vasta e surpreendente história do que corresponde, em grande parte, a uma espécie de ensino subterrâneo, ensino fora do contexto escolar normal, a respeito de praticamente todos os campos do conhecimento e da atividade humanos.

A invenção e o desenvolvimento da imprensa no século XV, o espetacular progresso das tecnologias das imagens e dos sons – tecnologias de vídeo e áudio – nos dois últimos séculos e, mais recentemente, a incorporação da informática no ensino, compõem o quadro dos principais meios que possibilitaram a multiplicação e o aperfeiçoamento do ensino a distância.

Paralelamente à floração e às sucessivas mudanças ocorridas em tais meios, entendidos aqui no duplo sentido de materiais e equipamentos, ocorreram consideráveis avanços na compreensão da natureza da aprendizagem humana e dos processos mentais e comportamentais que esta envolve, assim como na dos fatores e das condições que concorrem para facilitar a aprendizagem ou a dificultam.

Este segundo conjunto, não menos importante, de progressos recentes relevantes para a aprendizagem e o ensino a distância centraliza-se em contribuições originadas de pesquisas nas áreas de psicologia, neurociências e teorização e pesquisas em comunicação (PFROMM NETTO, 1998).

O termo “educação a distância” (EaD) e assemelhados, como teleeducação, telensino, *Fernunterricht* em alemão ou *télé-enseignement* em francês aplicam-se, segundo Moore (1992), a todas as formas de educação na quais o aprendiz normalmente se encontra em lugar distinto daquele em que se acha o professor.

Esse autor ressalta que esta separação entre a aprendizagem e o ensino tem um profundo impacto nos processos de comunicação entre a pessoa que ensina e quem aprende, nos procedimentos empregados para a preparação dos cursos e nas estratégias usadas para fornecer o ensino. De modo geral, a EaD supõe o uso de um, dois ou mais meios de comunicação artificial (mídia).

Daí a definição proposta por Ely (1992):

“educação a distância refere-se a ensino e aprendizagem em circunstâncias nas quais o professor e o aprendiz estão separados um do outro no tempo e no espaço; inclui telecursos, estudo por correspondência, ensino-aprendizagem por meio de computador como parte de um sistema abrangente de educação ou treinamento que culmina com a completção de uma tarefa, curso, currículo ou programa de treinamento” (p.62).

A EaD se refere a algo cujo significado ora se sobrepõe ao de tecnologia da educação, ora se confunde com esta, ora é diferenciado como uma categoria especial desta, em função de critérios e conceitos que estão longe de ser inteiramente satisfatórios e consensuais.

Feasley (1992), em revisão da literatura a respeito da EaD, engloba, no entanto, os cursos por correspondência (que no caso dos EUA, vêm sendo oferecidos pelas universidades

desde 1892, e no Brasil, de acordo com Alves (1994), teriam começado entre 1891 e 1904), cursos por meio de instrução programada do tipo auto-instrutivo, instrução modularizada ou por módulos instrucionais, uso de jornais para fins educativos, cursos por meio de audiocassetes, ensino por telefone, transmissões audiográficas, cursos envolvendo videocassetes, videodiscos e computadores.

Além, é claro, da EaD através do rádio e da televisão (por radiodifusão, cabo e modalidades mais recentes como os sistemas de curto alcance conhecidos como ITFS – Instrucional Television Fixed Service –, de baixa potência e nos dois sentidos) e do ensino por meio de computadores em redes.

Há quem advogue o uso da expressão educação a distância de modo muito mais generalizado, argumentando que se trata de algo mais respeitável e menos sujeito a críticas, aos temores e às incompreensões associados a denominações como tecnologia da educação, mídia educativa, recursos audiovisuais, pacotes de ensino e similares.

Consideram-se fundamentais os seguintes pressupostos:

1. A EaD supõe basicamente o emprego de uma, duas ou mais formas de tecnologia educacional, para fins de apresentação de informação, realização de exercícios, avaliação e orientação geral da aprendizagem do estudante.

2. Os sistemas de EaD podem, em diferentes graus, que variam do máximo ao mínimo ou nulo, ser acoplados a (ou interagir com) sistemas de educação presencial, que dependem da atuação ao vivo, direta, de um professor, treinador ou animador junto ao aprendiz.

3. A distância pode ser espacial, temporal ou espaço-temporal, como ocorre quando uma série de gravações em áudio ou audiovisuais e os livretos que as acompanham, produzidos em certo local, passam a ser usados em localidade distante, meses ou anos após sua produção, para fins de ensino ou treinamento.

4. O acesso ao material de ensino e às experiências de aprendizagem previstos por sistemas de EaD pode, ou não, requerer dispositivos, aparelhos e instrumentos especiais. Em casos mais simples, limitar-se-á ao acesso ao material impresso remetido pelo correio. No mais complexos, poderão estar envolvidos receptores de rádio e televisão, aparelhos para teleconferências, videocassetes ou videodiscos, telefone, toca-discos, toca-fitas, projetor, computador e até mesmo instrumentos profissionais de trabalho, kits, simuladores, trainers, jogos pré-estruturados etc.

5. O local em que a aprendizagem é realizada nos sistemas de EaD pode limitar-se à residência do estudante (por exemplo, nos cursos por correspondência convencionais) ou demandar a presença deste, por breve tempo ou ao longo de toda a aprendizagem, em locais de recepção organizada, centros de treinamento, oficinas e escolas, para sessões de laboratório, workshops etc.

6. Qualquer ação voltada para o ensino-aprendizagem que envolva mediação capaz de substituir total ou parcialmente a presença e a ação direta, pessoal, do professor ou treinador poderá, num sentido lato, merecer o nome de EaD, segundo vários autores¹⁰ (GARRISON; SHALE, 1987; PERRATON, 1988; KEEGAN, 1991; JONASSEN; 1992; MORAN, 1994). Nesse sentido, o livro educa a distância.

Os Diálogos¹¹ de Platão educam, assim, o estudante brasileiro de hoje a quase 10 mil km da Grécia e a uma distância temporal de cerca de 24 séculos. Não obstante, o uso convencional da expressão “ensino a distância” dá a entender um sistema de maior amplitude, especialmente estruturado em seqüência, sob a forma de lições sistemáticas, e inclui meios pré-elaborados de avaliação, exercício, revisão, orientação e reorientação do estudante, de acordo com uma periodicidade pré-determinada de exposições ao material de ensino-aprendizagem, que pode durar alguns dias, semanas, meses ou anos.

7. Um componente crítico nos sistema de ensino a distância, que os diferencia dos impressos, filmes, gravações ou emissões de TV ou rádio convencionais, assim como da utilização convencional do computador, é a existência tanto de avaliações formativas como somativas, embutidas no material, e do indispensável feedback proporcionado ao aprendiz.

Nos sete pressupostos mencionados acima, é fácil constatar a identidade existente entre EaD e fundamentos da tecnologia da educação (PISKURICH, 1993).

Em um primeiro nível, essa identidade repousa no emprego de mais do que a presença viva de uma pessoa que ensina – isto é, a utilização de registros impressos, sonoros e (ou) audiovisuais de informações, bem como equipamentos que, de um lado, possibilitam a

¹⁰ Perraton (1988) caracteriza EaD pela separação do professor e aluno no espaço e/ou tempo. Por outro lado, Jonassen (1992), afirma que se caracteriza pelo controle do aprendizado realizado mais intensamente pelo aluno do que pelo instrutor distante. Garrison; Shale (1987) e Keegan (1991) entendem EaD como sendo a comunicação entre alunos e professores é mediada por documentos impressos ou alguma forma de tecnologia.

¹¹ Platão (429-347 a.C.) não apresentou suas idéias em nenhum tratado sistemático, e seu pensamento tem de ser deduzido a partir dos textos escritos em forma de "diálogo" em que ele não aparece abertamente. O encanto principal dos *Diálogos* consiste na encenação dramática, na descrição dos cenários, nos personagens divertidos e na ironia jovial de Sócrates (469-399 a.C.), personagem principal de muitos deles. Embora a datação da obra de Platão ainda seja objeto de grande controvérsia, pode-se agrupar os textos mais ou menos desta maneira: 1º grupo (399 a 387 a.C.): Sócrates e suas idéias são os personagens principais (Ex.: *Íon, Eutífron, Apologia, Crítion*); 2º grupo (387 a 367 a.C.): Sócrates é figura dominante, mas grande parte de seu pensamento é, na verdade, do próprio Platão (Ex.: *Fédon, Banquete, República, Teeteto*); 3º grupo (360 a 347 a.C.): Sócrates raramente aparece, e as idéias apresentadas são as de Platão (Ex.: *Sofista, Timeu, Leis*) (PULQUÉRIO, 1997).

multiplicação das mensagens e, de outro, garantem a sua conservação e uso muito além do momento em que foram criadas.

No nível seguinte, algo mais sutil se incorpora à identidade aqui referida, pois o bem que se tem em conta não é apenas o acesso a números de registros documentais, mas a exposição a materiais deliberadamente elaborados para ensinar e aprender, obedientes a princípios psicológicos e pedagógicos de aprendizagem-ensino.

Esses materiais são estruturados de acordo com regras precisas de otimização das organizações temporal e espacial das situações-estímulo, assim como regras de otimização das contingências de respostas (manifestas ou implícitas, encobertas) dos aprendizes.

Neste segundo nível, EaD passa a significar muito mais do que a remessa regular ao aluno, por meio de correio, dos capítulos sucessivos (lições) de um livro, junto com perguntas cujas respostas serão corrigidas e devolvidas, ou, no caso do rádio e da televisão, muito mais do que a emissão e a recepção, apenas, de uma série de programas educativos.

Na EaD que se apóia em aparelhagem eletrônica, um item fundamental é o ensino-aprendizagem de caráter interativo: o estudante comunica-se com o professor e com seus colegas.

Pfromm Neto (1998, p. 52) salienta que na maioria dos casos:

“o planejamento e a produção de bons materiais de ensino para sistemas de EaD demandam equipes relativamente numerosas de profissionais especializados, com diferentes papéis e competências claramente definidos, e exige a participação, nessas equipes, (1) não só dos que dominam as habilidades e os conhecimentos específicos de cada meio a ser utilizado, como também, (2) de especialistas em conteúdo extremamente capazes, imaginosos e competentes e (3) profissionais dotados de amplo repertório de habilidades e conhecimentos pedagógicos e psicológicos sobre aprendizagem-ensino”.

Segundo esse autor, este repertório psicopedagógico é indispensável para a especificação das competências finais desejadas no aprendiz, a determinação empírica de pré-requisitos e características cognitivas e comportamentais de entrada da população-alvo a que se destina o curso, a análise estrutural dos conhecimentos, procedimentos e comportamentos visados pelo ensino e a preparação de instrumental confiável, objetivo, de avaliações formativa e somativa, etc. Em uma palavra, pessoal de meios, especialistas em conteúdos e tecnólogos de ensino-aprendizagem.

Lucena; Fuks (2000) acreditam que com o passar dos anos, apesar dos fatores associados à escola, como estrutura e recursos aplicados, não utilizarem de maneira dinâmica o computador, esta máquina e, particularmente, a Internet, adquiriram papel de destaque na vida cotidiana da comunidade educativa. Desta forma, os autores baseiam a incorporação da informática na prática educativa de nosso país.

Boyce (1999) considerou que a educação através do computador pode também contribuir positivamente para o processo de reforma universitária, ajudando a desenvolver uma série de habilidades gerais, como a interação interpessoal e o trabalho colaborativo, contribuindo para um pensamento mais crítico e inovador, entre outros.

Segundo ele, várias universidades tiveram a mesma iniciativa de agregar tecnologia à educação de maneira a tornar o aprendizado dos estudantes mais eficiente e/ou eficaz. Entretanto, é ressaltada a importância da utilização da computação e informática, no ensino, no sentido de usar a tecnologia como meio de aprendizagem e não como fim.

Kusano (2005) ao analisar os dados da Web-Based Education Commission (2000), mostrou que os mesmos indicaram que entre os anos de 1994 e 1998, o número de programas de ensino online obteve um incremento de 72%, 20% mais instituições de ensino planejavam implementar o ensino a distância, tendo a Internet como interface, dentro de curto prazo. Para comprovar esta tendência, a comissão observou que em 1997 e 1998, mais de 1,6 milhões de alunos estiveram envolvidos com esse método de aprendizado em cerca de 54.470 cursos diferentes oferecidos à sociedade como um todo.

2.2 ASPECTOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EAD)

De acordo com Fragale Filho (2003) a EaD no Brasil obteve grande impulso a partir da segunda metade da década de 1990, principalmente em decorrência das inovações das TICs e da expansão do ensino superior (QUADRO 1).

ATOS LEGAIS E NORMATIVOS	FINALIDADE	AVANÇOS	FATORES LIMITANTES	FONTE
LEI Nº 9.394/96	<ul style="list-style-type: none"> Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 	<ul style="list-style-type: none"> Estabelece a EaD para todos os níveis e modalidades de ensino. 	<ul style="list-style-type: none"> Resistência docente para inovações. Atrasos eletrônicos. Dificuldades de financiamento. 	Disponível em: < http://portal.mec.gov.br > (Legislação Educacional) Acesso em: 16 ago. 2007.
DECRETO Nº 2494/98	<ul style="list-style-type: none"> Revogado pelo Decreto nº 5.622, de 2005 Nº 2. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. 	<ul style="list-style-type: none"> Os cursos sob a forma de EaD serão organizados em regime especial, com flexibilidade de requisitos para admissão, horário e duração, sem prejuízo, dos objetivos e das diretrizes curriculares fixadas nacionalmente. 	<ul style="list-style-type: none"> Falta de regulamentação específica. Dificuldade de obtenção de autorização e credenciamento por parte das instituições de ensino. 	Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/D2494.pdf > Acesso em: 16 ago. 2007.
DECRETO Nº 5.622/05	<ul style="list-style-type: none"> Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 	<ul style="list-style-type: none"> Caracterização da EaD como modalidade educacional. Facilitação do credenciamento institucional. 	<ul style="list-style-type: none"> Dificuldade de acesso às TICs. Falta de qualificação profissional dos docentes. 	Disponível em: < http://portal.mec.gov.br > (Legislação Educacional) Acesso em: 16 ago. 2007.
PARECER CES 908/98	<ul style="list-style-type: none"> Trata da especialização em área profissional. 	<ul style="list-style-type: none"> Ensino de pós-graduação podendo ser oferecido tanto por IES com atuação tradicional como em ambientes de trabalho. 	<ul style="list-style-type: none"> Reconhecimento do valor do título obtido. 	Disponível em: < http://www.zinder.com.br/legislacao/ces90898.htm > Acesso em: 16 ago. 2007.
RESOLUÇÃO CES Nº 3/99.	<ul style="list-style-type: none"> Fixa condições de validade dos certificados de cursos presenciais de especialização. 	<ul style="list-style-type: none"> Exigência de qualificação do corpo docente. Reconhecimento do valor do título obtido. 		Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces03_99.pdf > Acesso em: 16 ago. 2007.
RESOLUÇÃO CNE/CES Nº 1/01	<ul style="list-style-type: none"> Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação stricto sensu (mestrado e doutorado). 	<ul style="list-style-type: none"> Ênfase na exigência de qualificação do corpo docente. Registro dos certificados de pós-graduação pela instituição de ensino e com validade nacional. 		Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/CES0101.pdf > Acesso em: 16 ago. 2007.
LEI Nº 8.248/91	<ul style="list-style-type: none"> Dispõe sobre a capacitação e competitividade do setor de informática e automação, e dá outras providências. 	<ul style="list-style-type: none"> Programas: de capacitação do corpo técnico da empresa nas tecnologias do produto e do processo de produção; de pesquisa e desenvolvimento, a serem realizados no País; progressivos de exportação de bens e serviços de informática. 	<ul style="list-style-type: none"> Falta de capacitação do corpo técnico. 	Disponível em: < http://ftp.mct.gov.br/legis/leis/8248_91.htm > Acesso em: 16 ago. 2007.

Quadro 1: Evolução Histórico-Legal da EaD no Brasil (1996-2008).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (9.394/96) constrói um quadro normativo que se apresenta de modo ainda disperso e impreciso. Esse quadro normativo da EaD é um processo ainda em construção e, por isso, objeto de dúvidas e impasses, uma vez que não há respostas a todas as questões envolvidas na implantação dos projetos dessa metodologia específica de ensino.

A legislação brasileira regulamenta a EaD através do Decreto Lei nº. 5.622 de 19 de dezembro de 2005, que revoga o Decreto Lei nº. 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, o qual inicialmente regulamentou o ensino nesta modalidade. Este Decreto veio regulamentar o ensino a distância, já que a LDB nº. 9.394, promulgada em 20 de dezembro de 1996, referenciava a EaD apenas como uma complementação ao ensino presencial (MEC, s.d.).

Os cursos de pós-graduação lato sensu, chamados de especialização, até recentemente eram considerados livres, ou seja, independentes de autorização para funcionamento ou reconhecimento por parte do MEC. Ocorre que, com o advento do Parecer nº. 908/99 (aprovado em 02 de dezembro de 1998) e da Resolução nº. 3 (de 05 de outubro de 1999) da Câmara de Educação Superior (CES) do Conselho Nacional de Educação (CNE), que fixam condições de validade dos certificados de cursos presenciais de especialização, tornou-se necessária à regulamentação de tais cursos na modalidade a distância.

A Secretaria de Educação a Distância (SEED) está buscando a definição de uma política explícita para cursos de pós-graduação a distância. Enquanto não houver uma regulamentação para este setor, sugere-se a absorvência das normas vigentes para a educação presencial, cujos princípios básicos serão norteadores da EaD (MEC, 2002).

Entretanto, mesmo antes da promulgação da LDB em 1996, houve iniciativas em EaD no Brasil. Gonzalez (2005, p.35-37) cita algumas destas iniciativas, das quais cabe destacar que já em 1904, escolas privadas internacionais começaram a oferecer cursos pagos por correspondência; que o Instituto Universal Brasileiro começou a operar em 1939, e ainda hoje vem oferecendo cursos técnicos de aperfeiçoamento profissional, e também o ensino supletivo; e ainda que a Fundação Roberto Marinho iniciou em 1970, os telecursos de 1º e 2º graus.

Entretanto, foi somente na década de 1990, que as universidades começaram a investir em programas de educação superior e educação continuada, iniciando pela UnB (Universidade de Brasília), seguida pela UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina).

O governo brasileiro, através da SEED, promove diversos programas de incentivo ao ensino a distância, tais como Proinfo, Mídias da Educação, Rived, TV Escola e Portal Domínio Público. Atualmente, inúmeros cursos estão sendo oferecidos exclusivamente a

distância, nas mais variadas áreas. Além das iniciativas da SEED, outros órgãos do próprio MEC e também de outras esferas do governo federal brasileiro desenvolvem programas e projetos em prol da EaD.

Como exemplo, tem-se o programa Escola de Gestores promovido pela SEEB (Secretaria de Educação Básica), que tem como objetivo formar gestores escolares das escolas públicas da Educação Básica em cursos de especialização e de atualização em Gestão Escolar, na perspectiva da gestão democrática e da efetivação do direito à educação escolar com qualidade social. Este programa, junto com todos os outros em andamento, vem fortalecer as políticas públicas de incentivo ao ensino na modalidade a distância.

Para orientar a elaboração de um projeto de curso de graduação a distância, a SEED elaborou o documento Indicadores de Qualidade para cursos de graduação a distância, disponível no site do MEC para consulta. As bases legais são as indicadas no primeiro parágrafo deste texto.

A possibilidade de cursos de mestrado, doutorado e especialização a distância foi disciplinada pelo Capítulo V do Decreto nº. 5.622/05 e pela Resolução nº 01, da CES, do CNE, em 3 de abril de 2001.

O artigo 24 do deste Decreto, tendo em vista o disposto no § 1º do artigo 80 da Lei nº. 9.394, de 1996, determina que os cursos de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) a distância serão oferecidos exclusivamente por instituições credenciadas para tal fim pela União e obedecem às exigências de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento estabelecidos no referido Decreto.

No artigo 11, a Resolução nº. 1, de 2001, também conforme o disposto no § 1º do art. 80 da Lei nº. 9.394/96, de 1996, estabelece que os cursos de pós-graduação *lato sensu* a distância só poderão ser oferecidos por instituições credenciadas pela União.

2.3 A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EAD) NO CONTEXTO BRASILEIRO

Carmo (1998) pontua que embora não seja o único fator determinante, a tecnologia está fortemente associada ao desenvolvimento da EaD: dos trens americanos avançando para o oeste selvagem, levando a civilização, ao ciberespaço invadindo nossas casas e cativando nossa atenção e nossas crianças, o avanço técnico nos meios de comunicação sempre impulsionou o desenvolvimento de experiências de ensino a distância.

Segundo Belloni (2002) o Brasil é um país historicamente dado a grandes experimentos tecnológicos inovadores na educação, que acabam por se tornar elefantes brancos¹², pela inércia do poder público e visão tacaña do setor privado.

A autora afirma que tem havido experiências de EaD nas quais se pode observar algumas características estruturais recorrentes: as políticas públicas do setor têm um caráter tecnocrático, autoritário e centralizador que as destina, necessariamente, a resultados medíocres senão ao fracasso, ao passo que a iniciativa privada vai ganhando terreno, construindo competência e obtendo verbas públicas.

No Brasil, segundo ela, é difícil pesquisar sobre os aspectos propriamente técnicos ou pedagógicos das experiências de uso educativo de tecnologias como a televisão, o computador, a telemática, ou mesmo o rádio, porque esbarramos sempre nas determinações econômicas e políticas. As propostas são tecnocráticas no sentido em que, às vezes válidas do ponto de vista puramente técnico, não levam em consideração as condições (sociais e políticas, micropolíticas) de realização, o chão social¹³ de que fala Santos (1981) em sua tese sobre o Projeto Saci¹⁴, exemplo emblemático da consciência tecnocrática.

A última afirmação do autor é extremamente importante e merece ser destacada. As condições concretas de implementação das políticas propostas, aí incluídos os interesses políticos em jogo, não apenas prejudicam sua efetividade como obnubilam a compreensão do processo de inovação tecnológica na educação, mascaram as avaliações, escondendo fracassos e canalizando os eventuais sucessos da ação educacional como dividendos para interesses políticos eleitorais.

O caso do projeto Viva Educação do governo do Maranhão que propunha a expansão do ensino médio por meio da EaD, parece ser um exemplo ainda bem atual do uso político do discurso tecnocrático: exatamente como fez seu pai há mais de 30 anos (BELLONI, 1984), a

¹² No Sião (hoje Tailândia), quando um membro do governo caía em desgraça, o rei presenteava com um elefante branco. A expressão “elefante branco” é usada para referir-se a algo que custa mais do que vale, ou a algo exagerado e desnecessariamente suntuoso. Os elefantes brancos eram muito raros e, em consequência, elevados à categoria de divindade. Eram adorados, alimentados, cuidados e com demonstrações diárias de submissão e vassalagem. E tão custosos que arruinavam os seus donos. Quando alguém recebia o “presente” do governo, a honraria não podia ser recusada. Elefante Branco: 1. Presente que, não sendo mau, dá muito trabalho, muita importunação. 2. Coisa de pouca ou nenhuma importância prática. [Dic. Aurélio]

¹³ Portanto, a razão do fracasso de muitos projetos de educação para o desenvolvimento deve ser buscada lá mesmo onde se encontram bloqueadas as veleidades da escola nos países subdesenvolvidos, isto é, no conjunto dos fatores sócio-econômicos e culturais, no chão social sobre o qual os projetos são construídos. Ora, o que importa aqui é que, freqüentemente, o chão social compromete não só as experiências, mas com elas, a intenção de avaliá-las (SANTOS, 1981, p. 169).

¹⁴ O Projeto Saci (Sistema Avançado de Comunicações Interdisciplinares) tinha como objetivo estabelecer um sistema nacional de teleeducação com o uso do satélite. Foi concebido e operacionalizado, experimentalmente, de 1967 a 1974, por iniciativa do INPE (Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais) (SARAIVA, 1995).

governadora escolheu não recrutar e formar professores e propôs a expansão do ensino médio via televisão, sem professores especializados.

A questão é complexa e envolve aspectos políticos e econômicos que muitas vezes dificultam a compreensão dos aspectos conceituais, propriamente educacionais e técnicos. Buscando maior clareza na análise do fenômeno, podemos tentar uma classificação provisória, num panorama rápido da história da educação brasileira da segunda metade do século 20, das principais experiências de EaD em quatro grandes tipos, segundo dois critérios essenciais: objetivos pedagógicos e públicos prioritários.

2.4 A EXCLUSÃO DIGITAL NO BRASIL

Em artigo publicado na Associação Brasileira de Educação a Distância – ABED, Amorim (s/d) sugere que a exclusão digital pode ser entendida, a grosso modo, como a situação na qual um indivíduo ou grupo de pessoas se encontram impossibilitados de utilizar as mais recentes tecnologias digitais, o que por sua vez as impede de utilizar estas novas tecnologias para se integrar à nossa nova sociedade da informação.

O nosso enfoque aqui é o da exclusão digital relativa à Internet. Surge daí a divisão digital, onde as pessoas ficam divididas em dois grupos: o dos que participam do "mundo digital" e o dos que ficam à parte. Não ter acesso à Internet ou a outras inovações tecnológicas dos nossos dias pode comprometer a mobilidade social e a empregabilidade de uma pessoa.

Smolenski (2000) sugere como sendo os principais fatores a prolongar a divisão digital nos EUA o acesso à Internet em casa, a experiência no uso da Internet e a largura de banda para o acesso à Internet. A largura de banda se refere à quantidade de dados e à velocidade com que estes dados trafegam pela Internet dentro de um dado canal de comunicação, como uma linha telefônica, por exemplo.

A questão da largura de banda para o acesso à Internet se refere basicamente ao altíssimo custo das conexões de alta velocidade e é de fundamental importância: aqueles com acesso a uma maior largura de banda terão acesso a conteúdos informativos mais complexos, como vídeos e animações, de forma rápida; já aqueles com acesso a uma menor largura de banda não terão acesso a tecnologias como videoconferência adequadamente, o que os impedirá de utilizar recursos muitas vezes disponibilizados gratuitamente via Internet, como vídeos e áudios.

As vantagens do acesso à Internet em casa são óbvias desde que se considere que há uma disponibilização cada vez maior por esta mesma Internet de informações relacionadas ao

dia a dia, o que permite uma pessoa com acesso domiciliar aumentar a sua produtividade de diversas formas. Ademais, no caso da aprendizagem, o uso da Internet como uma biblioteca onde se encontram informações sobre quase qualquer assunto por si só já justificaria a necessidade de acesso domiciliar.

Se as estatísticas sobre os EUA parecem preocupantes, o que se pode dizer do Brasil, onde, atualmente as grandes cidades chegam a ter quase 1/3 de sua população morando sem o mínimo de infra-estrutura em favelas? E quanto à população rural das regiões menos desenvolvidas do país, de modo geral sem acesso até mesmo a eletricidade ou a linhas telefônicas? Sem que antes haja um mínimo de infra-estrutura, talvez não faça muito sentido se questionar a compra subsidiada de computadores ou o acesso subsidiado à Internet pelas populações menos favorecidas economicamente.

A questão da experiência no uso da Internet se refere ao tempo necessário para que um usuário passe a compreender adequadamente todos os benefícios possíveis do uso desta tecnologia no seu dia a dia. No caso da EaD baseada em Internet, a inexperiência do aprendiz no uso da rede mundial de computadores pode, por certo, tornar a aprendizagem uma experiência frustrante; esta frustração pode levar o aprendiz a crer que a aprendizagem a distância em questão é pouco eficiente, enquanto que a baixa produtividade no processo de aprendizagem vem na verdade de sua inexperiência no uso das tecnologias fundamentais a um bom desempenho.

Isto parece ser uma indicação de que, antes de se estimular um usuário a utilizar cursos via Internet, seja qual for o propósito final do processo educativo em questão, é necessário treiná-lo no uso das ferramentas fundamentais (computador, Internet, softwares básicos, etc.) através de um tutorial ou de um treinamento presencial.

Em relação a EaD, as questões referentes à largura de banda são fundamentais. Basta que comparemos, sem muito rigor, a diferença potencial de qualidade entre aulas virtuais baseadas somente em hipertextos e aulas virtuais baseadas em hipermídia, onde esta última é uma formatação mais rica dos conteúdos relativos a estas aulas virtuais que contém links para outras mídias como áudio e vídeo, e não somente para textos.

Além da interatividade não possível nos livros tradicionais, um dos maiores atrativos da Internet como meio de ensino, é a possibilidade de acesso 24 horas não só de textos atualizados, mas também de arquivos de áudio, vídeo, etc. como formas alternativas e/ou complementares de se ensinar e aprender.

Se os três fatores delineados já são, por si, preocupantes para aqueles educadores que acreditam na Internet como uma possível solução para parte dos problemas relativos à

educação no Brasil, parece ainda mais crítica a exclusão digital devida ao desconhecimento de línguas estrangeiras.

Peterson; Marostica; Callahan (1999) acrescentam que, no momento atual, a esmagadora maioria das páginas e softwares existentes se encontra em Inglês ou em outras línguas que não o Português. Como consequência desse fato, a maioria dos brasileiros, por não ter fluência em línguas estrangeiras, fica necessariamente excluída do acesso à maior parte das informações e recursos disponíveis na Internet. Este fator de exclusão digital é de fundamental importância numa economia cada vez mais globalizada, já que a tradução de todos os tipos de informação para o Português seria, além de custosa, contraproducente.

2.5 A POLÍTICA DE INCLUSÃO DIGITAL BRASILEIRA

Ao analisar o trabalho de Lopes (2007) observa-se que este, fazendo referência à exclusão digital e política de inclusão digital no Brasil, cita Castells (1996) quando o mesmo pontua que utilizamos as noções de que o mundo entra na era da informação, na qual o conteúdo digital tornou possível a criação de novas bases para a organização social em rede; e de que, em tese, essa nova organização oferece instrumentos para o desenvolvimento e para a melhoria das condições de sobrevivência.

Entretanto, é observado que Dimaggio et al. (2001), constatam, a partir do pensamento de Marx e Weber, que apesar da enorme importância das TICs em nossa vida cotidiana, há uma desigualdade considerável no acesso a essa e a diversas outras novas tecnologias fundamentais para a produção de riquezas e para a disseminação de conhecimentos.

Lopes (2007) considera, a realidade dos países em desenvolvimento pontuando que:

A disseminação de telefones celulares só foi possível no Brasil e em outros países em desenvolvimento devido ao modelo pré-pago – em janeiro de 2006, eles eram aproximadamente 82% de todos os telefones em operação no Brasil, de acordo com a Anatel. E quase 100% desses celulares pré-pagos são modelos bastante simples que não provêm acesso à Internet.

De fato, menos de 1% daqueles que têm acesso à Internet no Brasil utilizam a infra-estrutura de telefonia celular para se conectarem à rede. Mais de 90% dos usuários domiciliares de Internet do País utilizam a infra-estrutura de telecomunicações, muito deles ainda com acesso discado, conforme o Mapa da Exclusão Digital no Brasil, feito pela Fundação Getúlio Vargas (FGV), em 2003.

Desta forma, deficiências na infra-estrutura de telecomunicações e a baixa penetração da TV paga podem explicar em parte o porquê de níveis tão baixos de acesso à Internet no Brasil, não superiores a 12% da população. Porém, não há como negar que o

aspecto renda é crucial para se entender a difusão das TICs nas sociedades – e o exemplo brasileiro é paradigmático.

Como as soluções de mercado têm sido insuficientes para se aplacar a exclusão digital, governo e sociedade civil têm trabalhado em diversos programas de inclusão digital¹⁵ (entre eles o Casa Brasil e o PC Conectado – Computador Para Todos)¹⁶, que ocorrem em todos os níveis da federação.

Contudo, de acordo com o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES), apenas para instalar e manter telecentros suficientes para toda a população brasileira seria necessário investir cerca de US\$ 24 por habitante – ou seja, mais de US\$ 4 bilhões para que se pudesse garantir a difusão da Internet por meio do modelo de telecentros, que tem se mostrado o mais econômico. Porém esse modelo ainda é embrionário na esfera federal.

Em todos os programas de inclusão digital citados, bem como em outros menores, há duas características bastante peculiares do Modelo Brasileiro de Inclusão Digital. A primeira delas é a importância de políticas tributárias diferenciadas para as TICs. Os investimentos mais vultuosos em TICs no Brasil resultam da Lei de Informática¹⁷. Por meio dela, os impostos devidos por companhias que investem em TICs são reduzidos.

Há ainda a imposição de incentivos ao investimento em pesquisa e desenvolvimento no setor. Como resultado, estima-se que as TICs no Brasil tenha crescido 30% entre 1995 e 2001¹⁸, e que aproximadamente US\$ 1 bilhão tenha sido investido em pesquisa e desenvolvimento entre 1993 e 1999. Hoje as TICs representam aproximadamente 2,5% do PIB brasileiro, com uma taxa anual de crescimento de aproximadamente 11%¹⁹.

¹⁵ De acordo com documentos oficiais, os objetivos do Governo Federal são prover acesso a pelo menos 50% da população até 2007 e a quase 100% em 2010. Outro objetivo é a apropriação das TICs para a promoção da democracia e da transparência na administração pública por meio de ferramentas de governo eletrônico (SERPRO, 2005). Para alcançar tais objetivos, tanto o orçamento público federal quanto investimentos privados têm sido utilizados para financiar as ações de inclusão digital no Brasil.

¹⁶ O programa Casa Brasil, administrado pelo Instituto Nacional de Tecnologia da Informação (ITI), consiste na instalação de mil espaços multimídia no País, que incluem telecentros, salas de leitura, laboratórios, bibliotecas e estações de rádio comunitária. Uma vez construídos, o governo financiará a operação desses centros por dois anos. Após esse período, as comunidades serão responsáveis pela administração dos pontos Casa Brasil.

O projeto de inclusão digital que mais tem sido sucesso é, sem dúvida, o PC Conectado – Computador Para Todos, implementado pelo Ministério da Ciência e Tecnologia. Nesse projeto, são comercializados computadores pessoais com taxas de juros reduzidas. As vendas são feitas por grandes redes de varejo, por meio de uma linha e financiamento de aproximadamente R\$ 250 milhões oferecida pelo BNDES (Fonte: 17ª. Pesquisa “Mercado Brasileiro de Informática e Uso nas Empresas”) (FGV/EAESP, 2003).

¹⁷ Lei nº. 8.248, de 23 de outubro de 1991.

¹⁸ Fonte: Microsoft. Study produced to the International Data Corporation, 2001. Disponível em: <<http://www.microsoft.com/brasil/pr/2002/lideres.htm>> Acesso em: 03 ago. 2007.

¹⁹ Fonte: Ministério da Ciência e Tecnologia. Disponível em: <<http://www.mct.gov.br/temas/info/pni/pni.htm>> Acesso em 03 ago. 2007.

A segunda característica marcante do Modelo Brasileiro é o uso intenso de soluções baseadas em software livre. No programa Casa Brasil, PC Conectado e outros, softwares livres foram implementados, resultando em uma intensa redução de custos. Essas ações ajudaram a desenvolver a indústria local de software, já que o software livre pode driblar o monopólio existente no setor. Como resultado, o mercado brasileiro de sistemas operacionais em software livre é estimado em cerca de US\$ 34 milhões e deve crescer algo entre 2,5 e 3 vezes até 2008²⁰.

²⁰ Fonte: Impacto do Software Livre e do Código Aberto na Indústria do Software Brasileiro. Associação para a Promoção da Excelência do Software Brasileiro e Departamento de Política Científica e Tecnológica da Universidade Estadual de Campinas, Softex, 2005.

CAPÍTULO 3 A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EAD): DAS TEORIAS PEDAGÓGICAS AOS AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM (AVAS)

A formosura da alma campeia e denuncia-se na inteligência, na honestidade, no reto procedimento, na liberalidade e na boa educação.

Miguel Cervantes

3.1 CARACTERÍSTICAS

Com a virada do milênio, a sociedade encontra-se diante de uma época que tem sido denominada Era do Conhecimento e da Informação. Drucker (1999) sustenta que o avanço das TICs tem provocado mudanças em todos os níveis e esferas da sociedade, criando novos estilos de vida e de consumo. Uma dessas mudanças, realmente impactantes, é perfeitamente observável nas cidades.

De acordo com a análise e perspectiva desse mesmo autor, em 2001, quanto aos impactos sociais exercidos pela informação, sabe-se que a cidade moderna foi criada graças aos avanços decorridos no século XIX, a exemplo da capacidade de transportar a pessoas para o trabalho por trem, bonde, bicicleta e automóvel.

No final do século XX, a capacidade de levar para o trabalho as pessoas deslocando idéias e informações já demonstra sinais críticos em relação ao congestionamento de transportes e a explosão imobiliária. Por outro lado, o telefone, o fax, a Internet, o telex e as teleconferências estão tomando o lugar das ferrovias, dos automóveis e dos aviões. As informações começam a chegar onde se encontram as pessoas.

Cada vez mais, pessoas trabalham em suas casas ou em escritórios-satélites fora da cidade. Assim, a cidade pode tornar-se um centro de informações em vez de um centro de trabalho. Nesse ponto, com fundamentos em economia e administração, o projeto das novas cidades e a própria educação universitária, para enfrentar mudanças radicais no futuro, também terão alterações nos hábitos e modos de vida.

Referindo-se à universidade, Drucker (2001) preceitua o seguinte:

Ela poderá lembrar as catedrais medievais em que os lavradores dos arredores se reuniam vez ou outra nos importantes feriados religiosos; entre uma festa e outra ficava vazia, exceto pela presença dos clérigos eruditos e dos alunos da escola. E será a universidade do futuro um centro de conhecimento que transmitirá informações, e não mais um lugar que terá a efetiva presença dos alunos? (p. 170).

3.2 O PROFESSOR NO CONTEXTO DA EAD

Com todas essas transformações, surge um novo modelo educacional, onde os personagens que o integram assumem novos papéis e leva-nos a considerar a educação sob perspectivas que atendam às necessidades atuais de inclusão do indivíduo dentro de uma sociedade da informação. Nesta perspectiva, o papel do professor é completamente diferente daquele que ensina, transmitindo informações, aplicando exercícios e avaliando aquilo que o aluno responde de certo ou errado (FEENBERG, 1987; GUNAWARDENA, 1992; NÓVOA, 1995; BERGE, 1996, 1997; COLLINS; BERGE, 1996; MARSDEN, 1996; SHERRY; LAWYER-BROOK; BLACK, 1997; LYNCH; CORRY, 1998; SHERRY, 1998; BELLONI, 1999a; NUNAN, 1999; PALLOFF; PRATT, 1999; PINTO, 2004).

Ele passa a atuar como elemento incentivador de descobertas e auxiliar no processo de aprendizagem do aluno (ROSA, 1991; NOVA ESCOLA, 1998). O ensino fica evidenciado neste contexto como algo muito mais complexo, que demanda do professor ações reflexivas e investigativas sobre o seu papel, enquanto aquele que tem o gerenciamento pedagógico, para criar condições que favoreçam o processo de construção de conhecimento dos alunos. O papel do professor concentra-se, segundo Perrenoud (2000, p. 139), na criação, na gestão e na regulação das situações de aprendizagem.

Tal fato, corroborado por Souza (2005, p. 186-187), é apresentado abaixo (QUADRO 2):

PROFESSORES EM EAD	PRÁTICAS DESENVOLVIDAS
MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA	<ul style="list-style-type: none"> ▪ cria um ambiente de interação; ▪ coloca os alunos em “movimento”; ▪ incentiva a reflexão sobre os conteúdos; ▪ o(a) professor(a) mostra-se presente no processo; ▪ ligada a um processo de comunicação ágil; ▪ vinculada a normas estipuladas; ▪ permeada por um vínculo afetivo e de bom relacionamento; ▪ se remete às respostas dos alunos; ▪ participa das discussões; ▪ lembra aos alunos as atividades; ▪ apresenta e disponibiliza as atividades; ▪ faz associações; ▪ comunica-se rápida e freqüentemente; ▪ cria atividades diferenciadas; ▪ envolve e desafia os alunos; ▪ incentiva os questionamentos.
PROMOÇÃO DA INTERAÇÃO E DA INTERATIVIDADE	<ul style="list-style-type: none"> ▪ utiliza o ambiente informatizado de apoio à aprendizagem; ▪ cria mecanismos de socialização; ▪ transfere questões para o grupo ao invés de respondê-las diretamente; ▪ envolve os alunos com as produções dos colegas; ▪ organiza questões problematizadoras que provoquem o envolvimento;

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ incentiva a participação; ▪ cria situações diferenciadas; ▪ utiliza linguagem adequada à EaD e ao recurso disponível; ▪ organiza situações que possam socializar produções; ▪ organiza trabalhos em grupo.
INCENTIVO À AUTONOMIA E À AUTOGESTÃO DA APRENDIZAGEM	<ul style="list-style-type: none"> ▪ oferece dicas de estudos; ▪ disponibiliza materiais complementares; ▪ faz com que o aluno se sinta agente do processo; ▪ discute com os alunos seus objetivos e seu papel na aprendizagem; ▪ estimula a busca e a pesquisa; ▪ instaura um diálogo sobre a importância da autonomia; ▪ organiza questionamentos e autoavaliação; ▪ cria uma relação de auto-confiança.

Quadro 2: O professor no contexto da EaD.

Esta mudança de paradigma e o impacto da Internet nas salas de aula são contextualizados no quadro seguinte (QUADRO 3) (NOVA ESCOLA, 1998).

	NA EDUCAÇÃO TRADICIONAL	COM A NOVA TECNOLOGIA
O PROFESSOR	especialista	facilitador
O ALUNO	receptor passivo	colaborador ativo
A ÊNFASE EDUCACIONAL	memorização de fatos	pensamento crítico
A AVALIAÇÃO	do que foi retido	da interpretação
O MÉTODO DE ENSINO	repetição	interação
O ACESSO AO CONHECIMENTO	limitado ao conteúdo	sem limites

Fonte: Modificado da Revista Nova Escola, Ano XIII, Nº 110, Março de 1998.

Quadro 3: A sala de aula antes e depois da Internet.

Devemos ressaltar, que não se trata de comparação de procedimentos, mas sim da evolução e adequação do comportamento dos atores durante o desenvolvimento do processo.

Esse modelo, a educação à distância (EaD), é uma estratégia de ensino que mais cresce hoje e, embora não seja uma metodologia nova, vem sendo empregada há algum tempo pelos educadores.

Segundo Demo (1998), a informatização do conhecimento, característica da sociedade contemporânea, divulga as informações de maneira atraente e manejável porque atinge a massa populacional. A escola e o professor não podem concorrer com a mídia eletrônica, mas devem redefinir seu desempenho neste contexto.

Navegar na Internet, como usuário da rede de informações, levará o aluno e o professor a se tornarem pesquisadores e investigadores solidários e buscarem caminhos pra resolverem problemas concretos do cotidiano de suas vidas pessoais e profissionais. A

inserção do professor-aluno num curso de EaD permite esse despertar para as possibilidades da tecnologia e da Internet, tanto para a educação virtual como para a presencial.

Nocera (2002) considera que a EaD configura-se como uma possibilidade dentre as novas formas de aprender, no contexto das sociedades contemporâneas, como uma modalidade de educação viável, tanto para atender às demandas educacionais como para a democratização do saber.

Toledo (2003) acredita que a EaD caracteriza-se, inicialmente, pela separação física entre o real e o virtual, entre os estudantes e, entre os estudantes e o professor. A ênfase é colocada no processo com mediação pedagógica interativa, pois o aluno não deve sentir-se só, isolado, e, na utilização de diversas mídias de forma integrada, almejando a aprendizagem colaborativa (BEHRENS, 2000).

A sua função básica é a de suprir a não presencialidade, vencer as distâncias geográficas, o isolamento, a solidão com uma ação sistematizada e continuada. Para tanto, torna-se necessário considerar três atividades básicas: gestão, acompanhamento e comunicação.

Ele considera ainda que a EaD é baseada principalmente na linguagem, comunicação, na aprendizagem colaborativa e na interação. As teorias pedagógicas devem oferecer suporte teórico para este conjunto de necessidades. As mais adequadas serão aquelas que valorizem o aprendiz como agente ativo no processo (BRUNO, 2002; DANIELS, 2003).

Neste sentido são importantes e largamente empregadas as idéias e as contribuições de Paulo Freire (1996), Lev Vygotsky (2005) e as teorias construtivistas que enfocam a autonomia do saber, a elaboração e a reelaboração do conhecimento. Não menos importantes são as contribuições daqueles que procuram decifrar os enigmas dos sistemas virtualizados, como os escritos de Pierre Lévy (1990).

3.3 CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE (DIALÉTICA)²¹

3.3.1 *Uma breve biografia*

²¹ Dialética (do grego *διαλεκτική*) era, na Grécia Antiga, a arte do diálogo, da contraposição e contradição de idéias que leva a outras idéias. O conceito de dialética, porém, é utilizado por diferentes doutrinas filosóficas e, de acordo com cada uma, assume um significado distinto.

Segundo Konder (1987, p.7) aos poucos, passou a ser a arte de, no diálogo, demonstrar uma tese por meio de uma argumentação capaz de definir e distinguir claramente os conceitos envolvidos na discussão. Aristóteles considerava Zênão de Eléa (aprox. 490-430 a.C.) o fundador da dialética. Outros consideraram Sócrates (469-399 a.C.). A dialética alcançou reais dimensões nos tempos atuais na filosofia Hegeliana, do alemão Hegel (1770-1831).

Paulo Reglus Neves Freire nasceu 19 de setembro de 1921, em Recife e faleceu em 2 de maio de 1997, em São Paulo, vítima de um infarto agudo do miocárdio. É considerado um dos grandes pedagogos da atualidade e respeitado mundialmente. Em uma pesquisa no Altavista²² foi encontrado um número maior de textos escritos em outras línguas sobre ele, do que em nossa própria língua.

Embora suas idéias e práticas tenham sido objeto das mais diversas críticas, é inegável a sua grande contribuição em favor da educação popular. Publicou várias obras que foram traduzidas e comentadas em vários países. Suas primeiras experiências educacionais foram realizadas em 1962 em Angicos, no Rio Grande do Norte, onde 300 trabalhadores rurais se alfabetizaram em 45 dias. Participou ativamente do Movimento de Cultura Popular (MCP) do Recife.

Suas atividades são interrompidas com o golpe militar de 1964, que determinou sua prisão. Exila-se por 14 anos no Chile e posteriormente vive como cidadão do mundo. Com sua participação, o Chile, recebe uma distinção da UNESCO, por ser um dos países que mais contribuíram à época, para a superação do analfabetismo.

Em 1970, junto a outros brasileiros exilados, em Genebra, Suíça, cria o IDAC (Instituto de Ação Cultural), que assessora diversos movimentos populares, em vários locais do mundo. Retornando do exílio, Paulo Freire continua com suas atividades de escritor e debatedor, assume cargos em universidades e ocupa, ainda, o cargo de Secretário Municipal de Educação da Prefeitura de São Paulo, na gestão da Prefeita Luisa Erundina, do PT.

Como estudioso, ativista social e trabalhador cultural, Freire desenvolveu, mais do que uma prática de alfabetização, uma pedagogia crítico-libertadora. Em sua proposta, o ato de conhecimento tem como pressuposto fundamental a cultura do educando; não para cristalizá-la, mas como ponto de partida para que ele avance na leitura do mundo, compreendendo-se como sujeito da história. É através da relação dialógica que se consolida a educação como prática da liberdade.

Representa um dos maiores e mais significantes educadores do século XX. Sua pedagogia mostra um novo caminho para a relação entre educadores e educandos. Caminho este que, consolida uma proposta político-pedagógica elegendo educador e educando como sujeitos do processo de construção do conhecimento mediatizados pelo mundo, visando a transformação social e construção de uma sociedade justa, democrática e igualitária.

²² Nota da autora. O Altavista é uma ferramenta de busca muito semelhante ao Cadê e ao Yahoo. A vantagem é que ele permite realizar uma busca em vários idiomas. Disponível em: <<http://www.altavista.com>> Acesso em: 20 nov. 2007.

Na América do Sul, Europa, África, América do Norte e Central, suas idéias revolucionaram o pensamento pedagógico universal, estimulando a prática educativa de movimentos e organizações de diversas naturezas. Três filosofias marcaram sucessivamente a obra de Paulo Freire: o existencialismo²³, a fenomenologia²⁴ e o marxismo²⁵ sem, no entanto, adotar uma posição ortodoxa.

Seu pensamento rompeu a relação cristalizadora de dominação, buscando pensar a realidade dentro do universo do educando, construindo a prática educacional considerando a linguagem e a história da coletividade, elementos essenciais dessa prática.

Em Paulo Freire vida, pensamento e obra se juntam. Pensa a realidade e a ação sobre ela, trabalhando teoricamente a partir dela. Segundo ele, as questões e problemas principais de educação não são apenas questões pedagógicas, ao contrário, são políticas. Sua proposta, a pedagogia crítica, como práxis cultural contribui para revelar a ideologia encoberta na consciência das pessoas.

Seu trabalho revela dedicação e coerência, aliados à convicção de luta por uma sociedade justa, voltada para o processo permanente de humanização entre as pessoas onde ninguém é excluído ou posto à margem da vida. Ele provou que é possível educar para responder aos desafios da sociedade, e neste sentido a educação deve ser um instrumento de transformação global do homem e da sociedade, tendo como essência a dialogicidade²⁶.

De acordo com Martínez (apud FREIRE, 1987) o diálogo ganha importância ao permitir a liberdade de expressão, ao conceder aos participantes do processo de ensino e

²³ Termo usado para designar a filosofia de pensadores que se preocupam com a existência finita do homem no mundo, descartando questões metafísicas como a imortalidade e a transcendência. Como é aplicado a filósofos muito diferentes, há quem negue sua existência como escola de pensamento. Os nomes mais identificados com o existencialismo são os dos franceses Jean-Paul Charles Aymard Sartre (1905-1980) e Maurice Merleau-Ponty (1908-1961). É um movimento do século XX, mas tem fortes raízes na obra de filósofos do século XIX, como Sören Aabye Kierkegaard (1813-1855) e Friedrich Wilhelm Nietzsche (1844-1900).

²⁴ Fenomenologia (do grego *phainesthai*, aquilo que se apresenta ou que se mostra, e *logos*, explicação, estudo) afirma a importância dos fenômenos da consciência os quais devem ser estudados em si mesmos – tudo que podemos saber do mundo resume-se a esses fenômenos, a esses objetos ideais que existem na mente, cada um designado por uma palavra que representa a sua essência, sua “significação”. Os objetos da Fenomenologia são dados absolutos apreendidos em intuição pura, com o propósito de descobrir estruturas essenciais dos atos (*noesis*) e as entidades objetivas que correspondem a elas (*noema*). A Fenomenologia representou uma reação à pretensão dos cientistas de eliminar a metafísica. Algumas personalidades de destaque nesta tradição: Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831), Edmund Gustav Albrecht Husserl (1859-1938), Martin Heidegger (1889-1976), Jacques Derrida (1930-2004).

²⁵ Marxismo é o conjunto de idéias filosóficas, econômicas, políticas e sociais elaboradas primariamente por Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895) e desenvolvidas mais tarde por outros seguidores. Interpreta a vida social conforme a dinâmica da luta de classes e prevê a transformação das sociedades de acordo com as leis do desenvolvimento histórico de seu sistema produtivo.

Fruto de décadas de colaboração entre Karl Marx e Friedrich Engels, o marxismo influenciou os mais diversos setores da atividade humana ao longo do século XX, desde a política e a prática sindical até a análise e interpretação de fatos sociais, morais, artísticos, históricos e econômicos. Tornou-se base para as doutrinas oficiais utilizadas nos países socialistas, segundo os autores dessas doutrinas.

²⁶ Dialogicidade, segundo Paulo Freire (1987), está em permitir aos alunos agir e refletir sobre a ação pedagógica realizada, diferente de um refletir exclusivo da mente do professor. Aí se chega à práxis, ou a “teoria do fazer”, com ação e reflexão simultâneas, em reciprocidade.

aprendizagem o controle da ação. Dialogar para refletir, dizer para construir seu entendimento. Não há como questionar sem diálogo, pois monólogo significa imposição do conhecimento. Dialogar significa expor-se em público, combater a imposição de conteúdos e ajustar coletivamente a compreensão dialética do conhecimento problematizado, por novas vias de esclarecimento.

Educação, portanto, dialógica, fundamentada na partilha, ou seja, na interação de idéias, informações, crenças, valores, através de linguagens verbais e não-verbais, o que inclui o processo de comunicação como um processo interdependente do processo educacional.

Ao adotar, como educador e filósofo, essa postura, prioriza o ato comunicativo e nos convida a um adentramento no diálogo como fenômeno humano, que nos revela algo que já poderemos dizer ser ele mesmo: a palavra.

Freire (1987, p. 77) postulava que:

Mas, ao encontrarmos a palavra, na análise do diálogo, como algo mais que um meio para que ele se faça, se nos impõe buscar, também, seus elementos constitutivos. Esta busca nos leva a surpreender, nela, duas dimensões: ação e reflexão, de tal forma solidárias, em uma interação tão radical que, sacrificada, ainda que em parte, uma delas, se ressent, imediatamente, da outra. Não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo.

3.3.2 Paulo Freire e a educação

De acordo com Bello (2002), para Freire o diálogo é o elemento-chave onde o professor e aluno sejam sujeitos atuantes. Para ele, sendo estabelecido o diálogo (BOUCHARD, 2000; ALMEIDA, 2003), automaticamente processar-se-á a conscientização porque:

- I. é horizontalidade, igualdade em que todos procuram pensar e agir criticamente;
- II. parte da linguagem comum que exprime o pensamento que é sempre um pensar a partir de uma realidade concreta. A linguagem comum é captada no próprio meio onde vai ser executada a sua ação pedagógica;
- III. funda-se no amor que busca a síntese das reflexões e das ações de elite versus povo e não a conquista, a dominação de um pelo outro;
- IV. exige humildade, colocando-se elite em igualdade com o povo para aprender e ensinar, porque percebe que todos os sujeitos do diálogo sabem e ignoram sempre, sem nunca chegar ao alcance do saber absoluto, como jamais se encontram na absoluta ignorância;
- V. traduz a fé na historicidade de todos os homens como construtores do mundo;

- VI. implica na esperança de que nesse encontro pedagógico sejam vislumbrados meios de tornar o amanhã melhor para todos e,
- VII. supõe paciência de amadurecer com o povo, de modo que a reflexão e a ação sejam realmente sínteses elaboradas com o povo.

Daí, a grande contribuição da pedagogia freireana na formação de educadores e educandos, pois sua teoria da ação dialógica e suas características – a colaboração, a união, a organização e a síntese cultural – permitem tanto ao educador quanto ao educando uma visão crítica das práticas cotidianas. Práticas estas, noticiadas, mas nem sempre denunciadas e anunciadas pelos comunicadores sociais, através das organizações e meios de comunicação de massa.

O autor acrescenta, ainda, que Paulo Freire concebe educação como reflexão sobre a realidade existencial. Articular com essa realidade nas causas mais profundas dos acontecimentos vividos, procurando inserir sempre os fatos particulares na globalidade das ocorrências da situação. Aprendizagem da leitura e da escrita equivale a uma releitura do mundo.

Ele parte da visão de um mundo em aberto, isto é, a ser transformado em diversas direções pela ação dos homens. Atribui importância ao momento pedagógico, mas com meios diferentes, como práxis social, como construção de um mundo refletido com o povo.

Como seria impossível, nos limites deste estudo, abordar todos os pontos que caracterizam o pensamento freireano, escolhemos citar apenas alguns que nos parecem oportunos no atual momento histórico, quer pelas consequências que o conhecimento destes pontos podem trazer, quer pelos equívocos que se criaram a respeito deles, quer pelo posicionamento de nosso estudo (FREIRE, 1996), a saber:

- I. O educando tem conhecimentos que não podem ser esquecidos no ato de aprender;
- II. O conhecimento forma-se na relação com a realidade;
- III. É uma relação educativa que alicerça uma relação democrática;
- IV. O educador não supera o autoritarismo através do discurso, mas pelo exercício de uma prática não autoritária;
- V. A diferença de saber entre educando e educador permite a troca ou diálogo.

Finalmente, seu trabalho revela dedicação e coerência, aliadas à convicção de luta por uma sociedade justa, voltada para o processo permanente de humanização entre as pessoas onde ninguém é excluído ou posto à margem da vida. Freire provou que é possível educar para responder aos desafios da sociedade, neste sentido a educação deve ser um

instrumento de transformação global do homem e da sociedade, tendo como essência a dialogicidade.

Nas últimas décadas, conforme cita Feitosa (1999), temos presenciado a evolução e recriação de suas teses epistemológicas, ou seja, sua teoria do conhecimento, que apontam para a construção de novos paradigmas educacionais e constante recriação da práxis pedagógica libertadora.

3.3.3 O método Paulo Freire

Feitosa (apud FERREIRA, 1986, p.1128) afirma que do ponto de vista semântico, a palavra “método” pode significar caminho para chegar a um fim; caminho pelo qual se atinge um objetivo; programa que regula previamente uma série de operações que se devem realizar, apontando erros evitáveis, em vista de um resultado determinado; processo ou técnica de ensino; método direto; modo de proceder; maneira de agir; meio.

A palavra “método” da forma como é definida em seu sentido de base não retrata com fidelidade a idéia e o trabalho desenvolvido por Freire. É no sentido contextual, carregado dos princípios de seu idealizador, que a palavra método é utilizada em larga escala. O próprio Paulo Freire entendia tratar-se muito mais de uma Teoria do Conhecimento do que de uma metodologia de ensino, muito mais um método de aprender que um método de ensinar – regularidade e coerência na ação (FERREIRA, 2006).

A proposta de Freire parte do Estudo da Realidade (fala do educando) e a Organização dos Dados (fala do educador). Nesse processo surgem os temas geradores, extraídos da problematização da prática de vida dos educandos. Os conteúdos de ensino são resultados de uma metodologia dialógica.

Cada pessoa, cada grupo envolvido na ação pedagógica dispõe em si próprio, ainda que de forma rudimentar, dos conteúdos necessários dos quais se parte. O importante não é transmitir conteúdos específicos, mas despertar uma nova forma de relação com a experiência vivida.

Feitosa (1999) salienta ainda, que a transmissão de conteúdos estruturados fora do contexto social do educando é considerada invasão cultural ou depósito de informações porque não emerge do saber popular. Portanto, antes de qualquer coisa, é preciso conhecer o aluno. Conhecê-lo enquanto indivíduo inserido num contexto social de onde deverá sair o conteúdo a ser trabalhado.

Assim sendo, não se admite uma prática metodológica com um programa previamente estruturado assim como qualquer tipo de exercícios mecânicos para verificação da aprendizagem, formas essas próprias da educação bancária, onde o saber do professor é depositado no aluno, práticas essas domesticadoras.

O relacionamento educador-educando nessa perspectiva se estabelece na horizontalidade onde juntos se posicionam como sujeitos do ato do conhecimento. Elimina-se portanto toda relação de autoridade uma vez que essa prática inviabiliza o trabalho de criticidade e conscientização.

Mais uma vez, fazemos referência a Feitosa (1999), quando essa autora pontua que essa insistência em classificar a metodologia de Freire em termos de método ou sistema se dá pelo fato dela compreender uma certa seqüenciação das ações, ou melhor dizendo, ela estrutura-se em momentos que, pela sua natureza dialética, não são estanques, mas estão interdisciplinarmente ligados entre si.

3.3.3.1 Momentos do método

Freire desenvolveu um método de alfabetização pela conscientização que oportuniza ao homem (re)descobrir através da retomada reflexiva do próprio processo no qual ele vai se descobrindo, manifestando-se e configurando. Tal método visa conscientizar o homem enquanto criação humana; estimular o diálogo enquanto historicização (romper as barreiras); valorizar a cultura popular e, despertar a consciência política por meio das seguintes formas:

3.3.3.1.1 A investigação temática

Aluno e professor buscam, no universo vocabular do aluno e da sociedade onde ele vive, as palavras e temas centrais de sua biografia. Nas palavras de Feitosa (1999), seria uma pesquisa sociológica onde há a investigação do universo vocabular e estudo dos modos de vida na localidade (Estudo da Realidade).

Segundo Beisiegel (1974), o método começava por localizar e recrutar os analfabetos residentes na área escolhida para os trabalhos de alfabetização. Prosseguia mediante entrevistas com os adultos inscritos nos “círculos de cultura” e outros habitantes selecionados entre os mais antigos e os mais conhecedores da realidade. Registravam-se literalmente as palavras dos entrevistados a propósito de questões referidas às diversas esferas de suas

experiências de vida no local: questões sobre experiências vividas na família, no trabalho, nas atividades religiosas, políticas recreativas etc.

O conjunto das entrevistas oferecia à equipe de educadores uma extensa relação das palavras de uso corrente na localidade. Essa relação era entendida como representativa do universo vocabular local e delas se extraíam as palavras geradoras – unidade básica na organização do programa de atividades e na futura orientação dos debates que teriam lugar nos “círculos de cultura” (p. 165).

Na percepção de Feitosa (1999), o estudo da realidade não se limita à simples coleta de dados e fatos, mas deve, acima de tudo, perceber como o educando sente sua própria realidade superando a simples constatação dos fatos; isso numa atitude de constante investigação dessa realidade.

Esse mergulho na vida do educando fará o educador emergir com um conhecimento maior de seu grupo-classe, tendo condições de interagir no processo ajudando-o a definir seu ponto de partida que irá traduzir-se no tema gerador geral²⁷.

Nesse contexto, está subjacente a noção holística²⁸ de promover a integração do conhecimento e a transformação social. Do tema gerador geral sairá o recorte para cada uma das áreas do conhecimento ou, para as palavras geradoras. Portanto, um mesmo tema gerador geral poderá dar origem a várias palavras geradoras que deverão estar ligadas a ele em função da relação social e que os sustenta.

3.3.3.1.2 A tematização

Seleção dos temas geradores e palavras geradoras. Professor e aluno codificam e decodificam esses temas buscando seu significado social, tomando assim consciência do mundo vivido (FEITOSA, 1999).

Através da seleção de temas e palavras geradoras, realizamos a codificação e decodificação desses temas buscando o seu significado social, ou seja, a consciência do vivido. Através do tema gerador geral é possível avançar para além do limite de conhecimento que os educandos têm de sua própria realidade, podendo assim melhor compreendê-la a fim de poder nela intervir criticamente.

²⁷ A expressão *tema gerador geral* está ligada à idéia de interdisciplinaridade e está presente na metodologia freireana pois tem como princípio metodológico a promoção de uma aprendizagem global, não fragmentada (FEITOSA, 1999).

²⁸ Que dá preferência ao todo ou a um sistema completo, e não à análise, à separação das respectivas partes componentes (FERREIRA, 2006).

Do tema gerador geral deverão advir as palavras geradoras. Cada palavra geradora deverá ter a sua ilustração que por sua vez deverá suscitar novos debates. Essa ilustração (desenho ou fotografia), sempre ligada ao tema, tem como objetivo a codificação, ou seja, a representação de um aspecto da realidade, de uma situação existencial construída pelos educandos em interação com seus elementos.

A seleção das palavras geradoras deverá obedecer a três critérios básicos. Elas devem:

- I. necessariamente, estar inseridas no contexto social dos educandos.
- II. ter um teor pragmático, ou melhor, as palavras devem abrigar uma pluralidade de engajamento numa dada realidade social, cultural, política etc...
- III. ser selecionadas de maneira que sua seqüência englobe todos os fonemas da língua, para que com seu estudo sejam trabalhadas todas as dificuldades fonéticas.

Essa seleção deve ser conjunta, cabendo porém ao educador a seleção gradual das dificuldades fonéticas, uma vez que o método é silábico. Os fonemas trabalhados numa aula deverão ser registrados numa ficha ou no próprio caderno para que o educando, em casa, seja desafiado a construir novas palavras (uma vez que algumas já foram criadas pelo grupo), comparar com as já criadas, descobrindo semelhanças e/ou diferenças entre elas.

Nesse processo de construção de novas palavras, leitura e escrita acontecem simultaneamente. É importante que o educador mostre aos educandos a articulação oral dos valores das vogais nos fonemas para facilitar o reconhecimento sonoro de cada uma das vogais.

3.3.3.1.3 A problematização²⁹

Busca superar uma primeira visão mágica (ingênua) por uma visão crítica, partindo para a transformação do contexto vivido. Descubrem-se limites e possibilidades existenciais concretas captadas na primeira etapa.

Gadotti (2000a) considera que a problematização nasce da consciência que os homens adquirem de si mesmos que sabem pouco ao seu próprio respeito. De acordo com esse autor, esse pouco saber faz com que os homens se transformem e se ponham a si mesmos como problemas.

²⁹ Problematizar a atividade docente é necessário para que o professor seja ativo no momento de sua elaboração e desenvolvimento. Caso isso não seja realizado, corre-se o risco de apenas reproduzir formas impostas, e quaisquer sonhos de transformação social e de construção de uma cidadania emancipada ficam comprometidos (ARAÚJO, 2003, p. 112).

Dentro de várias contribuições do educador e filósofo à pesquisa não se pode deixar de salientar a criação de um estilo alternativo de pesquisa e ação educativa é atribuída a Paulo Freire, devido ao conjunto de experiências sustentadas pela concepção conscientizadora de educação, desenvolvida em fins da década de 60, no âmbito das transformações agrárias operadas em alguns países da América do Sul.

Também merece destaque o fato de que ele afirmava que a pesquisa, como ato de conhecimento, tem como sujeitos cognoscentes, de um lado, os pesquisadores profissionais; de outro os grupos populares e, como objeto a ser desvelado – a realidade concreta. Segundo ele, tal fato constitui-se num desafio para a epistemologia moderna (FREIRE, 1984, p. 35).

3.4 CONTRIBUIÇÕES DE VYGOTSKY (INTERACIONISMO)

3.4.1 *Uma breve biografia*

Lev Semenovich Vygotsky nasceu na cidade de Orsha, Bielarussa, em 17 de novembro de 1896. Membro de uma família judia de boa situação econômica, a educação recebida por ele e seus irmãos foi de alta qualidade. A maior parte da sua educação formal foi através de tutores particulares. Aos 15 anos ingressou num colégio particular, para frequentar os últimos anos do ensino de segundo grau.

Formou-se em 1913 e ingressou na Universidade de Moscou, para o curso de Direito, no qual se formou em 1917. Paralelamente à graduação, frequentou cursos de história e filosofia na Universidade Popular de Shanyavskii, aprofundando os estudos de psicologia, filosofia e literatura. Anos depois, ingressaria no curso de medicina, devido ao seu interesse em estudar o funcionamento psicológico do homem.

Foi professor e pesquisador nas áreas de psicologia, pedagogia, filosofia, literatura, deficiência física e mental, atuando em diversas instituições de ensino e pesquisa. Desde 1920 conviveu com a tuberculose, que o levaria a morte em 1934.

Sua produção científica foi vasta, na sua curta existência. Seu interesse por áreas diversas e sua formação interdisciplinar, permitiram que a sua produção (perto de 200 trabalhos científicos) abrangesse desde neuropsicologia até literatura, incluindo trabalhos sobre deficiência, psicologia, educação e linguagem.

Apesar dessa extensa produção, não existe na sua obra um conjunto organizado e sistemático de idéias que possa ser denominada de “Teoria Vygotskyana”. Este fato não impediu que mesmo após a sua morte, suas idéias continuassem sendo abordadas e testadas

pelos grupos que continuariam seu trabalho. Seu pensamento foi influenciado por diversos teóricos³⁰.

É importante ressaltar, que Vygotsky, Luria³¹ e Leontiev³² (seus colaboradores mais próximos) faziam parte de um grupo de jovens intelectuais da Rússia pós-revolução, que queriam buscar uma ligação entre o novo regime de sociedade e a produção científica. Nesse ambiente de idealismo procuravam construir uma nova psicologia que sintetizasse as duas correntes de psicologias presentes no início de século (psicologia como ciência natural, e psicologia como ciência mental).

Uma das suas contribuições essenciais foi a de conceber o sujeito como um ser eminentemente social, na linha do pensamento marxista, e ao próprio conhecimento como um produto social. Ele acredita que o essencial é que a educação se converte em desenvolvimento, ou seja, constitui uma fonte relativamente independente do desenvolvimento.

3.4.2 Vygotsky e a educação

A idéia de que a instrução, entendida como processo resultante da interação de crianças ou parceiros menos capazes com adultos ou parceiros mais capazes, é necessária para o desenvolvimento cognitivo, é consequência dessa fundamentação.

³⁰ *Hegel*. Influenciou indiretamente Vygotsky, através da influência exercida sobre Marx e Engels. Segundo Hegel, o pensamento e a idéia criam a realidade. A existência do homem passa pelo pensamento. Assim, Hegel acredita que a realidade é negativa, pois ela guarda em si uma contradição, já que cada conceito tem o seu contrário. A partir destas hipóteses, Hegel define o mundo não como um conjunto de coisas prontas, mas como resultado do movimento gerado pelo choque destas contradições. A negação da negação, Hegel chamou de síntese e, é a partir dessa tríade que o espírito (consciência) se desenvolve, passando de espírito subjetivo, objetivo e absoluto.

Marx. Criador da dialética-materialista, utiliza a noção de dialética de Hegel, como movimento interno de produção da realidade, movimento que tem como motor a contradição. As mudanças históricas na sociedade e na vida material produzem modificações na natureza humana (consciência e comportamento). O pensamento é um reflexo da vida material e se desenvolve paralelamente ao desenvolvimento das relações sociais de trabalho. Atividade de produção como motor do processo histórico. A base da sociedade está no trabalho. É de e pelo trabalho que o homem, ao transformar a natureza, se constituiu homem, construindo a sociedade e fazendo a história. A história (transformação da realidade social) se dá pelos antagonismos, contradições e conflitos (lutas de classes). Marx e Engels propõem o método dialético-materialista para compreender a realidade social (historicamente). Parte da percepção imediata do todo (realidade como se apresenta), passa por abstrações e conceitos, reconstruindo o processo histórico de formação dessa realidade. Retorna ao ponto inicial, no qual a realidade é agora como um todo historicamente situado. São as imagens psíquicas que constituem o conteúdo da consciência. Este princípio norteou o trabalho de Vygotsky, pois ele também, como Marx, admite o papel ativo da consciência na realização da atividade física ou simbólica.

Engels. Também influenciado por Hegel, pelo princípio dialético, admite que o meio influencia o homem, mas este, por sua vez, age sobre o meio e cria através das mudanças introduzidas, novas condições naturais para sua existência. Engels também estudou o uso de instrumentos por parte do homem como meios do homem transformar a natureza e transformar-se a si mesmo.

³¹ *Luria*. Trabalhou com o autor, sua teoria básica era que os processos psicológicos superiores são mediados pela linguagem e estruturados em sistemas funcionais dinâmicos e historicamente mutáveis.

³² *Leontiev*. Também trabalhou com Vygotsky, e ocupou-se com o estudo das relações entre o desenvolvimento da psique e a cultura.

Para Vygotsky (2001) a aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento.

Ele postula que esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam nas crianças as características humanas não-naturais, mas formadas historicamente.

Segundo Azevedo (2001), para entender a relação entre desenvolvimento e aprendizagem, do ponto de vista de Vygotsky, é preciso compreender o conceito de ZDP. A rigor, de acordo com o indicado por Gaspar (1998), esse é o único conceito definido por ele como orientador da aprendizagem nas interações sociais.

Em síntese, a ZDP é uma espécie de desnível cognitivo avançado dentro do qual uma criança, com o auxílio direto ou indireto de um adulto ou parceiro mais capaz (VYGOTSKY, 1978), pode realizar tarefas que ela, sozinha, não seria capaz, por estarem além do seu nível de desenvolvimento.

Em outras palavras, a ZDP seria a distância entre o nível real do desenvolvimento, determinado pela capacidade de resolver independentemente um problema, e o nível de desenvolvimento potencial. Trata-se do nível em que alguém não consegue realizar determinada atividade individualmente, mas com a ajuda de outra pessoa é capaz de realizá-la. Isso significa que esse indivíduo não tem total autonomia, mas já tem elementos que possibilitam a realização da tarefa.

A partir desse conceito, chega-se a determinadas conclusões pedagógicas:

- I. o processo é mais importante que o produto;
- II. o professor desempenha o papel de mediador entre aluno e conhecimento, e não apenas o de mero transmissor de conhecimentos;
- III. a aprendizagem não é um ato solitário, mas de interação com o outro;
- IV. a aprendizagem exige planejamento e constante reorganização por parte da escola;
- V. a reorganização de experiências deve levar em conta quanto de colaboração o aluno ainda necessita para poder produzir determinadas atividades de forma independente;
- VI. o diálogo deve ser permanente, permeando o trabalho escolar;
- VII. a idéia de que a classe deve ser homogênea é abandonada (AZEVEDO, 2001).

3.4.3 Aprendizagem e desenvolvimento: A zona de desenvolvimento proximal (ZDP)

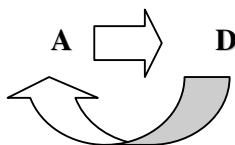
Vygotsky estudou a relação entre desenvolvimento (D) e aprendizagem (A) em várias teorias, entre elas: behaviorismo³³, epistemologia genética³⁴, e gestalt³⁵. E apresentou a sua teoria de como D e A estão inter-relacionados, a saber (QUADRO 4):

A E D	São processos distintos e mutuamente dependentes. Inteligência é a habilidade para aprender.
D ACONTECE EM DOIS NÍVEIS	DESENVOLVIMENTO EFETIVO (DE): o que a criança consegue fazer sozinha. DESENVOLVIMENTO POTENCIAL (DP): o que é possível realizar com a ajuda dos outros (interação).

Quadro 4: Inter-relacionamento entre D e A, segundo Vygotsky (2005).

Assim Vygotsky define a ZDP como a diferença entre o que o sujeito consegue fazer individualmente e aquilo que consegue realizar com a mediação social.

$$ZDP = DP - DE \text{ (diferenças qualitativas do ambiente social)}$$



A aprendizagem bem organizada gera desenvolvimento, daí a importância da educação para a teoria de Vygotsky. Esses dois processos (D e A) não coincidem e não são sinônimos. D progride mais lentamente atrás do A. O processo de apropriação de conhecimento se dá no decurso do desenvolvimento das relações reais do sujeito com o mundo. A internalização (VYGOTSKY, 1978) do conhecimento se dá pela linguagem³⁶.

³³ No entender de John Broadus Watson (1878-1958), que cunhou o termo “Behaviorismo” em 1913, esse era o método apropriado para entrar na mente, entidade que há séculos escapa da investigação filosófica. O behaviorismo restringe seu estudo ao comportamento (behavior, em inglês), tomado como um conjunto de reações dos organismos aos estímulos externos. O princípio do behaviorismo é que só é possível teorizar e agir sobre o que é cientificamente observável.

³⁴ Epistemologia Genética, entendida como a ciência que estuda os mecanismos do aumento dos conhecimentos. Teoria de Jean Piaget (1896-1980) que tenta nos explicar como se desenvolve a inteligência nos seres humanos.

³⁵ Gestalt é um termo alemão de difícil tradução. O termo mais próximo em português seria forma ou configuração, que não é muito utilizado por não corresponder exatamente ao seu real significado em Psicologia. A Psicologia da Gestalt é uma das tendências teóricas mais coerentes e coesas da história da Psicologia. Seus articuladores se preocuparam em construir não só uma teoria consistente, mas também uma base metodológica forte, que garantisse a consistência teórica. Estavam preocupados em compreender quais os processos psicológicos envolvidos na ilusão de ótica, quando o estímulo físico é percebido pelo sujeito com uma forma diferente do que ele é na realidade (BOCK, 1989).

³⁶ Para Vygotsky, a relação entre pensamento e linguagem é estreita. A linguagem (verbal, gestual e escrita) é nosso instrumento de relação com os outros e, por isso, é importantíssima na nossa constituição como sujeitos. Além disso, é através da linguagem que aprendemos a pensar (RIBEIRO, 2005).

O estado do desenvolvimento mental de uma criança pode determinar-se unicamente levando-se em conta uma classificação de seus dois níveis (nível real do desenvolvimento e ZDP).

Geralmente, a psicologia avalia aquilo que a criança é capaz de fazer sozinha. Esse seria o desenvolvimento real do indivíduo, isto é, o nível que indica suas possibilidades de atuação independente.

Do mesmo modo, a escola tende a valorizar apenas o produto final dos alunos, ou seja, valoriza o que sabem e não o processo que levou à aquisição do conhecimento. Por isso, ao dar uma tarefa ou uma prova, pede que o aluno não converse, não consulte, não interaja com ninguém.

Com esta atitude, de acordo com Azevedo (2001), perde-se a oportunidade de observar que muitas questões não respondidas, ou que apresentam respostas erradas, se fossem realizadas com a mediação do professor, ou até de colegas com mais experiência, teriam tido respostas positivas.

Como se pode ver facilmente, estes conceitos supõem uma visão completamente renovadora de muitas hipóteses da investigação psicológica e do ensino, visto que partem da idéia de que o que um indivíduo pode aprender não depende só de sua atividade individual.

Vygotsky pensa que o nível de desenvolvimento cognitivo está condicionado pela aprendizagem. Assim, mantém uma concepção que mostra a influência permanente da aprendizagem na maneira em que se produz o desenvolvimento cognitivo. Portanto, um aluno que tenha mais oportunidades de aprender que o outro, não só adquirirá mais informação, mas também alcançará um melhor desenvolvimento cognitivo.

3.4.4 O contexto histórico-social influi no desenvolvimento das funções psicológicas superiores

Vygotsky mostra que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores não se prende às leis biológicas (sujeito), mas às leis sociais (e obviamente históricas). O ser humano, como ser social, está em constante relação com os outros (interação) através de atividades mediadas por signos e instrumentos, que permite ao sujeito se constituir e desenvolver como indivíduo (WERTSCH, 1993).

Ponto principal na teoria de Vygotsky é a linguagem (RIBEIRO, 2005), que a considera desde o início como socializada, e sua função é a comunicação, contato social. Para

ele todo ambiente social é uma ZDP. O comportamento não é consequência da maturação e sim da interação (importância na educação e no papel do professor como criadores da ZDP).

Pela ZDP um processo inter-pessoal se transforma em intra-pessoal, concebendo o aprendizado como um processo de trocas (interação) ou seja social. A ZDP é um instrumento que permite entender o curso interno do desenvolvimento e atuar sobre as possibilidades imediatas da criança (papel do professor). O conceito de ZDP reafirma o princípio de que as interações sociais em geral e em especial o ensino sistemático constituem o principal meio através do qual o desenvolvimento avança.

A interação com adultos ou pessoas mais experientes adquire um caráter estruturante pois fornece ajuda para a atividade cognitiva. A mediatização entre o social e o psicológico se dá na atividade prática, através dos instrumentos e por meio da internalização (VYGOTSKY, 1978) da linguagem.

Carretero (1997) assinala que:

“A contribuição de Vygotsky significou, para as posições construtivistas, que a aprendizagem não fosse considerada como uma atividade individual, mas, sim, mais do que isso, social. Isto é, comprovou-se como o aluno aprende de forma mais eficaz quando o faz num contexto de colaboração e intercâmbio com seus companheiros. Igualmente, foram determinados alguns dos mecanismos de caráter social que estimulam e favorecem a aprendizagem, como o são as discussões que possuam distintos graus de conhecimento sobre um tema” (p. 15).

A idéia de aprendizado inclui a interdependência dos indivíduos envolvidos no processo, isto é, a relação entre aquele que aprende e aquele que ensina (interação social). Ele dá relevante importância ao papel do outro no desenvolvimento dos indivíduos, pois considera que um indivíduo só se desenvolve em relação ao ambiente cultural em que vive com o suporte de seu grupo de iguais.

Apona para o conceito de ZDP como básico para entender as relações entre desenvolvimento e aprendizagem. Pontua que é em seu âmbito que pode ocorrer a aprendizagem, referindo-se, principalmente, à construção de um conhecimento que se dá quando um adulto desafia o aprendiz com questionamentos ou pequenos problemas levando o mesmo a um desempenho além do que sua estrutura de pensamento, naquele momento, permitiria.

Salienta a importância da linguagem e do outro (colega/adulto) para essa construção. Nesse sentido, afirma que o conhecimento é construído pelo sujeito em interação com o meio social em que vive, desenvolvendo, ao mesmo tempo, sua inteligência. É através da própria história de vida, do seu cotidiano, resolvendo questões, descobrindo, tentando, fazendo

inferências, pensando e representando que o sujeito epistemológico chega ao conhecimento, apreendendo-o.

Nessa visão vygotskyana, de acordo com Ribeiro (1995) cabe ao educador o papel de interventor, desafiador e provocador de situações que levem os alunos aprenderem a aprender. O trabalho didático deve, portanto, propiciar a construção do conhecimento pelo aluno. Aprender é, de certa forma, descobrir com seus próprios instrumentos os pensamentos e conhecimentos institucionalizados socialmente.

Nessa perspectiva, o processo ensino-aprendizagem na escola será construído a partir do nível de desenvolvimento real da criança, num determinado momento, em relação a um dado conteúdo curricular a ser desenvolvido. Tendo em vista os objetivos e metas estabelecidos pela escola e pelo professor para aquele ano escolar e para cada grupo de crianças que atendem.

3.5 CONTRIBUIÇÕES DE PIAGET

3.5.1 *Uma breve biografia*

Jean Piaget nasceu em Neuchâtel, Suíça, em 9 de agosto de 1896 e faleceu em Genebra, em 17 de setembro de 1980. Estudou a evolução do pensamento até a adolescência, procurando entender os mecanismos mentais que o indivíduo utiliza para captar o mundo. Como epistemólogo, investigou o processo de construção do conhecimento, sendo que nos últimos anos de sua vida centrou seus estudos no pensamento lógico-matemático.

Piaget foi um menino prodígio. Interessou-se por história natural ainda em sua infância. Aos 11 anos de idade, publicou seu primeiro trabalho sobre a observação de um pardal albino. Esse breve estudo é considerado o início de sua brilhante carreira científica. Frequentou a Universidade de Neuchâtel, onde estudou Biologia e Filosofia; recebeu seu doutorado em Biologia em 1918, aos 22 anos de idade.

Após formar-se, foi para Zurich. Lá ele trabalhou como psicólogo experimental, frequentou aulas lecionadas por Jung e trabalhou como psiquiatra em uma clínica. Essas experiências influenciaram-no em seu trabalho. Ele passou a combinar a psicologia experimental – que é um estudo formal e sistemático – com métodos informais de psicologia (entrevistas, conversas e análises de pacientes).

Em 1919, iniciou seus estudos experimentais sobre a mente humana e começou a pesquisar também sobre o desenvolvimento das habilidades cognitivas. Em 1921, voltou a

Suíça onde iniciou o maior trabalho de sua vida, ao observar crianças brincando e registrar meticulosamente as palavras, ações e processos de raciocínio delas.

Em 1923, casou-se e teve três filhos. Suas teorias foram, em grande parte, baseadas em estudos e observações de seus filhos que ele realizou ao lado de sua esposa. Enquanto prosseguia com suas pesquisas e publicações de trabalhos, lecionou em diversas universidades européias.

Registros revelam que ele foi o único suíço a ser convidado a lecionar na Universidade de Sorbonne (Paris, França), onde permaneceu de 1952 a 1963. Até a data de seu falecimento, fundou e dirigiu o Centro Internacional para Epistemologia Genética. Ao longo de sua brilhante carreira, escreveu mais de 75 livros e centenas de trabalhos científicos.

3.5.2 Piaget e a teoria do desenvolvimento cognitivo

Até o início do século XX assumia-se que as crianças pensavam e raciocinavam da mesma maneira que os adultos. A crença da maior parte das sociedades era a de que qualquer diferença entre os processos cognitivos entre crianças e adultos era, sobretudo, de grau. Os adultos eram superiores mentalmente, do mesmo modo que eram fisicamente maiores, mas os processos cognitivos básicos eram os mesmos ao longo da vida.

A partir da observação cuidadosa de seus próprios filhos e de muitas outras crianças, Piaget concluiu que em muitas questões cruciais as crianças não pensavam como os adultos. Ainda lhes faltavam certas habilidades, a maneira de pensar era diferente, não somente em grau, como em classe.

A teoria de Piaget do desenvolvimento cognitivo é uma teoria de etapas, uma teoria que pressupõe que os seres humanos passam por uma série de mudanças ordenadas e previsíveis.

3.5.2.1 O interacionismo, a idéia de construtivismo seqüencial e os fatores que interferem no desenvolvimento

A criança é concebida como um ser dinâmico que, a todo momento, interage com a realidade, operando ativamente com objetos e pessoas. Essa interação com o ambiente faz com que construa estruturas mentais e adquira maneiras de fazê-las funcionar. O eixo central, portanto, é a interação organismo-meio e essa interação acontece através de dois processos

simultâneos: a organização interna e a adaptação ao meio, funções exercidas pelo organismo ao longo da vida.

A adaptação, definida por Piaget como o próprio desenvolvimento da inteligência, ocorre através da assimilação e acomodação. Os esquemas de assimilação vão se modificando, configurando os estágios de desenvolvimento.

Considera, ainda, que o processo de desenvolvimento é influenciado por fatores como maturação (crescimento biológico dos órgãos), exercitação (funcionamento dos esquemas e órgãos que implica na formação de hábitos), aprendizagem social (aquisição de valores, linguagem, costumes e padrões culturais e sociais) e equilibração (processo de auto-regulação interna do organismo, que se constitui na busca sucessiva de reequilíbrio após cada desequilíbrio sofrido).

Em outras palavras, conforme descreve Azevedo (2001), Piaget considera que a construção do conhecimento ocorre quando o indivíduo age física ou mentalmente, sobre os objetos, provocando o desequilíbrio do conhecimento adquirido anteriormente. Esse desequilíbrio deve ser resolvido por meio de um processo de assimilação e acomodação do novo conhecimento. Assim, o equilíbrio será restabelecido para, em seguida, sofrer outro desequilíbrio (QUADRO 5).

ASSIMILAÇÃO	É o processo cognitivo de colocar novos conhecimentos em esquemas já existentes. É a incorporação de elementos do meio externo (conhecimentos, objetos) a um esquema ou estrutura do sujeito. Esse processo de captar o ambiente e de organizá-lo possibilita a ampliação dos esquemas já existentes.
ACOMODAÇÃO	É a modificação de um esquema ou de uma estrutura, em função das particularidades do conhecimento ou do objeto novo que será assimilado. O indivíduo poderá criar um novo esquema que absorva o novo conhecimento ou objeto, ou poderá adaptar um esquema existente para que o novo conhecimento possa ser incluído nele.
EQUILÍBRIO	É o processo que se dá quando se passa de uma situação de menor equilíbrio (durante a assimilação) para uma situação de maior equilíbrio (durante a acomodação).

Fonte: Modificado de AZEVEDO (2001).

Quadro 5: Concepção, segundo Piaget, da formação da inteligência.

Para Piaget (1983), o ideal da educação não é aprender ao máximo, maximizar os resultados, mas é antes de tudo aprender a aprender; é aprender a desenvolver-se e aprender a continuar a se desenvolver, depois da escola.

Embora sua teoria propicie respostas pedagógicas, Piaget nunca se preocupou em como fazer, como ensinar. Por isso, não se pode falar em método ou técnica piagetiana ou construtivista. Piaget também não se dedicou à relação sujeito/sujeito, nem à interação mediada pelo outro, isto é, pela linguagem (enfoque desenvolvido por Vygotsky).

3.5.2.2 A educação na visão de Piaget

Com base nos pressupostos citados anteriormente, a educação deve possibilitar à criança um desenvolvimento amplo e dinâmico desde o período sensório-motor até o operatório abstrato. A escola deve partir dos esquemas de assimilação da criança, propondo atividades desafiadoras que provoquem desequilíbrios e reequilibrações sucessivas, promovendo a descoberta e a construção do conhecimento.

Para construir esse conhecimento, as concepções infantis combinam-se às informações advindas do meio. Isso ocorre na medida em que o conhecimento não é concebido apenas como sendo descoberto espontaneamente pela criança, nem transmitido de forma mecânica pelo meio exterior ou pelos adultos, mas, como resultado de uma interação.

Nessa interação o sujeito é sempre um elemento ativo³⁷, que procura ativamente compreender o mundo que o cerca, e que busca resolver as interrogações que esse mundo provoca. É aquele que aprende basicamente através de suas próprias ações sobre os objetos do mundo, e que constrói suas próprias categorias de pensamento, ao mesmo tempo que organiza seu mundo. Não é um sujeito que espera que alguém que possui um conhecimento o transmita a ele por um ato de bondade.

Piaget considera a formação de homens criativos, inventivos e descobridores, de pessoas críticas e ativas, e na busca constante da construção da autonomia como os principais objetivos da educação. Entretanto, devemos lembrar que Piaget não propõe um método de ensino, mas, ao contrário, elabora uma teoria do conhecimento e desenvolve muitas investigações cujos resultados são utilizados por psicólogos e pedagogos.

Desse modo, suas pesquisas recebem diversas interpretações que se concretizam em propostas didáticas também diversas.

3.5.2.3 Implicações do pensamento de Piaget para a aprendizagem

- I. Os objetivos pedagógicos necessitam estar centrados no aluno, partir das atividades do aluno;

³⁷ Quando se fala em sujeito ativo, não estamos falando de alguém que faz muitas coisas, nem ao menos de alguém que tem uma atividade observável. O sujeito ativo de que falamos é aquele que compara, exclui, ordena, categoriza, classifica, reformula, comprova, formula hipóteses, etc... em uma ação interiorizada (pensamento) ou em ação efetiva (segundo seu grau de desenvolvimento). Alguém que esteja realizando algo materialmente, porém seguindo um modelo dado por outro, para ser copiado, não é habitualmente um sujeito intelectualmente ativo.

- II. Os conteúdos não são concebidos como fins em si mesmos, mas como instrumentos que servem ao desenvolvimento evolutivo natural;
- III. primazia de um método que leve ao descobrimento por parte do aluno ao invés de receber passivamente através do professor;
- IV. A aprendizagem é um processo construído internamente;
- V. A aprendizagem depende do nível de desenvolvimento do sujeito;
- VI. A aprendizagem é um processo de reorganização cognitiva;
- VII. Os conflitos cognitivos são importantes para o desenvolvimento da aprendizagem;
- VIII. A interação social favorece a aprendizagem;
- IX. As experiências de aprendizagem necessitam estruturar-se de modo a privilegiarem a colaboração, a cooperação e intercâmbio de pontos de vista na busca conjunta do conhecimento.

Piaget não aponta respostas sobre o que e como ensinar, mas permite compreender como a criança e o adolescente aprendem, fornecendo um referencial para a identificação das possibilidades e limitações de crianças e adolescentes. Desta maneira, oferece ao professor uma atitude de respeito às condições intelectuais do aluno e um modo de interpretar suas condutas verbais e não verbais para poder trabalhar melhor com elas (ZACHARIAS, s/d)³⁸.

3.6 OS AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM (AVAs)

3.6.1 Características

O termo AVA, possui diversas definições, cada qual privilegiando um de seus diferentes aspectos. Porém, pode-se encontrar naquela feita por Maçada, (2001) uma construção mais próxima de um referencial teórico-construtivista.

“O ambiente virtual (digital) de aprendizagem é um sistema cognitivo que se constrói na interação entre sujeitos-sujeitos e sujeitos-objetos, transforma-se na medida em que as interações vão ocorrendo, que os sujeitos entram em atividade cognitiva. (...) Não existem fronteiras rígidas do que é meio, objeto e sujeito, pois um AVA, sob a perspectiva construtivista, se constitui sobretudo pelas relações que nele ocorrem” (p. 44).

No trecho transcrito acima é definida a característica principal de um AVA, referida como o estabelecimento das relações entre os diversos sujeitos que nele “habitam”. Esse

³⁸ ZACHARIAS, Vera Lúcia C. **Piaget**. Disponível em: < <http://www.centrorefeducacional.com.br/piaget.html> > Acesso em: 19 dez. 2007.

processo dinâmico de estabelecimento de relações tem um aspecto estrutural, uma forma de organização, que permite à autora defini-lo como um sistema cognitivo.

Nesse sistema, cada sujeito recria o próprio ambiente a partir de suas interações com os outros e com o próprio ambiente, nem somente individual, nem coletivo, mas essencialmente construído (MAÇADA, 2001, p. 43). Sendo assim, um AVA não pode ser definido apenas pela soma de suas partes, mas também pela dinâmica de suas relações.

Esse aspecto dinâmico é que define um AVA pois a medida em que os sujeitos interagem entre si, ou com o software, mudam o todo que constitui aquele ambiente. Mas, apesar do movimento, ele continua possuindo uma identidade.

Maçada também problematiza o significado dado à palavra virtual³⁹. Em sua visão, um AVA seria um ambiente que possui uma virtualidade de novas aprendizagens para os sujeitos que a ele se integram. Mas essa definição de virtual deixa em aberto o aspecto da relação tecnológica de um AVA, pois qualquer ambiente educacional, possui uma virtualidade de aprendizagens por mais restrita que ela seja.

Essa autora utiliza o termo digital como a perspectiva do virtual ligada à tecnologia, ou seja, que define que o ambiente está localizado nos sistemas computacionais, e não no mundo físico. Sobre essa perspectiva não existe dicotomia entre o termo virtual e o real, pois esse último é entendido em seu significado ontológico, e não como sinônimo do universo físico.

Isso pode ser exemplificado pela trama do filme *Matrix*⁴⁰, em que o virtual (entendido como um universo criado pelos computadores) era o real, na medida que esse era construído pelos próprios sujeitos em interação com o que pensavam ser físico, mas na realidade era uma deformação dos sentidos.

3.6.2 Ambientes virtuais de aprendizagem a distância

Os ambientes virtuais surgem como uma outra realidade e se abre para a criação de espaços educacionais radicalmente diferentes, a distância, principalmente.

³⁹ Para a autora, existe uma dicotomia no senso comum que define virtual em oposição ao real, ou seja, como não-real. Para tanto, ela trabalha com a relação Atual x Virtual trazida de LÉVY (1996), em que o atual é entendido como a criação sobre a virtualidade que uma problemática oferece.

⁴⁰ O filme é notório por ter criado diversos clichês, como as imagens de projéteis se deslocando dentre ondas em câmara lenta. Mas seu verdadeiro valor é filosófico, ao explorar o tema da realidade confrontada à ilusão do cotidiano. Repleto de mensagens sutis, dentre as quais a de que a máquina jamais controlará o homem, pois seu comportamento é baseado em programas e programas podem ser entendidos pela complexa mente humana que transcende a simples racionalidade da lógica ao constituir o ser integralmente. Por isso as mensagens do oráculo, uma senhora que cozinha biscoitos, são aparentemente equivocadas e ilógicas, mas ao final condizem com a realidade.

Ambientes Digitais de Aprendizagem (ADAs), pela definição de Almeida (2003),

“...são sistemas computacionais disponíveis na Internet, destinados ao suporte de atividades mediadas pelas TICs. Permitem integrar múltiplas mídias, linguagens e recursos, apresentar informações de maneira organizada, desenvolver interações entre pessoas e objetos de conhecimento, elaborar e socializar produções tendo em vista atingir determinados objetivos. As atividades se desenvolvem no tempo, ritmo de trabalho e espaço em que cada participante se localiza, de acordo com uma intencionalidade explícita e um planejamento prévio denominado *design educacional* (CAMPOS; ROCHA, 1998; PAAS, 2001), o qual constitui a espinha dorsal das atividades a realizar, sendo revisto e reelaborado continuamente no andamento da atividade”.

Esses espaços virtuais de aprendizagem oferecem condições para a interação (síncrona e assíncrona) permanente entre os seus usuários. Funcionando como seqüências de textos articulados e interligados inclusive com outras mídias, como som, fotos, vídeos, etc..., conforme o descrito por Radfahrer (1998, p. 115) e Soares (2002), a hipertextualidade facilita a propagação de atitudes de cooperação entre os seus participantes, para fins de aprendizagem.

Segundo Kenski (2003), a conectividade garante o acesso rápido à informação e à comunicação interpessoal, em qualquer tempo e lugar, sustentando o desenvolvimento de projetos em colaboração e a coordenação das atividades. Essas três características – interatividade⁴¹ (a possibilidade do usuário interagir com a informação disponibilizada no meio digital – CORRÊA, 2005), hipertextualidade⁴² (a capacidade de interconectar diversos textos digitais entre si – CORRÊA, 2005) e conectividade – já garantem o diferencial dos ambientes virtuais para a aprendizagem individual e grupal.

No ambiente virtual, a flexibilidade da navegação e as formas síncronas e assíncronas de comunicação, oferecem aos estudantes a oportunidade de definirem seus próprios caminhos de acesso às informações desejadas, afastando-se de modelos massivos de ensino e garantindo aprendizagens personalizadas (KENSKI, 2003).

Os AVAs caracterizam-se, assim, como espaços em que ocorre a “convergência do hipertexto, multimídia, realidade virtual, redes neurais, agentes digitais e vida artificial...”, de acordo com Kerckhove (1997, p. 104) desencadeando um senso partilhado de presença, de espaço e de tempo. Possibilita, dessa forma, a criação do que Kerckhove (1995, 1997)

⁴¹ O termo interatividade resume, de certa forma, tudo o que de diferente é atribuído às novas TICs por diferentes autores em função das suas posições teóricas. No seu livro “Cibercultura”, Pierre Lévy (1997) aborda a interatividade como um problema, justificando isso porque o termo é usado muitas vezes, indiscriminadamente, sem saber de que se trata. Isso só comprovaria o que já sabemos há muito tempo: ou que as pessoas dissociam, muitas vezes, a palavra (signo) da coisa ou que usam a mesma palavra para significar aspectos diferentes que não são devidamente explicitados. O problema não está no uso do mesmo termo, mas em não explicitar o que se entende por ele.

⁴² O hipertexto é uma forma de indexação e organização das informações. Exemplos dessa forma estão na Internet e em CD-Rom. Constituiu-se a partir da retomada e transformação de elementos de outras mídias – índice, referências cruzadas, sumário, legendas -, estando nele incluída a dimensão audiovisual – palavras, imagens, gráficos, sons, movimento. Estes elementos, associados, dão ao documento um aspecto dinâmico e de multimídia.

considera como um entorno vivo, quase orgânico de inteligências humanas trabalhando em muitas coisas que tenham relevância potencial para os demais, a webness⁴³.

As características tecnológicas do ambiente virtual devem garantir o sentimento de tele-presença. Ou seja, mesmo que os usuários estejam em espaços distanciados e acessem o mesmo ambiente em dias e horários diferentes, eles se sintam como se estivessem fisicamente juntos, trabalhando no mesmo lugar e ao mesmo tempo.

Para que essas funcionalidades aconteçam é preciso que muito além das tecnologias disponíveis e do conteúdo a ser trabalhado em uma disciplina ou projeto educativo, que se instale uma nova pedagogia (KENSKI, 2003). Neste sentido, faz-se necessário pensarmos na prática educativa, ou seja, que concepção de ensino adotar e como utilizar as ferramentas da informática para que essa prática produza tais frutos.

As primeiras versões de AVAs para educação foram modeladas com base em quatro estratégias, segundo Araújo Franco; Cordeiro; Castillo (2003), com relação às suas funcionalidades:

- I. Incorporar elementos já existentes na Web, como correio eletrônico e grupo de discussão;
- II. Agregar elementos para atividades específicas de informática, como gerenciar arquivos e cópias de segurança;
- III. Criar elementos específicos para a atividade educacional, como módulos para o conteúdo e a avaliação;
- IV. Adicionar elementos de administração acadêmica sobre curso, alunos, avaliações e relatórios.

Ainda, como pontuam os citados autores, essas estratégias orientaram a criação dos primeiros ambientes virtuais e estavam ligadas à visão de uma sala de aula presencial. O uso desses ambientes mostrou, no entanto, que se tratava de uma outra realidade educacional, com características e sentidos próprios.

⁴³ Essência de qualquer trabalho em rede. A palavra webness é derivada da World Wide Web e designa o modelo idealizado de processo de aprendizagem cooperativo, característico da sociedade digital.

CAPÍTULO 4 PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU ONLINE NO BRASIL

A educação é um direito humano com uma imensa potencialidade de produzir mudança. Na sua base residem as pedras angulares da liberdade, democracia e desenvolvimento sustentável... Não existe maior prioridade, missão mais importante, do que a Educação para Todos.

Kofi Annan

4.1 TENDÊNCIAS ATUAIS

Na América Latina, segundo Aragón (1998), a pós-graduação encontra-se em franca expansão, trazendo consigo todo um conjunto de mudanças nos costumes e tradições nas instituições de ensino superior (IES), em especial naquelas que, devido à sua amplitude de atividades e áreas de conhecimento atendidas, são chamadas de universidades.

Ainda conforme o citado autor, a partir da massificação dos estudos de graduação, a demanda por cursos de pós-graduação ocorreu de acordo com as capacidades e os interesses dos grupos acadêmicos responsáveis pela sua oferta. Enquanto uma grande quantidade dos cursos é de especialização (lato sensu), outros são de mestrado e doutorado (stricto sensu).

De acordo com Silva (2003) os cursos lato sensu voltam-se para a especialização e para o aperfeiçoamento e têm como objetivo preparar profissionais para atuar no mercado de trabalho, de forma alinhada com os recentes desenvolvimentos científicos e tecnológicos. Os cursos stricto sensu, como salienta Aragón (1998), pretendem ser muito mais sistemáticos que aqueles, sendo em geral orientados à formação de pesquisadores ou altos especialistas, exigindo dedicação quase integral. Na maioria dos países, são concluídos quando o estudante apresenta um informe sobre uma pesquisa empírica específica, que nos doutorados são mais amplos do que nos mestrados.

Em seu livro sobre educação online Silva (2003) apontou a tendência, no Brasil, na utilização da Internet de forma mais intensa, comentando que apesar de incrementar a comercialização, por outro lado, amplia a formação de uma população cidadã. Verifica-se que a adesão das instituições de ensino, tanto no Brasil quanto no mundo é uma realidade (KUSANO, 2005).

O aprendizado interativo é realizado por meio de conferências ou salas de aulas virtuais exclusivas para os inscritos nos cursos, através de um programa (software) específico para capacitação, permitindo e o desenvolvimento dos debates e o intercâmbio permanente através da Internet.

No campo metodológico, a pós-graduação lato sensu utiliza novas tecnologias de ensino. As novas técnicas vêm acompanhadas de uma abordagem inovadora do processo de capacitação e de mudanças no processo de aprendizagem. Em linhas gerais, a metodologia do aprendizado em rede, através da Internet, combina leituras básicas/obrigatórias e complementares/específicas, acompanhadas a distância, com debates (fóruns) e comentários cruzados entre os alunos e conversações (chats) online.

As leituras são orientadas pelos professores tutores. Recomenda-se aos alunos no mínimo uma leitura por semana, seguindo roteiros previamente estabelecidos. A cada leitura, os alunos recebem uma mensagem orientadora dos professores e, ao final, fazem seus comentários por escrito, disponibilizando-os na conferência para leitura e comentários dos colegas.

Os professores/tutores acompanham as leituras, solucionam dúvidas e animam os debates. Os alunos são estimulados a constituir grupos de estudo regionais para o debate das leituras sugeridas. As intervenções dos estudantes também são avaliadas, procurando-se, paralelamente, que elas alimentem a discussão dos temas durante todo o transcurso do curso.

Adicionalmente, ocorrem os chats com os professores acerca dos temas sugeridos pelas leituras, em horários previamente combinados. Os chats são realizados em diversos dias e horários, de modo a possibilitar a maior participação dos inscritos. Além disso, o acesso à sala de bate-papo é permanente, possibilitando conversações individuais e em grupo entre os alunos e, entre estes e os professores/tutores, a qualquer momento.

Ao final de cada disciplina, são realizadas as avaliações, combinando provas escritas com o acompanhamento da participação dos alunos nas atividades em rede. As provas constam de questões que relacionam a bibliografia de cada disciplina com temas relevantes. Os alunos têm no mínimo uma semana para revisão dos programas antes da aplicação das provas. Os conceitos finais dos alunos nas disciplinas combinam as notas das provas finais com o acompanhamento dos comentários de leituras e da participação na rede de debates.

4.2 PROFESSOR, EDUCADOR E TUTOR

Os legisladores já estão sensibilizados pelas mudanças já imposta pelas novas TICs no papel pedagógico do professor nas salas de aula físicas, mais ainda sentiram que exercer os papéis de professor na EaD exigiria mais preparo profissional. Sendo assim no inciso VIII, do Art. 12, do Decreto Lei 5.622, que determina todos os itens necessários para credenciamento de uma Instituição de Ensino Superior (IES) junto ao MEC diz bem claramente que é

necessário “apresentar corpo docente com as qualidades exigidas na legislação em vigor e, preferencialmente, com formação para o trabalho com educação a distância”. O MEC tem consciência que para termos uma EaD com qualidade para os alunos é necessário que os professores assimilem a cultura da EaD.

Segundo Landim (2001, p. 15) e Crescitelli; Marquesi; Elias (2002, p. 262), o papel pedagógico do professor na EaD é mais complexo que na educação presencial devido à multiplicidade de agentes que intervêm na sua realização, desde o desenho dos cursos até a avaliação da aprendizagem dos alunos. A determinação do papel de cada um dos elementos componentes da equipe envolvida tem-se mostrado aconselhável pela complexidade das funções dos especialistas.

Essa autora afirma que a equipe de professores de programas de EaD tem duas funções distintas:

- I. Uma equipe de professores que trabalham na área de planejamento nas funções de autor do conteúdo e no formato do material didático-pedagógico conforme o suporte tecnológico de informação usado e mídia de comunicação.
- II. E uma equipe de professores que trabalham mais próximo do aluno na função da tutoria. Essa função é essencial para o bom êxito do curso EaD. É ele que orienta, esclarece, motiva, anima e acompanha a caminhada de aprendizagem do aluno em EaD.

Arelino (2001, apud LANDIM, p. 15) diz que:

...existem os especialistas nos conteúdos (da disciplina ou curso) e os especialistas na produção de materiais didáticos. Estes últimos especialistas são os tecnólogos em educação, ou seja, são os que desenham e estruturam os conteúdos, são os editores, os programadores gráficos e os especialistas em comunicação. Há os docentes, que planejam e coordenam as diversas ações pedagógicas (a distância e presenciais), fazem a integração dos materiais e definem as atividades de aprendizagem e o seu nível de exigência. Há, ainda, docentes, assessores, conselheiros, animadores, que motivam a aprendizagem e esclarecem dúvidas, resolvem os problemas surgidos no estudo dos alunos e os avaliam.

Emerenciano; Sousa e Freitas (2001), em artigo publicado na ABED, salientam que a relação no processo de tutoria tem tríplice aspecto: professor, educador e tutor⁴⁴.

O professor se projeta quando colabora com o estudante para acordar a crítica e a criatividade, quando são colocadas no plano de julgamento e aproveitamento do já vivenciado.

⁴⁴ O tutor é um elemento importante em muitos sistemas de EaD, sendo o principal responsável pelo processo de acompanhamento e controle do ensino-aprendizagem. Fonte: Dicionário de terminologia de educação a distância. Disponível em: <http://www.escolanet.com.br/dicionario/dicionario_t.html> Acesso em: 30 nov 2007.

Por outro ângulo, em parte do texto extraído do Projeto UNIFEBE Virtual há a presença do professor-autor ou professor-conteudista. Esse profissional é responsável pela montagem do material ditático-pedagógico do curso de EaD. Ele deve apresentar competências profissionais na área do saber conhecer a linguagem apropriada de material para EaD, (pois o aluno lê e estuda sem a presença física do professor), e também conhecer as linguagens das diversas mídias da atualidade (impresso, rádio, CD Player, CD-ROM, ou E-Book, vídeo, DVD, TV e site). O professor-autor deve ter presentes essas variáveis para construir o conteúdo de determinado curso.

O educador assume seu papel, quando o foco principal são os valores que induzem à autonomia. Desta visão, os dois papéis se concretizam no processo de tutoria. Em outras palavras, tratando-se de construção do saber, a tutoria é marcada pelo trabalho de estruturar os componentes de estudo, orientar, estimular e provocar o participante a construir o seu próprio saber, partindo do princípio de que não há resposta feita, a cada um compete criar um pronunciamento marcadamente pessoal (EMERENCIANO; SOUSA; FREITAS, 2001).

De acordo com Paula; Paula (2006), o educador, na EaD, atua através de seus textos e de outros meios de comunicação disponibilizados, fazendo dos diversos materiais instrucionais uma mediatização dessa presença. O desenvolvimento e difusão da Internet trouxeram uma nova perspectiva à formatação do ensino à distância, encurtando o tempo de estímulo e resposta e viabilizando espaço para aprofundamentos, questionamentos não contemplados para essa forma de educação até a década de 80 (BERGE, 1997; SHERRY, 1998; NUNAN, 1999; SHERRY; LAWYER-BROOK; BLACK, 1997).

Ainda no texto do Projeto UNIFEBE, é citado o professor tutor, o qual é um dos elementos humanos mais importantes num curso de EaD, porque é o tutor quem tem como funções básicas contribuir para a motivação e para o interesse do aluno e facilitar-lhe o processo de aprendizagem sem lhe diminuir a autonomia (RIBEIRO; NEVES, 2001, p. 59-60).

Fainholo (1997 apud RIBEIRO; NEVES, p. 60) descreve com mais detalhes as funções de uma tutoria na EaD:

- I. motivar, gerar confiança e promover a auto-estima do estudante para enfrentar os requisitos que o estudo-trabalho a distância implica;
- II. ajudar a superar eventuais dificuldades a fim de que o estudante permaneça e avance, respeitando seu estilo cognitivo e ritmo de aprendizagem;
- III. promover a comunicação bidirecional, formulando perguntas, desenvolvendo a capacidade de ouvir, dando informação de retorno;

- IV. assessorar na utilização de diferentes fontes bibliográficas e de conteúdo; criar estratégias de trabalho intelectual e prático (cognitivas e metacognitivas); interação mediatizada com tecnologia, etc.;
- V. supervisionar e corrigir trabalhos, informando os estudantes acerca dos seus sucessos.

O professor-tutor, da mesma forma, como no ensino presencial, deve ter sensibilidade, afetividade e receptividade para ajudar o aluno no processo de aprendizagem, pois a afetividade é o motor da aprendizagem, ou seja a emoção e a cognição são duas faces de uma mesma moeda (FIALHO, 2001, p. 216).

Na EaD, apesar da distância, o tutor não deve nunca descuidar do relacionamento humano. Através da interatividade e rapidez de comunicação, o tutor deve fortalecer o vínculo de parceria para com os alunos, para que eles não se sintam sozinhos no seu processo de aprendizagem. Deve também motivar os alunos a fortalecer suas relações humanas, apesar da distância física, estimulando, com diz Valente (2003, p. 30), o estar junto virtual.

Ao tocar nesse aspecto de relacionamento do professor-tutor com o aluno, entramos um assunto muito importante da EaD que é a questão pedagógica envolvida na relação. Na verdade, é o posicionamento pedagógico que vai influenciar as ações do professor-tutor e das atividades e tarefas que serão desenvolvidas pelos alunos durante a EaD.

A tutoria caracteriza-se por seu caráter solidário e interativo, possibilitando o relacionamento da pessoa como um ser existente e vivenciado como eu, tu, nós e outros, do que decorre em conjunto de dificuldades, inclusive para colocar-se entre outros, como uma presença que se põe intencionalmente. Segundo os autores, há uma dimensão de busca que perpassa a aprendizagem e caracteriza-se como uma presença. A presença é representada como um campo em que podem conviver passado e futuro, subsidiando projeções a serem vividas autonomamente.

O tutor é sempre alguém que possui duas características essenciais: domínio do conteúdo técnico-científico e, ao mesmo tempo, habilidade para estimular a busca de resposta pelo participante.

As autoras Jaeger e Accorssi, em seu artigo *Tutoria em Educação a Distância*⁴⁵, publicado online na ABED, apresentam a tutoria como um recurso humano que deve ser

⁴⁵ JAEGER, Fernanda P.; ACCORSSI, Aline. Tutoria em educação a distância. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2001/index.html>> Acesso em: 19 dez. 2007.

repensado. Inicialmente o tutor assume um papel de apoio docente, também propositivo de um espaço interativo, esclarecedor de dúvidas e gerenciador das atividades promovidas.

Posteriormente, surge num espaço comprometido com suas potencialidades, o conhecimento se dá em um espaço global, provocando uma visão holística acerca da reciprocidade com outras áreas de conhecimento e por fim, é considerado como o propulsor da EaD consistente, de qualidade, capaz de disseminar os pressupostos da educação a distância. Portanto, assume responsabilidades ao que se refere a construções coletivas, interatividade, seleção dos materiais, preparação das aulas diante da sua realidade, tendo caráter emergente.

É importante esclarecer que o termo tutor tem sido utilizado de forma indiscriminada. Muitas vezes o termo é utilizado de forma natural sem uma ressignificação. O movimento de ressignificação deve superar a idéia do tutor como aquele que ampara, protege, defende, dirige ou que tutela alguém. Na nossa ressignificação, trabalhar como tutor significa ser professor e educador. Ambos expressando-se no sistema de tutoria a distância.

A orientação educativa no processo de tutoria considera como relevante às necessidades dos participantes e o contexto educativo do mesmo. Daí, o conceito de tutor vai alargando-se e mesclando-se com os conceitos de professor e educador.

A tutoria é exercida em momentos diferenciados, podendo ocorrer diretamente ou a distância. Destaca-se que em qualquer dos dois momentos – diretamente ou a distância – o contato com o aluno não consiste em um jogo de perguntas e respostas, consiste em discutir e indicar bibliografia que amplia o raio de visão do educando, para que seja possível desenvolver respostas críticas e criativas, consideradas como momentos para ampliação básica do saber, voltadas para oportunizar a análise de possibilidades de aplicação prática do saber conquistado.

No processo de orientação a distância o atendimento realiza-se a partir da necessidade do aluno, que busca situar-se no contexto da aprendizagem. Neste caso, recursos tecnológicos são os intermediários do diálogo do tutor com o participante. O tutor deve contribuir com informações adequadas para o processo de construção do conhecimento do aluno.

Evidentemente, o tutor deve ter domínio do conhecimento em processo, além da habilidade de problematizar e indicar fontes de consulta. Pode-se dizer que o tutor é um especialista, tanto no que concerne ao conteúdo do trabalhado no módulo, unidade, etc., como nos procedimentos a adotar para estimular a construção de respostas pessoais. É essencial que

esteja plenamente consciente do seu papel: não basta dominar o conteúdo trabalhado, é essencial saber para que e o significado do proposto.

4.3 DA ACESSIBILIDADE

É importante lembrar, como salienta Liguori (1997), que as tecnologias de educação em rede através da Internet têm sido reconhecidas como um importante instrumento de educação e de difusão de informação, já que permitem o intercâmbio permanente entre alunos e professores a baixo custo.

Entre os benefícios decorrentes da utilização destas tecnologias estão o atendimento da demanda por atualização e reciclagem por parte de profissionais e organizações das mais distintas regiões; a introdução de novas formas de comunicação entre professores e alunos, tornando o processo educacional mais dinâmico e diversificado; e a importante possibilidade de atualização e reciclagem concomitante à manutenção dos compromissos e atividades profissionais rotineiras dos alunos, já que estes não precisam licenciar-se para estudar.

Entretanto, muitas das vantagens e dos problemas aludidos até agora têm implicações principalmente para aquelas pessoas com acesso a esses novos meios. Cysneiros (1998) salienta que o importante não é o que a tecnologia pode acrescentar, mas o que as pessoas podem fazer com ou sem tecnologias.

A fim de colocar essas discussões em perspectiva, devemos lembrar que as pessoas que têm esse tipo de acesso constituem uma privilegiada minoria da população mundial. Por exemplo, o acesso nos EUA, como diz Turkle (1995, p. 224), invariavelmente distribui-se de acordo com tradicionais dinâmicas de classe.

Essa autora diz, de forma um tanto assustadora, que a exclusão das pessoas relativamente à participação, ao privilégio e à responsabilidade na sociedade da informação talvez seja maior do que a exclusão do acesso aos privilégios dos grupos dominantes a que elas estavam submetidas no passado. É provável que no assim chamado Terceiro Mundo, muitas pessoas nunca tenham sequer feito uma chamada telefônica.

O acesso é uma questão básica. Questões de linguagem (a maior parte da comunicação na Internet se dá em inglês), pobreza, isolamento social e geográfico, incapacidade física, gênero, geração e localização (Primeiro Mundo/Terceiro Mundo, Norte/Sul), bem como a intersecção entre esses fatores, são, particularmente pertinentes. Também são pertinentes ao custo, disponibilidade e competência, bem como a qualidade do acesso.

Como observa Holderness (1994, p. 24), existem acessos de boa e má qualidade à Internet, o que pode significar diferenças importantes no que é possível fazer. Por exemplo, há uma diferença entre baixar um livro em uns poucos segundos ou gastar todo o dia tentando fazê-lo, gastando muito mais dinheiro.

Ele explica que os custos em certos países do mundo em relação à renda são proibitivos e que nos países menos desenvolvidos o capital não está ali para comprar ou atrair (dependendo do ponto de vista) esse tipo de bens e serviços que dependem de um grande investimento, sendo, portanto, improvável que alguns países obtenham acesso à Internet e aos desenvolvimentos daí resultantes.

É igualmente improvável que os grupos pobres cheguem num futuro próximo a ter qualquer acesso a um computador, a um modem, a um software avançado de comunicação, a um provedor e ao conhecimento necessário para usar tudo isso (MERRIAM; CAFFARELLA, 1999).

A revolução da informação faz promessas sobre maravilhas e oportunidades sociais e culturais, mas ela só pode cumprir sua promessa relativamente a uns poucos afortunados. Para muitos ela significa simplesmente mais exclusão. E, para as sociedades globais e nacionais como um todo, ela aponta o caminho para uma perigosa polarização econômica e social e para um geral e acelerado empobrecimento de setores importantes da população.

Isso levanta questões de justiça educacional e chama atenção para as implicações educacionais das novas tecnologias para diferentes agrupamentos nacionais e sociais de estudantes e para escolas ricas e pobres, rurais e urbanas, privadas e públicas, nos países ricos e nos países pobres ao redor do globo.

Apesar dos problemas observados acima, dado que a competência tecnológica constitui o novo equipamento básico da educação, o acesso e a competência iguais devem ser uma preocupação básica dos educadores. Essa competência terá um impacto sobre a qualidade da educação obtida pelos estudantes, sobre seu acesso a empregos e ao retreinamento, à informação governamental e à aprendizagem sobre as questões críticas que afetam suas vidas. É crucial que se discuta a forma pela qual todas essas necessidades básicas podem ser satisfeitas.

A respeito da vida online, Turkle (1995, p. 232) afirma que:

“As questões levantadas são difíceis e dolorosas porque elas atingem o centro de nossos mais complexos e persistentes problemas sociais, problemas de comunidade, identidade, governo, equidade e valores. Não existe nenhuma notícia que seja simplesmente boa ou simplesmente má”.

4.4 DA RELAÇÃO PROFESSOR/ALUNO NA EAD ONLINE

Uma questão importante, discutida sempre em relação a EaD, é a dos professores. Muitos deles temem que a informática educativa decreta o fim da figura do professor. Entretanto, podemos ler a questão pelo ângulo através do qual muitos profissionais, que no esquema tradicional de ensino, não podem estar vinculados a instituições de ensino (pois não podem se comprometer a dar aulas diariamente, todas as semanas do ano – e não só do ano, pois às universidades interessam os professores de carreira – já que viajam muito a congressos, têm compromissos constantes fora de seu local de moradia, etc.).

Eles trariam contribuições valiosíssimas à educação por meio de sua experiência prática, e que inclusive adorariam fazer da atividade didática uma de suas atividades básicas, por meio do estudo a distância podem tornar-se professores e orientadores onde quer que estejam.

Por exemplo, ao se matricular na Universidade da Califórnia, em Berkeley, o aluno pode se surpreender com o fato de seu professor morar em Nova York: na verdade, o ensino a distância destrói as barreiras geográficas para a educação.

Online, os professores podem se comunicar diretamente e experimentar. Quando o professor entra na sala de aula, ele está sozinho com seus alunos: grande parte dos outros profissionais não desempenha suas atividades profissionais isolados uns dos outros, e a Internet, nesse sentido fornece ao professor a possibilidade de trabalhar numa comunidade e manter contato constante com seus colegas.

Segundo Belloni (1999a, p. 81) uma das características principais da EaD é o fato de o professor ter deixado de ser uma entidade individual para tornar-se uma entidade coletiva. Ela salienta que o professor dos cursos a distância é uma equipe que inclui o autor, o editor, o tecnólogo da educação, o artista gráfico, o formador, conceitor e realizador de cursos e materiais, o pesquisador, o tutor, os recursos e o monitor (p. 83-84). Muito mais do que um professor, é uma instituição que ensina à distância.

Ritto; Filho (1995), consideram que essas modificações, entretanto, não decretam o luto da função de professor e tampouco a perda de seu emprego, mas, ao contrário, apresentam novos desafios e novas funções a serem desempenhados por ele. A aula está pronta e disponível no ambiente eletrônico, e o professor, portanto, não dará aulas no sentido convencional. Entretanto, terá outras funções como desenvolver e disponibilizar produtos multimídia, criar um ambiente virtual participativo e estimulante, dar consultoria reativa e pró-ativa, acompanhar a participação e medir o aprendizado, dentre outras.

Como afirma Lévy (1999, p. 158), os professores passam a ser compreendidos como animadores da inteligência coletiva e sua atividade será fundamentalmente o acompanhamento e a gestão das aprendizagens, como estímulo à troca de conhecimento, a mediação relacional e simbólica, a pilotagem personalizada dos percursos de aprendizagem e outros.

Conforme Tavares (2000), muito tem sido escrito atualmente sobre a capacitação do professor para atuar em contextos de EaD online e, via de regra, boa parte dessa literatura tende a apresentar listas de habilidades e comportamentos necessários para que o docente desempenhe bem sua função.

Também tem sido comum a publicação de artigos que descrevem as habilidades esperadas dos candidatos a aprendizes em EaD online. Reid (1999) complementa salientando que tal literatura parte do pressuposto de que, para alcançar sucesso na aprendizagem online, é necessário que um aprendiz consiga gerenciar de modo autônomo seus recursos pessoais (tempo, equipamento) e os recursos didáticos do curso (bases de dados, mensagens, multimídia).

Comparativamente pouco, entretanto, tem sido escrito a respeito das expectativas desses aprendizes e candidatos quanto ao desempenho dos professores online. Os artigos que apresentam as listas de habilidades (GUEDES, 2005) e comportamento docentes desejáveis costumam considerar a docência online como algo distinto da docência em contextos presenciais, mas há poucos estudos que investiguem se os aprendizes em contextos virtuais realmente esperam dos professores um comportamento diverso daquele normalmente apresentado em contextos presenciais.

Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Freire (1996) pontua que quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.

Huang (2002) diz que a EaD via web questiona os papéis professor/aluno a partir do pressuposto que o aluno deve ser responsável pelo seu próprio aprendizado, tendo o professor e tutores como apoio, e a mudança dos referenciais de espaço e tempo.

No e-learning, o professor deixa de ser um apresentador de conhecimentos para tornar-se um provocador e, portanto, um problematizador. Constrói o caminho pelo qual o aprendiz deverá percorrer para atingir o objetivo (ROMANI; GOMES, 1999). De acordo com Wegner; Holloway; Garton (1999), Nachmias et al. (2000), Lévy [s/d] e Silva (2003), por sua vez, o aluno deixa de ser espectador e passa a reagir individualmente e/ou coletivamente às inquietações e às críticas manifestadas pelo professor e pelos demais estudantes.

Neste ambiente, altera-se a atitude bancária e tradicional das salas de aula que, segundo Freire (1987), é causadora da cultura do silêncio, reflexo da sociedade opressora em que estamos inseridos. O ensino é comandado pelo educador, pensador, disciplinador, atuante, possuidor do conhecimento, sujeito do processo, independente dos educandos, cuja função é aprender e não questionar os conhecimentos ou os conteúdos que lhes são oferecidos pelo professor.

No âmbito desse modelo tradicional, verifica-se que o aprendizado requer mais do que a transferência do conhecimento a partir do professor e, que os estudantes devem ser participantes ativos em seu próprio processo de aprendizagem, não sendo apenas destinatário passivo da informação.

De acordo com Moran (1995) a mudança do paradigma tradicional com base no planejamento do conteúdo exclusivamente pelo professor e repassado na sala de aula, que envolve o ensino superior, não é simples. Esse modelo tem sustentação cultural e burocrática, e é dominante nas instituições educacionais representando um obstáculo para o surgimento de novos paradigmas de ensino, embora esteja clara a necessidade de inovação.

Race (1998, apud SEALE; CHAPMAN; DAVEY, 2000) argumenta, entre outras coisas, que a demora no feedback por parte do professor gera falhas por parte dos estudantes. Esse feedback é um ponto comum no EaD, discutido freqüentemente nas pesquisas como um ponto negativo. Dessa forma, autores como Hara; Kling (2000), Petrides (2002), Vonderwell (2003) e Song et al. (2004), afirmam que os alunos sentem-se perdidos pela ausência ou atraso na resposta dos tutores.

Em estudo realizado com alunos, Wu; Hiltz (2004), demonstraram que o professor tem importante papel para alunos que participaram de cursos online, incentivando e orientando os estudantes de maneira efetiva nas discussões via Internet, estruturando conteúdos e analisando tópicos essenciais para o desenvolvimento e aprendizado de ambos atores. A necessidade da disponibilidade de tempo do professor para realizar este trabalho foi outro fator apontado por este estudo.

Essas idéias foram ratificadas por Souza (2003), Alves et al. (2004) e Collins (2004), que afirmaram ser possível realizar uma experiência de construir uma ação pedagógica permeada por uma ação comunicativa entre professores e alunos. A partir dessa tentativa novas tecnologias são utilizadas para mediar o processo de ensino com a finalidade de transformar a prática educativa, devendo ser capaz de viabilizar a interação entre a teoria e a prática, problematizar o saber, contextualizar os conhecimentos e proporcionar o resgate do

papel dos alunos como sujeitos ativos, autônomos e co-autores no processo coletivo e cooperativo do conhecimento.

Berge (1997), Landow (1992) e Sílvia (2000), pontuam que quando o ensino se baseia em um ambiente online, os professores utilizam uma ação focada no aluno favorecendo discussões nas quais a pergunta certa é mais importante que a resposta correta; oportunizando, ao aluno, a reflexão sobre seu aprendizado; estimulando um ambiente de aprendizado colaborativo, no qual todos os atores compartilhem o conhecimento e, desafiando os alunos a aprender algo novo.

Berge (1997) salienta ainda que, para isso, é importante que os professores estejam atualizados o suficiente em relação às ferramentas utilizadas, para oferecer melhor suporte e propiciar o desenvolvimento da autonomia do aluno.

A despeito dos ganhos obtidos pela aprendizagem em rede, a importância do contato pessoal e dos encontros com rosto não é desprezada nessa metodologia de ensino, sendo preservada na ocasião das aulas presenciais, realizadas em um dado momento. O contato professor/aluno possibilita a sensação de empatia e intimidade que só o encontro pessoal permite, bem como ao professor é o momento de apresentar as linhas básicas de seu programa e construir o perfil da turma, verificar os principais pontos de interesse dos alunos, esclarecer dúvidas e sanar eventuais lacunas que tenham ocorrido no processo de aprendizagem (KENSKI, 2006; FUJITA, 2007).

4.5 DA AUTONOMIA

No momento em que as sociedades, com suas instituições e organizações políticas, sociais e econômicas, ajustam-se a um novo estágio de desenvolvimento, onde o progresso da modernidade ortodoxa é substituído pelo da modernidade reflexiva, no qual a autonomia (BROOKFIELD, 1993; CRABBE, 1993; CANDY, 1989; YOUNG, 1986; PENNYCOOK, 1997; FREIRE, 1996; LITTLEWOOD, 1996; SHEERIN, 1997; COTERALL, 1995; WANG; PEVERLY, 1986; BENSON, 1997; KERKA, 1999; BREEN; MANN, 1997; NICOLAIDES; FERNANDES, 2002; SILVA, 2003; SINCLAIR, 1997; KARLSSON et al., 1997; SOARES; PEREIRA, 1998; WARSCHAUER, 2002) tem destaque privilegiado, a educação deve ser repensada segundo as exigências do mundo atual, que são colocadas segundo os princípios da modernidade reflexiva.

Isto significa que, nesse contexto, a educação precisa assumir seu verdadeiro papel na formação da consciência crítica, disseminando a autonomia como valor central na defesa de um projeto de cidadania moderno que promova a liberdade do homem.

A educação na sociedade globalizada tem o compromisso de preparar um homem autônomo, para viver e participar de uma cultura que não é apenas local, mas que amplia os espaços, tendo o mundo como sua localidade e o seu lugar. Desta forma, uma educação para a autonomia deve atender às necessidades de saberes em cada setor da vida cotidiana e dar conta da totalidade histórica vivida.

Estas transformações possibilitam, no conjunto de suas contradições, perspectivas de melhoria da competência humana, e os novos valores incorporados no indivíduo, nas organizações e instituições em geral podem influir na transformação qualitativa da cultura desta sociedade. Quando se fala em qualidade cultural inclui-se, também, o ensino a distância⁴⁶.

Uma das características fundamentais da EaD é propiciar o sujeito a ser autônomo. Um ambiente em que se trabalha sozinho, às vezes, pode ser desmotivador. No entanto, as tecnologias facilitam o acesso às informações, estimulando e motivando o aprendiz durante a totalidade do processo (PAIVA, 2006). O ensino a distância exige também um estudante autônomo, disposto à auto-aprendizagem, conforme afirma Mattar Neto (2002, p. 127), e capacitado para a autogestão de seus estudos (p. 131)⁴⁷.

Belloni (1999a, p. 101-108) pontua que a mistura entre o estudo a distância e o estudo individualizado é muitas vezes chamada de open distance learning (estudo a distância aberto). A combinação dos estudos tradicionais e presenciais com a interdisciplinaridade e formação intensiva dos formadores.

Freire (1996) diz que pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. Aproveitar a experiência prévia dos alunos.

⁴⁶ Nota da autora.

⁴⁷ Belloni (1999, p. 39-40) define aprendizagem autônoma como um processo de ensino e aprendizagem que está centrado naquele que aprende, que aproveita as experiências do aluno e no qual o professor deve assumir-se como recurso do aprendente, considerado como ser autônomo, gestor de seu processo de aprendizagem, capaz de auto-dirigir e auto-regular esse processo. Esse modelo de aprendizagem é apropriado a adultos que tenham a maturidade e a motivação necessárias à auto-aprendizagem e um mínimo de habilidades de estudo.

Lechner et al. (2001), acreditam que o envolvimento do aluno na construção de seu conhecimento, tendo como base seu conhecimento prévio, facilitaria o processo de informação e encorajamento do processo reflexivo para posterior exteriorização.

Macdonald; Heap; Mason (2001) observaram que uma variedade de fatores influenciam a obtenção das informações, sendo um deles o grau de instrução correspondendo aos aspectos reflexivos e investigativos e, paralelamente, o desenvolvimento da autonomia, o qual se espera que evolua no decorrer do curso, após experiências repetidas.

Rohfeld; Himestra (1995) mostraram que os alunos que estudam pelo computador e a distância apresentam maior controle do ensino e têm mais responsabilidade em seu processo de aprendizagem. Para eles, a atividade escrita requer maior reflexão do que a discussão presencial, o que favorece e amplia o aprendizado do aluno.

Huang (2002) corroborou esta idéia afirmando que o tempo programado para a realização das tarefas deve ser estipulado e planejado para que os prazos sejam cumpridos e, as tarefas realizadas de modo satisfatório, sem a cobrança direta do professor, prática comum em aulas presenciais.

Freire (1996) diz ainda que é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador.

Ainda no livro *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa* ele observa que o

Outro saber necessário à prática educativa, é o que fala do respeito devido à autonomia do ser do educando. Do educando criança, jovem ou adulto. Como educador, devo estar constantemente advertido com relação a este respeito que implica igualmente o que devo ter por mim mesmo. Não faz mal repetir afirmação várias vezes feita neste texto – o inacabamento de que nos tornamos conscientes nos fez seres éticos. O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. Precisamente porque éticos podemos desrespeitar a rigorosidade da ética e resvalar para a sua negação, por isso é imprescindível deixar claro que a possibilidade do desvio ético não pode receber outra designação senão a transgressão (p. 21).

Nesta fala, ele crê que o professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que “ele se ponha no seu lugar” ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de

ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência.

É neste sentido que o professor autoritário, que por isso mesmo afoga a liberdade do educando, amesquinhando o seu direito de estar sendo curioso e inquieto, tanto quanto o professor licencioso rompe com a radicalidade do ser humano – a de sua inconclusão assumida em que se enraíza a eticidade.

É neste sentido também que a dialogicidade verdadeira, em que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo, no respeito a ela, é a forma de estar sendo coerentemente exigida por seres que, inacabados, assumindo-se como tais, se tornam radicalmente éticos. É preciso deixar claro que a transgressão da eticidade jamais pode ser vista ou entendida como virtude, mas como ruptura com a decência. [...] Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar. A boniteza de ser gente se acha, entre outras coisas, nessa possibilidade e nesse dever de brigar. Saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber (p. 21).

Por tudo isso, o esforço educacional realiza-se com base na noção de capacitação dinâmica, buscando criar a autonomia para a permanente auto-capacitação dos alunos. Em outras palavras, pretende-se fortalecer as habilidades que permitam a atualização e reciclagem permanente, de modo que esta se traduza em novas práticas no trabalho docente.

Este processo busca não apenas a ampliação do conhecimento e a atualização temática, mas, principalmente, uma mudança na cultura da organização, resultante de um processo de aquisição de conhecimento coletivo, cooperativo e permanente. Visa, também, promover a capacidade autônoma de busca de informação e reciclagem de idéias e objetivos em nível individual.

CAPÍTULO 5 CAMINHOS DA PESQUISA

Como o ser humano um dia fez uma pergunta sobre si mesmo, tornou-se o mais ininteligível dos seres.

Clarice Lispector

5.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

5.1.1 Pesquisa qualitativa

A pesquisa social tem sido marcada fortemente por estudos que valorizam o emprego de métodos quantitativos para descrever e explicar fenômenos. Entretanto, hoje, podemos identificar outra promissora possibilidade de investigação, a abordagem qualitativa. Tem sua origem na Antropologia e Sociologia, e nas últimas três décadas conquistou espaço em áreas como Psicologia, Educação e Administração de Empresas (NEVES, 1996).

Contrariamente aos estudos quantitativos que, geralmente seguem com rigor um plano previamente estabelecido (baseado em hipóteses claramente indicadas e variáveis que são objeto de definição operacional), a abordagem qualitativa costuma ser direcionada ao longo do seu desenvolvimento.

Não busca enumerar ou medir eventos e, geralmente, não emprega instrumental estatístico para análise⁴⁸ dos dados. Seu foco de interesse é amplo e parte de uma perspectiva diferenciada da adotada pela abordagem quantitativa. Dela faz parte a obtenção de dados descritivos mediante contato direto e interativo do pesquisador com a situação-objeto de estudo.

Neste tipo de abordagem, é freqüente a procura do entendimento dos fenômenos pelo pesquisador, segundo a perspectiva dos participantes da situação estudada e, a partir daí, posicione sua interpretação dos fenômenos estudados (NEVES, 1996).

Segundo Bogdan; Biklen (apud LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 13) a pesquisa qualitativa envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes. É assim, uma pesquisa sobre o cotidiano de atuação docente em relação ao corpo discente, sobre o fazer pedagógico desenvolvido em sala de aula virtual

⁴⁸ Análise é o processo de ordenação dos dados, organizando-os em padrões, categorias e unidades básicas descritivas; Interpretação envolve a atribuição de significado à análise, explicando os padrões encontrados e procurando por relacionamentos entre as dimensões descritivas (PATTON, 1980).

pelo docente, ou seja, sobre a interação docente-aluno no processo ensino-aprendizagem, casos particulares deste estudo.

Como principais características, a abordagem qualitativa permite a imersão do pesquisador no contexto e na perspectiva interpretativa de condução da pesquisa (KAPLAN; DUCHON, 1988); nela, o pesquisador é um interpretador da realidade (BRADLEY, 1993).

Dados qualitativos são, segundo Patton (1980) e Glazier; Powell (1992):

- I. descrições detalhadas de fenômenos, comportamentos;
- II. citações diretas de pessoas sobre suas experiências;
- III. trechos de documentos, registros, correspondências;
- IV. gravações ou transcrições de entrevistas e discursos;
- V. dados com maior riqueza de detalhes e profundidade;
- VI. interações entre indivíduos, grupos e organizações.

De acordo com Liebscher (1998), os métodos qualitativos são apropriados quando o fenômeno em estudo é complexo, de natureza social e não tende à quantificação. Normalmente, são usados quando o entendimento do contexto social e cultural é um elemento importante para a pesquisa. Para aprender métodos qualitativos é preciso aprender a observar, registrar e analisar interações reais entre pessoas, e entre pessoas e sistemas.

Os estudos de pesquisa qualitativa diferem entre si quanto ao método, à forma e aos objetivos. Godoy (1995a, p. 62) ressalta a diversidade existente entre os trabalhos qualitativos e enumera um conjunto de características essenciais capazes de identificar uma pesquisa desse tipo, a saber:

- I. o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento fundamental;
- II. o caráter descritivo;
- III. o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida como preocupação do investigador;
- IV. enfoque indutivo.

Em sua maioria, os estudos qualitativos são feitos no local de origem dos dados; não impedem o pesquisador de empregar a lógica do empirismo científico (adequada para fenômenos claramente definidos), mas partem da suposição de que seja mais apropriado empregar a perspectiva da análise fenomenológica, quando se trata de fenômenos singulares dotados de certo grau de ambigüidade.

O desenvolvimento de um estudo de pesquisa qualitativa supõe um corte temporal-espacial de determinado fenômeno por parte do pesquisador. Esse corte define o campo e a dimensão em que o trabalho desenvolver-se-á, isto é, o território a ser mapeado. Segundo Manning (1979, p. 668) o trabalho de descrição tem caráter fundamental em um estudo qualitativo, pois é por meio dele que os dados são coletados.

Em certa medida, os métodos qualitativos se assemelham aos procedimentos de interpretação dos fenômenos que empregamos no nosso dia-a-dia, que têm a mesma natureza dos dados que o pesquisador qualitativo emprega em sua pesquisa. Tanto em um como em outro caso, trata-se de dados simbólicos, situados em determinado contexto; revelam parte da realidade, ao mesmo tempo, que escondem outra parte.

Godoy (1995b, p. 21) aponta a existência de pelo menos três diferentes possibilidades oferecidas pela abordagem qualitativa: a pesquisa documental, o estudo de caso e a etnografia. No caso do presente estudo, utilizaremos a abordagem qualitativa etnográfica e, como instrumentos complementares, a entrevista e o questionário. Enfatizamos, ainda, as diferenças⁴⁹ (Quadro 6) entre as pesquisas qualitativas e a Resolução 196/96 (Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisas Envolvendo Seres Humanos) (GUERRIERO, 2007), a saber:

⁴⁹ A definição de pesquisa presente na Resolução 196/96 (Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/bioetica/res19696.htm>> Acesso em: 05 fev. 2008) é diferente da pesquisa qualitativa.

PESQUISA QUALITATIVA	RESOLUÇÃO 196/96
▪ Desenho emergente; processual.	▪ Teste de hipótese.
▪ Nem sempre é possível descrever todos os procedimentos previamente.	▪ Procedimentos devem ser descritos no projeto.
▪ Decisões sobre a pesquisa, inclusive a questão a ser investigada, podem ser negociadas com os participantes, portanto nem sempre é possível descrevê-las previamente.	▪ Todas as decisões sobre a pesquisa são tomadas pelo pesquisador, que, portanto, pode descrevê-las previamente no projeto.
▪ Procedimentos realizados no ambiente natural dos pesquisados.	▪ Detalhar as instalações dos serviços, centros, comunidades e instituições nas quais processar-se-ão as várias etapas da pesquisa. ▪ Demonstrativo da existência da infra-estrutura necessária ao desenvolvimento da pesquisa da pesquisa.
▪ Não há como testar em laboratório ou em animais.	▪ Teste em laboratório ou em animais.
▪ Subjetividade do pesquisador é seu principal instrumento de trabalho. Aspectos éticos importantes são como superar a visão do pesquisador, a imparcialidade, o respeito à cultura local.	▪ Não há preocupação com a superação da visão do pesquisador, nem com a imparcialidade. A intenção de respeitar a cultura local, por vezes, entra em contradição com a exigência de consentimento individual, por escrito.

Quadro 6: Síntese das diferenças entre as pesquisas qualitativas e a Resolução 196/96 – Conselho Nacional de Saúde (CNS) (Guerrero, 2007).

5.1.2 Problemas do método qualitativo

De acordo com Neves (1996), não se nega a existência de problemas relacionados com a essência do método qualitativo. Manning (1979, p. 668) chama a atenção para os problemas relacionados com o uso da linguagem na expressão das idéias, e para o fato de que estas devem ser decodificadas para que a análise qualitativa seja feita.

Argumentos são expressos sob a forma de texto, de forma que diferenças de estilo, de contexto ou a intenção de atribuir ao signo um caráter simbólico particular podem não ser apreendidos pelo pesquisador. O próprio texto deve ser objeto de análise e as diferenças de relação significante-significado podem afetar os resultados da análise, razão pela qual devem elas próprias ser objeto de consideração.

Coletar e analisar dados é tarefa extremamente trabalhosa e, tradicionalmente, individual. Muita energia faz-se necessária para tornar os dados sistematicamente comparáveis. Além disso, costumam ser grandes as exigências de tempo necessário para registro, organização, codificação e análise dos dados.

O problema mais sério, porém, parece residir no fato de que os métodos para análise e as convenções a empregar não são bem estabelecidos, ao contrário do que ocorre com a pesquisa quantitativa: constatações inovadoras, globais e aparentemente inegáveis podem estar, de fato, erradas. Também preocupados com essas questões, Downey; Ireland (1979, p. 630), ressaltam que a coleta, interpretação e avaliação dos dados são problemáticas em qualquer tipo de pesquisa, seja ela quantitativa ou qualitativa.

A questão da objetividade no discurso científico coloca-se não pela existência de um mundo fora da cabeça do pesquisador e outro dentro (KIRK; MILLER, 1986, p. 70), e, sim, pelo fato de que os resultados da pesquisa mostram, por si próprios, um significado que independe da preferência ou da admiração do pesquisador ou dos leitores do estudo, seja ele quantitativo ou qualitativo.

Não é menos importante ser objetivo no exame das sociedades do que ao pesquisar fenômenos físicos. Tem-se como impossível a busca de total objetividade nos trabalhos científicos (MELLON, 1990, p. 26), uma vez que os pesquisadores são seres humanos. O problema está em admitir a existência de vieses de interpretação, coisa que não é dada a um cientista sério negar.

Fenômenos naturais são essencialmente diferenciados dos sociais. Ao mesmo tempo em que cria o mundo, o homem, é por ele transformado, em atividade contínua e num processo circular. Produto e determinantes das condições históricas que ajudam a criar, os elementos do mundo social não são elementos naturais, e não podem ser tratados com tais. Prado (1990, p. 21) qualifica as coisas que aí estão como coisas naturais-sociais, dotadas de valor e de significação para os homens dos quais dependem.

Para os problemas de confiabilidade e validação de resultados de estudos qualitativos não há soluções simples. Bradley (1993, p. 436) recomenda o uso de quatro critérios para atenuá-los, a saber:

- I. conferir a credibilidade do material investigado;
- II. zelar pela fidelidade no processo de transcrição que antecede a análise;
- III. considerar os elementos que compõem o contexto e,
- IV. assegurar a possibilidade de confirmar posteriormente os dados pesquisados.

Kirk; Miller (1986, p. 72), por sua vez, consideraram que cumprir seqüenciada e integralmente as fases de projeto de pesquisa, coleta de dados, análise e documentação contribui para tornar mais confiáveis os resultados do estudo qualitativo. Desconhece-se procedimento que possa assegurar confiabilidade absoluta a um estudo qualitativo. Assim,

podemos dizer que tanto é inadequado ignorar a existência de problemas ligados à natureza dos métodos qualitativos, quanto manter uma visão simplista deles.

Partindo dessas premissas, pesquisar sobre o cotidiano universitário na EaD online, numa abordagem qualitativa é buscar aproximações com a realidade universitária e com as circunstâncias que os docentes e alunos estão vivendo. Assim, na investigação educativa qualitativa, o objeto de estudo não é constituído apenas pelo comportamento, mas pelas intenções e situações. Pacheco (1995) afirma que mais do que a procura de relações entre processo e produto, pretende-se o estudo dos significados e a sua influência na interação didática.

5.1.3 *Etnografia e etnologia: conceitos*

O marco conceitual com o qual significamos etnografia é o *interacionismo simbólico*⁵⁰ (PARK; BURGESS, 1921; THOMAS; ZNANIECKI, 1927; BLUMER, 1937; SCHÜTZ, 1963), especialmente, nas análises do processo de socialização, o qual é entendido como uma negociação constante que não se limita ao vínculo social. Assimilado pelo pensamento sociológico como parte da psicologia social sociológica, o interacionismo simbólico é largamente representado nos estudos sobre o cotidiano e da interação face a face (GIDDENS, 1997, p. 286).

Dentro deste foco teórico, reportamo-nos ao trabalho de Erickson (1984, 1986), onde buscamos dados para explicar o significado da etnografia aplicada à sala de aula e a história intelectual da etnografia, sinalizando o tipo de questões que devemos ter em mente quando usamos esta abordagem de pesquisa.

Para entender o significado da etnografia aplicada a pesquisa social e educacional, se faz necessário fazer uma distinção entre etnologia e etnografia. Um dos pontos que une essas duas abordagens de pesquisa é o interesse comparativo e a conexão histórica que possuem.

Etnologia é um termo originário do século XIX para designar estudos comparativos dos modos de vida dos seres humanos. Neste período da história muitos estudos voltaram-se para a origem da vida humana. Por exemplo, a arqueologia, a lingüística histórica, desenvolveu-se na tentativa de revelar a origem da linguagem, a origem do homem.

⁵⁰ O interacionismo simbólico representa uma das principais escolas de pensamento da sociologia e tem como característica incorporar a reflexividade na análise da ação (MEAD, 1934).

Etnologia emerge como ciência neste contexto, juntamente com a arqueologia, filologia, lingüística histórica, paleontologia e a teoria geral da evolução em biologia. Uma das grandes questões do início do século XIX foi o desenvolvimento histórico.

Ao mesmo tempo em que a questão da diversidade de desenvolvimento também emerge neste contexto ainda no mesmo período, os europeus ocidentais estavam engajados no colonialismo em todo o mundo, descobrindo uma variedade imensa de sociedades desconhecidas e radicalmente diferentes nas formas básicas de organização de grupamentos humanos, religião, linguagem. Interesses em estudos comparativos emergiram deste contexto.

Portanto, a etnologia apareceu primeiramente em estudos antropológicos ingleses, 50 ou 60 anos antes do aparecimento da etnografia. A etnografia desenvolveu-se no final do século XIX e início do século XX, como uma tentativa de observação mais holística dos modos de vida das pessoas. Foi encontrada primeiramente em livros de viagem, descrevendo sociedades exóticas. Muitos desses livros foram criticados por serem incompletos ou por dramatizarem excessivamente os fatos descritos.

Houve, também, neste período um estudo de caso descrevendo os modos de vida desses povos exóticos, introduzindo desta forma a etnografia que daí se desenvolveu. Um dos marcos históricos na etnografia é o controvertido trabalho de Margaret Mead – *Coming of Age in Samoa* (1928)⁵¹, desenvolvido na universidade de Columbia, intitulado um trabalho monográfico em pesquisa educacional. No entanto, a etnologia ficou e ainda permanece como suporte para a etnografia moderna.

Desta forma, apresentamos a seguir os significados de ambos os termos (NEVES, 1996):

ETNOLOGIA – *Etno* do grego *etnoe*, termo para designar os outros povos que não eram gregos – persas, latinos, egípcios. A palavra grega *elenoe* designava o povo grego e *etnoe* todos os outros povos. A parte *log(o)* da palavra, significa saber sobre, estudo científico sobre. Portanto, etnologia é o termo para o estudo sistemático ou científico sobre o outro. O estudo comparativo sistemático da variedade de outros povos diferentes do nosso. Etnologia é ramo da antropologia cultural que estuda a cultura dos povos naturais, é o estudo e o conhecimento, sob o aspecto cultural, das populações primitivas.

ETNOGRAFIA – *Grafia* vem do grego *graf(o)* significa escrever sobre, escrever sobre um tipo particular – um *etn(o)* ou uma sociedade em particular. Antes de investigadores

⁵¹ MEAD, Margareth. *Coming of age in Samoa: a psychological study of primitive youth for western civilization*. Nova York: Perennial Classics, 2001 (1928).

iniciarem estudos mais sistemáticos sobre uma determinada sociedade eles escreviam todos os tipos de informações sobre os outros povos por eles desconhecidos. Etnografia é a especialidade da antropologia, que tem por fim o estudo e a descrição dos povos, sua língua, raça, religião, e manifestações materiais de suas atividades, é parte ou disciplina integrante da etnologia é a forma de descrição da cultura material de um determinado povo.

5.1.4 Abordagem etnográfica

Segundo Neves (1996), dentre os métodos qualitativos conhecidos, o etnográfico tem se destacado como um dos mais importantes. Oriundo da Antropologia, envolve um conjunto particular de procedimentos metodológicos e interpretativos desenvolvidos ao longo do século XX, mas, em sentido lato, pode-se afirmar (SANDAY, 1979, p. 527) que, desde os antigos gregos, tem sido praticado.

Esse método envolve longo período de estudo em que o pesquisador fixa residência em uma comunidade e passa a usar técnicas de observação, contato direto e participação em atividades. Usando o termo paradigma no sentido kuhniano⁵² (KUHN, 1962, p. 79), pode-se dizer que o paradigma etnográfico pode assumir um caráter, diferenciado, na medida em que esteja mais ou menos marcado pela visão do todo, pela preocupação com o significado, e, conforme o estudo, penda mais para o diagnóstico ou para a explicação dos fenômenos.

O que importa nesses estudos, não é a forma como os fatos se revestem, mas sim, o seu sentido. A natureza do fenômeno influi na determinação da perspectiva mais adequada. Para Geertz (1989, p. 15), praticar etnografia não é somente estabelecer relações, selecionar informantes, transcrever textos, levantar genealogias, mapear campos, manter um diário; o que define é o tipo de esforço intelectual que ele representa: um risco elaborado para uma descrição densa.

A maior preocupação da etnografia é obter uma descrição densa a mais completa possível, sobre o que um grupo particular de pessoas faz e o significado das perspectivas imediatas que eles têm do que eles fazem⁵³; esta descrição é sempre escrita com a comparação etnológica em mente.

O objeto da etnografia é esse conjunto de significantes em termos dos quais os eventos, fatos, ações, e contextos, são produzidos, percebidos e interpretados, e sem os quais

⁵² Nesse sentido, é o nome que ele dá àquilo que orienta normalmente a atividade do cientista; algo que é suposto que serve como, base ou referência para sua atividade (Nota da autora).

⁵³ Grifo da autora.

não existem como categorial cultural. Esses conjuntos de significantes nos apresentam como estruturas inter-relacionadas, em múltiplos níveis (OGBU, 1981) de interpretação.

Etnografia é escrita do visível. Assim, a descrição etnográfica depende das qualidades de observação, de sensibilidade ao outro, do conhecimento sobre o contexto estudado, da inteligência e da imaginação científica do etnógrafo.

Na moderna etnografia, o legado da etnologia é o interesse no desenvolvimento como um todo, dentro de uma dada sociedade, e o interesse em todos os tipos de variações deste desenvolvimento. Uma distinção entre a etnologia e etnografia existe particularmente em estudos de casos comparativos. Em etnografia existe o interesse da sociedade local ou grupo estudado em descobrir e relatar o mais detalhadamente possível todos os tipos de variações que ocorrem dentro deste grupo.

Nós não estamos apenas interessados numa forma única de variação em relação ao total da variação humana, mas estamos também interessados em analisar qualquer forma de variação existente no grupo estudado. Se na comunidade acadêmica existir mais de uma maneira de organização social, por exemplo, em relação à linguagem utilizada no AVA, nós vamos querer descobrir todos os modos de agrupamento daquele grupo em particular.

5.2 RECORTE DO CAMPO

Estudar-se-á o discurso da comunidade profissional dos docentes dos módulos II e III do III curso de pós-graduação lato sensu online, ofertado pelo NESPROM/CEAM/UnB, no período equivalente ao segundo semestre de 2007 e primeiro semestre de 2008, cuja interação didático-pedagógica tem por finalidade atender a missão do módulo e promover o crescimento profissional dos participantes.

Este módulo, com carga horária equivalente a 90 horas/aula (6 créditos), é oferecido à totalidade dos alunos de pós-graduação nas modalidades optativa e módulo livre e está condicionado à existência de pré-requisitos, qual seja o aluno deverá ter cursado o módulo I do curso.

A pesquisa será realizada centrada nos seguintes pontos:

- I. desenvolvimento do estudo numa situação bastante informal;
- II. obtenção de uma série de informações descritivas a respeito da interação que o docente da referida disciplina tem com os alunos em situação de sala de aula virtual;
- III. ênfase ao processo, desta prática, de forma contextualizada.

A pesquisa ora relatada, sobre a prática pedagógica, especialmente a interação em AVA dos docentes com seus alunos e os desafios para a renovação do trabalho educativo, encontrará respaldo se o grupo convidado a participar estiver preocupado com a situação docente no ambiente de trabalho em relação aos seus alunos. Desta forma, buscar-se-á entender como os docentes representam discursivamente a sua ação docente em sala de aula virtual.

Cabe salientar, que o envolvimento da pesquisadora no grupo pesquisado possibilitará avançar na proposição da problemática. A partir do problema vivido, voltar-se para ele e semear desafios para uma possível transformação, contribuindo com a busca de situações alternativas para a melhoria da qualidade da prática pedagógica, tornar-se-á extremamente relevante.

5.2.1 O curso de pós-graduação

O III curso de especialização em EPS, cujos módulos II e III serão objetos de nosso estudo, tem vistas à oportunidade de momentos de reflexão para discussão interdisciplinar das bases que referenciam os conceitos, fundamentos e princípios da EPS; à busca da criação

de uma consciência multiprofissional em torno dos paradigmas atuais de Educação e Promoção da Saúde; à análise crítica e vivência em projetos simplificados de saúde; além de oportunizar uma prática inovadora, crítica, integrada, conscientizadora e intervencionista comprometida com mudanças no serviço de saúde, no ensino e na pesquisa em educação e promoção da saúde em Brasília – DF.

5.3 DELIMITAÇÃO DA PESQUISA

A pesquisa foi delimitada por seus objetivos, que determinaram os sujeitos, o enfoque, a metodologia, o ambiente da investigação e o período temporal, isto é, o período compreendido entre setembro e dezembro de 2007 (segundo semestre letivo) e janeiro e abril de 2008 (primeiro semestre letivo).

Como o objetivo da pesquisa será estudar as práticas pedagógicas, especialmente a interação professor-aluno em ambiente virtual de aprendizagem, a preocupação do estudo será investigar a representação do ambiente de sala de aula virtual e das relações que ocorrem entre os sujeitos participantes dessa aula.

Desta forma, o ambiente de pesquisa será a sala de aula virtual dos módulos II e III do curso de especialização online em EPS, sendo que serão estudados dois grupos de sujeitos. O primeiro grupo constituir-se-á pelos 05 (cinco) docentes, que ministram a disciplina e, o segundo, por 30 (trinta) alunos dos módulos em questão. Escolhidos conforme suas áreas de atuação primárias (curso de graduação nas áreas de saúde e humanas), a saber (QUADRO 7):

GRADUAÇÃO	TOTAL DE ALUNOS	%
ENFERMAGEM	10	33,33
NUTRIÇÃO	04	13,33
PSICOLOGIA	04	13,33
ASSIST. SOCIAL	02	6,70
BIOLOGIA	02	6,70
FISIOTERAPIA	02	6,70
PEDAGOGIA	02	6,70
BIOMEDICINA	01	3,33
FARMÁCIA	01	3,33
FONOAUDIOLOGIA	01	3,33
MEDICINA	01	3,33

Quadro 7: Total de alunos escolhidos, suas respectivas áreas de atuação e porcentagens.

A escolha do primeiro segmento para a entrevista justifica-se pelo fato de serem estes os sujeitos envolvidos com o processo ensino-aprendizagem que ocorrerá no módulo a ser avaliado, e através de seus discursos, acerca da interação em sala de aula virtual, pretende-se identificar o que os mesmos pensam sobre a ação docente neste AVA e suas relações com o corpo discente.

No caso do segundo grupo, buscou-se manter a representatividade das diferentes profissões, selecionando-se entre 40 e 100% de seus representantes.

5.4 COLETA E ANÁLISE DOS DADOS

5.4.1 *Coletando informações etnográficas*

O trabalho de campo envolve métodos e procedimentos nos quais temos que ser radicalmente indutivos para a seleção do que deve ser importante para a pesquisa. As categorias ou temas que escolhemos para observar não são necessariamente escolhidos previamente; na maioria das vezes esta escolha se dá a partir do desenvolvimento do trabalho de campo.

A esse movimento da pesquisa chamamos hipóteses progressivas (HAMMERSLEY; ATKINSON, 1983), pois a cada momento de reflexividade sobre o trabalho, modifica-se o caminhar e cria-se um movimento próprio dos dados e como eles refletem as nossas questões. Indução e dedução estão constantemente em diálogo com este procedimento analítico.

O pesquisador delinea sua linha de questionamento e os temas que passam a pertencer ao corpo do trabalho. Estes temas podem mudar em resposta ao caráter distinto de um evento ocorrido no local da pesquisa. Talvez a mais básica diferença entre a linha etnográfica de pesquisas e as outras pesquisas qualitativas de sala de aula é que estas procuram pela natureza causal do fenômeno, ao passo que a etnografia busca desvelar a “caixa preta” que envolve a cultura escolar como um todo, numa sala de aula em particular ou nas interações interpessoais desenvolvidas no âmbito escolar.

Feitas essas considerações, começa-se a pesquisa com observações descritivas gerais, numa tentativa de traçar um panorama da situação social e do que ocorre ali. Spradley (1980) aponta a observação participante como técnica para se fazer um estudo etnográfico, que tem um duplo objetivo: engajar-se em atividades apropriadas na situação estudada e observar as atividades, pessoas, e aspectos físicos da situação.

O observador participante experimenta estar dentro e fora da situação estudada, e se transforma, ele mesmo, em um importante instrumento de pesquisa, como já salientamos anteriormente, com seu corpo e linguagem.

Schatzman; Strauss (1973, p. 53) tecem algumas considerações sobre o observador. Este pode inferir propriedades que são tácitas para aqueles que estão imersos na cultura estudada ao manter um constante olhar de surpresa para os eventos observados e estando, ao mesmo tempo, atento ao significado de sua própria experiência.

Além de fazer observações, o pesquisador também pode fazer entrevistas semi-estruturadas ou abertas com alguns informantes, análise documental, estudo de caso, etc. Os autores citados acima defendem que a escolha da técnica a ser utilizada deve procurar responder ao problema inicial colocado (p. 14).

Wolcott (1975), citado por Lüdke; André (1986), enfatiza a necessidade do trabalho de campo durar pelo menos um ano, para se alcançar um entendimento das regras, costumes e convenções do grupo ou organização estudados, especificamente instituições educacionais.

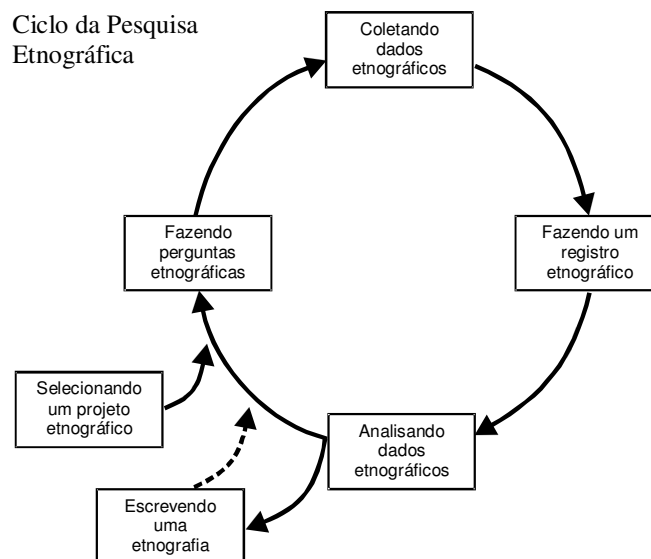
Gilberto Velho (1978, p. 37) sugere, em contrapartida, que a idéia de tentar se colocar no lugar do outro e de captar vivências e experiências particulares exige um mergulho em profundidade difícil de ser precisado e delimitado em termos de tempo. Podemos entender a necessidade do trabalho em campo durar, não um tempo pré-determinado, mas um ciclo completo (com princípio, meio e fim), a ser definido no próprio campo de investigação, tendo em vista os objetivos da pesquisa.

5.4.2 Perguntas etnográficas

Ao se propor uma etnografia parte-se do pressuposto que a seqüência pergunta-resposta é um único elemento do pensamento humano, e, portanto, ambas as perguntas e respostas têm que ser descobertas na situação social estudada. Spradley (1980, p. 32) cita Black; Metzger (1964), que enfatizam o fato de “até se saber a quais perguntas alguém na cultura está respondendo, dificilmente poderá se saber sobre as respostas. [...] É necessário saber a quais perguntas as pessoas estão respondendo com seus atos”.

Ao se passar pelo ciclo de pesquisa, novas perguntas são descobertas, que levarão a nova coleta de informações. Ao analisar estas informações, novas perguntas aparecem, levando à renovação do ciclo.

Spradley (1980) propõe o seguinte ciclo para a pesquisa etnográfica:



Fonte: NEVES (1996 apud SPRADLEY, 1980, p. 29).

Figura 1: Ciclo da Pesquisa Etnográfica.

Toda etnografia começa com perguntas descritivas gerais. Após analisar as informações iniciais coletadas, perguntas estruturais e contrastantes aparecem, que levam a observações focalizadas.

5.4.3 *Diário de campo*

De todos os instrumentos de apoio ao processo de investigação e à produção de textos acadêmicos o diário de campo é talvez o mais pessoal e personalizado de todos. Nele, são anotados, da forma mais minuciosa possível, os acontecimentos ocorridos em campo, assim como as impressões subjetivas⁵⁴ decorridas destes acontecimentos.

Acreditando que nenhum trabalho de campo é susceptível de isentar ou dissociar o investigador do indivíduo emotivo, é no diário de campo que registra-se, não apenas o texto etnográfico, mas também a desordem emocional inerente a cada ação ou momento de observação.

O registro etnográfico inclui notas das observações metodológicas, fotografias, filmagens, mapeamentos, documentos, entrevistas. Também podem ser registradas

⁵⁴ Ao se registrar impressões subjetivas e sentimentos, deve-se ter o cuidado de fazê-lo de forma distinta (através de notas de rodapé, usando cores diferentes para as impressões, ou mesmo letras diferenciadas) dos acontecimentos em si, para que possa haver uma avaliação posterior tanto dos acontecimentos quanto dos sentimentos e impressões.

observações teóricas, que serão melhor desenvolvidas no decorrer da pesquisa; o que, geralmente, resulta em uma enorme quantidade de dados a serem analisados.

Tanto Spradley (1980) quanto Schartzman; Strauss (1973) enfatizam a importância de se manter um registro cuidadoso, pois este se constitui em um elo entre as observações de campo e a análise dos dados, que dependerá em muito do que se registrou. O registro, portanto, exerce um considerável controle sobre o processo de descoberta ao oferecer evidências negativas, conflitantes ou mesmo confirmar a análise dos dados, além de apontar a necessidade de mais observações.

Desta forma, nossos registros serão organizados conforme os momentos a seguir (MION, 2002):

- 1º. Organizar os registros (planejamentos, observações registradas, transcrições de fitas de áudio e vídeo, entrevistas, etc.);
- 2º. Ler os registros. Estudá-los exhaustivamente;
- 3º. Problematizar os registros, as informações coletadas;
- 4º. Identificar regularidades, ou não;
- 5º. Buscar essas regularidades de acordo com as concepções educacionais trabalhadas;
- 6º. Eleger premissas de apreciação (categorias de análises ou eixos temáticos);
- 7º. Escrever um texto, resultado dessa análise crítica (reconstrução racional da história da própria prática construída e vivida);
- 8º. Que lições tirei?

5.4.4 Análise dos dados etnográficos

Schartzman; Strauss (1973, p. 108-127) avaliam que uma análise qualitativa não tem as mesmas facilidades de uma análise quantitativa. Os dados qualitativos são extremamente complexos, e dificilmente são analisáveis em unidades de medidas padrão, tais como os dados quantitativos. Ao contrário do que se pode pensar à primeira vista, a pesquisa qualitativa é tão ou mais exigente que a pesquisa quantitativa. Becker (1993, p. 48-49) reflete:

Em face desta quantidade de dados “ricos” e variados, o pesquisador enfrenta o problema de como analisá-los sistematicamente e, então, apresentar suas conclusões de modo tal que convença outros cientistas de sua validade. A observação participante (na verdade, a análise qualitativa de modo geral) não se saiu bem com este problema e, geralmente, as evidências completas para as conclusões e os processos através dos quais elas foram alcançadas não são apresentados, de modo que os leitores se vêem em dificuldades para fazer sua própria avaliação sobre elas e têm que confiar em sua fé no pesquisador.

A análise de dados qualitativos envolve o pensar que é consciente, sistemático, organizado e instrumental, portanto a reflexividade está sempre presente. É um processo de interação entre o pesquisador e sua experiência, ou seus dados. Enfatizamos, mais uma vez, o papel da subjetividade do pesquisador. Da Mata (1978, p. 32-34) comenta sobre o paradoxo da situação etnográfica: “para descobrir é preciso relacionar-se e, no momento mesmo da descoberta, o etnólogo é remetido para o seu mundo, e deste modo isola-se novamente,(...) e volta-se para sua própria cultura.”

Ainda, Schartzman; Strauss (1973, p. 108-127) enfatizam a influência que o quadro referencial teórico tem na observação e na análise dos dados coletados, apontando que este referencial não deve “encobrir” ou distorcer os dados.

Para enfrentar os problemas de análise e apresentação de conclusões, Becker (1993, pp. 50-60) sugere 3 estágios para esta fase da pesquisa etnográfica:

- I. Seleção e definição de problemas, conceitos e índices (especulação sobre possibilidades; reflexão sobre a equação grupo-informante-observador e sobre qual o papel do observador no grupo);
- II. Controle da frequência e da distribuição de fenômenos (definição de quais problemas, conceitos e indicadores serão válidos como focos principais do estudo; convergência de muitos tipos de evidência sobre o objeto em estudo);
- III. Construção de modelos de sistemas sociais (concepção e recheagem de um modelo descritivo que explique os dados reunidos; uso de análises estatísticas e descritivas; procura por exemplos que neguem a análise).

Lüdke; André (1986, p. 16) afirmam que se trata de:

“... encontrar os princípios subjacentes ao fenômeno estudado e de situar as várias descobertas num contexto mais amplo. (...) Essa interação contínua entre os dados reais e as suas possíveis explicações teóricas permite a estruturação de um quadro teórico dentro do qual o fenômeno pode ser interpretado e compreendido”.

Após a análise inicial, o pesquisador deve se voltar novamente para os dados e testar suas idéias e análises, fazendo novas perguntas e, se necessário, novas observações. Spradley (1980, p. 34) deixa claro que até o final da pesquisa as observações gerais (o conjunto da situação estudada) não devem ser abandonadas.

5.4.5 *Microanálise etnográfica*

A microanálise etnográfica é um instrumento da etnografia, frequentemente utilizada nos estudos da linguagem é caracterizada como: sociolinguística da comunicação, microanálise sociolinguística, sociolinguística interacional, análise de contexto, análise de discurso, análise da conversação. Considerada como micro porque nela, particularmente, estuda-se um evento ou parte dele, ao mesmo tempo em que se dá ênfase ao estudo das relações sociais em grupo como um todo, holisticamente (LUTZ, 1983).

Em microanálise, ao mesmo tempo em que se dá ênfase ao significado das formas de envolvimento das pessoas como atores, é exigido do pesquisador um detalhamento criterioso na descrição do comportamento através da transcrição linguística verbal e não-verbal de comportamento – olhares, pausas, tom de voz, detalhes da interação e o que isto significa (KENDON, 1977; ERICKSON, 1982, 1990).

Neste método existe uma preocupação com o interesse dos atores sociais na escolha de uma determinada forma de comportamento e qual o significado desta escolha. Portanto, enfatiza-se o significado da interação como um todo, ou seja, a relação entre a cena imediata da interação social de um grupo e o significado do fato social ocorrido em grandes contextos culturais (cultura da sala de aula, da escola, das escolas em geral) (ERICKSON, 1990).

O pesquisador, utilizando uma teoria crítica de análise aliada à abordagem etnográfica, procura identificar o significado nas relações sociais de classe, etnia, linguagem, gênero, e a cena imediata onde estas relações se manifestam. Por exemplo, numa entrevista de seleção para um trabalho podemos investigar as formas de mobilidade social aplicadas nesse local de trabalho.

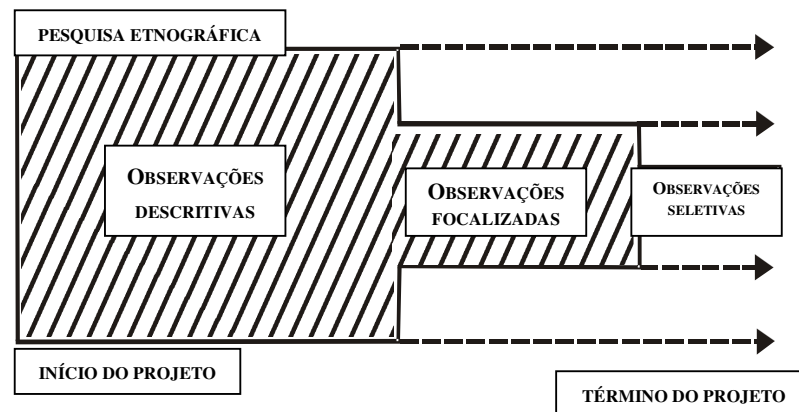
A microanálise etnográfica leva em consideração não somente a comunicação ou interação imediata da cena, como também a relação entre esta interação e o contexto social maior, a sociedade onde este contexto se insere. Mattos (1992), em seu trabalho de pesquisa, observou durante dois anos duas comunidades, uma na favela e outra na zona rural. Visitas sistemáticas foram realizadas em classes com dificuldades de aprendizagem.

Duas destas classes foram selecionadas para um estudo mais detalhado de oito meses, o que culminou com um estudo de caso de uma delas, descrito através de uma microanálise, onde detalhes da interação entre professora e alunos tornaram-se parte significativa do contexto da sala de aula e do tipo de interação existente.

Nesta forma de análise fazemos isso quando estudamos a sala de aula. Observamos por um longo período de tempo, uma escola, uma sala de aula, um professor. Para depois

particularizarmos um processo interacional ou um fato que consideramos microanaliticamente relevante. Isto é, destacamos um fato que numa micro-dimensão representa o todo do processo estudado.

Após este intenso trabalho de observação, o desafio do pesquisador é tentar organizar todos os dados como num quebra-cabeça. Partindo do contexto maior, olhando a comunidade como um todo, até poder destacar uma particularidade generalizável que possa ser estudada microanaliticamente (FIGURA 2).



Fonte: SPRADLEY (1980, p. 34).

Figura 2: Pesquisa etnográfica. Passagem de observações gerais, descritivas, para observações focalizadas até a chegada a observações seletivas e específicas.

5.4.6 Entrevista

Um dos instrumentos utilizados na coleta dos dados foi a entrevista (apenas para os docentes). Esta é um instrumento adequado para a coleta de dados no tipo de pesquisa que se realizará, permitindo obter informações junto aos docentes, identificando o que sabem, crêem, esperam, sentem, pretendem fazer, fazem ou fizeram, bem como sobre suas explicações ou razões a respeito de fatos.

Gil (1991), salienta que a entrevista permite uma relação de interação, ocorrendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde, pois ela é uma forma de interação social. Com a entrevista há o aprofundamento de questões mais complexas, que por outro tipo de instrumento, não seria possível.

De outro lado, o uso da entrevista reforçará a concepção de Triviños (1990, p. 146) segundo o qual a entrevista valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação. Em termos concretos, utilizaremos a entrevista semi-estruturada

individual e coletiva, combinando perguntas fechadas e abertas, com o objetivo de possibilitar ao sujeito a oportunidade de se pronunciar sobre a temática em questão, no próprio ambiente virtual do módulo.

Esse tipo de entrevista é caracterizado, em concordância com Colognese; Mélo (1998), pela formulação da maioria das perguntas previstas com antecedência e sua localização é provisoriamente determinada. Na entrevista semi-estruturada o entrevistador tem uma participação ativa, apesar de observar um roteiro, ele pode fazer perguntas adicionais para esclarecer questões para melhor compreender o contexto.

5.4.7 Questionário

Ferreira; Campos (s/d, p. 5), referindo-se ao questionário, afirmam tratar-se de uma técnica não documental, de observação indireta, que pode ser feita através de uma entrevista. É um instrumento de notação.

Segundo Parasuraman (1991), um questionário é tão somente um conjunto de questões, feito para gerar os dados necessários para se atingir os objetivos do projeto. Embora o mesmo autor afirme que nem todos os projetos de pesquisa utilizam essa forma de instrumento de coleta de dados, o questionário é muito importante na pesquisa científica.

Este autor afirma, também, que construir questionários não é uma tarefa fácil e que aplicar tempo e esforço adequados para a construção do questionário é uma necessidade, um fator de diferenciação favorável. Não existe uma metodologia padrão para o projeto de questionários, porém existem recomendações de diversos autores com relação a essa importante tarefa no processo de pesquisa científica.

Dessa forma, para prosseguir a investigação, elaboramos um questionário semi-aberto para a coleta de dados junto aos docentes e alunos participantes do curso, sujeitos desta pesquisa. Para facilitar o preenchimento e a devolução, o mesmo foi enviado para os participantes por e-mail.

5.4.7.1 Elaboração de um questionário

Conforme Parasuraman (1991), construir um bom questionário depende não só do conhecimento de técnicas mas principalmente da experiência do pesquisador. Contudo, seguir um método de elaboração sem dúvida é essencial, pois identifica as etapas básicas envolvidas na construção de um instrumento eficaz.

Um questionário para ser eficaz deve conter os seguintes tipos de informação:

- I. IDENTIFICAÇÃO DO RESPONDENTE. Colhe-se apenas o nome do respondente, deixando-se seus dados gerais para o final do questionário, com vistas a se evitarem vieses.
- II. SOLICITAÇÃO DE COOPERAÇÃO. É importante motivar o respondente através de uma prévia exposição sobre a entidade que está promovendo a pesquisa e sobre as vantagens que essa pesquisa poderá trazer para a sociedade e em particular para o respondente, se for o caso.
- III. INSTRUÇÕES. As instruções deverão ser claras e objetivas ao nível de entendimento do respondente e não somente ao nível de entendimento do pesquisador.
- IV. INFORMAÇÕES SOLICITADAS. É efetivamente o que se pretende pesquisar.
- V. INFORMAÇÕES DE CLASSIFICAÇÃO DO RESPONDENTE. Os dados de classificação do respondente normalmente deverão estar no final do questionário. Pode ocorrer distorção se estiverem no início porque o entrevistado poderá distorcer as respostas, caso seus dados pessoais já estejam revelados no início da pesquisa.

Para se elaborar um questionário deve-se estabelecer uma ligação com o problema, os objetivos e com as hipóteses da pesquisa; com a população pesquisada e, com os métodos de análise de dados escolhidos e/ou disponíveis. A determinação das informações a serem buscadas deve fluir naturalmente neste momento do processo, desde que as etapas precedentes da pesquisa tenham sido meticulosamente elaboradas. O desenvolvimento do questionário está ligado à formulação exata do problema a ser pesquisado e ao objetivo da pesquisa.

Além disso, deve-se tomar as decisões referentes aos seguintes pontos da pesquisa:

I. CONTEÚDO DAS PERGUNTAS. Pode-se tentar verificar fatos, crenças quanto a fatos, crenças quanto a sentimentos, descoberta de padrões de ação e de comportamento presente ou passado. Destes itens, os mais difíceis de serem medidos são sentimentos e crenças quanto a fatos, já que são muito íntimos às pessoas, que nem sempre estão dispostas a externá-los.

É necessário também que o pesquisador faça algumas reflexões sobre a necessidade e utilidade da pergunta, pois elas podem, por si só, desdobrarem-se em outras questões e colocações mais complexas que podem dificultar o andamento da pesquisa, assim como impactar negativamente o respondente.

Para tentar diminuir esses problemas deve-se inicialmente fazer perguntas que sugiram comportamento comum para depois ir se aprofundando no assunto e, assim mesmo,

procurando se referir a outras pessoas ou utilizar cartões com letras e números para minimizar o impacto sobre o respondente.

II. **FORMATO DAS RESPOSTAS DESEJADO.** Devem ser levadas em conta as vantagens e desvantagens de cada tipo para o objetivo da pesquisa. As questões podem ser fechadas (modalidades de resposta são impostas), abertas (não existe qualquer tipo de restrição à resposta, devendo esta ser transcrita literalmente, através do modo mais fiável) (GRANGÉ; LEBART, 1994), ou semi-abertas (simultaneamente modalidades de resposta fechada e aberta na mesma questão) (FERREIRA; CAMPOS, s/d).

No caso da presente investigação utilizaremos as questões semi-abertas. Esta forma mista tende a resolver os problemas de pertinência e de exaustividade das questões fechadas, reduzindo fortemente os custos de codificação pós-inquérito de uma resposta literal (FERREIRA; CAMPOS, s/d, p. 10).

III. **FORMULAÇÃO DAS PERGUNTAS.** Deve-se cuidar para que as mesmas tenham o mesmo significado para o pesquisador e para o respondente, evitando-se assim um erro de medição. Sabe-se que a formulação tem efeito sobre as respostas. Com isso, convém usar um processo de comunicação simples e palavras conhecidas, além de não utilizar palavras ambíguas.

Deve-se, ainda, evitar perguntas que sugiram a resposta; perguntas com conteúdo emocional e/ou sentimento de aprovação ou reprovação; referências a nomes que impliquem em aceitação ou rejeição, ou tenham componente afetivo; alternativas implícitas; perguntas na qual haja necessidade do respondente fazer cálculos para responder e perguntas de dupla resposta.

Evitar, ainda, alternativas longas; mudanças bruscas de temas (fazer um *link* entre os temas); contágio de respostas (efeito halo⁵⁵); vieses involuntários, motivados por reação visando prestígio por parte do respondente, retraimento defensivo diante de perguntas personalizadas e a atração exercida pela resposta positiva (PARASURAMAN, 1991).

IV. **SEQÜÊNCIA DAS PERGUNTAS.** Dar uma seqüência lógica ao questionário é desejável e, evitar mudanças repentinas de tópicos e ir e voltar ao assunto. Não há regras estabelecidas, mas alguns cuidados devem ser tomados. Mattar (1994) recomenda iniciar o questionário com uma pergunta aberta e interessante (para deixar o respondente mais à vontade e assim ser mais espontâneo e sincero ao responder as perguntas restantes). Começar com perguntas

⁵⁵ Consiste em deixar que uma característica de um indivíduo ou grupo encubra todas as demais características daquele indivíduo ou grupo (BOWDITCH; BUONO, 1992).

sobre a opinião do respondente pode fazer com que se sinta prestigiado e se torne disposto a colaborar.

O primeiro contato do respondente com o questionário define sua vontade de respondê-lo ou até mesmo a decisão de não respondê-lo. Assim, deve-se usar temas e perguntas gerais no início do questionário, deixando as perguntas específicas para depois (vai se fechando o foco gradualmente). As perguntas mais pessoais, sensíveis ou embaraçosas devem ser feitas somente no final do questionário e convém que sejam alternadas com questões simples.

Informações que classificam social, econômica ou demograficamente o respondente são pedidas no final, a não ser que alguma delas sirva como filtro⁵⁶; tão bem como perguntas de caráter mais invasivo, ou que tratem temas delicados, não devem ser colocados no início do questionário e convém que sejam alternadas com questões simples.

V. APRESENTAÇÃO E LAYOUT (CARACTERÍSTICAS FÍSICAS). AS CARACTERÍSTICAS FÍSICAS (número de páginas; qualidade do papel e da impressão; tipos e tamanho de letras, etc.) são pontos a serem definidos nesta fase. Tais itens são relevantes para se ganhar a colaboração dos respondentes. Quanto melhor e mais adequada for a apresentação, maior a probabilidade de se elevar o índice de respostas.

Após observação cuidadosa de todos os itens supra-citados, o questionário estará pronto para um pré-teste. Após a revisão oriunda do pré-teste o questionário estará em condições de ser aplicado eficazmente na pesquisa.

5.4.8 O discurso do sujeito coletivo (DSC)

No que diz respeito à análise das informações obtidas nas entrevistas foi utilizada uma modalidade de análise do discurso, o Discurso do Sujeito Coletivo – DSC. O DSC é uma proposta de organização e tabulação de dados qualitativos de natureza verbal, obtidos de depoimentos, artigos de jornais, matérias de revistas semanais, cartas, papers de revistas especializadas etc. (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2000a). Em nosso caso, depoimentos dos docentes e alunos.

De acordo com Lefèvre; Lefèvre (2006), é uma técnica que busca resolver os impasses que o pesquisador encontra quando deseja processar depoimentos em pesquisas qualitativas que usam questionários com perguntas abertas. Pois, de acordo com os mesmos

⁵⁶ Questões iniciais de um questionário que seleciona entrevistados potenciais, para assegurar que eles satisfaçam as exigências da amostra.

autores, em 2003, o uso de questões fechadas não seria ideal para a expressão de um sentimento, pois as mesmas acabam por induzir as respostas dos sujeitos de pesquisa e não traduzem seus verdadeiros sentimentos.

Cabe ainda salientar que este pensamento/discurso comum acontece em algum lugar e para Lefèvre; Lefèvre (2000c) este lugar é o social, pois as pessoas pensam da mesma maneira porque estão submetidas a pressões ou coerções exteriores semelhantes; lêem os mesmos jornais, os mesmos livros; vêem os mesmos noticiários de televisão; levando as pessoas a participarem de representações sociais semelhantes.

Desta maneira, considerando a questão genericamente, quase todos os discursos têm uma ancoragem, na medida em que estão quase sempre alicerçados em pressupostos, teorias, conceitos, hipóteses, que na maioria das vezes inconscientemente, estão subjacentes às práticas cotidianas e profissionais. Entende-se que um discurso está ancorado quando é possível encontrar nele traços lingüísticos de teorias, hipóteses, conceitos, ideologias existentes na sociedade e na cultura e que estes estejam internalizados no indivíduo (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2000b).

Numerosas pesquisas empíricas, dentro e fora do campo da saúde aplicaram a técnica do DSC. Daí a evidência da eficácia deste método para o processamento e expressão de opiniões coletivas. Segundo Lefèvre; Lefèvre (2006), a experiência acumulada com o uso da metodologia do DSC mostra um crescente aperfeiçoamento da técnica e de suas inúmeras aplicações.

Assim, de um modo geral, os trabalhos mais recentes com o uso da metodologia apresentam-na em forma mais evoluída (SWARC, 2002; SIMONI; BARANAUSKAS, 2003; LEFÈVRE et al., 2005; MEDINA, 2005; RIVERA, 2005; AKIYAMA, 2006; CARVALHO, 2006; VALVERDE, 2006; CHUDO; SONZOGNO, 2007).

De acordo com esses autores, o DSC busca responder ao desafio da auto-expressão do pensamento ou opinião coletiva, respeitando-se a dupla condição qualitativa e quantitativa destes como objeto. Assim, levando-se em consideração o quadro da pesquisa empírica, o pensamento, materialmente falando, isto é, como matéria significativa, é um discurso, e sendo esse discurso um resultado previamente desconhecido (pela pesquisa empírica) a ser obtido indutivamente, tal pensamento apresenta-se, indubitavelmente, como uma variável qualitativa, ou seja, como um produto a ser qualificado *a posteriori*, como *output*, pela pesquisa.

Mas sendo esse pensamento coletivo, configura-se também como uma variável quantitativa, na medida em que tem de expressar as opiniões compartilhadas por um quantitativo de indivíduos, que configuram a coletividade pesquisada. Sendo assim, um dos

desafios a ser superado para que o pensamento coletivo possa se auto-expressar por meio da pesquisa empírica, seria a constituição de um sujeito portador desse discurso coletivo.

5.4.9 A proposta do DSC

Pelo argumento supra-citado, o DSC é definido como uma proposta explícita de reconstituição de um ser ou entidade empírica coletiva, opinante na forma de um sujeito de discurso emitido na primeira pessoa do singular (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2006).

Opta-se por esta forma porque, segundo Bordieu (1990), o social falando (estrutura estruturante) ou falado (estrutura estruturada) nos indivíduos, na primeira pessoa do singular, é o regime natural de funcionamento das opiniões ou representações sociais. De fato, as opiniões ou representações sociais são eficientes, funcionam, justamente, porque os indivíduos acreditam que suas opiniões são suas, ou seja, geradas em seus cérebros.

Por isso, o DSC, como esse sujeito de discurso aparentemente paradoxal, já que redigido na primeira pessoa do singular, mas reportando um pensamento coletivo, é, sociologicamente, possível. Mas a coletividade, falando na primeira pessoa do singular, não apenas ilustra o regime regular de funcionamento das representações sociais como também é um recurso para viabilizar as próprias representações sociais como fatos coletivos atinentes a coletividades qualitativas (de discursos) e quantitativas (de indivíduos).

De fato, ninguém duvida que indivíduos compartilhem a(s) mesma(s) idéia(s), mas quando tais indivíduos opinam, individualmente, veiculam apenas uma parte do conteúdo da idéia compartilhada.

Um sujeito coletivo, no DSC, vem se constituindo numa tentativa de reconstituir um sujeito coletivo que, enquanto pessoa coletiva, esteja, ao mesmo tempo, falando como se fosse indivíduo, isto é, como um sujeito de discurso natural, mas veiculando uma representação com conteúdo ampliado (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2006). Pode-se dizer que o DSC é como se o discurso de todos fosse o discurso de um (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2000b, p. 20). Seguem-se exemplos:

Exemplo qualitativo de DSC:

DSC elaborado como exercício, pelos alunos (adolescentes entre 16 e vinte anos), durante curso de formação oferecido pela Faculdade de Saúde Pública da USP, no contexto do Projeto Bolsa Trabalho: formação de pesquisadores juniores. Convênio PMSP/Secretaria do Trabalho/Unesco/Faculdade de Saúde Pública da USP – 2003.

Como uma das atividades didáticas de tal curso, foi proposta a realização, pelos alunos, de uma pesquisa usando o DSC no bairro da Casa Verde, São Paulo, onde os alunos residiam. Tal

pesquisa foi realizada e seus resultados publicados em revista especializada (LEFÈVRE et al., 2004). Reportam-se, aqui, apenas alguns resultados parciais:

Pesquisa: opinião da população da Casa Verde sobre violência contra a criança.

Pergunta: na sua opinião, o que leva um pai a espancar uma criança?

Categoria de resposta: álcool e drogas.

Expressões-chave das respostas dos sujeitos:

Sujeito 5	... ou se ele usar qualquer tipo de droga, mesmo sendo o alcoolismo.
Sujeito 9	... droga e álcool.
Sujeito 12	... O alcoolismo e as drogas fazem com que os pais se alteram dentro de casa...
Sujeito 14	... quando ele chega embriagado em casa ou até drogado.
Sujeito 19	... drogas, se for dependente delas.
Sujeito 20	... quando um pai tem problemas com a bebida e as drogas. Aí ele se torna uma pessoa agressiva, batendo no seu filho...
Sujeito 1	O alcoolismo, a droga...
Sujeito 8	... pai ou uma mãe que utiliza bebidas alcoólicas ou drogas...
Sujeito 6	uso de bebidas alcoólicas e, também, o uso de drogas...

Discurso do Sujeito Coletivo: É o alcoolismo, a droga. Quando o pai ou uma mãe que utilizam ou são dependentes de bebidas alcoólicas ou drogas e chegam, em casa, embriagados ou até drogados, eles se alteram, tornando-se pessoas agressivas, batendo em seus filhos.

Observe-se que o DSC foi composto na primeira pessoa do singular, com as expressões-chave de depoimentos de sentido semelhante, provenientes de nove indivíduos distintos. Essa pessoa coletiva está, aqui, falando como se fosse um indivíduo, isto é, como um sujeito de discurso natural, mas que está veiculando uma representação de vários indivíduos, o que permite a emergência, tanto qualitativa quanto quantitativa, de uma opinião coletiva.

Qualitativa porque se trata de um discurso com conteúdo ampliado e diversificado; e quantitativa na medida em que nove sujeitos contribuíram para a construção deste DSC.

Exemplo quantitativo de DSC:

A pesquisa aqui reportada teve por objetivo analisar a representação atual de alguns aspectos da Vigilância Sanitária, pela população do município de Águas de Lindóia, com vistas a subsidiar processos de capacitação, formação e desenvolvimento de pessoal técnico, bem como para fornecer material para planos de comunicação e marketing destinados a aproximar o serviço da população.

A pesquisa foi realizada no Município de Águas de Lindóia. Para a realização das entrevistas, foi utilizado um roteiro semi-estruturado. A amostra foi formada por sessenta usuários das três unidades de saúde do município, que são: Unidade Básica de Saúde Alexandre Gatoline, no bairro Casas Populares; Unidade Básica de Saúde Bela Vista, do Bairro Bela Vista, e Pronto Atendimento Municipal, no centro da cidade.

A amostragem foi feita escolhendo-se, ao acaso, um usuário com mais de 18 anos em cada unidade, por período de funcionamento (manhã e tarde), totalizando seis entrevistas por dia, durante dez dias. O usuário selecionado era abordado na sala de espera da unidade e indagado se gostaria de participar da pesquisa. No caso de resposta positiva, era conduzido a uma sala previamente reservada, onde o entrevistador informava sobre o mecanismo e a finalidade da pesquisa e iniciava o preenchimento do cadastro, anotando as informações dadas pelo entrevistado.

No cadastro, os entrevistados foram nomeados seqüencialmente de ÁGUAS 01 até ÁGUAS 60. Em seguida, era procedida a leitura do Termo de Consentimento e solicitada a sua assinatura pelo entrevistado. Após o acionamento do gravador, o entrevistador iniciou nomeando a entrevista

de acordo com o nome do cadastro (entrevista: ÁGUAS n), passando, a seguir, à primeira pergunta do questionário.

Reportaremos, aqui, apenas os resultados qualitativos e quantitativos da QUESTÃO:

Uma pessoa compra um alimento e percebe que está estragado. O que esta pessoa poderia fazer?

Para esta questão, a síntese das idéias centrais foi a seguinte, juntamente com a proporção das respostas obtidas:

A	Reclamar junto ao fornecedor	20%
B	Devolver, trocar ou ser ressarcido pelo fornecedor	34,44%
C	Ligar e reclamar ao SAC do fornecedor	1,11%
D	Denúncia inespecífica	10%
E	Denúncia a instituições específicas (PROCON, VISA, Delegacias etc.)	24,44%
F	Descartar o produto, não comprar, inspecionar e fiscalizar pessoalmente	7,78%
G	Não ter medo de denunciar	1,11%
H	Idéia central excluída	1,11%

O DSC B, *Devolver, trocar ou ser ressarcido pelo fornecedor*, foi a idéia mais compartilhada entre os entrevistados em relação à questão, resultando neste discurso:

Eu acho que ele deveria voltar ao supermercado e devolver, porque é um abuso contra o consumidor vender coisa estragada, e a responsabilidade é da pessoa que está vendendo: você não vai consumir alimento estragado e nem perder o seu dinheiro.

O consumidor deve, então, procurar o dono deste comércio, ter um diálogo, entregar (o produto) e tentar entrar num acordo, pra que ele tome providência, pois a gente quer outro produto ou ser ressarcido pelo que pagou por ele.

Já aconteceu isso comigo, voltei ao mercado, reclamei e pedi outro alimento, porque eu paguei por isso. Como vou comprar uma coisa que está estragada? Troca, devolve e pega outro!

Dessa maneira, pode-se colocar que a novidade que o DSC apresenta é a dupla representatividade – qualitativa e quantitativa – das opiniões coletivas que emergem da pesquisa: a representatividade é qualitativa porque na pesquisa com o DSC cada distinta opinião coletiva é apresentada sob a forma de um discurso, que recupera os distintos conteúdos e argumentos que conformam a dada opinião na escala social.

Por outro lado, a representatividade da opinião também é quantitativa porque tal discurso tem, ademais, uma expressão numérica (que indica quantos depoimentos, do total, foram necessários para compor cada DSC) e, portanto, confiabilidade estatística considerando-se as sociedades como coletivos de indivíduos.

Ainda, segundo Lefèvre; Lefèvre (2006 apud PEIRCE, 1975), as representações sociais que o DSC expressa precisam ser observadas, na perspectiva da semiótica peirceana como camadas sucessivas de discursos vistos como signos interpretantes com base em uma entidade primária que poderíamos chamar de pensamento da coletividade.

Os DSCs conformam um painel de representações sociais sob a forma de discursos que, enquanto pesquisas sociais empíricas, buscam, com base numa série de artifícios

metodológicos, resgatar o pensamento coletivo de uma forma menos arbitrária, conforme Bourdieu; Passeron (1970), do que geralmente vem acontecendo nesta pesquisa empírica, seja nas quantitativas seja nas qualitativas.

Evidentemente, o DSC não pretende dar conta de representação social como semiose⁵⁷ infinita, nem muito menos funcionar como a palavra final, no que toca a essas representações ou a seus sentidos e significados. Ele é apenas um signo interpretante, conforme pontua Peirce (1975), que busca reconstruir as representações num determinado nível.

Verón (1980) ressalta que os DSCs, portanto, não são as representações sociais, mas buscam apenas constituir uma camada delas; diretamente sobre essa camada outra camada pode ser agregada, constituída por um ou vários discursos ou formações discursivas ou ideologias em ação nos DSCs. O problema reside na definição dos passos metodológicos que possam garantir rigor e padronização nos procedimentos para o adequado resgate dessa camada discursiva ou signo interpretante.

5.4.10 *Análise das entrevistas e elaboração do DSC*

Cada entrevista foi analisada individualmente, coletando-se as expressões-chave e sua respectiva idéia central. As expressões-chave são pedaços, trechos, segmentos, contínuos ou descontínuos do discurso e que revelam a essência do discurso ou a teoria subjacente (são transcrições literais dos discursos, que em geral, correspondem às questões da pesquisa). As expressões-chave são a matéria-prima do DSC.

Já a idéia central é um nome ou expressão lingüística que revela e descreve de maneira sintética, precisa e fidedigna o sentido das expressões-chave (são fórmulas sintéticas, que nomeiam os sentidos de cada depoimento e de cada categoria de depoimento) que vai dar origem, posteriormente, ao DSC.

Após a identificação das idéias centrais e expressões-chave foi elaborado o DSC. Este se constitui pela reunião num só discurso-síntese homogêneo de expressões-chave que têm a mesma idéia central (signos compostos pelas categorias e pelo seu conteúdo, ou seja, as expressões-chave que apresentam idéias centrais semelhantes agrupadas numa categoria) (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2003, 2005).

⁵⁷ Termo introduzido por Charles Sanders Peirce (1839-1914) para designar o processo de significação, a produção de significados.

Foram suprimidas repetições de termos e expressões, muitas vezes substituindo-os por sinônimos ou equivalentes. Salienta-se também que quaisquer informações que possam identificar a pessoa entrevistada foram omitidas.

Os depoimentos foram transcritos para que seja possível recuperar a integridade dos mesmos. A transcrição e a organização dos discursos foram apresentadas na mesma ordem em que foram realizadas as entrevistas. Os sujeitos foram identificados pela letra S, seguida do número da realização da entrevista (S1 a S5, para os docentes; S6 a S30, para os alunos).

Na segunda etapa, tendo os discursos já transcritos, foram realizados os procedimentos anteriormente descritos para a formulação das expressões-chave, idéia central e, conseqüentemente, do DSC. A seguir, de posse dos DSCs, foi possível comparar a discussão acerca dos elementos oriundos do discurso com a literatura específica.

Após a reconstrução do DSC foi realizada uma análise conjunta dos discursos, a qual se encontra apresentada nos resultados de nosso trabalho. A análise dos dados em pesquisas qualitativas consiste em três atividades interativas e contínuas (MILES; HUBERMAN, 1994):

- I. REDUÇÃO DOS DADOS – processo contínuo de seleção, simplificação, abstração e transformação dos dados originais provenientes das observações de campo. Na verdade a redução dos dados já se inicia antes da coleta de dados propriamente dita;
- II. APRESENTAÇÃO DOS DADOS – organização dos dados de tal forma que o pesquisador consiga tomar decisões e tirar conclusões a partir dos dados (textos narrativos, matrizes, gráficos, esquemas, etc.);
- III. DELINEAMENTO E VERIFICAÇÃO DA CONCLUSÃO – identificação de padrões, possíveis explicações, configurações e fluxos de causa e efeito, seguida de verificação, retornando às anotações de campo e à literatura, ou ainda replicando o achado em outro conjunto de dados.

Seguindo parte da metodologia adotada por Oliveira (2004), a análise das condições que possivelmente determinam a posição do professor em relação aos problemas individuais e coletivos em sala de aula virtual, a rejeição que o professor possa ter da não facilitação de condições nesse ambiente que atendam suas expectativas sobre os alunos e, a maior ou menor participação do aluno, também foram levadas em consideração.

5.5 ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA

A ética tem sido bastante discutida quando se trata de temas como cidadania e/ou as maneiras de lidar nas várias profissões. Mais recentemente no Brasil, ela também é discutida nas pesquisas científicas, em especial na que é realizada com seres humanos.

Assim, na presente investigação, afirmamos que todo o processo transcorreu de acordo com as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos (Resolução 196/96 – CNS); e obedeceu aos rigores éticos do sigilo da identidade dos sujeitos e preservação de dados que pudessem comprometer a qualidade das interações.

Sobremaneira, ressaltamos que quanto:

- AO RISCO DA PESQUISA. Não existiu nenhuma possibilidade de danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual do ser humano, em qualquer fase de uma pesquisa e dela decorrente.
- AO BENEFÍCIO DA PESQUISA. Entendemos que os resultados advindos da pesquisa contribuirão para melhorias do ensino de pós-graduação lato sensu em nossa universidade.
- AO DANO (POTENCIAL) ASSOCIADO OU DECORRENTE DA PESQUISA. Não haverá agravo imediato ou tardio, ao indivíduo ou à coletividade, com nexos causal comprovado, direto ou indireto, decorrente do estudo científico
- AOS SUJEITOS DA PESQUISA. Foram participantes pesquisados(as), individual ou coletivamente, de caráter voluntário, vedada qualquer forma de remuneração ou outra forma que o valha.
- AO CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO. Houve anuência do sujeito da pesquisa e/ou de seu representante legal, livre de vícios (simulação, fraude ou erro), dependência, subordinação ou intimidação, após explicação completa e pormenorizada sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, formulada em um termo de consentimento, autorizando sua participação voluntária na pesquisa (ANEXO A) e, também, documentos fornecidos pela Instituição onde o estudo foi desenvolvido autorizando a realização do mesmo (ANEXOS B e C).

E acrescentamos, ainda, por acreditar que seja necessária a elaboração de diretrizes específicas para pesquisas em Ciências Sociais e Humanas, as principais semelhanças

(QUADRO 8) entre as pesquisas qualitativas e a Resolução 196/96 (GUERRIERO, 2007), a saber:

PESQUISA QUALITATIVA	RESOLUÇÃO 196/96
Mérito Científico é essencial	
Consentimento do participante é essencial	
Relevância	
Benefício para população em estudo	
Publicação dos resultados	

Quadro 8: Síntese das principais semelhanças entre as características da pesquisa qualitativa (tal como sintetizadas a partir da análise do material) e a Resolução 196/96 – CNS.

Como critérios de inclusão dos atores na pesquisa, consideramos todos aqueles que, de livre e espontânea vontade, assinaram o termo de consentimento e responderam a todos os nossos questionamentos. Aqueles que se ausentaram ou não desejaram participar foram, naturalmente, excluídos.

CAPÍTULO 6 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A educação visa melhorar a natureza do homem, o que nem sempre é aceito pelo interessado.

Carlos Drummond de Andrade

6.1 DA INTERAÇÃO DOS PROFESSORES E TUTORES COM OS ALUNOS EM AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM (AVA)

Para aquisição dos resultados apresentados fixamos residência na comunidade virtual, objeto de nosso estudo, e passamos a observar o ambiente (observação direta dos discursos nos fóruns, chats, etc), sem, no entanto, participar ativamente das atividades para não interferirmos na qualidade das observações por termos conhecimento prévio do contexto estudado.

Todos os cinco docentes convidados a participar de nossa investigação aceitaram prontamente. Por outro lado, dos discentes convidados, apenas 26 (vinte e seis) prontificaram-se a participar. Fato que não interferiu na qualidade das observações nem das inferências realizadas.

Vale ressaltar que os docentes participantes mostraram-se preocupados com a situação docente em relação aos seus alunos em AVA e, ainda, que o envolvimento da pesquisadora no grupo investigado possibilitou avançar na proposição da problemática.

A análise dos materiais coletados permitiu consideramos as percepções dos docentes e dos tutores, especialmente no que tange às metodologias adotadas (incorporação da reflexividade na análise da ação). Desse modo, sistematizamos os depoimentos registrados nos instrumentos avaliativos encaminhados à equipe docente do curso de especialização em EPS no período de março e abril de 2008, os quais foram analisados e sintetizados durante o mês de maio do mesmo ano.

Não foram constatadas significativas diferenças quanto ao posicionamento dos docentes participantes. Por outro lado, ficaram evidentes os diferentes graus de satisfação manifestados pelos mesmos no que se refere ao processo de definição do planejamento e estratégia, ao andamento do processo ensino-aprendizagem em AVA e ao atendimento de suas necessidades e expectativas. Os docentes se pronunciaram pontuando em seus discursos que:

“Antes de iniciar o trabalho com tutor, foram realizadas reuniões que tiveram como tema o planejamento, neste momento, foi evidenciada qual a perspectiva de quantos alunos o tutor teria e dentro do

possível como que nós deveríamos nos portar diante destes alunos no EAD, foi evidenciado como que seriam realizados os módulos e os encontros presenciais, foi deixado claro que a coordenadora estaria a disposição para eventuais dúvidas e dificuldades afins, foi possível conhecer os tutores e estabelecer um vínculo de trabalho com estes profissionais e também com a coordenação. (...) muitas expectativas só foram realmente sanadas com o início do curso (...)" (S5).

"Algumas atividades são pouco interativas e tradicionais, como a elaboração de resenhas ou textos muito longos. Creio que essas atividades não exploram os recursos da tecnologia envolvida (TICs). Uma reformulação se faz necessária em algumas atividades, para que tornem-se tão interativas quanto outras do curso (percebo que as atividades mais interativas apresentam uma maior aceitação dos estudantes)" (S1).

"O envolvimento dos personagens no processo de ensino ainda é discutível. Existe uma instabilidade e insegurança no que tange a tecnologia da informação, comunicação e armazenamento de dados" (S2).

"Em sua maioria os alunos tiveram as expectativas atendidas, mas, em minha percepção a falta de acesso tecnológico e de costume com a Internet dificulta as ações e respostas dos alunos. Percebo com os anos que aqueles que conhecem melhor a Internet tem um melhor acompanhamento das atividades de EaD" (S3).

"Se tivéssemos mais verba poderíamos ter feito muito mais coisas. (...) poderíamos ter aulas de professores gravadas em estúdio, vídeo conferências de melhor qualidade, oferecimento de vídeos como apoio das atividades, fora a divulgação do curso" (S4).

Os docentes participantes foram unânimes em afirmar que as estratégias utilizadas por eles em AVA foram os fóruns, momentos pedagógicos, filmes e leituras de texto. Mas não deixaram de reconhecer a relevância dos chats, da síntese das aulas, dos trabalhos em grupo e, das avaliações individuais e de grupo como estratégias a serem, também, adotadas. Enfatizaram ainda, que os fóruns e chats são as melhores estratégias a serem utilizadas em AVA, pois as mesmas contribuíram muito para o processo interacional entre os atores. O que sugere que esses professores criaram um ambiente de aprendizagem mais centrado no aluno do que no professor.

Também os discentes participantes concordaram, em sua maioria, que as estratégias utilizadas por seus professores/tutores (fóruns e chats) contribuíram, e muito, para o processo de interação entre eles, e entre eles e os docentes. Enfatizaram que os mesmos tiveram excelente desempenho em relação à postagem de atividades e dúvidas, envio de respostas individuais aos alunos, incentivo ao pensamento crítico e reflexivo, incentivo e abertura ao diálogo.

Entretanto, alguns outros discentes não se satisfizeram totalmente em relação aos outros itens, entre eles o feedback rápido e uso do email por esses professores/tutores. Uma minoria manteve o distanciamento do processo interacional, dando preferência intencional ao isolamento, por acreditarem que o fórum contribui pouco para a interação entre professor/tutor e aluno neste ambiente.

Conforme Teles; Mendonça (2006), a interatividade é uma forma de manifestação da comunicação. A comunicação direta e bidirecional permite aos sujeitos dialogarem entre si.

Ela deve se dar a partir da participação de fóruns de discussão, pesquisas e enquetes, troca de correspondências, vídeos, sons e outros recursos midiáticos que permitam a interação de pessoas em torno das informações. Segundo esses autores, a interatividade possibilita ao cursista a participação como membro de uma rede. Permite que, diante da diversidade cultural e ideológica, os sujeitos ensinem e aprendam, exerçam lideranças, aprendam a conviver com posições diferentes da sua e interajam entre si.

Cavalcanti (2006) salienta que os avanços tecnológicos de nosso mundo globalizado estão mudando a maneira que nossa sociedade está vivendo. Visto isso, Vygotsky (1978), pontua que a interação é fundamental para a organização do pensamento acerca de um problema de forma mais elaborada, lógica e analítica, e possibilita a mediação dentro de um grupo orientado pelo professor ou por membro mais experiente desse meio. Para haver a interação em um fórum online é necessária a participação de dois ou mais sujeitos.

A interação é uma ação de reciprocidade entre pessoas que pode ser direta ou indireta (mediatizada por algum veículo técnico de comunicação) na definição sociológica de Belloni (1999). Mas a presença de professores e alunos nesse meio, só garante a interação se houver por parte desses sujeitos uma concepção que vá além da idéia, muito difundida, de fórum como uma ferramenta virtual para depósito de atividades.

Mais do que na educação presencial, a interação entre professores e alunos na EaD online é relevante para a manutenção do interesse dos alunos. O fórum por si mesmo não promove a interação. Essa só pode ser efetivada a partir da intencionalidade dos professores e alunos associada a um objetivo maior que é o alcance do conhecimento. A pesquisa ora realizada, conforme Cunha (2006), apontou a relevância das interações no fórum online.

Na modalidade de EaD online, estratégias diferentes são utilizadas pelos professores e tutores para a realização da comunicação, feita, principalmente, via texto escrito (escrevem-se/lêem-se e-mails, mensagens em listas de discussão, em fóruns, em chats). Conhecemos as pessoas via Internet, afeiçoamo-nos a elas, relacionamo-nos com elas como se as conhecêssemos há muito tempo. Na maior parte das vezes, não chegamos a encontrá-las presencialmente, mas, a afetividade se constrói nas relações interpessoais que se estabelecem.

É claro que esta modalidade exige, tanto do professor quanto do aluno, uma postura diferente da que historicamente se tem assumido, principalmente no Brasil, no processo de ensino-aprendizagem presencial.

Cabe ao professor, como bem dizem Crescitelli; Marquesi; Elias (2002, p. 262), ser flexível diante de problemas como o funcionamento não satisfatório da tecnologia a ser usada, ter tempo para elaborar material e metodologias, disposição para aprender a usar novas

tecnologias e curiosidade para buscar maneiras mais interessantes e produtivas de apresentar conteúdos: “a transição do antigo discurso monológico do monopólio do saber para a disponibilização de domínios de conhecimento e construção coletiva do conhecimento precisa, de fato, ocorrer”.

O aluno, segundo Cunha (2006, p. 263), por sua vez, não pode assumir a postura passiva, de mero receptor de conhecimento, muito comum no ensino-aprendizagem presencial, pois “o resultado a ser conseguido em EAD depende muito da iniciativa individual do aluno e da sua habilidade de trabalhar por si próprio, com uma certa autonomia”.

Para propiciar a interatividade aluno/aluno, o professor deve criar atividades que facilitem a aprendizagem colaborativa, ou seja, que proporcionem uma troca de conhecimentos entre os alunos para que, juntos, construam o conhecimento. Este tipo de aprendizagem é caracterizado pela presença de pequenos grupos de alunos que interagem na busca da realização de uma tarefa em comum aplicando e sintetizando os conceitos do curso. Nessa situação de aprendizagem, tanto alunos quanto professores assumem papéis e responsabilidades mais complexas do que os assumidos em situações de sala de aula tradicional.

A aprendizagem tradicional e a aprendizagem colaborativa são diferenciadas no QUADRO 9.

APRENDIZAGEM TRADICIONAL	APRENDIZAGEM COLABORATIVA
Sala de aula	Ambiente de aprendizagem
Professor – autoridade	Professor – orientador
Centrada no Professor	Centrada no Aluno
Aluno – “Uma garrafa a encher”	Aluno – “Uma lâmpada a iluminar”
Reativa, passiva	Pró-ativa, investigativa
Ênfase no produto	Ênfase no processo
Aprendizagem em solidão	Aprendizagem em grupo
Memorização	Transformação

Quadro 9: Diferenças entre aprendizagem tradicional e colaborativa (GUEDES, 2005).

A psicóloga Vilma Andrade, da equipe multidisciplinar da Unisa Digital afirma que a pesquisa educacional revela que o aprendizado é maior quando os alunos se envolvem em interatividade uns com os outros, pois os fatores cognitivos e metacognitivos, os fatores motivadores e afetivos, os fatores sociais e estruturais ligados às diferenças pessoais por meio

das trocas interativas promovem um melhor resultado no processo de aprendizagem (CAVALCANTI, 2006). Afirmção com a qual compactuam Oliveira; Alves; Serpa (2008a).

Essas atividades despertam no aluno um senso de comprometimento, já que ele reconhece que a sua aprendizagem, bem como a aprendizagem de outra pessoa, dependem da sua participação e interesse no conteúdo do curso.

A interatividade entre alunos também pode ser estimulada em sessões de chat e fóruns de discussão. As sessões de chat são encontros síncronos eletrônicos realizados em horários pré-estabelecidos, onde o aluno pode tirar dúvidas, interagir com outros alunos e debater um tema pré-estabelecido pelo professor orientador. Já os fóruns de discussão proporcionam comunicação assíncrona entre os participantes do curso e o professor. Nos fóruns, o professor lança um tema de discussão relacionado ao conteúdo do curso. Nesse espaço, os alunos registram suas argumentações e suas opiniões com os demais participantes sempre tendo o professor como moderador do debate.

A relação professor/aluno num curso online apresenta alguns pontos relevantes que devem ser discutidos. Se o aluno estiver tendo qualquer dificuldade com algum aspecto do curso, seja o conteúdo, a plataforma tecnológica ou o relacionamento com outro aluno, o professor sempre será o ponto de apoio. Neste sentido, o professor se torna um facilitador que acompanha o aluno durante o seu processo de aprendizagem. Quando esta relação é sedimentada, o aluno usufrui de um sentimento de segurança, pois sabe que tem o professor ao seu lado para ajudá-lo.

Por isso a importância do contato freqüente entre o professor orientador e alunos, seja na resposta a dúvidas enviadas por correio eletrônico, seja na correção das atividades do curso (feedback). O papel do professor orientador, de acordo com Doralice Inocência, professora da Unisa Digital e autora de vários cursos, como o próprio nome diz, é orientar os alunos na busca de conhecimentos, na aquisição de novas informações, no estabelecimento de elos entre o que se aprende nos cursos e as experiências vividas e mais, ser o facilitador de sua aprendizagem (INOCÊNCIA; CAVALCANTI, 2006).

Ela, ainda, complementa que isto significa acompanhar o aluno nas atividades propostas de forma que as mesmas tenham um real significado para ele. De acordo com a citada professora o enfoque à pesquisa como um dos meios de construir conhecimentos e significados, trabalhos em grupo, estudos de casos e outras tantas formas podem conduzi-lo a uma aprendizagem mais significativa e contextualizada. Daí a grande importância do professor orientador, seja ele professor do modelo presencial de ensino ou a distância.

O professor orientador que busca criar vínculos mais profundos com seus alunos, pode enviar mensagens que não tratam necessariamente do conteúdo do curso. Em tais mensagens de correio eletrônico, o professor pode compartilhar um pensamento, conselho, comentário ou experiência pessoal. Também poderá aconselhar ou encorajar um aluno que esteja passando por problemas pessoais ou parabenizar um aluno que, por exemplo, acabou de se casar. Oliveira (2004) concorda que estas pequenas ações agregarão um ingrediente humano que permitirá o crescimento pessoal de todos os envolvidos no processo de ensino/aprendizagem.

A interatividade aluno/contéudo é primordial no processo de aprendizagem porque, pela interação, o aluno estará construindo seu conhecimento. Muitas vezes, o modelo utilizado para a apresentação do conteúdo de um curso não permite que haja esta interação, pois o material foi formulado somente para leitura. “Muitos são os que se limitam simplesmente a transferir o conteúdo escrito de suas aulas para a tela do computador, com pouco ou nenhum cuidado didático ou interativo. Mas a EaD online é muito mais do que meramente reproduzir textos e enviar apostilas pela Web” (CAVALCANTI, 2006).

A criação de links no texto e a possibilidade do aluno responder a perguntas no próprio ambiente tecnológico o ajudam a interagir com o conteúdo. Essa interação o ajudará a manter-se interessado no curso e a buscar informações adicionais sobre o conteúdo em outras fontes. Finalmente, é importante lembrar que os seres humanos são seres sociais e que gostam de interagir uns com os outros.

Cursos online que contemplam esta necessidade básica de qualquer pessoa, ao desenvolverem atividades baseadas em metodologias que propiciem a interatividade, estarão criando um ambiente onde a aprendizagem pode ser uma experiência enriquecedora para todos os envolvidos. Quanto a isso, um dos docentes participantes afirma *perceber que as atividades mais interativas apresentam uma maior aceitação dos estudantes* (S1).

Desta forma, conforme Cavalcanti (2006), neste ambiente, professores e alunos terão condições de crescer ao compartilhar conhecimentos, experiências e ao descobrirem todas as possibilidades que a EaD online oferece.

O professor deve se preocupar, então, com a maneira como leva os seus alunos a estabelecerem tais relações e como eles processarão as informações, integrando-as a seus conhecimentos. No contato direto com os alunos, portanto, há de se ter cuidado com a

maneira como se fala, pois, como preceitua a Pragmática⁵⁸, há três atividades que são complementares na enunciação. Enunciar implica:

- I. realizar um ato locucionário (ou locutório), ou seja, produzir uma série de sons ou grafemas dotados de um sentido,
- II. realizar um ato ilocucionário (ou ilocutório), isto é, produzir um enunciado que tem uma certa “força” e,
- III. realizar um ato perlocucionário (ou perlocutório), ou seja, provocar efeitos na situação.

Assim, o que se propõe é a distinção entre o ato de tornar um enunciado significativo (locucionário), o ato realizado pelo locutor por causa de seu enunciado (ilocucionário) e o ato desempenhado quando um enunciado atinge um efeito específico no comportamento, na crença, no sentimento de um interlocutor (perlocucionário). Percebe-se, assim, que o campo do perlocutório ultrapassa o contexto propriamente lingüístico.

Existe uma diferença, então, entre o que se diz, o que se quer fazer com esse dizer e o que realmente se consegue fazer com ele.

6.2 O PAPEL DO PROFESSOR EM AVA: AUTONOMIA DOS DOCENTES EM RELAÇÃO AO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

Os docentes participantes de nossa pesquisa foram unânimes, mais uma vez, em afirmar que o processo ensino-aprendizagem em AVA transcorreu com total autonomia dos mesmos. E, além disso, compactuaram em dizer, ainda, que suas funções e responsabilidades estavam claramente definidos desde o início do curso.

Neste contexto, o professor não ocupa mais a posição central da sala de aula virtual, permitindo que o aluno participe mais ativamente do processo de aprendizagem. O professor passa a assumir papéis de orientador, facilitador, guia, observador ou mediador, conforme a situação e o trabalho sendo realizado.

Desta forma, segundo Romani; Gomes (1999), não exerce tanta influência sobre a aprendizagem em si, participando do processo como agente direcionador das atividades. É

⁵⁸ Pragmática é o ramo da lingüística que visa a captar a discrepância entre o significado proposicional recuperável pela semântica composicional de um enunciado e o significado visado por um falante numa dada enunciação. Estuda os significados lingüísticos determinados não exclusivamente pela semântica proposicional ou frásica, mas dedutível de condições dependentes do contexto extra-lingüístico: discursivo, situacional etc. (Fonte: <http://pt.wikipedia.org> Acesso em: 21 abr 2008).

importante destacar que o professor, neste contexto, precisa exibir domínio muito maior tanto da disciplina como das ferramentas de apoio e dos métodos pedagógicos.

Com as inovações tecnológicas, o aluno pode ser avaliado de diversas formas, contemplando diferentes tipos de avaliação, melhor continuidade e retorno aos pontos de maior dificuldade ou avanço proporcional ao aproveitamento detectado. O computador pode oferecer um número substancialmente maior de formas de avaliação do aluno, indo das tradicionais provas dissertativas ou testes, até avaliações que registrem os procedimentos e estratégias aparentemente utilizadas na solução de problemas.

Além disso, o computador e as tecnologias disponíveis também permitem a formação de grupos (GUEDES, 2005) e seu trabalho em situações de tempo e espaço antes impossíveis sem tal tecnologia. A formação de grupo oferece uma outra série de benefícios, tais como a interação com um conjunto de indivíduos diferentes, a maior diversidade de informações devido a existência de comunicação entre o grupo, melhor adequação aos diferentes perfis dos indivíduos, criando uma identidade grupal que reforça a manutenção e a formação de novos grupos.

E é muito importante, ainda segundo os autores supra-citados, o papel do professor como um motivador e facilitador para que esta troca entre os alunos ocorra de forma adequada. Assim, cremos que ele deve adquirir novas habilidades para assumir o papel de educador a distância:

- I. entender a natureza e a filosofia da EaD;
- II. identificar e desenvolver cursos interativos para satisfazer cada nova tecnologia;
- III. adaptar as estratégias de ensino para transmitir instruções a distância;
- IV. organizar recursos instrucionais de uma forma satisfatória ao ensino a distância;
- V. treinar e praticar o uso de sistemas de telecomunicações;
- VI. ficar envolvido na organização, planejamento colaborativo e decisões;
- VII. avaliar realizações, atitudes, e percepções dos alunos a distância.

De forma geral, verificamos que o uso de tecnologias só tem a contribuir no processo ensino-aprendizagem. No entanto, é necessária uma mudança de postura dos alunos e principalmente dos professores diante desta inovação tecnológica. O aluno precisa comportar-se de forma mais ativa buscando por si só o conhecimento e os professores devem atuar como orientadores ajudando os alunos a aprender a aprender (OLIVEIRA, 2004; OLIVEIRA; ALVES; SERPA, 2008a).

São muitas as questões a respeito de como o professor deve se comportar na EaD mediada pelo computador. Sobre isso, não há divergências significativas entre os entrevistados. Todos concordam com o fato de que o professor online deve ser mais dedicado, mais envolvido com o processo educativo, pois essa é uma condição para que o aluno se sinta apoiado, para que participe, para que não abandone o curso.

Os comentários sobre a atuação do professor vão desde a importância que ele dá à utilização de tecnologia na educação ou à resistência que tem ao uso, a sugestões sobre como fazer EaD online ou motivar o aluno a distância. Entretanto, pode-se ter certeza de que qualidades exigidas a qualquer professor – como comunicabilidade, domínio do assunto, atualização, planejamento, disponibilidade, acolhimento entre outras – são, também, imprescindíveis quando sua atuação não é presencial.

6.3 ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA MANTER A INTERAÇÃO COM OS ALUNOS EM AVA

Analisando os discursos dos docentes, em relação à estratégia metodológica em AVA, observamos ser, primeiramente, o diálogo constante, a delegação de competências e a responsabilização dos alunos pelos trabalhos realizados iniciativas muito relevantes para a motivação dos alunos nesse ambiente. Entretanto, devemos pontuar, ainda, que eles se referem às reuniões periódicas e a formação de grupos de trabalho que visem identificar processos críticos e o desenvolvimento de propostas para a solução dos mesmos como pontos relevantes no processo.

Romani; Gomes (1999) salientam que, a grande maioria dos alunos, tendo em vista os métodos e técnicas tradicionalmente empregados no Ensino Fundamental e Médio, estão acostumados a receber o conhecimento pronto, ou seja, a se comportar passivamente. A adoção de uma postura ativa envolve, necessariamente, maior esforço por parte dos alunos, o que gera alguma resistência. Outro aspecto é a insegurança que os alunos sentem ao experimentar novos métodos de ensino, tanto quanto à sua própria adaptação quanto à forma com que serão conduzidas as avaliações.

A motivação do aluno vem dos aspectos pedagógicos perceptíveis por ele. Se os objetivos do curso são claros, as tarefas e os papéis são bem definidos, e os prazos são factíveis, o aluno pode exercer sua liberdade e critério para administrar seu tempo. Essa autogestão é um elemento motivador. Num modelo de ensino baseado em objetivos, o aluno pode livremente determinar como as tarefas serão organizadas e realizadas, desenvolvendo sua autonomia.

Esta situação se assemelha mais ao esperado pelo mercado de trabalho, ou seja, os profissionais devem saber como realizar suas tarefas individualmente ou em equipe. Neste sentido, a colaboração funciona como um facilitador no processo ensino-aprendizagem.

Nos processos educativos empreendidos a distância ou em colaboração, ou em atividades educativas com o apoio em TICs, alguns autores, como Landow (1992) e Sílvio (2000), entendem que os alunos devem subir degraus, ou andaimes de uma obra em construção, de forma lenta e gradual, dominando novas linguagens passo a passo. Nesses processos os estudantes podem assumir papéis pró-ativos, ativos ou passivos. Espera-se que possam ser protagonistas de sua própria educação, heróis cibernéticos ou pilotos de suas próprias aprendizagens (*Homo sapiens ciberneticus*).

Espera-se que adquiram a linguagem digital, dominem os códigos lingüísticos de diferentes disciplinas e campos de aplicação mediante instruções simples e claras. Espera-se que possam responder às questões formuladas por seus professores ou tutores e realizem as provas de avaliação no tempo devido, comprovando suas aprendizagens. Para outros, como Axt; Maraschin (1999), o aluno está diante do caos, ou de um alto grau de desorganização inicial, enfrentando, como pontua Axt (2004), um novo dispositivo com tarefas mais criativas, linhas de fissura e ruptura que brotam como rizomas no cotidiano.

Embora não se esteja discutindo o computador como forma de substituir as interações face-a-face existente nos ambientes educacionais, hoje tem-se disponível uma série de tecnologias que podem oferecer interatividade. Num AVA o aluno entra em contato com situações que não podem vivenciar no mundo físico.

6.3.1 Situações de aprendizagem proposta pelos docentes

Visto os fatos expostos acima, os docentes participantes criaram situações de aprendizagem online numa perspectiva de construção do conhecimento de várias formas, a saber:

- I. incentivaram a interatividade dos cursistas (recomendando a participação nas comunidades de aprendizado);
- II. trouxeram elementos externos para o debate (links, artigos, etc) e incentivaram os alunos a fazerem o mesmo;
- III. incentivaram a escrita, para promover organização do aprendizado (mapas neurais);
- IV. elaboraram avaliações (diagnósticas) com critérios bem definidos, voltados para os objetivos específicos.

- V. propuseram desafios individuais e coletivos;
- VI. estabeleceram tarefas de curto prazo;
- VII. incentivaram o diálogo com os alunos, instigando o pensamento, com novas perspectivas; estimularam os discentes a realizar as atividades em dia, demonstrando a importância da realização correta das mesmas (Notas que podem ser modificadas pelos alunos caso eles voltem à tarefa e refaçam-na com qualidade, contribuindo assim para a construção do conhecimento);
- VIII. responderam sempre os e-mails dos alunos (feedback);
- IX. sempre elogiaram os trabalhos realizados, objetivando estimulá-los e realizar as alterações necessárias.
- X. utilizaram atividades com certo grau lúdico, que buscam a interação dos alunos entre si e seus tutores.

Como os professores que vêm atuando em cursos online normalmente têm experiência em contextos presenciais, uma boa parte da literatura sobre o papel do professor virtual trata de comparações entre as modalidades presencial e virtual e da passagem de uma para outra. É preciso lembrar, entretanto, que não existe uma única forma de educação presencial, nem uma única forma de EaD online. O que se pode comparar são as possibilidades e potencialidades de cada meio, as práticas mais comuns na sala de aula convencional e aquelas que vêm sendo utilizadas em cada tipo de curso online.

Nunan (1999, p. 71) ressalta, por exemplo, que, embora a instrução mediada pela rede facilite a aprendizagem independente e colaborativa e esteja em harmonia com a visão construtivista do conhecimento, e embora ela ofereça um grande potencial para aqueles que aderem a abordagens de aprendizagem construtivistas, centradas no aluno e colaborativas, não há nada inerente ao meio virtual que conduza a isso. A rede pode também ser utilizada para dar suporte a cursos e programas tradicionais, centrados no professor e baseados na transmissão de conhecimentos.

O autor argumenta, ainda, que apesar de óbvia, essa observação é frequentemente esquecida em meio à excitação gerada pelos novos meios emergentes de ensinar e aprender. De qualquer forma, as possibilidades de mudanças na educação, pela introdução progressiva da tecnologia têm gerado questionamentos nos professores sobre o seu papel social e sua prática pedagógica.

Pode-se dizer que, a princípio, diante dos desafios dos novos instrumentos, os professores engajados neste processo tendem a se preocupar em desenvolver habilidades

tecnológicas. Conforme observado por Sherry; Lawyer-Brook; Black (1997), com uma mudança de foco para o conteúdo instrucional e seu aperfeiçoamento, o impacto da comunicação via computador se torna muito maior. Os professores passam a estimular a comunicação em rede, compartilhar informação e encorajar seus alunos a construir seu próprio conhecimento ao realizar atividades online.

Segundo Sherry (1998), o professor passa a se ver como um orientador – que apresenta modelos, faz mediações, explica, redireciona o foco e oferece opções – e como um co-aprendiz que colabora com outros professores e profissionais. Para Berge (1996), ser capaz de orientar a aprendizagem através das “perguntas certas” é mais importante do que ser capaz de dar aos alunos a “resposta certa”, isto é, a resposta do professor.

A maioria dos professores ou instrutores que utilizam atividades de ensino mediadas por computador, prefere assumir o papel de moderador ou facilitador da interação, em vez do papel do especialista que despeja conhecimento no aluno (BERGE, 1997; SHERRY, 1998). Sherry (1998) destaca, entretanto, que cabe ao professor decidir seu grau de envolvimento e intervenção nas diversas atividades e contextos de comunicação em rede, optando, por exemplo, por se excluir de discussões e dando mais liberdade para os alunos ou, por outro lado, mantendo uma forte presença na conversação para corrigir, informar, opinar, convidar alunos para participar.

Visto isso, a redefinição dos papéis dos professores pelo uso da tecnologia envolve questões como estilos de ensino, necessidade de controle por parte do professor, concepções de aprendizagem e a percepção da sala de aula como um sistema ecológico (OLIVEIRA, 2004) mais amplo, no qual os papéis de professores e alunos estão começando a mudar (SHERRY, 1998).

Berge (1996) argumenta que as diferenças de estilos pedagógicos observadas em nossa pesquisa (um professor privilegia chats e não utiliza trabalho ou discussão em grupo, enquanto outro privilegia a aprendizagem através da interação entre alunos) mostram a necessidade de que o modelo de ensino online seja amplo o suficiente para abarcar também métodos centrados no professor.

Em outro trabalho, Collins; Berge (1996) apontam uma série de mudanças ocorridas nos papéis assumidos por professores e alunos quando a conferência por computador (termo usado pelos autores para se referir genericamente a interações mediadas por computador) passa a ser um componente importante na experiência de ensino-aprendizagem.

6.3.2 *Mudanças de papéis sugeridas*

Dentre as mudanças de papéis por parte do professor, apontadas por esses autores podemos citar:

- I. o professor passa de palestrante e oráculo para consultor, orientador e provedor de recursos;
- II. o professor torna-se um questionador eficiente, em vez de um provedor de respostas;
- III. o professor propõe experiências de aprendizagem, em vez de apenas apresentar conteúdos;
- IV. o professor apresenta apenas a estrutura inicial do trabalho do aluno, encorajando o auto-direcionamento crescente;
- V. o professor apresenta múltiplas perspectivas sobre cada tópico, enfatizando aspectos salientes;
- VI. de professor solitário ele passa a ser um membro de uma equipe de aprendizagem;
- VII. o professor deixa de ter total autonomia para utilizar atividades que podem ser amplamente avaliadas;
- VIII. em vez de ter total controle do ambiente de ensino, ele passa a compartilhá-lo com o aluno como um co-aprendiz;
- IX. o professor se torna mais sensível aos estilos de aprendizagem dos alunos;
- X. há um rompimento das estruturas de poder entre professor/aluno.

Na verdade, as diferenças entre o contexto educacional presencial e o virtual fazem com que o processo de transição de um meio para o outro não seja fácil para muitos professores. Feenberg (1987), por exemplo, destaca a dificuldade inicial sentida por muitos moderadores de conferências eletrônicas em transpor suas habilidades de liderança desenvolvidas em contextos repletos de sinais sociais (tais como sorrisos e balançar de cabeça em sinal de aprovação ou franzir de testas para indicar surpresa ou discordância) para o ambiente artificial de uma conferência eletrônica onde o próprio contexto de comunicação e construção de sentido precisa ser explicitamente apresentado e negociado.

Gunawardena (1992) relata que, ao decidir adotar para sua prática pedagógica online um modelo centrado no aluno, na interação e cooperação entre participantes encontrou dificuldades em abrir mão do controle da sala de aula tradicional. Percebeu, ainda, que uma parcela dos alunos encontrou igual dificuldade em assumir responsabilidade pela sua própria aprendizagem e solicitaram apoio constante.

Berge (1997) especula que o processo de transição para o ensino online é mais fácil para professores filosoficamente orientados para o ensino centrado no aluno por estarem mais acostumados à discussão e à interação.

Palloff; Pratt (1999) consideram a função social do professor online como essencial para a construção e manutenção de uma comunidade virtual e sugerem estratégias como o uso de apresentações dos alunos no início de um curso e a criação de um espaço exclusivo para interação social mais descontraída (e não sobre o conteúdo do curso).

Se, por um lado, grande parte da literatura, assim como os estudos supra citados, se preocupa em descrever, sistematizar, exemplificar ou mesmo recomendar características e procedimentos do professor online, por outro lado, poucos estudos apresentam relatos de experiências ou projetos de formação de professores para atuar em contextos virtuais.

Lynch; Corry (1998) apontam a prática como a melhor técnica para aprender a usar tecnologias de EaD. Para eles, o desenvolvimento de habilidades surge com o tempo em situações reais e, portanto, recomendam a participação dos professores como alunos ou observadores em contextos que usam estratégias de EaD, para que depois possam contribuir em uma turma já existente.

Finalmente, eles sugerem que os novos professores a distância desenhem e desenvolvam uma aula sem a pressão de realmente ter de ministrá-la. Acreditam que, passando por todos os passos envolvidos, os professores aprenderão muito.

Belloni (1999a), por sua vez, em seu livro sobre EaD em geral (e não apenas EaD online), não apresenta sugestões de atividades específicas para a formação do professor à distância, mas também não se restringe à listagem de características, habilidades ou procedimentos pedagógicos desejáveis. A autora aponta áreas de competências a serem desenvolvidas e destaca aspectos, como a formação continuada e reflexiva do professor.

Cumprе mencionar, primeiramente, que ela não discute a formação do professor para atuar em EaD de forma separada da questão da formação do professor para atuar no ensino presencial, onde as situações educativas estão cada vez mais mediatizadas. Tal abordagem sugere, por um lado, a existência de competências comuns à atuação do professor no ambiente presencial e a distância e, por outro, a expectativa de uma crescente incorporação de novas TICs (usadas na modalidade a distância) a modalidade presencial.

A mesma autora destaca que, atualmente, um dos principais desafios da educação é capacitar os alunos a continuarem sua própria formação ao longo da vida profissional, já que, em função das rápidas mudanças no mundo contemporâneo, eles podem ter de exercer funções ainda inexistentes. Do mesmo modo, a formação inicial de professores também deve

prever a sua capacitação para uma educação continuada, além de prepará-los para o confronto com as inovações tecnológicas e suas conseqüências pedagógicas – seja para o ensino presencial ou a distância.

Ela, ainda, recomenda, conforme salientado mais tarde por Pinto (2004) – referindo-se à formação de professores online –, que a formação de professores venha a atender às necessidades de atualização em três grandes dimensões: pedagógica, tecnológica e didática.

A dimensão pedagógica se refere às atividades de orientação, aconselhamento e tutoria e inclui o domínio de conhecimentos relativos ao campo específico da pedagogia, isto é, aos processos de aprendizagem e de conhecimentos oriundos da psicologia, ciências cognitivas e ciências humanas. Assim, tem como finalidade desenvolver capacidades relacionadas com a pesquisa e a aprendizagem autônoma.

A dimensão tecnológica abrange as relações entre tecnologia e educação, desde a utilização adequada dos meios técnicos disponíveis até a produção de materiais pedagógicos utilizando estes meios, ou seja, o conhecimento das suposições metodológicas que a utilização destes meios implica e a capacidade de tomar decisões sobre o uso e a produção de tais materiais.

A dimensão didática se refere ao conhecimento do professor sobre sua disciplina específica envolvendo, também, a necessidade de constante atualização.

Apontando as freqüentes contradições entre a formação inicial do professor, suas experiências de ensino e as demandas do seu contexto de trabalho, a mesma autora sugere a efetiva implementação de uma proposta de formação reflexiva do professor que pesquisa e reflete sobre sua prática de forma sistematizada, gerando conhecimento científico novo no campo da pedagogia (NÓVOA, 1995).

Todo o cenário está posto e o professor precisa procurar colocar-se adequadamente dentro dele desenvolvendo e procurando atender a uma das características básicas da EaD que é ser “um processo complexo, multifacetado e, que inclui muitas pessoas, todas podendo reivindicar sua contribuição ao ensino” (MARSDEN, 1996).

A sociedade, de um modo geral, de acordo com Fujita (2007), vem sofrendo constantes mudanças de costumes, de atitudes, de comportamento e em seus diferentes sistemas de comunicação. Segundo o referido autor, grande parte delas é conseqüência causada pelo vertiginoso avanço das tecnologias de um modo geral e, em particular, das TICs. Essas relações e modificações de comportamento têm sido tema de estudos de um grande número de pesquisadores de diversas áreas, nas quais também se inclui a Educação.

É evidente a necessidade de adequação das instituições de ensino ao novo contexto sócio-econômico em que vivemos; não devemos preparar os alunos apenas para o mercado de trabalho ou para terem um conhecimento básico, devemos prepará-los para a progressão em seus estudos futuros e também para esse mercado, levando-se em consideração a sua história de vida e seu cotidiano.

Mas antes de procedermos qualquer alteração pedagógica no contexto institucional, o corpo docente deverá proceder modificações em sua conduta profissional e rever a sua prática em sala de aula presencial ou virtual. Ainda existem aqueles profissionais que não tem engajamento ou compromisso suficientes para que a realidade acadêmica sofra as modificações necessárias.

Por outro lado, essa inadequação ocorre por falha ou omissão de alguns segmentos no âmbito institucional e/ou governamental. A começar pela valorização do profissional de ensino, ainda discutimos condições básicas de trabalho, quando toda uma infra-estrutura deveria estar pronta e disponível para os professores e alunos; além do mais, as questões salariais são vistas como último plano.

6.4 EAD ONLINE NUMA PERSPECTIVA CONSTRUTIVISTA

Atualmente, de acordo com o enunciado por Rosa (1991) pode-se caracterizar a tendência da educação brasileira como construtivista, com ênfase na idéia interacionista de Paulo Freire (1981) ou de Lev Vygotsky (2005). Esta abordagem vê o aluno como construtor de seu conhecimento, mas inserido numa dada sociedade, numa dada cultura que determina esse conhecimento.

Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência, segundo Marx; Engels (1984), inspiradores da obra vygotskyana e freireana. Assim, o ser que aprende – ou que constrói o conhecimento – transforma a realidade, e o faz pela ação e reflexão; não há apropriação rigorosa e definitiva entre o ser vivo e o seu meio, mas as relações são de transformação mútua. Diz Paulo Freire (1983, p.39):

“Entendemos que, para o homem, o mundo é uma realidade objetiva, independente dele, possível de ser conhecida. É fundamental, contudo, partirmos de que o homem, ser de relações e não só de contatos, não apenas está no mundo, mas com o mundo. Estar com o mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é”.

Se o ser humano pode conhecer e transformar o mundo em que vive, a escola pode instrumentá-lo para isto. A escola é um espaço cultural de conhecimento, local de crescimento

de alunos e professores, uma instituição que existe num contexto histórico de uma determinada sociedade.

O professor, agente social, tem o papel de problematizador dessa realidade, ajudando o aluno a passar das formas mais primitivas da consciência para uma consciência crítica. Ele cria situações para desmistificar a cultura dominante, valorizando a linguagem e a cultura do aluno; o aluno, por sua vez, analisa o conteúdo criticamente e produz cultura. A avaliação, faz-se da prática e dos participantes do processo (alunos e professores).

Segundo Oliveira; Alves; Serpa (2008b), a função docente é muito mais que simplesmente ensinar, muito mais do que aprender com os erros nossos e de nossos alunos. É uma função que significa compartilhar experiências, conhecimentos e, acima de tudo compartilhar todo o universo de situações que nos levarão, no futuro, a sermos um pouco melhores naquilo que fazemos, com amor, dedicação, sensibilidade e profissionalismo.

6.5 UMA ABORDAGEM CONSTRUTIVISTA DE EDUCAÇÃO

A escolha do construtivismo para analisar as soluções encontradas pelos professores em suas experiências na EaD online deveu-se à minha própria experiência como educadora, à pesquisa anteriormente desenvolvida no curso de especialização em Docência Universitária (OLIVEIRA, 2004), à leitura de outros estudos na mesma linha de pensamento e ao fato de que essa parece ser a perspectiva adotada pela maioria daqueles que atuam nesta modalidade de ensino.

Segundo Rosa (1991), numa abordagem construtivista, em que se concebe a função do professor como a de criar situações favorecedoras de aprendizagem, a construção do conhecimento pelos alunos é fruto de sua ação, o que faz com que eles se tornem cada vez mais autônomos intelectualmente.

Conforme Piaget; Inhelder (1976), o conhecimento se constrói na interação entre sujeito e objeto, resultante das sucessivas transformações de esquemas (formas de pensar ou resolver problemas). Essas elaborações resultam de um processo de equilibrações majorantes que corrigem e completam as formas anteriores de desequilíbrio.

É na busca da reequilibração que se avança no processo de construção do conhecimento. Essa reequilibração não significa, naturalmente, uma volta ao estado anterior de equilíbrio, mas de uma transformação deste estado anterior em outro, melhorado (por isso, majorante).

Ora, se o progresso se dá a partir de um conflito cognitivo, de um desequilíbrio na forma de pensar, então o papel da escola, do professor, é criar situações desequilibradoras, desafiadoras, que impulsionem o sujeito na busca de novas alternativas de ação, desafios diante dos quais o aprendiz terá oportunidade de construir conhecimentos.

Ao tratar-se de EaD online, na qual o professor não está presente, realmente, mas a intervenção tem de ser feita via material didático, por exemplo, Rosa (1991) entende que é justamente esse material que deverá criar a situação desafiadora à qual o aluno responderá autonomamente, construindo sua auto-aprendizagem.

E, considerando-se que o intercâmbio, a coordenação de pontos de vista pode constituir-se em oportunidade de avanço, por gerarem conflitos cognitivos, então se pode pensar em propostas organizadas de modo a provocar no aluno a necessidade dessa troca. Assim, ainda de acordo com Rosa (1991), se a distância o aluno auto-aprende, pode ele próprio, concomitantemente, socializar esse conhecimento construído.

Nesse contexto, Lèvy (1999, p. 158) afirma que o professor é incentivado a tornar-se um animador da inteligência coletiva de seus grupos de alunos em vez de um fornecedor direto de conhecimentos.

Ao professor caberia criar situações de aprendizagem (ROSA, 1991). Essas situações de aprendizagem são atividades que podem ser propostas tanto numa educação presencial, quanto a distância.

6.5.1 Atividades propostas numa educação presencial

São atividades:

- I. planejadas e organizadas a partir da observação pelo professor do processo de aprendizagem dos alunos;
- II. planejadas e organizadas em função de algum material/texto específico;
- III. organizadas a partir de propostas dos alunos;
- IV. organizadas em função de alguma situação ocorrida na interação estabelecida na aula;
- V. (re)planejadas a partir de nossa reflexão sobre a prática.

Numa perspectiva construtivista, o ensino não determina a aprendizagem. Enquanto esta é uma atividade do sujeito que aprende, aquela é uma intervenção externa, que pode ser

facilitadora (ou não). O sujeito aprende em situações funcionais, que podem ser criadas na escola, quando:

- I. os alunos precisam usar todo conhecimento já construído para resolver determinada atividade;
- II. há, realmente, um problema a ser resolvido e decisões a serem tomadas pelos alunos, em função do que se pretende produzir;
- III. o conteúdo da atividade caracteriza-se por ser um objeto sócio-cultural real, sem transformar-se em objeto escolar vazio de significado social;
- IV. a organização da tarefa pelo professor garante o intercâmbio de informações.

Na EaD online esses mesmos princípios são válidos, quando se considera o paradigma emergente apontado por Behrens (2000), como um paradigma inovador que atende aos pressupostos necessários às exigências da sociedade do conhecimento. Além disso, na EaD online, há que se enfatizar o aspecto afetivo com respeito às relações pessoais, que pode ser impulsionado pelos materiais e pelas atividades que permitam a comunicação e o intercâmbio entre os participantes.

6.6 O PROFESSOR NA EAD ONLINE: SEU PAPEL, SEUS DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE ATUAÇÃO

Rosa (1991) afirma que a escola, seja ela presencial ou a distância, tem o objetivo de possibilitar ao aluno a aprendizagem. Ela diz que o papel do professor sempre será o de mediador nesse processo e sua formação, inicial ou continuada, pode ajudá-lo a encontrar formas de exercer esse papel. A depender de sua concepção de aprendizagem, sua atuação se modifica, mas o objetivo será sempre o mesmo: que os alunos aprendam.

Com a utilização do computador e da Internet, novas formas de ensinar (e de aprender) são experimentadas e aumentam as propostas que combinam a educação presencial com a EaD online. Moran (1998, p. 85) pontua que, com a Internet o professor pode estar mais atento ao ritmo de cada aluno, às suas formas pessoais de navegação. Ele não impõe; mas, acompanha, sugere, incentiva, questiona, aprende junto com o seu aluno.

Os docentes entrevistados parecem concordar com este papel que lhes cabe, de sugerir, provocar, incentivar, questionar e aprender junto com os alunos. Nas entrevistas sugeriram atividades que demonstravam como fazer esta mediação.

Collins (2004) observa que a atuação do professor na EaD online pode afetar a intensidade das interações entre os alunos; quando os professores mantêm o foco das interações entre si mesmo e os alunos, as interações entre os alunos tendem a diminuir. Os processos colaborativos e a interlocução se estabelecem entre os alunos quando os professores criam situações para o debate, e deixam fluir o diálogo fazendo intervenções esporádicas, sintetizando idéias, provocando reflexões e evitando o diálogo com um único aluno.

Convive-se na tensão entre a mudança impulsionada pelas possibilidades da tecnologia e a estabilidade encapsuladora das práticas pedagógicas pautadas pela transmissão de informações. Paradoxalmente, as práticas educacionais embasadas em abordagens construtivistas e sócio-interacionistas também se encontram em face de um dilema causado pelas propriedades dos recursos tecnológicos disponíveis, que muitas vezes restringem o desenvolvimento de atividades de caráter mais participativo.

No entanto, quando se identificam limitações tecnológicas e se tem apoio técnico necessário para o desenvolvimento de metodologias adequadas às abordagens educacionais adotadas, é possível criar estratégias que permitam superar ou contornar as restrições. Para que isso seja possível, as equipes de desenvolvimento precisam trabalhar em sintonia, tendo em vista a finalidade precípua: a proposição de atividades que proporcionem a aprendizagem do aluno.

A observação de experiências de EaD na literatura disponível leva a constatar práticas usuais cujas abordagens educacionais estão centradas no uso de meios para o envio de materiais fechados aos alunos, ensino individual e massivo baseado na divisão do trabalho, no controle das respostas do aluno e do tempo para realização das tarefas, o que indica um processo de ensino semelhante à industrialização (KEEGAN, 1991; PETERS, 2001).

O docente que se dedica a desenvolver práticas pedagógicas por meio de AVAs online enfrenta diversos desafios de ordem educacional e tecnológica. Nesses ambientes, ele assume novos papéis e funções, os quais apresentam semelhanças e diferenças em relação àqueles próprios da sala de aula convencional.

Analisar a prática docente em ambientes com suporte na tecnologia digital, ou seja, a atuação docente online, no atual estágio de desenvolvimento dessa tecnologia, tem como pressuposto que, em um único artefato tecnológico, convergem diferentes formas de expressar o pensamento e representar o conhecimento pela integração de linguagens verbais, icônicas, sonoras, visuais, textuais e hipertextuais. Estas proporcionam novos modos de criar, pensar, comunicar, interagir, aprender e ensinar; da mesma forma, viabilizam o exercício do diálogo, a polifonia em relação à forma e ao conteúdo, e a reconstrução de significados.

Entretanto, quando o docente começa a experienciar o desenvolvimento de práticas pedagógicas em ambientes virtuais, tem como referência as práticas desenvolvidas em salas de aula convencionais, baseadas na periodicidade dos encontros face a face com os alunos em um determinado espaço físico, num horário previamente definido, com os papéis dos alunos e do professor estabelecidos de antemão e sedimentados há muito tempo, quando a noção de docência sem a presença física possivelmente não fazia sentido em sua profissão.

O primeiro impacto que o professor enfrenta, ocorre com a percepção de que a permanência e participação do aluno em EaD se relaciona com a sua própria participação e interação com os alunos, com a utilização de uma linguagem coloquial e afetiva, que permite romper com o tratamento formal para ir ao encontro do outro e deixar-se afetar por ele, fazendo-o sentir-se próximo e acolhido, apesar da distância física e da ausência do contato face a face.

A criação de circunstâncias favoráveis à interação entre todos os participantes vai ao encontro do que Moore (1993) enfatiza, e nós corroboramos com os resultados da presente pesquisa, como aspectos fundamentais da EaD: a redefinição dos papéis de professores e alunos, a diminuição da distância transacional, o desenvolvimento da autonomia do aluno, o diálogo entre os alunos, a cooperação e a co-responsabilidade.

O uso de um discurso mais interativo e solidário, expresso em materiais de apoio multimidiáticos, atividades propostas e mensagens enviadas pelo professor, deixa explícito nos registros digitais a criação de um espaço relacional de aceitação e convite à participação mútua, que funciona como referência para as atitudes dos alunos, à comunicação entre eles e à produção conjunta.

O professor que assume essa atuação no espaço virtual tem consciência de que ele não é o centro das relações e detentor do saber, mas compreende seu papel na construção de ambientes de aprendizagem que utilizam a linguagem como mediação para a expressão de pensamentos e emoções, a comunicação e a produção colaborativa de conhecimentos, entrelaçando razão e emoção (Bruno, 2002) com a comunicação dialógica. A mensagem representa o lugar social em que a pessoa é capaz de se envolver em um processo produtivo na relação com as outras, apoiada em ferramentas, conceitos e signos (DANIELS, 2003).

Quando se envereda a atuar como professor virtual, utiliza-se a linguagem para despertar sentimentos de pertencimento e para representar o pensamento, comunicar algo e dialogar. A linguagem é também mensageira de informações sobre o objeto de estudos em foco, que se desenvolve por meio de planos de trabalho, proposição de atividades, indicação

de leituras, criação de materiais de apoio, escolha de estratégias, definição de prazos, orientações, devolutivas e utilização de recursos tecnológicos.

Nesse sentido, há uma aproximação com a educação presencial; porém, nesta última, o professor encontra na vivência de sala de aula a possibilidade da comunicação direta e de fazer as adaptações necessárias no contexto da ação, quando “ouve” o aluno pela expressão de sua fala, pelos gestos, acenos, movimentos e mesmo pelo “clima” de aceitação ou rejeição. A mediação pedagógica implica um entrelaçamento entre conteúdos, estratégias, linguagens e formas de representação, envolvendo aspectos didático-pedagógicos e técnicos.

A mediação pedagógica pode afastar ou aproximar as pessoas, conforme variações do nível do diálogo entre o formal e o afetivo, e da estrutura da linguagem entre rígida e flexível (Bouchard, 2000), embora as tecnologias em uso possibilitem níveis de diálogo de acordo com suas características estruturais, as quais interferem na distância transacional e, conseqüentemente, nas possibilidades interativas.

Na EaD online, a interatividade, característica da tecnologia digital de propiciar a interação, indica um potencial de a interação ocorrer, e não um ato em si mesmo. Almeida (2003) acentua que a aprendizagem decorre das interações, ou seja, das relações estabelecidas em ações do pensamento humano, acompanhadas de reflexões sobre resultados e produção de significados.

Portanto, as melhores condições para a aprendizagem são aquelas que proporcionam ao aluno a possibilidade de interagir com objetos de aprendizagem hipermidiáticos previamente concebidos, os quais o aluno explora livremente criando suas próprias rotas (autonomia), como a convivência com a diversidade de idéias, a expressão de seu pensamento articulado com o pensamento do outro, o diálogo, o exercício da autoria e o trabalho de produção colaborativa.

A interação entre professor e alunos e entre os alunos se efetiva em e-mails para as trocas de um para um ou de um para muitos; fóruns e chats, para os debates assíncronos e síncronos, realizados para as trocas entre todos os participantes do curso, quando todos podem ler e dialogar com as intervenções dos colegas.

A navegação entre os recursos das ferramentas utilizadas, os materiais de apoio e objetos de aprendizagem disponibilizados na tela, ocorre entre camadas pelo movimento de ir e vir de um recurso a outro, ao clicar do mouse, de modo não-linear. O texto na tela é hipertextual, sua criação e leitura se realizam de forma multilinear e multi-seqüencial; seus links levam a informações (nós) disponíveis em múltiplas telas (...) (SOARES, 2002).

A par disso, para se fazer entender em meio virtual, o professor se expressa por meio da escrita, utilizada para anunciar as propostas de atividades, questionar, provocar reflexões e orientar os alunos, incentivar o encaminhamento dos trabalhos e buscar o aluno que se encontra “escondido”. Enfim, o professor utiliza a escrita para explicitar suas intenções e objetivos em relação à aprendizagem dos alunos, sua agenda de trabalho, a organização dos espaços de atividades e as produções esperadas dos alunos.

Essas orientações funcionam como referência e balizamento para o aluno, que encontra abertura para buscar caminhos transversais, mapear novas geografias, tecer outros nós e ligações, e estabelecer distintas combinações.

As ações realizadas no ciberespaço são registradas e recuperadas a qualquer momento e de todos os lugares com acesso à Internet, o que permite refletir, apreender pensamentos e ações representados, descontextualizá-las do espaço e tempo originários, apropriar-se dessas ações e recontextualizá-las em outras situações.

Dessa forma, o professor pode utilizar o espaço virtual como registro da memória das ações, comunicações, significados expressos e produções dos alunos, cuja recuperação instantânea possibilita analisá-las, ajudar os alunos a compreender os próprios equívocos e a reformular suas produções, induzindo-os a interpretar os próprios erros e tratá-los como objeto de análise e reformulação.

Dito de outro modo, o professor incita o aluno a aprender a avaliar continuamente o próprio trabalho individualmente ou com a colaboração do grupo e a efetuar as reformulações adequadas para produzir novos saberes. O professor também pode criar estratégias de trabalho que provoquem os alunos a dialogar com as idéias e produções dos colegas, emitir feedback e, espelhar-se nessas produções para reelaborar as próprias idéias.

Devido à complexidade dos diferentes aspectos envolvidos na mediação pedagógica e às novas competências que o professor assume na EaD, Belloni (2002a) indica a exigência de desdobramento da função docente, transformando o professor indivíduo em professor coletivo, representado por uma equipe de trabalho formada por profissionais de distintas áreas de atuação (técnicos de web, programação, design instrucional, especialistas em conteúdo, roteiristas, pedagogos etc.), cuja constituição depende do escopo que a atividade de EaD deverá abranger.

Nessa direção, Pinto (2004) atenta para o risco da disjunção dos papéis do professor online entre planejadores e executores, como se verifica quando cada uma das funções é exercida de forma isolada em relação às demais. Ele refere-se a três dimensões que se integram na ação docente online: pedagógica (refere-se à mediação, comunicação, orientação

e acompanhamento do aluno e respectivos processos de aprendizagem), didática (relaciona-se às competências do professor em sua área de conhecimento) e tecnológica (o domínio das tecnologias permite ao professor sentir-se à vontade para operar e explorar seus recursos), assim como feito anteriormente por Belloni (1999a).

Dessa forma, a docência em meio virtual indica a ambigüidade da convivência com práticas convencionalmente consideradas como pertencentes a abordagens educacionais distintas, embora a explicitação das atividades nesse meio revele a essência do que é prevalecte em relação à determinada concepção educacional.

É possível que o meio virtual provoque a recontextualização das concepções de educação, embora as atividades propostas e direções possíveis da comunicação sejam indicativos da aproximação de uma abordagem voltada ao processo de construção do conhecimento, ou apoiada na concepção instrucionista. Concepção, essa, que também se transforma no meio virtual devido à navegação multilinear da tela, que induz o aluno a escapar da seqüência predefinida, negligenciar as instruções, tomar outros rumos e criar novos sentidos.

6.7 O PAPEL DO ALUNO NA EAD

Para os discentes, um AVA que os leve a ver criticamente o contexto da sociedade e do mundo em que vivem, é um ambiente em que os problemas são apresentados e discutidos entre os componentes do curso. Quando os integrantes interagem, discutem e começam a perceber o que ocorre no mundo, na sociedade, criam um espírito crítico sobre os assuntos. Ressaltam que os assuntos têm que ser trazidos e relacionados com a realidade local. Esta realidade é colocada de forma muito clara no curso de EPS, quando discentes participantes relatam o seguinte:

...“minha experiência vivida na minha cidade de origem. Em Porto Alegre existem aproximadamente 486 mil mulheres, das quais 70% utilizam os serviços do Sistema Único de Saúde. Uma ação de promoção e prevenção da saúde que foi adotada na cidade é a Prevenção à Mortalidade Materna, onde possui um Comitê de Estudos e Prevenção de Morte Materna, que investiga os casos de óbito ocorridos no período da gestação, com o objetivo de adotar medidas preventivas para evitar que estas mortes evitáveis possam correr. As gestantes são acompanhadas pelos Programas de Saúde da Família, nos postos de saúde e em vários hospitais da rede pública como, por exemplo” (S10).

...“No Ceará, 7,5 milhões de pessoas dependem exclusivamente da assistência oferecida pelo SUS. Criado há 19 anos, o sistema possibilitou que mais pessoas tivessem acesso à saúde, mas ainda há muitas deficiências. Em Fortaleza, os usuários do SUS são em torno de 1,7 milhão, ou seja, cerca de 70% dos habitantes da Capital. O sistema, criado pela Constituição de 1988, tem como princípio básico a universalização do atendimento, mas ainda falha na qualidade da assistência prestada. No período de implantação do SUS, quando apenas os cidadãos empregados que contribuam com a Previdência Social tinham direito aos serviços de saúde. Modelo que funcionou na década de 70” (S17).

Verificamos que o papel exercido pelo aluno no processo de construção do conhecimento em cursos a distância é muito grande, pois ele passa a ser o principal responsável pelo seu próprio aprendizado, o que nos parece óbvio. E além disso, observamos, também, que seus hábitos de estudo ajudam, em muito, seu aprendizado.

No AVA, o aluno tem a oportunidade de exercitar sua verdadeira autonomia intelectual:

- I. explorando seus pontos fortes e fracos;
- II. conhecendo suas limitações;
- III. fazendo as atividades solicitadas em “seu tempo”;
- IV. adequando-se ao seu ritmo e estilo de aprendizagem, respeitando evidentemente os prazos estipulados;
- V. discernindo (seleccionando), inclusive o que é bom ou o que não lhe interessa para o seu aprendizado.

Diante de todo esse exercício de autonomia, algumas posturas necessitam ser adotadas para um melhor rendimento:

- I. escolher um local adequado para se concentrar;
- II. procurar horários em que tenha maior produtividade;
- III. habituar-se a estudar sistematicamente;
- IV. utilizar métodos e técnicas que achar mais adequados;
- V. ler textos procurando os pontos-chaves anotando sempre as dúvidas;
- VI. geralmente a quantidade de informações disponibilizada é enorme. Quando não conseguir ler tudo, salve-as em um diretório qualquer, para após o término da disciplina fazer o resgate de todas elas;
- VII. ter como meta “aprender a aprender”;
- VIII. perseverar sempre;
- IX. estar sempre motivado;
- X. ter visão de futuro.

As pesquisas e as diversas experiências já realizadas, e a investigação ora apresentada, têm demonstrado que quanto maior for a interação entre todos os personagens da disciplina, maior o seu grau de significância – para ele como pessoa, como aluno e também o conteúdo – e, conseqüentemente, maior será o seu aprendizado (FUJITA, 2007).

Segundo Kenski (2006) a “interação e a cooperação entre os professores, alunos e demais participantes de um curso a distância visa não apenas instruir, treinar ou adquirir conhecimentos e habilidades. Essas atividades buscam ir além dos conteúdos previstos e desenvolver comportamentos de interação, sociabilidade e comprometimento social, essenciais para a formação de bons cidadãos”.

Num curso de comprovada qualidade educacional, o aluno nunca estará sozinho, os formadores estarão sempre à disposição para ajudá-lo durante todo o processo. No entanto, quando se sentir desmotivado ou insatisfeito, é importante relatar imediatamente esse descontentamento aos formadores. Essa atitude faz com que eles tenham a real percepção dos seus sentimentos, de suas expectativas e de seus anseios com relação à disciplina e/ou ao curso. Caso contrário, será difícil os formadores perceberem algo, pois o aluno pode estar participando, mas estar insatisfeito com a disciplina, com o curso ou ambos.

6.8 O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA NA EAD ONLINE

O professor desempenha um papel importante no desenvolvimento da autonomia. O bom professor, na opinião desses alunos, parece ser aquele que os ajudam a desenvolver sua autonomia como comunicadores. Podemos concluir que os professores podem influenciar o desenvolvimento da autonomia, mas mesmo quando eles não desempenham os papéis esperados, um caos interno pode impulsionar o aprendiz a tomar decisões para impulsionar seu processo de aprendizagem (PAIVA, 2006).

Definir autonomia não é uma tarefa fácil, principalmente, porque há poucos contextos onde os aprendizes podem, realmente, ser autônomos. Os alunos, raramente, estão totalmente livres de interferência de fatores externos que funcionam como obstáculos para a desejada autonomia. Estudar sozinho, por exemplo, não é necessariamente sinônimo de autonomia, pois, como nos lembra Dickinson (1987), muitas das decisões sobre a aprendizagem e seu gerenciamento já se encontram inseridos nos próprios materiais.

Para ele, há graus de autonomia que variam do auto-gerenciamento à escolhas externamente dirigidas, envolvendo os seguintes fatores: decisão de aprender; método de aprendizagem; ritmo; quando/onde; materiais; monitoramento; avaliação interna e externa. Outros fatores, tais como, características do aprendiz; professores; tecnologia; legislação educacional; e aspectos culturais, econômicos e políticos podem, também, interferir no processo da autonomia.

Antes de discutir alguns desses aspectos, rever algumas definições é um ponto importante. Iniciamos com o que não é autonomia, nas palavras de Little (1991). Para ele, autonomia não é sinônimo de auto-instrução, nem algo que professores fazem para seus alunos, embora não considere o professor redundante.

Little (1991, p. 3-4) lembra-nos que autonomia não é “um comportamento único e facilmente descrito”, pois ele “pode se manifestar de várias formas”, pois, há vários graus de autonomia.

Uma das definições mais familiares é a de Holec (1981, p. 3). Segundo ele, autonomia é “a habilidade de se responsabilizar pela própria aprendizagem”. O mesmo pode ser dito da definição apresentada por Little (1991, p. 4), que diz que “autonomia é a capacidade de planejar, monitorar e avaliar as atividades de aprendizagem, e, necessariamente, abrange tanto o conteúdo quanto o processo de aprendizagem”.

Seu conceito inclui algumas estratégias metacognitivas que lidam com fases diferentes do processo de aprendizagem. As definições dos dois autores focam os aprendizes autônomos como seres humanos livres de restrições externas.

Dickinson (1987, p. 9) vai na mesma direção e afirma que “um aprendiz autônomo é aquele que é totalmente responsável para tomar decisões que dizem respeito à sua aprendizagem e para implementá-las”. Seu conceito de autonomia é bastante utópico, se levarmos em conta que, raramente, aprendizes serão capazes de tomar todas as decisões sobre sua aprendizagem e de implementá-las. Dependerão, pelo menos, de material produzido por alguém que, por sua vez, já decidira sobre o conteúdo e sobre os princípios lingüísticos e metodológicos que embasam o material.

No entanto, parece que as definições de Little e de Dickinson podem se aplicar ao mais alto grau de autonomia – um aprendiz capaz de escolher o que quer aprender, como e quando, sem as restrições de um contexto educacional formal. Essa idéia está, também, presente no argumento ideológico de Crabbe (1993, p. 443): “o indivíduo tem o direito de ser livre para exercer suas escolhas como em outras áreas, e não tornar-se vítima (mesmo involuntariamente) das escolhas feitas pelas instituições sociais”.

Muitos outros autores discutiram o conceito de autonomia (YOUNG, 1986; WANG; PEVERLY, 1986; CANDY, 1989; COTERALL, 1995; LITTLEWOOD, 1996; BENSON, 1997; BREEN; MANN, 1997; FREIRE, 1987, 1997; KARLSSON et al., 1997; PENNYCOOK, 1997; SHEERIN, 1997; SINCLAIR, 1997; KERKA, 1999; NICOLAIDES; FERNANDES, 2002; SILVA, 2003) e vários outros. Muitos conceitos são relacionados, tendo argumentos interligados, outros têm uma perspectiva um pouco diferenciada.

Candy (1989, p. 101) aponta a ameaça que a educação formal pode representar para a liberdade dos alunos de fazer suas escolhas. Para ele, “autonomia é uma capacidade inata do indivíduo que pode ser suprimida ou distorcida pela educação institucional”. É bom lembrar, porém, que outros autores, como Karlsson et al. (1997), acreditam que autonomia é uma capacidade que pode ser aprendida.

Young (1986) e Pennycook (1997) seguem uma linha de pensamento semelhante, embora não mencionem a educação formal. Para Young (1986 apud Pennycook, 1997, p. 35), autonomia significa “ser autor de seu próprio mundo sem se submeter ao desejo dos outros” e para Pennycook (1997, p. 39) é a “luta para se tornar o autor de seu próprio mundo, ser capaz de criar seu próprio significado e de perseguir alternativas culturais no seio da política cultural do cotidiano”.

Freire (1996), em seu livro *Pedagogia da autonomia*, não define autonomia, mas pode-se inferir que, para ele, autonomia é a capacidade e a liberdade do aprendiz de construir e reconstruir o que lhe é ensinado. Embora sendo o conceito de liberdade uma questão importante, Freire não ignora a importância do professor, cujo papel, em sua visão, não é o de transmitir conhecimento, mas o de criar possibilidades para que os alunos produzam ou construam seu próprio conhecimento.

Littlewood (1996, p. 428) apresenta uma definição semelhante quando afirma que podemos definir uma pessoa autônoma como aquela que tem a capacidade de fazer escolhas e conduzir suas próprias ações. Esta capacidade depende de dois componentes: habilidade e desejo. Assim, uma pessoa pode ter a habilidade de fazer escolhas independentes, mas não sentir nenhuma vontade de implementá-las (porque tal comportamento não é, por exemplo, percebido como apropriado ao seu papel em uma determinada situação). Por outro lado, uma pessoa pode ter o desejo de exercitar escolhas independentes, mas não ter a habilidade para fazê-lo.

Para Littlewood (1996, p. 431) o desejo é constituído por motivação e confiança, e habilidade é a mistura de conhecimento e habilidades. Sheerin (1997, p. 57) também pontua que “é importante distinguir entre disposição e habilidade porque um aprendiz pode estar disposto a ser independente em uma atividade como, por exemplo, estabelecer objetivos, mas faltar habilidade técnica (...)”.

Littlewood (1996) salienta que um indivíduo pode ter três tipos de autonomia: como comunicador (usa a língua de forma criativa, utilizando as estratégias comunicativas adequadas), como um aprendiz (engaja-se em aprendizagem independente, utilizando as estratégias de aprendizagem apropriadas) e como pessoa (expressa significados pessoais e cria

contextos pessoais de aprendizagem). Acrescentamos que, hoje em dia, é importante incluir também a autonomia como usuário de tecnologia (habilidade para usar a tecnologia), especialmente, a Internet, uma ferramenta auxiliar importante no processo de aprendizagem.

Warschauer (2002, p. 457) vai além e defende que “o conceito de autonomia deve ser ampliado e se aplicar não somente à auto-direção no uso da língua e na tecnologia do momento, mas também à habilidade de desenvolver, avaliar e adaptar as novas tecnologias em evolução”.

Crabbe (1993) também foca o aprendiz e diz que o argumento psicológico – aprendemos melhor quando estamos no controle de nossa própria aprendizagem – é o mais atraente. Dickinson (1995, p. 167), na mesma direção, descreve “autonomia tanto como uma atitude em relação à aprendizagem como uma capacidade para aprender de forma independente”.

Ele cita Wang; Peeverly (1986, p. 176) que concluem que aprendizes autônomos ou independentes são aqueles que têm a capacidade de serem ativos e independentes no processo de aprendizagem; eles são capazes de identificar objetivos, formular seus próprios objetivos ou mudá-los para se adequarem às suas necessidades e interesses de aprendizagem; eles são capazes e usar estratégias de aprendizagem, e de monitorar a própria aprendizagem.

De forma semelhante, Little (2003, p. 1), apesar de reconhecer que a “autonomia do aprendiz é um termo problemático porque é bastante confundido com auto-instrução”, afirma que há, no entanto, amplo acordo de que aprendizes autônomos compreendem o propósito de seus programas de aprendizagem, aceitam explicitamente a responsabilidade por sua aprendizagem, compartilham a formulação de objetivos, tomam iniciativa para planejar e executar as atividades de aprendizagem (LITTLE, 1991), e, regularmente, revêem sua aprendizagem e avaliam sua eficácia (HOLEC, 1981).

Em outras palavras, há um consenso de que a prática da autonomia do aprendiz requer *insight*, uma atitude positiva, uma capacidade de reflexão, e uma prontidão para ser pró-ativo no auto-gerenciamento e na interação com os outros.

Freire (1987, 1997), Young (1986), Pennycook (1997) e Benson (1997) defendem a idéia da autonomia como pessoa, isto é, autonomia como um direito, implicando controle sobre seu próprio processo de aprendizagem e respeito pela identidade do aprendiz. Essa visão crítica da autonomia visa à transformação social, a liberdade de pensar e agir para tornar-se autor de seu próprio mundo.

Resumindo, podemos dizer que os conceitos de autonomia focam um ou mais dos seguintes pontos:

- I. Capacidade inata;
- II. Um conjunto de habilidades que podem ser aprendidas (Benson, 1997);
- III. Responsabilidade sobre a própria aprendizagem;
- IV. Controle sobre o conteúdo e o processo, auto-direção, auto-gerenciamento;
- V. Direito/liberdade para fazer suas próprias escolhas e para construir a própria aprendizagem.

Kerka (1999) reúne alguns autores que mencionam a interferência de fatores externos e fatores internos na autonomia do aprendiz. Ela diz, em concordância com Brookfield (1993, p. 227), que para que a aprendizagem auto-dirigida atinja seu potencial emancipatório, certas condições políticas devem existir. A cultura organizacional pode limitar o controle do aprendiz sobre o ambiente educacional. Grupos de baixa renda ou marginalizados podem ter acesso limitado a recursos de aprendizagem (MERRIAM; CAFFARELLA, 1999).

A Internet pode ser uma das ferramentas atuais mais poderosas e importantes para a aprendizagem autodirigida. Ela tem potencial para proporcionar novas modalidades de aprendizagem e superar barreiras de recursos, tempo e espaço; além de equalizar oportunidades de aprendizagem. No entanto, conforme o autor supra-citado, desigualdades de gênero e de renda ainda existem entre os usuários, interesses financeiros podem agir para exercer controle sobre o que é transmitido e sobre quem tem acesso, e deficiências instrucionais na aprendizagem online ainda devem ser adequadamente abordadas.

Podemos concluir que autonomia não é uma questão apenas de assumir a responsabilidade pela própria aprendizagem, não é algo “dado” pela abordagem ou tolerado pelo professor. É algo muito mais complexo. Benson (1997, p. 29) afirma que “o conceito de autonomia da forma como foi desenvolvido (...) é complexo e multifacetado” e Sheerin (1997, p. 57) observa que “a independência é um construto complexo, um conjunto de disposições e habilidades para assumir certas atividades”.

Breen; Mann (1997, p. 133) advogam que “devemos procurar desenvolver os ideais de autonomia na prática, mas estando alertas para suas complexidades, seremos mais capazes para lutar contra suas restrições”. Nicolaidis; Fernandes (2002) concordam que autonomia parece ser uma idéia bem mais complexa do que se possa pensar em um primeiro momento, principalmente, por não se saber, como ela se relaciona com o contexto de aprendizagem e, considerando um contexto favorável, qual a forma mais viável de implementá-lo.

Silva (2003, p. 74), também falando sobre autonomia, refere-se aos “sistemas sociais como forma de organização complexa porque faz conviver o social com o individual”. Tendo

em mente a complexidade do conceito e também algumas restrições que interferem na autonomia de alguém, eles propôs a definição de autonomia como sendo um sistema sócio-cognitivo complexo, que se manifesta em diferentes graus de independência e controle sobre o próprio processo de aprendizagem, envolvendo capacidades, habilidades, atitudes, desejos, tomadas de decisão, escolhas, e avaliação tanto como aprendiz de língua ou como seu usuário, dentro ou fora da sala de aula.

A importância do desenvolvimento da autonomia ultrapassa a questão disciplinar, de regulação de comportamentos, e se insere em um contexto mais amplo, uma vez que, na sociedade atual, os indivíduos estão mergulhados na turbulência da incerteza, o que os leva a procurar soluções. A reflexividade exigida pela sociedade globalizada aponta para a autonomia como condição de autodeterminação para conviver com os riscos, incertezas e conflitos, como um valor gerador de decisões e criador de possibilidades no manejo com o conhecimento.

Nessa perspectiva, segundo Soares; Pereira (1998), a autonomia se refere às múltiplas capacidades do indivíduo, ao seu modo de viver e aos seus valores culturais; à luta pela sua emancipação e desalienação; à forma de ser, sentir e agir; à resolução de conflitos; ao fortalecimento em relação às suas próprias emoções, o que o torna capaz de se solidarizar com as emoções dos outros e, enfim, estar mais associado em suas ações.

Ela constitui, portanto, uma categoria central da essência da vida humana e, como tal, confere o poder de determinar os processos e as estratégias de ação, escolher caminhos e alternativas, bem como objetivar desejos e ideais no sentido de efetivar a ação crítica nas mais diversas situações.

Esses autores crêem que vale ressaltar, sobre o desenvolvimento da autonomia, que atualmente muitas práticas educacionais enfraquecem as atitudes que a promovem, contrariando os valores da modernidade reflexiva e abstendo-se de qualquer iniciativa de concepção de liberdade e decisão livre.

Assim, a educação escolar deve ser repensada segundo as exigências da atualidade, assumindo seu papel na formação da consciência crítica, disseminando a autonomia como valor central na defesa de um projeto de cidadania que promova a liberdade e a justiça.

Para que a escola se constitua em um espaço de desenvolvimento intelectual e da autonomia, é preciso que os envolvidos no processo educacional compreendam que o desenvolvimento dela é uma construção individual, mediada pela ação social; que estabeleçam e valorizem a comunicação dialógica (aluno, professor, assessor, gestor), propícia à criação de estruturas metodológicas mais flexíveis para reinventar sempre que for preciso.

É preciso, ainda, que os educadores assumam sua função na construção colaborativa de conhecimentos, favorecendo situações de desenvolvimento individual pela desestruturação de hipóteses cognitivas instituídas. Essa ação mediadora requer conhecimento das teorias psicológicas e pedagógicas, algumas das quais relacionadas ao desenvolvimento da autonomia.

6.9 DA SITUAÇÃO DA ACESSIBILIDADE À INTERNET NO BRASIL

Conforme o pontuado pela Acessibilidade Brasil⁵⁹, a expressão “acessibilidade”, presente em diversas áreas de atividade, tem também na informática um importante significado. Representa para o usuário não só o direito de acessar a rede de informações, mas também o direito de eliminação de barreiras arquitetônicas, de disponibilidade de comunicação, de acesso físico, de equipamentos e programas adequados, de conteúdo e apresentação da informação em formatos alternativos.

Não é fácil, a princípio, avaliar a importância dessa temática associada à concepção de páginas para a web. Mas os dados W3C⁶⁰ (World Wide Web Consortium – Consórcio para a Web) e WAI (Web Accessibility Initiative – Iniciativa para a Acessibilidade na Rede) apontam situações e características diversas que o usuário pode apresentar:

- I. Incapacidade de ver, ouvir ou deslocar-se, ou grande dificuldade – quando não a impossibilidade – de interpretar certos tipos de informação;
- II. Dificuldade visual para ler ou compreender textos;
- III. Incapacidade para usar o teclado ou o mouse, ou não dispor deles;
- IV. Insuficiência de quadros, apresentando apenas texto ou dimensões reduzidas, ou uma ligação muito lenta à Internet;
- V. Dificuldade para falar ou compreender, fluentemente, a língua em que o documento foi escrito;
- VI. Ocupação dos olhos, ouvidos ou mãos, por exemplo, ao volante a caminho do emprego, ou no trabalho em ambiente barulhento;

⁵⁹ A Acessibilidade Brasil é uma sociedade constituída por especialistas da área de educação especial, professores, engenheiros, administradores de empresas, arquitetos, desenhistas industriais, analistas de sistemas e jornalistas, que têm como interesse comum o apoio, ações e projetos que privilegiem a inclusão social e econômica de pessoas com deficiência, idosos e pessoas com baixa escolaridade (Fonte: <http://www.acessobrasil.org.br/index.php?itemid=47> Acesso em: 25 abr 2008).

⁶⁰ W3C desenvolve padrões para a criação e a interpretação dos conteúdos para a Web. Sites desenvolvidos segundo esses padrões podem ser acessados e visualizados por qualquer pessoa ou tecnologia, independente de hardware ou software utilizados, como celulares (em Portugal, telemóvel), PDAs, eletrodomésticos, de maneira rápida e compatível com os novos padrões e tecnologias que possam surgir com a evolução da internet.

VII. Desatualização, pelo uso de navegador com versão muito antiga, ou navegador completamente diferente dos habituais, ou por voz ou sistema operacional menos difundido.

Essas diferentes situações e características precisam ser levadas em conta pelos criadores de conteúdo durante a concepção de uma página. Para ser realmente potencializador da acessibilidade, cada projeto de página deve proporcionar respostas simultâneas a vários grupos de incapacidade ou deficiência e, por extensão, ao universo de usuários da web.

Os autores de páginas em HTML⁶¹ obtêm um maior domínio sobre as páginas criadas, por exemplo, com a utilização e divisão de folhas de estilo para controle de tipos de letra, e eliminação do elemento FONT. Assim, além de torná-las mais acessíveis a pessoas com problemas de visão, reduzem seu tempo de transferência, em benefício da totalidade dos usuários.

De acordo com dados publicados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2007), aproximadamente 32,1 milhões de pessoas, que representavam 21% da população de 10 anos ou mais de idade do país, acessaram pelo menos uma vez a Internet em algum local (domicílio, local de trabalho, estabelecimento de ensino, centro público de acesso gratuito ou pago, domicílio de outras pessoas ou qualquer outro local), por meio de microcomputador.

O percentual de internautas na população masculina ficou em 22,0%, um pouco acima do indicador referente ao contingente feminino (20,1%). Os percentuais de pessoas que acessaram a rede nas Regiões Norte (12,0%) e Nordeste (11,9%) foram inferiores aos verificados nas Regiões Sudeste (26,3%), Sul (25,6%) e Centro-Oeste (23,4%). O maior percentual de internautas foi encontrado no Distrito Federal (41,1%), sendo que este resultado ficou distanciado dos dois seguintes, que foram os de São Paulo (29,9%) e Santa Catarina (29,4%).

No outro extremo, os menores valores desse indicador foram os de Alagoas (7,6%) e Maranhão (7,7%) – três vezes menor que a média nacional. Nas regiões metropolitanas, a defasagem entre o máximo e o mínimo desse indicador foi menor. O mais baixo foi o da Região Metropolitana de Belém (19,2%), única abaixo da média nacional, e o maior, foi o da Região Metropolitana de Curitiba (34,8%).

⁶¹ HTML (acrônimo para a expressão inglesa *HyperText Markup Language*, que significa *Linguagem de Marcação de Hipertexto*) é uma linguagem de marcação utilizada para produzir páginas na Web. Documentos HTML podem ser interpretados por navegadores.

As informações fazem parte do suplemento da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD de 2005⁶² sobre acesso à Internet e posse de telefone móvel celular para uso pessoal. O levantamento, realizado pelo IBGE, em parceria com o Comitê Gestor da Internet no Brasil – CGI.br⁶³, mostrou também que o rendimento, o nível de instrução e a idade apresentam reflexos evidentes no acesso à Internet.

Dentre os 32,1 milhões de pessoas que acessaram a Internet, em 2005, a maior parte era de homens (16,2 milhões), tinha entre 30 a 39 anos (5,8 milhões), 13,9 milhões eram estudantes, 20 milhões integravam a população ocupada e 4,2 milhões era de trabalhadores de serviços administrativos.

Segundo a pesquisa, os internautas tinham em média 28 anos de idade, 10,7 anos de estudo e um rendimento médio mensal domiciliar per capita de R\$1.000,00. Além disso, metade deles utilizou a rede no domicílio em que morava e 39,7% em seu local de trabalho. A conexão discada à Internet mostrou-se mais difundida que a banda larga.

Os usuários da Internet, na referida pesquisa, apresentaram perfil bastante distinto daquele das pessoas que não utilizaram a rede. As diferenças entre esses dois grupos se tornaram evidentes no confronto de suas características de idade, nível de instrução e rendimento. A idade média da população de 10 anos ou mais de idade, usuária da Internet, situou-se em 28,1 anos, sendo expressivamente menor que a das pessoas que não usaram esta rede (37,5 anos).

A pesquisa verificou que a utilização da Internet estava mais concentrada nos grupos etários mais jovens. No grupo de 15 a 17 anos de idade, 33,9% das pessoas acessaram essa rede, sendo este resultado maior que os das demais faixas etárias. Esse percentual foi declinando com o aumento da faixa de idade, atingindo 7,3% no contingente de 50 anos ou mais de idade. A proporção de pessoas que acessaram a Internet no grupo etário de 10 a 14 anos (24,4%), ficou acima daqueles das idades a partir de 30 anos, tanto na parcela feminina como na masculina.

Conforme matéria publicada, online, pela Agência Brasil em 08/04/2008, o governo federal lançou o projeto que vai permitir acesso rápido à Internet (conexão em banda larga) a todas as escolas públicas urbanas do país. Trata-se do Programa Banda Larga nas Escolas,

⁶² A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios apresenta indicadores referentes às características gerais da população, migração, educação, trabalho, famílias, domicílios e rendimento (Fonte: <http://www.cetic.br/usuarios/ibge/index.htm> Acesso em: 25 abr 2008).

⁶³ O Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br) foi criado pela Portaria Interministerial nº 147, de 31 de maio de 1995 e alterada pelo Decreto Presidencial nº 4.829, de 3 de setembro de 2003, para coordenar e integrar todas as iniciativas de serviços Internet no país, promovendo a qualidade técnica, a inovação e a disseminação dos serviços ofertados (Fonte: <http://www.cgi.br/sobre-cg/index.htm> Acesso em: 25 abr 2008).

elaborado pelo Ministério das Comunicações – MC, em parceria com as operadoras, e que deve beneficiar cerca de 55 mil escolas de ensino básico até 2010.

Em outra matéria publicada pela mesma agência, em 24/04/2008, o ministro da Ciência e Tecnologia, Sergio Rezende, após participar de entrevista a emissoras de rádio no estúdio da Empresa Brasil de Comunicação – EBC,⁶⁴ afirmou que o número de brasileiros com acesso regular à Internet deve quase triplicar até 2010. Segundo ele, se confirmada a previsão, o número de internautas no país deve passar dos atuais 60 milhões para pelo menos 150 milhões.

Ele pontuou que, até 2010, estima-se que teremos 80% da população brasileira acessando regularmente a Internet de uma forma ou de outra. Garante que essa é uma meta global. Ressaltou, ainda, as iniciativas do governo para promover a inclusão digital. A ampliação do número de laboratórios de informática com redes de Internet nas escolas públicas foi apontada como uma das prioridades do MCT e MEC.

O ministro ainda citou que o passo que está sendo dado agora é a conexão desses computadores com a rede mundial de computadores. Afirmou que isso está sendo feito pelas empresas de telefonia em um programa articulado com o governo, referindo-se ao Programa Banda Larga nas Escolas, citado anteriormente.

Ele também mencionou a construção de telecentros para difundir o uso da Internet entre as comunidades de baixa renda. O Plano Nacional de Inclusão Social e Digital encabeçado pelo Ministério da Ciência e Tecnologia prevê investimentos de mais de R\$ 40 bilhões até o fim do governo atual.

O Brasil continua a ser o País que registra o maior tempo médio mensal de navegação residencial por internauta, 23h51 em março, aumento de 1 hora e 27 minutos em relação a fevereiro e acréscimo de 2 horas e 56 minutos ante o mesmo período de 2007. No ranking, o Brasil é seguido por França (21h30), Estados Unidos (20h24), Japão (20h21) e Alemanha (19h09). Os dados são os maiores já registrados pelo Ibope/NetRatings⁶⁵ desde setembro de 2000.

⁶⁴ A Empresa Brasil de Comunicação (EBC) é uma empresa de economia mista do governo federal do Brasil, criada em 2007 para gerir as emissoras de rádio e televisão públicas federais. A empresa gere, entre outros, a TV Brasil, canal de televisão público do governo federal brasileiro. O novo canal estreou sua programação no dia 2 de dezembro de 2007, quando se iniciaram as transmissões de sinal de TV Digital em território brasileiro e a TV Brasil Integración, canal que divulga o país para os países latinos. A emissora faz parceria com canais, como a Telesur para o Brasil ser valorizado no continente (Fonte: <http://pt.wikipedia.org> Acesso em: 25 abr 2008).

⁶⁵ O IBOPE/NetRatings é uma joint-venture (empreendimento conjunto) entre o IBOPE e a Nielsen/NetRatings, líder mundial em medição de audiência de Internet. Com o auxílio de um software proprietário, instalado em um painel de internautas representativo da população domiciliar brasileira com acesso à Web, a empresa detalha o comportamento dos usuários do meio digital (Fonte: <http://www.cetic.br/usuarios/ibope/index.htm> Acesso em: 25 abr 2008).

Essa pesquisa, publicada online (oglobo.globo.com/tecnologia, em 24/04/2008), concluiu ainda que o número de internautas residenciais ativos em março de 2008 cresceu 3,2%, atingindo 22,7 milhões de usuários, 40% mais do que em março de 2007. Segundo a gerência de análise do Ibope/NetRatings a economia está num bom momento, há um bom número de trabalhadores com carteira assinada, portanto com maior possibilidade de obter financiamento para comprar um computador para a família. Esses fatores possibilitam a participação da classe C entre os internautas, o que aumenta significativamente o número de usuários.

As categorias que registraram o melhor desempenho por número de usuários residenciais em março, na comparação a fevereiro, foram “ocasiões especiais”, impulsionada pelos sites de envio de cartão comemorativo, especialmente por causa do Dia Internacional da Mulher, com crescimento de 27,2% e atingindo 3,8 milhões de internautas; “educação e carreira”, especialmente os sites ligados à educação, que cresceu 13,8% e recebeu 12,3 milhões de visitantes; “crianças, games infantis e brinquedos” e “religião e espiritualidade”, com 13,4% de aumento, e visitas de 10,8 milhões de pessoas; “governo e empresas sem fins lucrativos”, que cresceu 12,3% em número de usuários, atingindo 11,6 milhões de brasileiros e “casa e moda”, cujo crescimento no período atingiu 8,7%, com visita de 7,4 milhões de brasileiros.

Já no período de um ano, que registrou um aumento de 39,9% em número de usuários da Internet residencial ativa, algumas categorias cresceram muito mais: “informações corporativas” (67%), “casa e moda” (56,9%), “viagens e turismo” (56,8%), “família e estilo de vida” (50,3%) e “educação e carreira” (49,2%).

O número total de pessoas com acesso à Internet continua sendo de 40 milhões, considerando todos os ambientes (residência, trabalho, escola, cybercafé, bibliotecas, telecentros, etc). Esse número é relativo ao quarto trimestre de 2007 e inclui pessoas com 16 anos de idade ou mais. O número de pessoas com acesso residencial à Internet, em março de 2008, também continua o mesmo, 34,1 milhões de indivíduos.

CAPÍTULO 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É no problema da educação que assenta o grande segredo do aperfeiçoamento da humanidade.

Immanuel Kant

Foi fundamental pesquisar os dois grupos de sujeitos que participam do processo ensino-aprendizagem, isto é, docentes e alunos. Com este procedimento foi possível compreender o olhar do aluno sobre o processo vivido e perceber, até que ponto, o discurso dos docentes manifesta uma perspectiva fidedigna com o que apresenta em sua atuação em AVA. Além, é claro, de conseguir verificar a interação docente e aluno e a autonomia adquirida, por ambos os grupos, no processo de ensino-aprendizagem que foi o objetivo maior desta pesquisa.

Na EaD online, tal como na educação presencial, o professor atua conforme sua concepção do processo de ensino e de aprendizagem. Não há como generalizar sua ação, seu perfil, ainda que se possa generalizar seu papel, como o de ser mediador da ação educativa que ocorre no contexto aluno-conhecimento-tecnologia. Pode-se dizer que já existem mitos e crenças sobre EaD online; entretanto, essa modalidade de ensino é uma possibilidade real.

A expansão do uso da Internet na educação, seja exclusivamente a distância ou em modalidade mista, torna cada vez mais necessários a compreensão da atuação do professor em contextos virtuais e o estabelecimento de diretrizes e parâmetros para sua formação. O emprego das novas TICs na educação por si só não substitui o professor, pelo contrário, integra-o em um outro conceito de curso que favorece a criação de uma aprendizagem para a autonomia, com participação ativa do aluno em seu próprio aprendizado. Embora o acompanhamento do aluno nesse processo não seja presencial, deve manter a sensibilidade e a afetividade necessárias aos relacionamentos humanos.

A educação na sociedade globalizada tem o compromisso de preparar o indivíduo autônomo para viver e participar de uma cultura que não é apenas local, que não se limita a espaços. Nesse sentido, a ampliação da consciência humana, na conquista do espaço cultural globalizado, depende da capacidade da escola em trabalhar pedagogicamente essa dimensão.

Essa concepção propõe uma ruptura paradigmática; a superação da hierarquia nas relações escolares; a substituição da fragmentação pela visão global, holística, que coaduna com os pressupostos apregoados na busca da autonomia (individual e coletiva). Nessa prática, o diálogo desenvolve-se a partir da tríade ação-reflexão-ação, numa relação horizontal, em que o educador e o aluno buscam saber mais, em comunhão.

A disciplina (hábitos de estudo) passa a ser compreendida como construção interna, colaborando na construção da autonomia intelectual. Entendendo que essa autonomia possibilita ao indivíduo avaliar as regras de seu grupo e decidir se elas estão de acordo com os princípios de justiça que promovem a dignidade humana, a liberdade, a solidariedade e a igualdade.

Assim, o sujeito autônomo não é reprimido, mas livre, porque compreende e vive o respeito mútuo como sendo bom e legítimo. Pela via da autonomia, o indivíduo constrói suas certezas, liberando-se das imposições à sua consciência.

Porém, colocar a educação nesse patamar requer muitas iniciativas. A principal delas é promover uma reforma profunda do ensino, começando pela formação do professor, para que este assuma seu papel como educador e coordenador do processo educativo em qualquer nível, demonstrando flexibilidade na compreensão do ponto de vista do aluno e estabelecendo limites e regras claros. Parâmetros esses que são mantidos de forma consistente num processo de disciplina interior, construído e adequado às condições e possibilidades reais dos alunos.

Ainda que, a cada dia, surjam novas e sofisticadas ferramentas para a EaD online, cremos que, mesmo com o recurso simples de um correio eletrônico (e-mail), se possa fazer essa educação acontecer. Mesmo porque não são as máquinas e os programas que garantem a educação, mas ainda, e sempre, serão as pessoas o diferencial para que se ajude alguém a construir ou reelaborar conhecimento, seja presencialmente ou a distância.

Visto o exposto, podemos inferir, e/ou sugerir, que o processo interacional entre os atores em AVA proporciona uma visão contextualizada das práticas educativas, facilitando a aquisição da autonomia, tanto pelo professor quanto pelo aluno. Capacita, a ambos, galgarem degraus de conhecimento cada vez mais elevados, permitindo, com isso, uma maior facilidade de trânsito no ambiente da rede mundial de computadores; além de um maior aproveitamento e uso de seu conteúdo profissional e pessoalmente.

OBRAS CONSULTADAS

AKIYAMA, Renata. *Análise comparativa da intervenção fonoaudiológica na surdez: com a família ou com os pais?* 2006. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Ciências: Fisiopatologia Experimental, Faculdade de Medicina, Universidade de São Paulo, São Paulo.

ALLAIN, Luciana Resende; ARRUDA, Eucídio Pimenta; ROQUE ASCENÇÃO, Valéria de Oliveira. *Implicações das novas tecnologias na prática pedagógica de professores de ciências, geografia e história das séries iniciais: um recorte pedagógico e comunicacional.* Belo Horizonte, Universidade FUMEC, 2005. Disponível em: <<http://webinsider.uol.com.br/index.php/2006/11/09/o-papel-das-tecnologias-digitais-no-contexto-escolar/>> Acesso em: 16 ago. 2007.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini. Educação a distância na Internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, . 29, n. 2, p. 327-340, jul.-dez. 2003.

ALVES, João Roberto Moreira. *A educação a distância no Brasil: síntese histórica e perspectivas.* Rio de Janeiro: Instituto de Pesquisas Avançadas em Educação, 1994.

ALVES, Elioenai Dornelles; KUSANO, Maria do Socorro Evangelista; SERPA, Maria da Glória Noronha; KUSANO, Lia Mayumi Evangelista; QUARESMA, Marcelo. Añejos y avances en la utilización de la Internet para la enseñanza superior de enfermería en el Brasil. *Revista Panamericana de Enfermería*, Brasília-DF, v. 2, n.1, p. 14-43, jan.-jun. 2004.

AMORIM, Joni de Almeida. *Softwares para educação via Internet e a exclusão digital no Brasil.* Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Disponível em: <http://www2.abed.org.br/visualizaDocumento.asp?Documento_ID=83> Acesso em: 28 jul. 2007.

ARAGÓN, Virgílio Alvarez. A. Pós-graduação na América Latina: situação e características. *Infocapes*, Brasília, v.6, n. 3, p. 7-23, 1998.

ARAÚJO, José Paulo de. Novas tecnologias na educação especial: algumas considerações técnicas e pedagógicas. *Revista Conect@*, n. 4, fev. 2002. Disponível em: <http://www.revistaconecta.com/conectados/jpaulo_novas_tec.htm> Acesso em: 25 ago. 2007.

ARAÚJO, Márcia Santiago de. *Construindo conceitos no ensino médio para sentir, pensar e atuar no ambiente.* Dissertação (mestrado). Rio Grande, RS: FURG, 2003.

ARAÚJO FRANCO, M.; CORDEIRO, Luciana M.; CASTILLO, Renata A. F. O ambiente virtual de aprendizagem e suas incorporação na Unicamp. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 29, n. 2, jul.-dez. 2003.

ARRUDA, Eucídio. *Ciberprofessor: novas tecnologias, ensino e trabalho docente.* Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

AXT, Margarete. Tecnologia na educação, tecnologias para a educação: um texto em construção. *Informática e Educação: teoria e prática*, v.3, n. 1, p. 51-62, set. 2000.

AXT, Margarete. *Abrindo espaços de invenção na escola.* Porto Alegre: PGIE, CIVITAS, LELIC, UFRGS, 2004.

AXT, Margarete; MARASCHIN, Cleci. Narrativas avaliativas como categorias autopoieticas de conhecimento. *Revista de Ciências Humanas*, Florianópolis, UFSC, v. 1, n.1, p. 21-42, 1999.

- AZEVEDO, Guila Eitelberg. *Principais conceitos da teoria interacionista*. 2001. Disponível em: <<http://www.aticaeducacional.com.br/htdocs/pcn/pcns.aspx?cod=62>> Acesso em: 19 dez. 2007.
- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000, p. 277-326.
- BECKER, Howard S. *Métodos de pesquisa em ciências sociais*. São Paulo: Ed. Hucitec, 1993.
- BEHRENS, Marilda. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In: MORAN, J.; MASETTO, M.; BEHRENS, M. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas: Papirus, 2000.
- BEISIEGEL, Celso de Rui. *Estado e educação popular*: um estudo sobre a educação de adultos. São Paulo, Pioneira, 1974.
- BELLO, José Luiz de Paiva. Paulo Freire e uma nova Filosofia para a educação. *Pedagogia em foco*, 2002. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/per01.htm>> Acesso em: 28 jul. 2007.
- BELLONI, Maria Luiza. *Technologie et education*: le système national de television educative au Brésil. Tese (Doutorado). Université Paris V, Paris, 1984.
- _____. *Educação a distância*. Campinas: Autores Associados, 1999.
- _____. Professor coletivo: quem ensina a distância? In: BELLONI, Maria Luiza. *Educação a distância*. Editora Autores Associados, 1999a.
- _____. Ensaio sobre a educação a distância no Brasil. *Educação & Sociedade*, ano XXIII, n. 78, 2002.
- _____. (Org.). *A formação na sociedade do espetáculo*. São Paulo: Loyola, 2002a. (Tendências).
- BENSON, P. The philosophy and politics of learner autonomy. In: BENSON, P.; VOLLER, P. (Ed.). *Autonomy & independence in language learning*. New York: Addison Wesley Longman, p. 18-34, 1997.
- BERGE, Zane L. Example case studies in post-secondary, online teaching. In: HART, G.; MASON, J. *Proceedings of the "Virtual University? Symposium"*. Melbourne, Australia, November 21-22, p. 99-105, 1996.
- _____. Characteristics of online teaching in post-secondary formal education. *Educational technology*, v. 37, n. 3, p. 35-47, 1997.
- BLACK, Mary; METZGER, Duane. Ethnographic description and the study of law. In: NADER, L. *The Ethnography of law*. Ed. American Anthropologist, v. 67, n. 2, p. 141-65, 1964.
- BLUMER, Herbert. Symbolic interacionism. *Perspective and Method*, Chicago, University of Chicago Press, 1937.
- BOCK, Ana Mercedes Bahia. *Psicologias*. Uma introdução ao estudo de psicologia. São Paulo: Saraiva, 1989. pág. 50-57.
- BOUCHARD, Paul. Autonomia e distância transacional na formação a distância. In ALAVA, S. (Org.). *Ciberespaço e formações abertas*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- BOURDIEU, Pierre. *Coisas ditas*. São Paulo: Brasiliense, 1990.

- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, J. C. *La reprodução: éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Minuit, 1970.
- BOWDITCH, J. L.; BUONO, A. F. *Elementos de comportamento organizacional*. São Paulo: Pioneira, 1992.
- BOYCE, Gordon. Computer-assisted teaching and learning in accounting: pedagogy or product? *Journal of Accounting Education*, v. 17, n. 2/3, p. 191-220, 1999.
- BRADLEY, James. Methodological issues and practices in qualitative research. *Library Quarterly*, v. 63, n. 4, p. 431-49, 1993.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: ciências humanas e suas tecnologias (ensino médio)*. As práticas do professor em permanente formação, p. 103. Brasília: MEC/SEF, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>> Acesso em: 16 ago. 2007.
- BREEN, M.; MANN, S. Shooting arrows at the Sun: Perspectives on a pedagogy for autonomy. In: BENSON, P.; VOLLER, P. (Eds.) *Autonomy and independence in language learning*. London and New York: Longman, p. 132-149, 1997.
- BROOKFIELD, S. Self-directed learning, political clarity, and the critical practice of adult education. *Adult Education Quarterly*, 43, n. 4, p. 227-242, 1993.
- BRUESEKE, F. A modernidade técnica. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 17, n. 49, p. 135-44, 2002.
- BRUNO, Adriana. *A linguagem emocional em ambientes telemáticos: tecendo a razão e a emoção nos cursos de formação de educadores*. 25º Encontro Anual – ANPED/2002, GT 16 – Educação e Comunicação.
- BURREL, Gibson. Ciência normal, paradigmas, metáforas, discursos e genealogia da análise. In: CLEEG, S. R.; HARDY, W. R.; NORD, C. *Handbook de Estudos Organizacionais*. São Paulo: Atlas, 1999.
- CAMPOS, Fernanda Cláudia Alves; ROCHA, Ana Regina Cavalcanti. Design instrucional e construtivismo: em busca de modelos para o desenvolvimento de software. In: *Congresso RIBIE*, 4., 1998. Brasília, DF, 1998. Disponível em: <<http://www.niee.ufrgs.br/ribie98/TRABALHOS/250M.PDF>> Acesso em: 19 dez. 2007.
- CANDY, P. C. Constructivism and the study of self-direction in adult learning. *Studies in the education of adults*, v. 21, p. 95-116, 1989.
- CARMO, Hermano. *Ensino superior a distância*. Lisboa: Universidade Aberta, 1998.
- CARNOY, Martin. *Mundialização e reforma da educação: o que os planejadores devem saber*. Brasília: UNESCO, 2002. 136p.
- CARRETERO, Mario. *Construtivismo e Educação*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1997.
- CARVALHO, Carla R. Monteiro. *Situações de risco enfrentadas pelas crianças e adolescentes portadores de hemofilia e suas famílias*. Curso de especialização em metodologias para o atendimento à criança e ao adolescente em situação de risco. Dape/UEDESC, Florianópolis, 2006.
- CASTELLS, Manuel. The Information Age: Economy, Society and Culture Vol.I: *The Rise of the Network Society*. Cambridge MA. Oxford UK: Blackwell Publishers, 1996.

- CAVALCANTI, Carolina Magalhães Costa. *Interatividade em ambientes WEB – dando um toque humano a cursos online*, 2006. Disponível em: <<http://www.universia.com.br/materia/materia.jsp?id=9779>> Acesso em: 24 abr. 2008.
- CEREZO, J. A. L.; LUJÁN, J. L. *Ciencia y tecnologia en contexto cultural*: un viaje a través de la controversia. In: ALCAZÁR, F. J. R.; DOMENÉCH, R. M. M. (Eds.), 1997.
- CHUDO, Marisa Laporta; SONZOGNO, Maria Cecília. O processo de ensino-aprendizagem de adultos universitários: um caso da biologia educacional na formação de educadores. *Revista Investigações no Ensino de Ciências*, v. 12, n. 2, 2007.
- COLLINS, Heloísa. Interação e permanência em cursos de línguas via Internet. In: COLLINS, Heloísa; FERREIRA, Anise. (orgs.). *Relatos e experiências de ensino e aprendizagem de línguas na Internet*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.
- COLLINS, M.; BERGE, Zane L. *Facilitating interaction in computer mediated online courses*. FSU/AECT Distance Education Conference, Tallahasee FL, June, 1996.
- COLOGNESE, Silvio Antônio; MÉLO, José Luiz Bica de. A técnica de entrevista na pesquisa social. In: *Pesquisa social empírica*: métodos e técnicas. Cadernos de Sociologia, Porto Alegre, PPGS/UFRGS, v. 9, 1998.
- CORRÊA, Elizabeth Saad. Comunicação digital: uma questão de estratégia e de relacionamento com públicos. *Organicom*, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 95-111, jul. 2005.
- CORTELAZZO, Iolanda Bueno de Camargo. *Formação de professores em didática para a educação a distância na educação superior*. In: MACHADO, E. M.; CORTELAZZO, I. B. C. (Orgs.). Curitiba: UTP, 2004. 272 p. Livro Virtual. Disponível em: <<http://www.utp.br/mestradoeducacao/vpedagogiaemdebate/pddcio.htm>> Acesso em: 16 ago. 2007.
- COTERALL, S. Readiness for autonomy: investigating learner beliefs. *System*, v. 23, n. 2, p. 195-205, 1995.
- CRABBE, David. Fostering autonomy from within the classroom: the teacher's responsibility. *System*, vol. 21, n. 4, p. 443-452, 1993.
- CRESCITELLI, Mercedes Fátima de Canha, MARQUESI, Sueli Cristina, ELIAS, Vanda Maria da Silva. Ensino de língua portuguesa via internet. In: BASTOS, Neusa Maria (Org.). *Língua portuguesa*: uma visão em mosaico. São Paulo: EDUC, 2002.
- CUNHA, Ana Lygia. *A interação na educação a distância*: cuidados com o uso da linguagem em cursos online. (Projeto em andamento). Universidade Federal do Pará – UFPA, 2006.
- CYSNEIROS, Paulo Gileno. Professores e máquinas: uma concepção de informática na educação. In: *A assimilação da informática pela escola pública*. Relatório CNPq, não publicado. Recife. Projeto Educom. Centro de Educação. UFPE, 1998.
- DANIELS, Harry. *Vygotsky e a Pedagogia*. São Paulo: Ed. Loyola, 2003.
- DA MATA, Roberto. O ofício do etnólogo, ou como ter 'anthropological blues'. In: NUNES, E. O. (Org.) *A aventura sociológica*: objetividade, paixão, improviso e método na pesquisa social. Rio de Janeiro: Zahar. 1978.
- DEMO, Pedro. *Educar pela pesquisa*. 3.ed. Campinas: Autores Associados, 1998.

- DICKINSON, Leslie. *Self-instruction in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.
- DIMAGGIO, Paul et al. Social implications of the Internet. *Annu. Rev. Sociol.*, v.27, p. 307-36, 2001.
- DOWNEY, H. KIRK; IRELAND, R. DUANE. Quantitative versus qualitative: the case of environmental assessment in organizational. *Administrative Science Quarterly*, v. 24, n. 4, p. 630-637, 1979.
- DRUCKER, Peter Ferdinand. *Sociedade pós-capitalista*. São Paulo: Atlas, 1999.
- _____. *O melhor de Peter Drucker: a sociedade*. Tradução de: Edite Sciulli. São Paulo: Nobel, 2001.
- ELY, Donald. P. *Trends in educational technology*. Syracuse: ERIC Clearing House on Information Resources/Syracuse University, 1992.
- EMERENCIANO, Maria do Socorro Jordão; SOUSA, Carlos Albertos Lopes de ; FREITAS, Leda Gonçalves de. Ser presença como educador, professor e tutor. In: *VIII Congresso Brasileiro de Educação a Distância*, 8 de agosto de 2001. Brasília, DF. Disponível em: <<http://www2.abed.org.br>> Acesso em: 19 dez. 2007.
- ERICKSON, Frederick. Money tree, lasagna bush, salt and pepper: Social construction of topical cohesion in a conversation among Italian-Americans. In: TANNEN, Deborah (ed.). *Analyzing discourse: text and talk*. (Georgetown University Roundtable on Languages and Linguistics 1981). Washington, DC: Georgetown University Press, 1982.
- _____. What makes school ethnography 'ethnographic'? *Anthropology & Educational Quarterly*, n.15, p. 51-66, 1984.
- _____. Qualitative methods in research on teaching. In: WITTROCK, M. C. (Ed.) *Handbook of Research on Teaching*. New York: Macmillan, 1986.
- _____. Ethographic microanalysis of interaction. In M. D. LECOMPTE, M.D.; W. L. MILLROY, W. L.; PREISSLE, J. (Eds.). *The handbook of qualitative research in education*. Academic Press: Harcourt Brace Jovanovich, Pubs, 1990.
- FAINHOLO, Beatriz. *La tutoria en la educación a distancia: problemas y recomendaciones*. Tecnologia Educacional: Rio de Janeiro, 1997.
- FEASLEY, C.E. Distance education. In: ALKIN, M. C. (Ed.). *Encyclopedia of Educational Research*. Nova York: Macmillan. p. 334-342, 1992.
- FEENBERG, A. Computer conferencing and the humanities. *Instructional Science*. 16 (2): 169-186, 1987.
- FEITOSA, Sonia Couto Souza . *Método Paulo Freire: princípios e práticas de uma concepção popular de educação*. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 1999.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo dicionário da língua portuguesa*. 2 ed. Rio de Janeiro: Nova Editora, 2006.
- FERREIRA, Maria João; CAMPOS, Pedro. *O inquérito estatístico: uma introdução à elaboração de questionários, amostragem, organização e apresentação dos resultados*. Disponível em: <<http://alea.ine.pt/html/statofic/html/dossier/doc/dossier11.pdf>> Acesso em: 19 dez. 2007.
- FIALHO, Francisco A. P. *Ciências da cognição*. Florianópolis: Ed. Insular, 2001.

- FRAGALE FILHO, Roberto. *Educação a distância: análise dos parâmetros legais e normativos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- FREIRE, Paulo Reglus Neves. A alfabetização de adultos: é ela um que fazer neutro? *Revista Educação e Sociedade*. São Paulo, n. 10, p. 64-70, 1978.
- _____. Criando Métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. (Org.). *Pesquisa Participante*. São Paulo: Brasiliense, p. 34-41, 1981.
- _____. *Educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro; Paz e Terra; 1983.
- _____. *Pedagogia do oprimido*. 17 ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- _____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 6. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- FUJITA, Oscar Massaru. *Do presencial tradicional ao virtual: planejamento e mudanças de postura*. 2007. (Relatório de Pesquisa) – Faculdades Integradas Antonio Eufrásio de Toledo de Presidente Prudente/SP. Universidade de São Paulo – USP.
- FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. *Mapa da exclusão digital no Brasil*. Abril de 2003.
- GADOTTI, Moacir. Perspectivas atuais da educação. *São Paulo em Perspectiva*, v. 14, n. 2, 2000.
- _____. Cruzando fronteiras: teoria, Método e experiências freireanas. 2000a. In: I Colóquio das Ciências da Educação. *Educar, Promover, Emancipar*. Os contributos de Paulo Freire e Rui Grácio para uma pedagogia emancipatória. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias Lisboa, 23-24 Março de 2000.
- GARRISON, David Randy.; SHALE, Douglas. Mapping the boundaries of distance education: problems in defining the field. *The American Journal of Distance Education*, v. 1, n. 1, 1987.
- GASPAR, Alberto. Museus e Centros de Ciências – Conceituação e proposta de um referencial teórico. In: NARDI, R. (org.) *Pesquisas em Ensino de Física*. São Paulo: Ed. Escrituras, 1998.
- GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.
- GIDDENS, Anthony. *Política, sociologia e teoria social*. UNESP, São Paulo, 1997.
- GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1991.
- GLAZIER, Jack D.; POWELL, Ronald R. *Qualitative research in information management*. Englewood, CO: Libraries Unlimited, 1992, 238p.
- GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *Revista de Administração de Empresas*, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995a.
- _____. Pesquisa qualitativa – tipos fundamentais. *Revista de Administração de Empresas*, v. 35. n.3, p. 20-29, 1995b.
- GONZALEZ, Mathias. *Fundamentos da tutoria em educação a distância*. São Paulo: Avercamp, 2005.
- GRANGÉ, Danielle; LEBART, Ludovic. *Traitements statistiques des enquêtes*. Paris: Ed. Dunod, 1994.

- GUEDES, Vitor dos Santos. *Formação de grupos em ambientes de ensino colaborativo apoiados por computador*. Monografia (Graduação). Centro de Informática, Universidade Federal de Pernambuco, 2005.
- GUERRIERO, Iara C. Z. *Aspectos éticos das pesquisas em ciências sociais e humanas*, 2007. Disponível em: <conselho.saude.gov.br/web_ceps/apresentacoes/terca/03.ppt> Acesso em: 19 dez. 2007.
- GUNAWARDENA, C. N. *Changing faculty roles for audiographics and online teaching*. American Journal of Distance Education, 6(3): 58-71, 1992.
- HAMMERSLEY, Martyn; ATKINSON, Paul. *Ethnography principles and practice*. London: Routledge, 1983.
- HARA, Noriko; KLING, Rob. Student's distress with a web-based distance education course: an ethnographic study of participants experience. *Information, Communication & Society*, v. 3. n. 4, p. 557-79, 2000.
- HOLDERNESS, Mike. Falling through the net. *New Statesman and Society*, p. 24, out. 1994.
- HOLEC, Henri. *Autonomy and foreign language learning*. Oxford: Pergamon, 1981.
- HUANG, Hongmei. Toward constructivism for adult learners in online learning environments. *British Journal of Educational Technology*, v. 33, n. 1, p. 27-37, 2002.
- INOCÊNCIO, Doralice; CAVALCANTI, Carolina Magalhães Costa. *Quando o diferencial é a comunicação: case liderança aplicada*. (Relatório de Pesquisa). Universidade de Santo Amaro, São Paulo, 2006.
- JOHANNESSEN, K. S. Rule following and tacit knowledge. *AI & Society*, v.2, p. 287-301, 1988.
- JONASSEN, David H. *Applications and limitations of hypertext technology for distance learning*. Trabalho apresentado no Distance Learning Workshop, Armstrong Laboratory, San Antonio, USA, 1992.
- KAPLAN, Bonnie; DUCHON, Dennis. Combining qualitative and quantitative methods in information systems research: a case study. *MIS Quarterly*, v. 12, n. 4, p. 571-86, 1988.
- KARLSSON, Leena; KJISIK, Felicity; NORDLUND, Joan. *From here to autonomy*. A Helsinki University Language Centre Autonomous Learning Project. Helsinki: Helsinki University Press, 1997.
- KEEGAN, Desmond. *Foundations of distance education*. 2. ed. Londres: Routledge, 1991.
- KENDON, Adam. *Studies in behavior of social interaction*. Bloomington: University of Indiana Press, 1977.
- KENSKI, Vani Moreira. *Tecnologia e ensino presencial e a distância*. Campinas, SP: Papirus, 2003.
- KENSKI, Vani Moreira. Gestão e uso das Mídias em Projeto de Educação a Distância. *Revista E-Curriculum*, São Paulo, v.1, n.1, dez. – jul. 2005-2006. Disponível em: <http://www.pucsp.br/ecurriculum/artigos_v_1_n_1_dez_2005/vanikenskiartigo.pdf> Acesso em: 22 abr. 2008.
- KERCKHOVE, Derrick. *A pele da cultura*. Uma investigação sobre a nova realidade eletrônica. Lisboa, Relógio D'Água, 1995.

- _____. *Inteligências en conexión*. Hacia una sociedad de la web. Madrid, Gedisa, 1997.
- KERKA, Sandra. *Self-directed learning: myths and realities*. n. 3, 1999. Disponível em: <http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/15/f2/bc.pdf> Acesso em: 24 abr. 2008.
- KIRK, Jerome; MILLER, Marc L. *Reliability and validity in qualitative research*. Beverly Hills: Sage, 1986.
- KONDER, Leandro. *O que é Dialética*. 17 ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- KUHN, Thomas. *The structure of scientific revolutions*. Chicago: University Press, 1962.
- KUSANO, Lia Mayumi Evangelista. *Percepções dos alunos em relação à educação online em saúde na Universidade de Brasília*. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Ciências da Saúde, Universidade de Brasília, Brasília, 2005.
- LANDIM, Cláudia. Experiências em EAD. In: *A elaboração de projetos* – Unidade 5. [Rio de Janeiro]: Editora Senac do Brasil, E-Book (CD-ROM), 2001.
- LANDOW, George. P. *Hypertext. The convergence of contemporary critical theory and technology*. The John Hopkins University Press, Baltimore and London, 1992.
- LECHNER, Sybille K. et al. Negotiating the maze: case based, collaborative distance learning in dentistry. *Medical Education Online*, v. 6, n. 4, 2001. Disponível em: <<http://www.med-ed-online.org/t0000019.htm>> Acesso em: 16 ago. 2007.
- LEFÈVRE, Fernando; LEFÈVRE, Ana Maria Cavalcanti. *O discurso do sujeito coletivo: um novo enfoque em pesquisa qualitativa*. Caxias do Sul: Educs, 2003. (Desdobramentos).
- _____. *Promoção de Saúde*. A negação da negação. Rio de Janeiro: Vieira e Lent Editora, 2004.
- _____. *Depoimentos e discursos*. Brasília: Liberlivro, 2005.
- _____. *O discurso do sujeito coletivo: breve apresentação da proposta*. 2000a. Disponível em: <<http://www.fsp.usp.br/~fLefèvre/resumo.htm>> Acesso em: 13 nov. 2004.
- _____. Os novos instrumentos no contexto da pesquisa qualitativa. In: LEFÈVRE, Fernando; LEFÈVRE, A. M. C.; TEIXEIRA, J. J. V. (Org.). *O discurso do sujeito coletivo: uma nova abordagem metodológica em pesquisa qualitativa*. Caxias do Sul: EDUCS, p. 11-35, 2000b, 138 p.
- _____. *O processo de desparticularização dos discursos e o resgate do sujeito social*. 2000c. Disponível em: <<http://www.fsp.usp.br/~fLefèvre/particularização.htm>> Acesso em: 13 nov. 2004.
- _____. *O discurso do sujeito coletivo como superação dos impasses no processamento de respostas a questões abertas*, 2006. Disponível em: <<http://www.ipdsc.com.br>> Acesso em: 04 set. 2007.
- LEFÈVRE, Fernando et al. Representação social da Vigilância Sanitária pela população do município de Águas de Lindóia: análise da percepção de alguns riscos relevantes. *Revisa*, v. 1, n. 1, p. 22-30, 2005.
- LEITÃO, Sérgio Proença; ROSSI, L. P. Natureza da mudança nas organizações: uma introdução crítica. *Revista Arché Interdisciplinar*, v. 10, n. 28, p. 13-38, 2000.
- LEMOS, Cristina. Inovação na era do conhecimento. *Parcerias estratégicas*, v. 8, p. 157-79, 2000.

- LÉVY, Pierre. *As Tecnologias da Inteligência*, Paris, 1990.
- _____. *O que é o virtual?* São Paulo: Ed. 34, 1996.
- _____. *Cibercultura*. Tradução de: Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, p. 171, 1997.
- _____. *Antropologia do ciberespaço*. São Paulo: Cia das Letras, 1999.
- _____. Educação e cibercultura. *PortoWeb*, s/d. Disponível em: <<http://empresa.portoweb.com.br>> Acesso em: 16 ago. 2007.
- LIEBSCHER, Peter. Quantity with quality? Teaching quantitative and qualitative methods in a LIS Master's program. *Library Trends*, v. 46, n. 4, p. 668-80, 1998.
- LIGUORI, Laura M. As novas tecnologias da informação e da comunicação no campo dos velhos problemas e desafios educacionais. In: LITWIN, Edith. (Org.) *Tecnologia educacional: políticas, histórias e propostas*. Tradução de: Ernani, R. Porto Alegre: Artes Médicas, p. 78-97, 1997.
- LITTLE, David. *Learner autonomy: definitions, issues and problems 1*. Dublin: Authentic, 1991, p. 4.
- _____. *Learner autonomy and second/foreign language learning*. 2003. Disponível em: <<http://www.lang.ltsn.ac.uk/resources/goodpractice.aspx?resourceid=1409>> Acesso em: 24 abr. 2008.
- LITTLEWOOD, W. Autonomy: an anatomy and a framework. *System*, v.24, n.4, p.427-435, 1996.
- LITWIN, Edith. *Tecnologia Educacional*. Artes Médicas. Porto Alegre, 1995, p. 191.
- LOPES, Cristiano Aguiar. Exclusão digital e política de inclusão digital no Brasil – o que temos feito? *Eptic Online*, v. IX, n. 2, mayo-ago./2007. Disponível em: <<http://www.eptic.com.br>> Acesso em: 16 ago. 2007.
- LUCENA, Carlos; FUKS, Hugo. *Professores e aprendizes na Web: a educação na era da Internet*. 1. ed. Rio de Janeiro: Clube do Futuro, 2000.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- LUTZ, Frank W. Ethnography: the holistic approach to understanding schooling. In: GRENN, JUDITH L. et al. (Eds.) *Ethnography an Language in Educational Settings*, v. 5, p. 51-63, Norwood, New Jersey, ABLIX, 1983.
- LYNCH, W.; CORRY, M. *Faculty recruitment, training, and compensation for distance education*. College of Education, Houston University, 1998.
- MACDONALD, Janet; HEAP, Nick; MASON, Robin. Have I learnt it? Evaluation skill for resourde-based study using electronic resources. *British Journal of Educational Technology*, v. 32, n. 4, p. 419-433, 2001.
- MAÇADA, Débora Laurino. *Rede virtual de aprendizagem: interação em uma ecologia digital*. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação, Porto Alegre – RS – Brasil , 2001.
- MANNING, Peter K. Metaphors of the field: varieties of organizational discourse. *Administrative Science Quarterly*, v. 24, n. 4, p. 660-71, 1979.
- MARSDEN, R. Time, space and distance education. *Distance education*, vol. 17, n.º 2, 1996.

- MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia alemã*. Tradução de: Carlos Bruni e Marco A. Nogueira. São Paulo: Hucitec, 1984.
- MASSETO, Marcos T. (Org.). *Docência na universidade*. 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 1998.
- MATTAR, Fauze Najib. *Pesquisa de marketing: metodologia, planejamento, execução e análise*, 2. ed. São Paulo: Atlas, 2v, v. 2, 1994.
- MÁTTAR NETO, João Augusto. *Metodologia científica na era da informática*. São Paulo: Saraiva, 2002.
- MATTOS, Carmem Lúcia Guimarães de. *Picturing school failure: a study of diversity in explanations of "educational difficulties" among rural and urban youth in Brazil*. Tese (Doutorado em Educação). The University of Pennsylvania, Philadelphia, PA, USA, 1992.
- MÁXIMO, Maria Elisa. *Novos caminhos de socialização na Internet: um estudo das listas eletrônicas de discussão*. Trabalho apresentado no Fórum de Pesquisa 19 "Cultura, comunicação e vida cotidiana" da 22ª. Reunião Brasileira de Antropologia. Brasília, 2000.
- MEAD, George Herbert. *The philosophy of the act*. Chicago: University of Chicago Press, 1934.
- MEDINA, Adriana Galvão. *Fórum de discussão na web e violência urbana: estudo de caso por meio da análise do Discurso do Sujeito Coletivo*. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Saúde Pública, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.
- MEHLECKE, Querte Terezinha Conzi. *Relações dialógicas no ambiente de suporte à aprendizagem online: um estudo das estratégias no contexto de falantes da língua portuguesa de Portugal*. Tese (Doutorado), PGIE, UFRGS, 2006.
- MEHLECKE, Querte Terezinha Conzi; GUEDES, Adriana Torres. *Estratégias do professor para promover a interação dos alunos nas aulas a distância online*. Disponível em: <<http://www.liberato.com.br/upload/arquivos/0131010717395616.pdf>> Acesso em: 19 dez. 2007.
- MELLON, Constance Ann. *Naturalistic inquiry for library science: methods and applications for research, evaluation, and teaching*. New York: Greenwood, 1990.
- MERCADO, Luís Paulo Leopoldo. Novas tecnologias na educação: novos cenários de aprendizagem e formação de professores. In: OLIVEIRA, M. A. (Org.). *Reflexões sobre o conhecimento e educação*. Maceió, EDUFAL, 2000, p. 69-124.
- MERRIAM, S.; CAFFARELLA, R. *Learning in adulthood: a comprehensive guide*. 2. ed. San Francisco: Jossey-Bass, 1999.
- MILES, Matthew B.; HUBERMAN, Alan Michael. *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*, 2. ed., Thousand Oaks, CA: Sage, 1994.
- MION, Rejane Aurora. *Investigação-ação e a formação de professores em física*. O papel da intenção na produção do conhecimento crítico. 2002. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- MOORE, Michael G. Distance education at post secondary level. In: CLARK, B. R.; NEAVE, G. (ed.) *The encyclopedia of higher education*. Oxford: Pergamon, p. 1097-106, 1992.
- MOORE, Michael G. Theory of transactional distance. In: KEEGAN, D. (Org.). *Theoretical principles of distance education*. Londres e New York: Routledge, 1993.

- MORAES, Maria Cândida Borges de. C. *O paradigma educacional emergente*. 10. ed., Campinas: Papirus, 1997, p. 144.
- MORAN, José Manuel. *Novos caminhos do ensino a distância*. Informe CEAD – Centro de Educação a Distância – SENAI, Rio de Janeiro, Ano 1, n. 5, out-dez de 1994, p. 1-3.
- _____. Novas tecnologias e reencantamento do mundo. *Tecnologia Educacional*. Rio de Janeiro, v. 23, n. 126, p. 24-6, 1995.
- _____. *Mudança na comunicação pessoal*: gerenciamento integrado da comunicação pessoal, social e tecnológica. São Paulo: Paulinas, 1998.
- MUÑOZ, M. M.; PAREJA, E. I. *Elementos para la resolución de controversias en el debate sobre biotecnología y sociedad*. In: ALCAZÁR, F. J. R.; DOMENÉCH, R. M. M.; CAZORLA, J. A. S. (ed.), 1997.
- NACHMIAS, Rafi et al. Web-supported emergent-collaborations in higher education courses. *Educational Technology & Society*, v. 3, n. 3, p. 94-104, 2000.
- NEVES, José Luís. Pesquisa qualitativa – características, usos e possibilidades. *Cadernos de Pesquisas em Administração*, São Paulo, v. 1, n. 3, 2º. Sem, 1996.
- NICOLAIDES, C; FERNANDES, V. Autonomia no ensino de LE: uma questão cultural. In: *Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada*, 6, 2001, Belo Horizonte. [Anais eletrônicos...] Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2002. 1. CD-ROM.
- NOCERA, Dennis Zaghetto. *Educação, sociedade e tecnologia*. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção). Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção. Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, 2002.
- NONAKA, Ikujiro; TAKEUCHI, Hirotaka. *Criação de conhecimento na empresa*. Rio de Janeiro: Campus, 1997.
- NOVA ESCOLA. *O Micro invade a sala*: a didática nunca mais será a mesma. Fundação Victor Civita, São Paulo, p. 10-7, ano XIII, n. 110, mar./1998.
- NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa, Publicações Dom Quixote, Instituto de Inovação Educacional, 1995.
- NUNAN, D. A foot in the world of ideas: graduate study through the Internet. *Language Learning & Technology*, 3 (1), July 1999, pp.52-74, 1999.
- OGBU, John. School ethnography: a multilevel approach. *Anthopology and Education Quarterly*. Vol. XII, n. 1, p. 9-31, 1981.
- OLIVEIRA, Marcia Silva de. *Estudo sobre a valorização das relações interpessoais, entre professor e aluno, e suas contribuições para o processo de ensino-aprendizagem da graduação do curso de biomedicina*. Monografia (Especialização em Docência Universitária). UniCEUB – Brasília/DF, 2004.
- OLIVEIRA, Marcia Silva de; ALVES, Elioenai Dornelles; SERPA, Maria da Glória Noronha. Espaços pedagógicos de aprendizagem para o ensino superior. *FACTUCiência*, Unaf: FACTU, ano VII, vol. 13, ago-dez. 2008a, p. 97-106.
- OLIVEIRA, Marcia Silva de; ALVES, Elioenai Dornelles; SERPA, Maria da Glória Noronha. A docência universitária no atual contexto histórico-sócio-econômico. *FACTUCiência*, Unaf: FACTU, ano VII, vol. 13, ago-dez. 2008b, p. 107-115.
- PAAS, Leslie Christine. *Design educacional*. UFSC: LIED, 2001. Disponível em: <<http://www.eps.ufsc.br/disc/tecmc/designedu.html>> Acesso em: 19 dez. 2007.

- PACHECO, José Augusto. *O pensamento e a ação do professor*. Porto: Ed. Porto, 1995, 223 p.
- PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. Autonomia e Complexidade. *Linguagem e Ensino*. v. 9, n. 1, p. 77-127. 2006. Disponível em: <http://rle.ucpel.tche.br/php/edicoes/v9n1/vera_paiva.pdf> Acesso em: 24 abr. 2008.
- PALLOFF, Rena M.; PRATT, Keith. *Building learning communities in cyberspace: effective strategies for the online classroom*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1999.
- PARASURAMAN, A. *Marketing research*. 2. ed. Addison Wesley Publishing Company, 1991.
- PARK, Robert Ezra; BURGESS, Ernest Watson. *Introduction to the sciences of sociology*, Chicago: University of Chicago Press, 1921.
- PATTON, Michael Q. *Qualitative evaluation methods*. Beverly Hills, CA: Sage, 1980, 381p.
- PAULA, Cleilda Amorim; PAULA, Cleonice Amorim. *Educação a distância*. Concórdia, Santa Catarina, Universidade do Contestado, número 7 – II Semestre de 2006. Disponível em: <<http://www.nead.uncnet.br/2004/revistas/ead/7/74.pdf>> Acesso em: 19 dez. 2007.
- PEIRCE, Charles Sanders. *Semiótica e filosofia*. São Paulo: Cultrix/Edusp, 1975.
- PENNYCOOK, A. Cultural alternatives and autonomy. In: BENSON, P.; VOLLER, P. (Eds.). *Autonomy and independence in language learning*. New York: Addison Wesley Longman, p. 35-53, 1997.
- PERRATON, Hilary. A theory for distance education. In: STEWART, D; KEEGAN, D.; HOLMBERG, B. *Distance education international perspectives*. New York: Routledge, 1988.
- PERRENOUD, Philippe. *Dez Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- PETERS, Otto. *Didática do ensino a distância: experiências e estágio da discussão numa visão internacional*. São Leopoldo – RS, Ed. Unisinos, 2001.
- PETERSON, Robert W.; MAROSTICA, Mark A.; CALLAHAN, L. M. *Helping Investors Climb the e-Learning Curve – The Next Internet Investment Opportunity*, U.S. Bancorp Piper Jaffray Inc., 1999. Disponível em: <<http://www.piperjaffray.com>> Acesso em: 05 ago. 2007.
- PETRIDES, Lisa Ann. Web-based students perceptions issues of interaction, presence, and performance in an online course. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, v. 6, n. 1, p. 21-40, 2002.
- PFROMM NETTO, Samuel. *Telas que ensinam: mídia e aprendizagem do cinema ao computador*. Campinas, SP: Editora Alínea, 1998.
- PIAGET, Jean; INHELDER, B. *Da lógica da criança à lógica do adolescente*. São Paulo: Pioneira, 1976.
- PIAGET, Jean. *Problemas de psicologia genética*. Coleção Os Pensadores. 2ª ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983.
- PINTO, Anamelea de Campos. *A formação de professores para a modalidade de educação a distância: por uma criação e autorias coletivas*. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, 2004.

- PISKURICH, George M. *The ASTD handbook of instructional technology*. Nova York: McGraw-Hill, 1993.
- PRADO, Eleutério. F. S. *Um estudo sobre a compreensão da economia como ciência*. Tese (Livre-docência). Universidade de São Paulo, Junho de 1990.
- PULQUÉRIO, Manuel de Oliveira. *Platão*. Apologia de Sócrates. Brasília: Ed. UnB, p. 28, 1997.
- RADFAHRER, Luli. *Design web design*. São Paulo: Market Press, 1998.
- REID, J. What every student should know about online learning, 1999. In: ARAÚJO, J. P. *O que os aprendizes esperam dos professores na educação a distância online?* Disponível em: <www2.abed.org.br/biblioteca> Acesso em: 05 ago. 2007.
- RIBEIRO, L. E. P.; PINTO, G. R. *O real do construtivismo*. Editora Fapi, 1995.
- RIBEIRO, A. M. C.; NEVES, M. C. B. A Tutoria. In: *A aprendizagem e a tutoria* – Unidade 4. [Rio de Janeiro]: Editora Senac do Brasil, E-Book (CD-ROM), 2001.
- RIBEIRO, A. M.C. *Curso de formação profissional em educação infantil*. Rio de Janeiro: EPSJV/ Creche Fiocruz, 2005.
- RITTO, Antônio Carlos de Azevedo; FILHO, N. M. *A caminho da escola virtual: um ensaio carioca*. Rio de Janeiro. Edições Consultor: Faculdade Carioca, p. 39-43, 1995.
- RIVERA, Francisco Javier Uribe; ARTMANN, Elizabeth; FREITAS, Carlos Machado de. *Relatório cenário da pós-graduação strictu sensu*. Rio de Janeiro: Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca, 2005.
- ROHFELD, R. W.; HIMESTRA, R. Moderating discussions in the electronic classroom. In: BERGE, Z.; COLLINS, M (ed.) *Computer-mediated communication and the online classroom in distance education*. Hampton Press, 1995. Disponível em: <<http://www.emoderators.com>> Acesso em: 16 ago. 2007.
- ROMANI, Luciana Alvim Santos; GOMES, Sabine Sirimarco. *Professor virtual baseado em sistemas multi-agentes*, 1999. Disponível em: <http://www.cnptia.embrapa.br/~luciana/disciplinas/mo642/versao_final.html> Acesso em: 15 de abr. 2008.
- ROSA, I. S. *A Criança e a Linguagem Escrita: teoria e prática da alfabetização numa perspectiva psicogenética*. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar. São Paulo: Instituto de Psicologia da USP, 1991.
- SANDAY, Peggy Reeves. The ethnographic paradigm(s). *Administrative Science Quarterly*, v. 24, n. 4, dec. 1979, p. 527-38.
- SANTOS, E. S. *Desigualdade social e inclusão digital*. Tese (Doutorado). Rio de Janeiro, IPPUR/UFRJ, 2006. p. 91.
- SANTOS, Laymert Garcia. *Desregulagens*. São Paulo: Brasiliense, 1981, p. 169.
- SARAIVA, Terezinha. Avaliação da educação a distância: sucesso, dificuldades e exemplos. *Boletim Técnico do Senac*, v. 21, n. 3, p. 32-45, set.-dez., 1995.
- SCHATZMAN, Leonard; STRAUSS, Anselm L. *Field research: strategies for a natural sociology*. New Jersey: Prentice-Hall, INC., Englewood Cliffs, 1973.
- SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*. 3 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997, p. 79-91.

- SCHÜTZ, Alfred. *The problem of social reality*. Collected papers 1. The Hague, Martinus Nijhoff, 1963.
- SCHWARTZ, Gilson. Paulo Freire digital – Interação, comunidade, informalidade. *Redemoinhos*, Ano I, n. 1, 2001. Disponível em: <<http://www.cidade.usp.br>> Acesso em: 28 jul. 2007.
- SEALE, Jane K.; CHAPMAN, Judith; DAVEY, Christine. The influence of assessments on students motivation to learn in a therapy degree course. *Medical Education*, v. 34, n. 8, p. 614-21, 2000.
- SERVIÇO FEDERAL DE PROCESSAMENTO DE DADOS. *Governo eletrônico como ferramenta de "accountability"*, 10 de junho de 2005.
- SHEERIN, S. An exploration of the relationship between selfaccess and independent learning. In: BENSON, P., VOLLER, P. (Eds.) *Autonomy and independence in language learning*. London and New York: Longman, p. 54-65, 1997.
- SHERRY, L. *The nature and purpose of online discourse*: a brief synthesis of current research as related to the WEB project. To appear in the International Journal of Educational Telecommunications, 1998.
- SHERRY, L.; LAWYER-BROOK, D.; BLACK, L. Evaluation of the boulder Valley Internet Project: a theory-based approach to evaluation design. *Journal of Interactive Learning Research*, 8 (2): 199-233, 1997.
- SILVA, Carlos Cardoso. A educação e sua dimensão fenomenológica. In: PEIXOTO, A. J. (Org.). *Interações entre Fenomenologia & Educação*. Campinas: Ed. Alínea, 2003.
- SILVA, D. F. Propostas para a educação lingüística em ambiente informatizado. *Caleidoscópio*, v.1, n.1, p.69-87, 2003.
- SILVA, Ezequiel Theodoro da (Coord.). *A leitura nos oceanos da Internet*. São Paulo: Cortez, 2003.
- SILVA, Marco. (Org.) *Educação online*: teorias, práticas, legislação, formação corporativa. São Paulo: Edições Loyola, 2003.
- SÍLVIO, J. *La virtualización de la universidad*. Caracas: IESALC/UNESCO, 2000.
- SINCLAIR, B. Learner autonomy: the cross-cultural question. *IATEFL Newsletter*, oct.-nov., v. 139, p. 12-13, 1997.
- SIMONI, Carlos Alberto Cocozza; BARANAUSKAS, Maria Cecília Calani. *Da análise de requisitos ao projeto de interface*: uma abordagem subjetivista para sistemas de informação. 1st. Latin American Conference on Human-Computer Interaction – CLIHC 2003 (in Portuguese). Rio de Janeiro, Brazil, 2003.
- SMOLENSKI, Mark. *The digital divide and american society* – a report on the digital divide and its social and economic implications for our nation and its citizens, 2000. Disponível em: <<http://gartner4.gartnerweb.com>> Acesso em: 05 ago. 2007.
- SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. *Revista Educação & Sociedade*. Campinas: CEDE, 2002.
- SOARES, Holgonsi; PEREIRA, Maria Arleth. O sentido da autonomia no processo de globalização. *Revista Educação*, Santa Maria, RS: Universidade Federal de Santa Maria, v. 2, n. 2, 1998. Disponível em: <<http://www.angelfire.com/sk/holgonsi/index.autonomia1.html>> Acesso em: 24 abr. 2008.

- SOUZA, Alba Regina Battisti de. *Movimento didático na educação a distância: análises e prospecções*. 223 p. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, 2005. p.186-187.
- SOUZA, Amaralina Miranda de. A informática educativa aplicada à educação especial: o software educativo “Hércules e Jiló”. *Linhas Críticas*, v. 9, n. 17, p. 233-48, 2003.
- SONG, Liyan; SINGLETON, Ernise S.; HILL, Janette R; KOH, Myung Hwa. Improving online learning student perceptions of useful and challenging characteristics. *Internet and Higher Education*, v. 7, p. 59-70, 2004.
- SPRADLEY, James P. *Participant observation*. New York: Holt, Rinehart and Winston ed., 1980.
- SWARC, Sandra Mônica. *A mídia tecnológica no ensino superior privado brasileiro: um estudo de caso de comunicação*. Tese (Mestrado). Universidade Paulista – UNIP, 2002.
- TAVARES, Kátia Cristina do Amaral. *O professor virtual* – reflexões sobre seus papéis e sua formação, 2000. Disponível em: <<http://www.educarecursosonline.pro.br/artigo/eadprof.htm>> Acesso em: 05 ago. 2007.
- TELES, Jorge Luiz; MENDONÇA, Patrícia Ramos. Educação na diversidade: experiências de formação continuada de professores. In: TELES, J. L.; MENDONÇA, P. R. (Org.) *Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade*, 2006, Brasília. 192 p.: il. – (Coleção Educação para Todos, Série Avaliação; n. 7, v. 24).
- THOMAS, Willian Isaac; ZNANIECKI, Florian. *The polish peasant in Europe and America*. Chicago University Press (New York, Knopf), 2. ed, 2 v., 1927.
- TOLEDO, Francisco Sodero. *Pedagogia online*, Unisal, 2003. Disponível em: <<http://www.valedoparaiba.com>> Acesso em: 28 jul. 2007.
- TRIGUEIRO, Michelangelo Giotto Santoro. *O clone de Prometeu* – a biotecnologia no Brasil: uma abordagem para a avaliação. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2002.
- TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1990.
- TURKLE, Sherry. *Life and screen: identity in the age of the Internet*. Nova York: Simon and Schuster, p. 224, 1995.
- VALENTE, José Armando et al. *Educação a distância via Internet*. São Paulo: Editora Avercamp, 2003.
- VALVERDE, Mara Andréa. *Cognições e atitudes de mulheres com excesso de peso e obesas: alimentação de controle de peso*. 2006. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação Interunidades em Nutrição Humana Aplicada, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- VELHO, Gilberto. Observando o familiar. In: NUNES, E. O. (Org.) *A aventura sociológica: objetividade, paixão, improviso e método na pesquisa social*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- VERÓN, Eliseo. *A produção do sentido*. São Paulo: Cultrix/Edusp, 1980.
- VONDERWELL, Selma. An examination of assynchronous communication experiences and perspectives of students in an online course. *Internet and Higher Education*, v. 6, n. 1, p. 77-90, 2003.
- VYGOTSKY, Lev Semenovich. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

- _____. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VYGOTSKY, Lev Semenovich et al. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Editora Ícone, 2001.
- _____. *Pensamento e linguagem*. Tradução de: Jéferson Luiz Camargo. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- WANG, M.C.; PEVERLY, S.T. The self-instructive process in classroom learning contexts. *Contemporary Educational Psychology*, v. 11, p. 370-404, 1986.
- WARSCHAUER, M. A developmental perspective on technology in language education. *TESOL Quarterly*, v.36, n.3, p.453-475, 2002.
- WEB-BASED EDUCATION COMMISSION. *Power of Internet for learning*. Moving from promise to practice. Washington, 2000. Disponível em: <<http://ed.gov/offices/AC/WBEC>> Acesso em: 28 jul 2007.
- WEGNER, S. B.; HOLLOWAY, K.C.; GARTON, E. M. The effects of internet-based instruction on student learning. *Journal of Assynchronous Learning Networks*, v. 3, n. 2, p. 98-106, 1999.
- WERTSCH, James V. *Voces de la mente*. Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada. Madrid: Visor, 1993.
- WICKERT, Maria Lúcia Scarpini. *O futuro da educação a distância no Brasil*. Palestra apresentada na mesa redonda O futuro da educação a distância no Brasil, promovida pelo Centro de Educação Aberta Continuada – CEAD, da Universidade de Brasília, em 05 de abril de 1999. Disponível em: <<http://www.intelecto.net/ead/lucia1.htm>> Acesso em: 05 ago. 2007.
- WOLCOTT, H.W. Criteria for an ethnographic approach to research in education. *Human Organization*, v. 34, p. 111-28, 1975.
- WU, Dezhi; HILTZ, Starr. Roxanne. Predicting learning from assynchronous online discussions. *Journal of Assynchronous Learning Networks*, v. 8, n. 2, p. 139-52, 2004.
- YOUNG, M. A propósito de uma sociologia crítica da educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 67, n. 157, p. 532-537, set./dez. 1986.

APÊNDICES

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO VIA E-MAIL PARA OS PROFESSORES ENVOLVIDOS NO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO E PROMOÇÃO DA SAÚDE – 2007/2

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO PARA OS ALUNOS DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO E PROMOÇÃO DA SAÚDE – 2007/2 (HÁBITOS DE ESTUDO)

APÊNDICE C – COM RELAÇÃO AO PROCESSO INTERACIONAL EM SALA DE AULA VIRTUAL

**APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO VIA E-MAIL PARA OS PROFESSORES ENVOLVIDOS NO CURSO DE
ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO E PROMOÇÃO DA SAÚDE – 2007/2**

Prezado(a) Professor(a):

Este questionário tem como objetivo buscar subsídios para dar continuidade no desenvolvimento da dissertação de Mestrado que está sendo realizada no Programa de Pós-Graduação em Ciências da Saúde (PPGCS) da Faculdade de Ciências da Saúde (FS) da Universidade de Brasília (UnB), sob tema o **“DA AUTONOMIA À ACESSIBILIDADE: REPENSANDO O ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU ONLINE NA REALIDADE BRASILEIRA”**. Para tanto, a presente coleta de dados visa complementar o perfil dos professores que atuam na educação à distância utilizando a Internet. Suas repostas serão tratadas como estritamente confidenciais, preservando-se a privacidade da fonte de informações.

Agradeço antecipadamente pela sua atenção e colaboração!

Prof^a. Marcia Oliveira.

Favor responder e enviar para o e-mail: **professora_df@hotmail.com**

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UNB
FACULDADE DE CIÊNCIAS DA SAÚDE – FS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA SAÚDE – PPGCS
CURSO DE MESTRADO EM CIÊNCIAS DA SAÚDE

ENQUETE PARA OS PROFESSORES DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO E PROMOÇÃO DA SAÚDE –
2007/2

1. Considera que as suas funções e responsabilidades, bem como seu grau de autonomia, estão claramente definidos?

Sim Não Não o suficiente

2. Considera que tem autonomia necessária para desempenhar as suas funções atuais?

Sim Não Tenho, mas não o suficiente

3. Que tipo de iniciativas considera relevante para a motivação dos alunos?

INICIATIVAS	POUCO RELEVANTE	RELEVANTE	MUITO RELEVANTE
▪ Diálogo constante			
▪ Reuniões periódicas			
▪ Grupos de trabalho para identificação de processos críticos e desenvolvimento de propostas de solução.			
▪ Delegação de competências			
▪ Responsabilização dos alunos pelo trabalho			

4. Que soluções encontra para criar situações de aprendizagem online numa perspectiva de construção do conhecimento?

5. No processo de definição do planejamento e estratégia considera que foram atendidas as suas necessidades e expectativas? Justifique, dentro do possível, sua resposta.

DADOS PESSOAIS

CURSO:			
SEXO: F () M ()	IDADE:	ESTADO CIVIL: S () C () OUTROS ()	PROFISSÃO:
OCUPAÇÃO:		CIDADE:	ESTADO:
LECIONA: S () N ()	EM QUAL NÍVEL: FUNDAMENTAL () MÉDIO () SUPERIOR ()		

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UNB
FACULDADE DE CIÊNCIAS DA SAÚDE – FS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA SAÚDE – PPGCS
CURSO DE MESTRADO EM CIÊNCIAS DA SAÚDE

**APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO PARA OS ALUNOS DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO E PROMOÇÃO
 DA SAÚDE – 2007/2 (HÁBITOS DE ESTUDO)**

VOCÊ CONSIDERA-SE UM ALUNO ESTUDIOSO? QUAIS SEUS HÁBITOS DE ESTUDO?

NOME:	DATA: ____/____/2008.
-------	-----------------------

Este questionário visa auxiliá-lo a observar o seu desempenho quanto ao trabalho acadêmico.

Poderá perceber em que tipo de aluno se enquadra e o que poderá mudar ou melhorar.

Marque um X na coluna que melhor se aplicar à sua resposta para os questionamentos.

Seja o mais honesto possível. Este questionário é estritamente confidencial!

Agradeço antecipadamente pela sua atenção e colaboração!

Prof^a. Marcia Oliveira.

Favor responder e enviar para o e-mail: **professora_df@hotmail.com**

No fim, some os valores para cada aspecto. Os valores mais baixos indicam aspectos os quais deverá reavaliar prioritariamente (de acordo com a tabela abaixo).

RESULTADOS	
ATÉ 26	INSUFICIENTE
DE 27 A 52	REGULAR
DE 53 A 78	BOM
DE 79 A 104	EXCELENTE

QUESTIONAMENTOS	NUNCA (1)	ÀS VEZES (2)	SEMPRE (3)	FREQÜENTEMENTE (4)
1. Tem hora certa para estudar?				
2. Tem o material necessário para estudar?				
3. Tem lugar certo para estudar?				
4. Apronta o material necessário antes de começar a estudar?				
5. Quando chega a hora marcada, começa a estudar imediatamente?				
6. Antes de começar a estudar o novo texto, relê o anterior?				
7. Quando estuda, pensa somente no texto que está estudando?				
8. Gosta de ler?				
9. Estuda sem permitir interrupções?				
10. Procura dividir as horas de estudo entre as diversas áreas?				
11. Estuda com cuidado os textos de que não gosta?				
12. Estuda sozinho?				
13. Refaz os exercícios dados pelo professor?				
14. Quando estuda, tem dicionário à disposição?				
15. Procura o significado das palavras novas?				
16. Procura realizar mais do que o professor pede?				
17. Faz resumo ou formula perguntas a si mesmo(a), sobre o que foi estudado, antes de encerrar o estudo?				
18. Tem ordem e capricho no preparo dos trabalhos escritos?				
19. Relê o trabalho escrito, antes de entregá-lo?				
20. Presta atenção às aulas presenciais desde o início até o final?				
21. Fico(a) ansioso(a) para que as aulas presenciais terminem?				
22. Faz perguntas ao professor, quando tem dúvidas?				
23. Dedicar-se com disposição aos estudos?				
24. Fica calmo(a) ao fazer as oficinas?				
25. Relê todos os momentos da oficina antes de entregá-la?				
26. É interessado(a) pelo trabalho em grupo, contribui e entrega na data certa?				

APÊNDICE C – COM RELAÇÃO AO PROCESSO INTERACIONAL EM SALA DE AULA VIRTUAL

Com relação ao ambiente virtual de aprendizagem (AVA):

1. As estratégias utilizadas pelos professores são:

- Fóruns (interação entre eles e eles e o docente)
- Momentos pedagógicos de cada oficina (porque tem comandos específicos)
- Chats
- Filmes
- Leituras de textos
- Sínteses das aulas
- Trabalho em grupo
- Avaliações individuais e de grupos.

2. Nos fóruns realizados, existiu interação dos atores (professor/tutor e aluno) com relação aos itens abaixo?

PROFESSOR /TUTOR	PROF A	PROF B	PROF C	PROF D	PROF E
INTERAÇÕES					
Trabalho em grupo					
Postagem de atividades e dúvidas					
Uma resposta para todos					
Resposta individual ao aluno					
Usou mais o <i>e-mail</i>					
Usou mais o <i>chat</i>					
Incentivo à réplica e tréplica					
Incentivo ao pensamento crítico e reflexivo					
Incentivo e abertura ao diálogo					
Feedback rápido					
Construção de texto coletivo					
Estímulo às discussões e debates					
Nenhuma interação					

3. Você acredita que o fórum contribui para a interação entre professor/tutor e aluno?

- Bastante
- Pouco
- Nada

DADOS PESSOAIS

CURSO:			
SEXO: F () M ()	IDADE:	ESTADO CIVIL: S () C () OUTROS ()	PROFISSÃO:
OCUPAÇÃO:		CIDADE:	ESTADO:
LECIONA: S () N ()	EM QUAL NÍVEL: FUNDAMENTAL () MÉDIO () SUPERIOR ()		

ANEXOS

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

ANEXO B – AUTORIZAÇÃO DA REALIZAÇÃO DO ESTUDO PELA INSTITUIÇÃO

ANEXO C – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP/UNB

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB
FACULDADE DE CIÊNCIAS DA SAÚDE – FS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA SAÚDE – PPGCS
CURSO DE MESTRADO EM CIÊNCIAS DA SAÚDE

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

TÍTULO DO PROJETO: DA AUTONOMIA À ACESSIBILIDADE: REPENSANDO O ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU ONLINE NA REALIDADE BRASILEIRA.

PESQUISADOR RESPONSÁVEL: Marcia Silva de Oliveira.

TELEFONE PARA CONTATO (INCLUSIVE LIGAÇÕES A COBRAR): 92383900

PESQUISADORES PARTICIPANTES: Elioenai Dornelles Alves

TELEFONES PARA CONTATO: 33071441

TELEFONE PARA CONTATO COM O COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP/UNB: 33073799

O objeto de nosso estudo será o curso de pós-graduação lato sensu em Educação e Promoção da Saúde (módulos I e II), ofertado pelo Núcleo de Estudos em Educação e Promoção da Saúde – NESPROM, do Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares – CEAM, da Universidade de Brasília – UnB.

Neste, pretende-se verificar, na modalidade de educação a distância (EaD), o grau de autonomia obtido pelos alunos em relação ao processo de ensino-aprendizagem em AVA; observando suas estratégias de aprendizagem e hábitos de estudo.

Na modalidade a distância, a responsabilidade sobre o progresso que se faz no aprendizado recai centralmente sobre o aluno, que precisa saber planejar seu tempo de estudo para as diversas disciplinas e unidades de estudo e estar consciente do seu papel autônomo neste processo de aprendizagem.

Na presente investigação, afirmamos que todo o processo transcorrerá de acordo com as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos (Resolução 196/96 – CNS); e obedecerá aos rigores éticos do sigilo da identidade dos sujeitos e preservação de dados que possam comprometer a qualidade das interações.

Sobremaneira, ressaltamos que quanto:

- **AO RISCO DA PESQUISA.** Não existe nenhuma possibilidade de danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual do ser humano, em qualquer fase de uma pesquisa e dela decorrente.
- **AO BENEFÍCIO DA PESQUISA.** Entendemos que os resultados advindos da pesquisa contribuirão para melhorias do ensino de pós-graduação lato sensu em nossa universidade.

- AO DANO (POTENCIAL) ASSOCIADO OU DECORRENTE DA PESQUISA. Não haverá agravo imediato ou tardio, ao indivíduo ou à coletividade, com nexos causal comprovado, direto ou indireto, decorrente do estudo científico.

- AOS SUJEITOS DA PESQUISA. Serão participantes pesquisados(as), individual ou coletivamente, de caráter voluntário, vedada qualquer forma de remuneração ou outra forma que o valha.

- AO CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO. Haverá anuência do sujeito da pesquisa e/ou de seu representante legal, livre de vícios (simulação, fraude ou erro), dependência, subordinação ou intimidação, após explicação completa e pormenorizada sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, formulada em um termo de consentimento, autorizando sua participação voluntária na pesquisa.

A pesquisa será realizada entre os meses de setembro de 2007 e maio de 2008 e, os participantes poderão retirar seu consentimento a qualquer tempo, dentro do período.

Nome e Assinatura do pesquisador _____

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, _____, RG/CPF/Matrícula _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo intitulado “**DA AUTONOMIA À ACESSIBILIDADE: REPENSANDO O ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU ONLINE NA REALIDADE BRASILEIRA**”, como sujeito. Fui devidamente informado e esclarecido pela pesquisadora Marcia Silva de Oliveira sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve à qualquer penalidade.

Local e data _____

Nome e Assinatura do sujeito ou responsável: _____

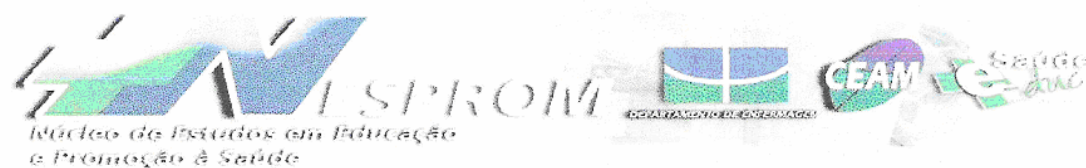
PRESENCIAMOS A SOLICITAÇÃO DE CONSENTIMENTO, ESCLARECIMENTOS SOBRE A PESQUISA E ACEITE DO SUJEITO EM PARTICIPAR

Testemunhas (não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome: _____ Assinatura: _____

Nome: _____ Assinatura: _____

ANEXO B – AUTORIZAÇÃO DA REALIZAÇÃO DO ESTUDO PELA INSTITUIÇÃO



Brasília, janeiro de 2008.

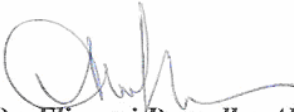
A Srta. Marcia Silva de Oliveira
Programa de Pós-Graduação em Ciências da Saúde
Universidade de Brasília


Prezada Pesquisadora

Declaramos para fins de encaminhamento ao Comitê de Ética em Pesquisa – CEP da FS/UnB que autorizamos o desenvolvimento da sua pesquisa intitulada *Da autonomia a acessibilidade: repensando o ensino de pós-graduação lato sensu online na realidade brasileira*, a partir das análises dos documentos e arquivos que dispomos dos cursos sob nossa coordenação no período previsto da pesquisa (2007-2008).

Entendemos que a contribuição com seu estudo e os resultados dele advindos contribuirão para melhorias do ensino de pós-graduação lato sensu em nossa universidade.

Atenciosamente,


Dr. Elioenai Dornelles Alves
Coordenador do Curso


Dra. Ana Maria Nagales
Diretora do CEAM

ANEXO C – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP/UNB

Universidade de Brasília
Faculdade de Ciências da Saúde
Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/FS

PROCESSO DE ANÁLISE DE PROJETO DE PESQUISA

Registro do Projeto no CEP: 024/2008

CAAE: 0021.0.012.000-08

Título do Projeto: DA AUTONOMIA ACESSIBILIDADE: REPENSANDO O ENSINO MÉDIO DE PÓS-GRADUAÇÃO LATU SENSU ONLINE NA REALIDADE BRASILEIRA

Pesquisador Responsável: MÁRCIA SILVA DE OLIVEIRA

Data de Entrada: 28/03/2008

Com base nas Resoluções 196/96, do CNS/MS, que regulamenta a ética da pesquisa em seres humanos, o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Faculdade de Ciências da Saúde da Universidade de Brasília, após análise dos aspectos éticos e do contexto técnico-científico, resolveu APROVAR o projeto 015/2008 com o título: DA AUTONOMIA ACESSIBILIDADE: REPENSANDO O ENSINO MÉDIO DE PÓS-GRADUAÇÃO LATU SENSU ONLINE NA REALIDADE BRASILEIRA. Analisado na 3ª Reunião Ordinária, realizada no dia 08 de Abril de 2008.

O pesquisador responsável fica, desde já, notificado da obrigatoriedade da apresentação de um relatório semestral e relatório final sucinto e objetivo sobre o desenvolvimento do Projeto, no prazo de 1 (um) ano a contar da presente data (item VII.13 da Resolução 196/96).

Brasília, 29 de Abril de 2008.

Prof. Volnei Garrafa
Coordenador do CEP-FS/UnB

Campus Universitário Darcy Ribeiro
Faculdade de Ciências da Saúde
Cep: 70.910-900