

INTRODUÇÃO

É inegável que estamos vivendo uma época na qual os avanços da tecnologia de informação e comunicação reconfiguram a forma como vemos e compreendemos o mundo. Hoje, a velocidade e o volume de informações que chegam para nós, assim como a variedade dos veículos pelos quais elas nos atingem, fazem com que novas habilidades sejam desenvolvidas para aprendermos a lidar com essa realidade.

Estamos vivendo um momento de consolidação de transformações prometidas e anunciadas há quase duas décadas por estudiosos como Alvin Toffler¹ e Pierre Levy², cuja base se sustenta nos avanços tecnológicos e no seu impacto sobre a sociedade, nas formas de pensar, de se comportar, de trabalhar e de aprender, por exemplo. Os dois autores concordam que a produção de conhecimento é o grande diferencial na organização do novo modelo de sociedade pós-industrial. Não temos mais o foco no valor do trabalho para a produção de bens materiais nem a economia se organiza apenas em função da comercialização desses bens.

Das previsões feitas, o que se concretizou diz respeito às novas formas de relação entre trabalho, capital e sociedade, em função dos avanços da tecnologia da informação e comunicação e, conseqüentemente, da globalização enquanto processo que permite a “hiperconectividade” das pessoas em qualquer lugar do mundo, em tempo real, rompendo barreiras de tempo e espaço. O produto do mercado não é mais apenas um sapato ou um aparelho, mas também o conhecimento sobre programas de computadores, *chips* que armazenam quantidades impensáveis de informações, ou seja, produtos que resultam não mais da força do trabalho, compreendido como labor, que é, segundo Arendt³, atividade humana mais instintiva e baseada na força física. Para a autora, o trabalho envolve a produção humana a partir do pensamento que se expressa na produção de objetos de uso e de arte.

¹ 1994.

² 1993.

³ 1995.

O trabalho, portanto, ganha *status* de ser mais nobre do que o labor. O que vemos nesse novo tempo é o valor do trabalho, mais do que nunca, depositado no conhecimento que o sujeito é capaz de produzir para inovar, criar novos produtos, patentes. Trabalho para quem pensa e não pra quem faz. Na administração, ganha o nome de capital intelectual⁴ de uma organização.

Para Castells⁵, essa é a Sociedade do Informacionismo; o conhecimento e a informação ocupam o lugar central de sua organização. E não apenas no consumo ou na mera assimilação do que é disponibilizado pelo uso das tecnologias digitais de informação e comunicação, mas principalmente na capacidade de selecionar, categorizar, filtrar a informação que chega e decidir se ela será transformada em conhecimento, com autonomia e responsabilidade.

Pensar em produção de conhecimento envolve pensar em processos educacionais, sejam eles escolares ou não, formais ou informais. No que diz respeito ao mundo do trabalho, significa pensar de maneira particular na educação superior, voltada especificamente para esse fim. Significa também refletir sobre os desafios que a educação superior tem enfrentado para definir seus rumos no século XXI, encontrando seu lugar como a universidade do futuro.

Uma alternativa para atendimento à demanda de formação na realidade atual é o oferecimento de cursos superiores na modalidade de educação distância (EAD), uma vez que não há, nas universidades presenciais, vagas que atendam a todos os alunos egressos da educação básica já há algum tempo. Em alguns casos, nem mesmo alunos que conseguem suas vagas têm condições de se manter nos cursos, em função das dificuldades de frequência e permanência, geralmente ligadas às despesas de manutenção de sua presença no curso: custos de passagens, livros, cópias de textos e alimentação, entre outros.

⁴ EDVINSSON & MALONE, 1998.

⁵ 2001.

No entanto, a velocidade com que a oferta de cursos a distância vem aumentando faz com que os sistemas sejam primeiro criados, testados e utilizados para depois serem avaliados e terem seus resultados quantificados. Assistimos à produção de estudos, em livros e artigos, que se debruçam muito mais sobre o fazer na educação a distância do que pensar, refletir sobre seus processos, a natureza das suas especificidades e como podemos lidar com elas para consolidar conhecimentos que permitam desenhar um arcabouço teórico que sustente verdadeiramente as práticas.

O problema de pesquisa dedica-se a verificação, a partir de estudo teórico, como a tutoria exercida nos processos de educação a distância pode ser determinante tanto para a concretização da dimensão do ensino, quanto da dimensão da formação humana, todas duas características dos processos educacionais em sua compreensão mais ampla.

Este estudo tem seu foco dirigido ao trabalho docente na EAD, em todas as suas representações e, mais especificamente, na tutoria. O objetivo geral é desenvolver um estudo que ofereça sustentação teórica para o estudo da prática da tutoria, como função docente, com autonomia para o exercício da mediação entre alunos e conhecimento, traduz-se num processo que é ao mesmo tempo educacional e de formação humana.

Como objetivos subsequentes, analisamos no capítulo 1 o modelo de sociedade, seus impactos e demandas sobre a sociedade, bem como os desafios que ela apresenta no campo da educação e da formação, pois, segundo Castells, nesse aspecto os desdobramentos ainda não foram devidamente mapeados e analisados. Essa lacuna abre espaço, caminhos para que possamos começar a pensar sobre como os impactos chegam e como podem ser absorvidos na busca de alinhamento com as exigências desse novo tempo.

O fato de não termos ainda uma análise consolidada dos impactos da sociedade do informacionismo sobre a educação fez com que optássemos por um estudo teórico sobre os desafios da formação nesse novo contexto, especialmente sobre o trabalho docente em cursos a distância nos modelos

que encontramos atualmente, com ou sem uso de tecnologia digital ou de ambientes virtuais de aprendizagem.

Para a construção do referencial teórico buscamos estudos das áreas de Educação, Psicologia, Ciências Sociais, Filosofia, História e Tecnologia, compondo um recorte que nos permita uma visão mais ampla do processo educacional, do que se nos detivéssemos apenas no campo da Educação. A pesquisa bibliográfica permite a apresentação mais clara de conceitos complexos como ensino, aprendizagem, docência e autonomia, por exemplo, para a construção de reflexões acerca da ressignificação necessária para o estudo da educação a distância. A pesquisa documental foi utilizada na busca de informações em documentos oficiais como decretos, leis, referenciais de qualidade, diretrizes e planos definidos pelo Ministério da Educação. A análise das informações coletadas é de caráter qualitativo e com a utilização do método dedutivo, ou seja, a partir do estudo do fenômeno de maneira ampla e universalizada, busca-se a possibilidade de compreensão de fenômenos mais particulares, considerando seu contexto e suas especificidades.

A escolha pelos cursos de educação a distância se deu pelo fato de serem considerados uma resposta mais efetiva para o atendimento da demanda de entrada de alunos no ensino superior, mas também pela possibilidade que ela oferece de um fazer completamente novo, sem as limitações e sem a herança do ensino presencial, ainda muito ligado à transmissão de informações e não alinhado com a necessidade de produção de conhecimento, principal desafio, neste momento. Para isso, é preciso pensar como poderemos sustentar esse fazer de maneira que não tenhamos a tutoria apenas como um trabalho docente focado em modismos ou no uso da tecnologia por si só, mas sim um trabalho de formação consolidado sobre bases sólidas de conhecimento igualmente produzido com autonomia e responsabilidade daqueles que são responsáveis, nas universidades, por esse processo que somos nós, os professores formadores de outros professores.

A universidade, instituição responsável pela formação dos sujeitos que vão atuar mais diretamente na sociedade, no mundo do trabalho e na produção

do conhecimento, é o foco do capítulo 2. O estudo de seu percurso, mesmo que breve, desde sua criação até sua funcionalidade na sociedade do conhecimento, cumpre outro objetivo específico: ajudar a compreender o que precisamos fazer para que ela se reinvente, se reconfigure para ser a universidade do futuro.

O trabalho docente tem sua análise no capítulo 3, a fim de que possamos caminhar em direção ao objetivo geral do estudo; nesse capítulo tratamos pontualmente das funções docentes no ensino superior, tanto no modelo presencial como na modalidade a distância. A partir dessa análise, descrevemos e configuramos a função do tutor como uma função docente e todas as implicações que a sua prática envolve, como responsável direto pelo processo de aprendizagem e de formação dos alunos.

Por fim, a discussão quanto às limitações que podem impedir o tutor de exercer a sua função de formador e as implicações das demais funções docentes na EAD, em função de suas especificidades, são apresentadas no capítulo 4. Além dessa análise, finalizamos com a indicação de alternativas que pretendem instigar o pensar sobre a produção de conhecimentos e teorias que sustentem o trabalho docente na EAD, principalmente a tutoria.

A reflexão teórica acerca das questões apresentadas pode representar um passo adiante na produção de conhecimento na educação a distância que venha a se traduzir em melhorias e em compromisso com a formação de alunos capazes de exercer, além de suas profissões, sua cidadania, com autonomia e responsabilidade.

1 A SOCIEDADE DO INFORMACIONISMO

O caminho da vida pode ser o da liberdade e da beleza, porém nos extraviamos. A cobiça envenenou a alma dos homens... levantou no mundo as muralhas do ódio... e tem-nos feito marchar a passo de ganso para a miséria e os morticínios. Criamos a época da velocidade, mas nos sentimos enclausurados dentro dela. A máquina, que produz abundância, tem-nos deixado em penúria. Nossos conhecimentos fizeram-nos céticos; nossa inteligência, empedernidos e cruéis. Pensamos em demasia e sentimos bem pouco. Mais do que de máquinas, precisamos de humanidade. Mais do que de inteligência, precisamos de afeição e doçura. Sem essas virtudes, a vida será de violência e tudo será perdido.⁶

As palavras de Charles Chaplin, escritas no início da década de 1940, confirmavam um processo de transformação da sociedade que, na época, já se desenhava como complexo e multifacetado. Complexo pelo fato de caracterizar-se como um momento em que a estrutura da sociedade estava sendo reconfigurada pela Segunda Revolução Industrial⁷, marcada pelo crescimento da produção, em função do uso da energia elétrica, no lugar das máquinas a vapor. Conseqüentemente, a nova configuração do processo produtivo e a rapidez com que começam a acontecer tais mudanças causaram impactos nas esferas políticas, econômicas e na reorganização na sociedade. Tais impactos podem ser considerados multifacetados por afetarem diferentes esferas das relações humanas, por sua influência no comportamento e no cotidiano da sociedade. Um outro momento em que Chaplin aponta claramente essa tendência é no filme *Tempos Modernos*, criado e exibido em 1936, no qual apresenta uma crítica ao modelo de “produção em série”, conhecido também como “linha de montagem”, criado por Henry Ford, ainda em 1914⁸.

⁶ Trecho do discurso do personagem principal do filme “O grande ditador”, criado por Charles Chaplin, em 1940.

⁷ SHAFF, 1996.

⁸ CHIAVENATO, 2004.

Caracterizamos e situamos aqui como Segunda Revolução Industrial o momento que precede a Segunda Guerra Mundial, período em que Chaplin produz *Tempos Modernos* – e perdura no pós-guerra - com o aumento do processo de industrialização dos Estados Unidos e Alemanha, principalmente, chegando mais próximo dos patamares em que estavam França e Reino Unido, naquele momento. Segundo Schaff⁹, o auge desse período acontece, justamente, no pós-guerra, com a retomada da produção para atendimento do mercado.

Chaplin chama a atenção, de maneira especial, para o endurecimento das relações humanas e para a predominância do desempenho e da eficiência, sobre a sensibilidade. O que se pode perceber como pano de fundo desse cenário desenhado por Chaplin é uma preocupação com a dimensão humana dos processos de transformação da sociedade.

A reflexão que se propõe concentra-se nas transformações ocorridas no modelo de sociedade, seus impactos sobre o homem, nos diversos campos de atividade que configuram a formação humana.

1.1 Sociedade e tecnologia

Uma técnica é produzida em uma cultura, e uma sociedade é condicionada por suas técnicas. Eu disse condicionada e não *determinadas*. A diferença é capital. A invenção do estribo possibilitou a prática de uma nova forma de cavalaria pesada, a partir da qual se identificaram o imaginário da cavalaria e das estruturas políticas e sociais do feudalismo. Porém, o estribo, como dispositivo material, não é a “causa” do feudalismo europeu (...). O estribo condiciona efetivamente a cavalaria e indiretamente todo o feudalismo, mas não o determina.¹⁰

Para tratar da relação entre tecnologia e sociedade podemos evocar alguns eventos da história esclarecedores para desvelar o fato de que sempre fomos uma sociedade tecnológica, desde os primeiros tempos de nossa existência.

⁹ Idem.

¹⁰ LEVY, 1999. p.27

Se voltarmos no tempo, podemos encontrar ainda na Pré-história, o surgimento da tecnologia como necessidade da criação de instrumentos para a adaptação e evolução da humanidade. Desde o domínio pelo homem das técnicas de produzir o fogo e roupas para o seu aquecimento, ou na invenção da roda, é possível verificar todo o impacto que o evento gerou sobre o grupo social que dela se beneficiou. Mais adiante, saltando alguns longos passos na linha da história, nos deparamos com a invenção da escrita, momento marcante e revolucionário na linha da evolução da humanidade. Porém, não foi um momento mágico, nem pacífico, pois a escrita não foi uma tecnologia imediatamente aceita e nem bem vista pela sociedade de seu tempo.

Umberto Eco nos remete a uma reflexão importante para o estabelecimento de relações com as mudanças dos dias atuais.

Esta ciência, ó rei, disse Teut, tornará os egípcios mais sábios e aptos para recordar, porque este achado é um remédio útil não só para a memória, como para saber. E disse o rei: Ó artificiosíssimo Teut, uns são hábeis em gerar as artes, outros em julgar vantagem ou o dano quer pode advir a quem delas estiver para servir-se. E assim que tu, como pai das letras, na tua benevolência para com elas afirmaste o contrário do que podem. Ao dispensarem do exercício da memória, elas produzirão, em verdade, o olvido na alma dos que as tenham aprendido, e assim estes, confiando na escrita, recordarão mediante esses sinais externos, e não por si mesmos, mediante seu esforço interior.¹¹

Eco lança mão do mito platônico para justificar que a mudança de um modelo cultural apresenta sempre uma relação de profunda crise com o modelo anterior. Sua formulação é bastante pertinente para a reflexão acerca da tecnologia porque, assim como a escrita foi rejeitada por alguns em função da “atrofia” da memória que ela causaria, da mesma maneira outros instrumentos culturais – como se refere o autor – ou aparatos tecnológicos que influenciam a sociedade (e conseqüentemente a cultura) também causam reações de rejeição, medo e espanto.

¹¹ ECO, 1976, p. 33-34.

Podemos observar, ao longo da história da evolução tecnológica, que temos grandes marcos de mudança no modelo de organização da sociedade, quase sempre associadas ao surgimento das tecnologias relacionadas aos processos de comunicação: a escrita, o tipógrafo, o rádio, o telefone, a TV e as tecnologias digitais. Todas elas se caracterizam como tecnologias de comunicação que envolvem novas formas de uso da linguagem humana.

Vigotsky¹² propõe que o desenvolvimento do pensamento está diretamente relacionado ao desenvolvimento da linguagem. Ou seja, na medida em que se desenvolvem as estruturas lingüísticas, em que se ampliam as possibilidades de utilização da linguagem, compreendida enquanto faculdade mental¹³, maior será a potencialidade de desenvolvimento do pensamento abstrato, ou segundo Piaget, de domínio das operações formais, ou para Bachelard¹⁴, do pensamento originalmente científico. Pensamento movido pela curiosidade, pelo estabelecimento de relações, abstrações e experimentações, para compreender o mundo e a realidade. Por esse motivo torna-se relevante a investigação dos impactos das mudanças, sob o ponto de vista dos recursos tecnológicos, cuja utilização e incorporação no cotidiano, envolvem a questão da linguagem.

Portanto, essa perspectiva abre espaço para a reflexão acerca de que o uso de tecnologias consideradas intelectuais, como a escrita, por exemplo, que demanda formulação, planejamento e altos níveis de elaboração mental, não altera apenas as formas de se comunicar, mas modificam, também, por seu uso e domínio, as formas de pensar. Podemos considerar que as transformações causadas pelos avanços tecnológicos, como um todo, acabam por modificar a forma de compreender o mundo, mas acreditamos que as tecnologias que lidam com a linguagem humana causam impactos mais significativos nas formas de pensar. Castells confirma essa proposição, como podemos ver a seguir.

¹² 2001.

¹³ SAUSSURE, 1976

¹⁴ 2006.

O ponto de partida dessa análise é que as pessoas, as instituições, as companhias e a sociedade em geral transformam a tecnologia, qualquer tecnologia, apropriando-a, modificando-a, experimentando-a. Esta é a lição fundamental que a história social da tecnologia ensina e isso é ainda mais verdadeiro no caso da internet, uma tecnologia da comunicação. A comunicação consciente (linguagem humana) é o que faz a especificidade biológica da espécie humana. Como nossa prática é baseada na comunicação, e a internet transforma o modo como nos comunicamos, nossas vidas são profundamente afetadas por essa nova tecnologia da comunicação. Por outro lado, ao usá-la de muitas maneiras, nós transformamos a própria internet. Um novo padrão sociotécnico emerge dessa interação¹⁵.

A cada época, cada tecnologia criada oferece a possibilidade de apropriação de conhecimentos a partir dela, desenvolvendo novas habilidades.

A sociedade não é determinada pela tecnologia, nem a tecnologia determina a sociedade. Admitir que a tecnologia é determinante do modelo de sociedade seria uma proposição que Castells chama de “determinismo tecnológico”¹⁶, idéia que para ele mesmo não tem sustentação, porque a sociedade não pode ser entendida ou representada apenas por seus recursos tecnológicos. É preciso pensar nas questões que emergem das transformações que vêm com os avanços tecnológicos. Esses aparatos produzem modificações na sociedade, como consequência da maneira de pensar e de agir que são impostas - ou postas - aos sujeitos, pela convivência e incorporação desses instrumentos em seu cotidiano. Ou seja, a forma como usamos a tecnologia modifica a forma como vivemos, mas não nos determina, completamente.

A grande revolução que acontece no início da década de 1970, inicialmente nos EUA, refere-se à tecnologia da informação que tornou possível a difusão do espírito libertário, característico dos movimentos dos anos de 1960. Segundo Castells,

¹⁵ CASTELLS, 2003. p. 10

¹⁶ CASTELLS, 2001, p.43

logo que se propagaram e foram apropriadas por diferentes países, várias culturas, organizações diversas e diferentes objetivos, as novas tecnologias da informação e comunicação explodiram em todos os tipos de aplicações e usos que, por sua vez, produziram inovação tecnológica, acelerando a velocidade e ampliando o escopo das transformações tecnológicas, bem como diversificando suas fontes.¹⁷

O diferencial apresentado, naquele momento específico, referiu-se ao acesso e à difusão dos meios de comunicação que nos permitiram, desde então, o acesso direto à informação. Antes da chegada das tecnologias digitais, da transmissão via satélite, o acesso à informação era difícil, caro, disperso e lento. Não cabe aqui a ingenuidade de supor que não exista censura e limites no acesso à informação nos dias atuais, mas é inegável que ela esteja ao alcance de um número cada vez maior de pessoas, que passam a buscá-la em diferentes fontes, ao contrário do cenário que se desenhava até o início da década de 1970, nos EUA e na Europa.

Como possibilidade, podemos considerar que estamos trilhando um caminho que confirma a mudança de um paradigma de sociedade industrial capitalista para a sociedade do informacionismo, como afirma Castells.

O processo histórico em que esse desenvolvimento de forças produtivas ocorre assinala as características da tecnologia e seus entrelaçamentos com as relações sociais. Não é diferente no caso da evolução tecnológica atual. Ela originou-se e difundiu-se, não por acaso, em um período histórico da reestruturação global do capitalismo, para qual foi uma ferramenta básica. Portanto, a nova sociedade emergente desse processo de transformação é capitalista e também informacional, embora apresente variação histórica considerável nos diferentes países, conforme sua história, cultura, instituições e relação específica com o capitalismo global e tecnologia informacional.¹⁸

¹⁷ CASTELLS, 2002, p.43-44.

¹⁸ CASTELLS, 2002, p. 50.

Antes mesmo de Castells apresentar essa proposição sobre a transformação do modelo de sociedade, Schaff já apresentava uma formulação a esse respeito, na segunda metade da década de 1990. Sua obra apresenta outras considerações sobre uma mesma face dessa realidade.

Adam Schaf¹⁹ chama essa nova configuração de Sociedade Informática. Esse modelo, segundo o autor, origina-se da terceira Revolução Técnico-científica, ou seja, as tecnologias digitais, reconfigurando a organização da sociedade nos aspectos: econômicos, políticos e culturais.

A atual revolução se configura pela produção de tecnologia em que as capacidades intelectuais do homem são ampliadas e até substituídas por autômatos, e dos avanços da microbiologia - citado também por Castells - enquanto que na revolução anterior a tecnologia se centrava na capacidade de ampliar o rendimento do trabalho humano, da atividade laboral, com vistas ao aumento da produção. Essa diferença, segundo o Schaff, acarreta no oferecimento da possibilidade do homem não dominar apenas a natureza orgânica em geral, mas de dominar o seu próprio "eu".

O conceito de sociedade se encontra em pleno processo de transformação. Não podemos afirmar que o conceito de sociedade proposto por Castells, nem que o modelo descrito por Schaff, sejam definitivos, uma vez que, o processo de transformação ainda está em curso.

Schaff²⁰ encaminha suas reflexões para o fato de que estamos entrando em uma nova era da humanidade: "todas as pessoas pensantes no mundo percebem que nos encontramos diante de uma mudança profunda que não é apenas tecnológica, mas abrange todas as esferas da sociedade". Enquanto, por outro lado, autores como Giddens²¹, afirmam que é apenas uma reconfiguração da modernidade.

German é outro autor que nos apresenta a mesma terminologia de Sociedade da Informática, para designar o novo modelo que se apresenta e

¹⁹ SCHAFF, 1996.

²⁰ SHAFF, 1996. p.15.

²¹ GIDDENS, 1991.

traça as suas considerações na mesma linha de Castells²², alertando para os impactos sobre as diferentes esferas da sociedade. No entanto, não apresenta o mesmo otimismo no que tange, principalmente, às relações de trabalho.

Um dos poucos conhecimentos garantidos no debate multisetorial a respeito do impacto das modernas tecnologias de informação e comunicação sobre a política, a economia e a sociedade, tanto nos países industrializados, quanto nos países em desenvolvimento, é que apenas as nações que detêm acesso a essas tecnologias e que sabem captar as oportunidades por elas proporcionadas estão preparadas para os desafios do século XXI. Prevalece o consenso de que, na verdade, nos encontramos apenas no início da transição da Sociedade Industrial para a Sociedade da Informação, muito embora essa mudança se acompanhe de inovações tecnológicas tão radicais em uma velocidade sem precedentes.²³

A mudança para um modelo de sociedade que se estrutura com base no acesso à informação impõe uma nova relação com o saber e com o conhecimento. Nesse novo modelo, o processamento da informação se dá de forma dinâmica. Somos expostos a ela de diferentes formas, a todo o tempo. Na contemporaneidade, com a velocidade das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTICs), como não existe a possibilidade de assimilação de todas as informações que recebemos, faz-se necessário um processo de seleção e categorização, que não estamos acostumados a fazer.

Pierre Levy²⁴ apresenta dois conceitos que ajudam a refletir sobre as novas formas de relação com o saber nesse contexto. O primeiro é ciberespaço²⁵, novo meio que surge da interconexão mundial dos computadores - o termo não especifica apenas a infraestrutura material, quanto ao universo de informações que a rede abriga, assim como os seres humanos que nela navegam e alimentam esse universo. O segundo é cibercultura²⁶, conjunto de técnicas materiais e intelectuais de práticas, atitudes, modos de pensamento e valores que se desenvolvem a partir do ciberespaço. Para Levy,

²²CASTELLS, 2001.

²³ IDEM, p.113

²⁴ LEVY, 1999.

²⁵ "Cyberspace": termo criado pelo romancista de ficção científica americano William Gibson, no seu livro 'Neuromancien', escrito em 1984, para designar a representação gráfica dos dados provenientes de todos os bancos de todos os computadores gerados pelo homem." (p. 103, grifos do autor) CADOZ, Claude. "Realidade Virtual". Tradução de Paulo Goya. São Paulo: Editora Ática, 1997. 111 p. Série Domínio.

²⁶ LEVY, 1999.p.92

novas competências serão necessárias para nos relacionarmos com o saber no ciberespaço e na cibercultura. A forma como nos relacionamos com a tecnologia determinará, também, uma nova forma de pensamento, pois a navegação pela rede se dá de forma hipertextual²⁷, ampliando as possibilidades de estabelecimento de conexão entre o que se conhece e um saber que estará sempre em um devir.

Isso não nos parece ser novidade, uma vez que sempre pensamos de forma dinâmica para realizar tarefas cotidianas. Somos capazes, por exemplo, de planejar duas ou três ações diferentes, simultaneamente, como em janelas do Windows. Uma hipótese possível é a de que sempre pensamos hipertextualmente, embora não nos dêsemos conta disso. Fomos expostos a um modelo de educação escolar baseada na seqüência lógica, de sucessão de informações a serem apresentadas, de forma linear e hierarquizada. Em função do uso desse modelo de pensamento sistematizado, a educação formal, escolarizada nos ensina a pensar de maneira que se chegue ao conhecimento estruturado.

A incorporação da tecnologia no cotidiano pode contribuir, eficazmente, para a construção do pensamento complexo²⁸ do homem contemporâneo, como instrumento para desenvolver habilidades cognitivas que permitam o acesso ao saber por novas vias, que não aquelas características do pensamento moderno - como a navegação por hipertexto e a simulação.

Dentre as proposições apresentadas para designar a terminologia que caracterize o atual modelo de sociedade, elegemos a de Castells para esse estudo, em função da amplitude das análises e do estabelecimento de relações que o termo oferece por sua definição. Para Castells o modelo que chama de Sociedade do Informacionismo considera a dimensão do conhecimento, enquanto produção humana de sentido, de cultura de saberes; considera a questão da informação que chega cada vez mais rápido pelo uso de tecnologia digital de informação e comunicação, bem como os seus impactos sobre a economia e a política. O autor ainda nos deixa um espaço confortável para

²⁷ Hipertexto é um texto em formato digital, reconfigurável e fluido. Ele é composto por blocos elementares ligados por links que podem ser explorados em tempo real na tela. LEVY, 1999, p.

43

²⁸ MORIN, E., 2001.

pensar os impactos sobre a Educação e seus diversos processos de formação, uma vez, segundo ele, a análise e a reflexão acerca desse campo de conhecimento, ainda não foi feita. Por ele, como veremos mais adiante, essa afirmação nos permite seguir nesse estudo um caminho que se dedique à uma discussão de cunho mais teórico dedicado à reflexão acerca dos impactos das transformações sobre a educação e a formação humana.

Castells apresenta cinco características das tecnologias surgidas nesse período de transformações, que foram identificadas por ele e servem de base para a compreensão do novo paradigma da sociedade do informacionismo.

A primeira característica diz respeito ao fato de que a informação é a matéria-prima dessa tecnologia. Sua natureza está em agir sobre a informação, ao contrário das revoluções tecnológicas anteriores, nas quais a informação agia sobre a tecnologia, para que ela funcionasse.

No segundo aspecto emerge a questão da “penetrabilidade dos efeitos das novas tecnologias digitais”²⁹. Essa penetrabilidade se caracteriza pela capacidade que o novo meio tecnológico tem de ser parte essencial da atividade humana. As tecnologias digitais permitem que as informações penetrem em nosso trabalho e na nossa vida cotidiana, tanto no plano individual, como no coletivo, das relações e interações sociais.

A criação da lógica de redes é a terceira característica das tecnologias digitais, em função das suas possibilidades de conectividade. As novas tecnologias permitem níveis mais complexos de interação do que apenas o modelo unidirecional do rádio, por exemplo, em que apenas um falava e todos ouviam. As tecnologias digitais facilitam a conexão de várias pessoas, em diferentes espaços e tempo, sem limites para a comunicação, que passa a ser, então, multidirecional. Todos podem interagir com todos em qualquer tempo, no espaço virtual da rede, ou em uma teleconferência com uso da telefonia móvel, por exemplo.

O quarto aspecto também diz respeito à formação de redes, mas traz uma perspectiva um pouco diferente sobre ela; reside na sua característica de

²⁹ CASTELLS, 2001. p. 108.

flexibilidade. As redes nascem com uma capacidade de se tornarem fluídas, reconfiguráveis, de acordo com a demanda de utilização que ela vai atender. Castells afirma que

o que distingue a configuração do novo paradigma tecnológico é a sua capacidade de reconfiguração, um aspecto decisivo em uma sociedade caracterizada por constante mudança e fluidez organizacional.³⁰

A quinta e última característica seria, então, a crescente convergência de tecnologias específicas para um sistema altamente integrado. Temos um aumento na produção de dispositivos de tecnologia digital que se interconectam e que ampliam as suas próprias capacidades de alcance, acesso e eficiência, quando são utilizadas de maneira integrada. Como exemplo, podemos citar os telefones celulares conectados à internet, bem como o número cada vez maior de ferramentas de comunicação instantânea. Além disso, evoluímos para uma instância que supera a utilização somente do texto verbal escrito. Agora contamos com ferramentas de comunicação digital que permitem o uso de imagem e da voz. Dentre esses aparelhos, poderíamos citar os telefones celulares, os aparelhos de reprodução de som e vídeo, e os programas de computador usados em transmissões de áudio e vídeo.

Como é possível perceber, as características das novas tecnologias digitais são determinantes também das diferentes maneiras como nos apropriamos dela no nosso cotidiano. Essas tecnologias alteram a forma como nos movimentamos, como nos relacionamos com o mundo, com as pessoas; conseqüentemente, alteram também as formas de pensar, de aprender e de conceber a realidade. Por esse motivo, as novas tecnologias digitais devem ser consideradas e discutidas, em seus diferentes aspectos, como elemento fundamental nos novos processos de formação humana.

A modificação no modelo de sociedade não necessariamente implica uma transformação da relação de poder existente na sociedade. No caso da sociedade do informacionismo, a relação de poder, a partir do domínio da tecnologia, permanece presente.

³⁰ CASTELLS, 2001. p.109.

No entanto, o que se revela como possibilidade de transformação dessas relações de poder é o fato de que o domínio da tecnologia, como meio de produção e difusão da informação e do conhecimento foge ao controle total das camadas privilegiadas, com o advento da rede, porque ela se caracteriza pela não regulação, ou pela liberdade de expressão que ela oferece.

O que temos diante de nós é uma mudança nas relações que se estabelecem entre o homem, a informação e o conhecimento, mesmo que não signifique, necessariamente, que tenha ocorrido modificação nas relações de poder. A ampliação do acesso à informação, disseminada na internet, considerada um “território livre” para o seu fluxo, tem permitido que as pessoas interessadas busquem outras faces, outras versões do que é veiculado nos meios de comunicação de massa, por exemplo.

Essa possibilidade, por si só, abre espaço para o questionamento das relações de poder, uma vez que as “versões oficiais” divulgadas sobre os fatos não serão mais as únicas disponíveis. A democratização do acesso não garante sozinha a transformação das relações de poder, mas pode representar um primeiro passo para que isso aconteça.

A nova relação que se estabelece entre o trabalho e a formação humana na sociedade do informacionismo demanda produção de conhecimento, o processamento da informação e o domínio das diferentes formas de comunicação disponíveis. A energia que se destinava ao domínio de técnicas para a produção de excedentes, no modelo industrial, não representa mais uma resposta válida no novo modelo que se estabelece.

Cada momento de desenvolvimento tem, também, um princípio de desempenho estruturalmente determinado que serve de base para a organização dos processos tecnológicos: o industrialismo é voltado para o crescimento da economia, isto é, para a maximização da produção; o informacionismo visa o desenvolvimento tecnológico, ou seja, a acumulação de conhecimentos e maiores níveis de complexidade do processamento da informação. Embora graus mais altos de conhecimentos geralmente possam resultar em melhores níveis de produção por unidade de insumos, é a busca por conhecimentos e informação que caracteriza a função da produção tecnológica no informacionismo.³¹

A partir da postulação feita por Castells, pode-se afirmar que o estabelecimento de novas formas de dominação e poder exigem novas formas de resistência e luta contra o estabelecido; dentre as quais, destaca-se, aqui, como objeto de interesse, a formação humana, compreendida como processo que forma o sujeito em todas as suas dimensões, voltado para seus valores, sua consciência de que é parte de um grupo social. A formação humana vai além dos processos educacionais tradicionais, que constituem uma parcela do que precisa ser a formação humana. A formação humana, compreendida nessa concepção mais ampla, precisa se dar também nos processos educacionais, sob novas bases para que seja um instrumento de luta e resistência na atual configuração da sociedade.

As modificações que ocorreram na sociedade apontam a reconfiguração das formas de pensar e compreender o mundo, a partir da presença e do uso da tecnologia no cotidiano. A proposição de Schaff nos encaminha para a concepção de que os sujeitos que se relacionam cotidianamente com a tecnologia, não apenas os computadores, mas com a diversidade de recursos disponíveis hoje – telefones celulares, i-pods, i-phones, TVs interativas –, acabam desenvolvendo habilidades que talvez, antes desses adventos, não fossem exigidas.

O que precisamos pensar é como a geração que já nasce com o *mouse* na mão vai transpor a experiência de convivência com os atuais recursos

³¹ Idem, p. 54.

tecnológicos para o processo de aprendizagem, tanto do ponto de vista educacional formal – na escola e na universidade - quanto do ponto de vista relacional, de valores e concepção de mundo, como formação humana. É preciso discutir em que medida o impacto da mudança do modelo industrial-capitalista, para o modelo de sociedade do informacionismo, vai produzir modificações, também nas pessoas, na forma como pensam, aprendem. A discussão desses impactos é necessária para a construção de indicadores válidos para a concepção dos processos de formação humana no século XXI.

Este livro estuda o surgimento de uma nova estrutura social, manifestada sob várias formas conforme a diversidade de culturas e instituições em todo o planeta. Essa nova estrutura social está associada ao surgimento de um novo modelo de desenvolvimento, o informacionalismo, historicamente moldado pela reestruturação do modo capitalista de produção, no final do século XX.³²

Esse questionamento é importante para o estudo porque serve para considerarmos duas alternativas para pensar a forma de lidar com as mudanças, ora apresentadas. A primeira alternativa interroga em que medida as transformações que ocorrem com os avanços tecnológicos representam um momento que é somente de “assimilação”. Ou seja, de contado com esse novo, sem maiores implicações, de maneira a ser apenas incorporado ao cotidiano, ou armazenado.

Uma segunda alternativa para pensar esse momento de mudanças é discutir se, na realidade, estas transformações exigem de nós um movimento muito mais complexo do que apenas assimilar. Compreender que as transformações são estruturais e que envolvem o movimento de “assimilar, equilibrar e acomodar”, como um processo ativo diante do novo. Nessa perspectiva, o objeto novo não será apenas assimilado ou incorporado, mas permitirá, pela sua internalização e apropriação, a produção de conhecimento,

³² CASTELLS, 2001. p. 51

tornando-se ferramenta para compreender melhor a realidade e ampliar as estruturas do próprio pensamento.

A aceitação desse momento como uma mudança estrutural, nos leva a afirmar que ainda nos falta um conjunto de elementos ou indicadores claros do que seja realmente necessário ou essencial para a construção de uma base, sob a qual poderemos traçar um novo percurso para o processo de formação humana. Questiona-se aqui como podemos elencar elementos suficientes para compreender a reorganização do que caracteriza fundamentalmente uma sociedade: economia, política, cultura.

A partir da compreensão das transformações no modelo de sociedade, vamos verificar e problematizar, a partir de agora, os impactos causados por essas mudanças, tanto na sociedade, quanto nos processos que envolvem a formação humana.

1.2 Informação e comunicação: os gatilhos da mudança.

Quando tratamos de um modelo de sociedade industrial, referimo-nos ao conjunto de mudanças ocorridas nos processos de produção, iniciado no século XVIII e consolidado no século XIX. Podemos destacar a criação do primeiro tear a vapor, em 1780, por Edward Cartwright; e a do processo de produção do aço em escala industrial, em 1856, por Henry Bessemer.³³

Naquele momento, a relação entre homem e máquina se deu, prioritariamente, no campo da operação de aparatos, ou recursos tecnológicos para aumento da produção de bens e produtos, dos quais o próprio homem seria o consumidor final.

Os avanços no desenvolvimento de novas tecnologias redimensionaram – e continuam a fazê-lo – essa relação do homem com a máquina. A difusão e o acesso aos meios de comunicação de massa foram permitindo, aos poucos,

³³ Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Revolu%C3%A7%C3%A3o_Industrial#S.C3.A9culo_XVIII. Acesso em 4 ago.

que o homem convivesse com outros tipos de máquinas, além daquelas que ele operava nas fábricas. Em um século foram criados recursos tecnológicos em uma velocidade nunca vista. O telefone, o rádio e a televisão foram se incorporando ao cotidiano do homem, sem que ele percebesse sua presença, nem o impacto que a utilização de tais aparelhos provocava em sua vida.

Todavia, sua condição quase sempre foi a de usuário, de consumidor dessas tecnologias. Na lógica do modelo capitalista, o sujeito não detém os meios de produção com o uso da tecnologia, nem produz conhecimento novo a partir dela. Ele ainda consome produtos e algumas poucas informações, cujo acesso lhe é permitido.

A mudança do modelo de sociedade se deu de forma gradual; mas, para nós, em função da rapidez que nos obriga a absorver o impacto dessas transformações no cotidiano, parece ter ocorrido com mais voracidade.

A chegada das transmissões via satélite transformou a relação que estabelecemos com as informações. Desde a primeira transmissão desse tipo no ano de 1936, dos Jogos Olímpicos de Berlim, até a transmissão da primeira guerra, ao vivo, direto dos locais de confronto, na Guerra do Golfo no ano de 1990, a maneira como as informações nos atingem foi totalmente reconfigurada. A chegada das novas tecnologias digitais - ainda mais rápidas - nos permite não apenas o acesso, mas a organização, seleção e assimilação das informações que precisamos ou desejamos ter. Antes mesmo da *Internet* atingir um grande número de espaços e residências, mesmo quando tinha um acesso relativamente restrito, já influenciava e modificava o fluxo, o trânsito das informações, transcendendo as fronteiras da relação entre espaço e tempo, no que diz respeito à comunicação. As modificações na forma de acesso e circulação da informação, causadas pela internet, trouxeram impactos decisivos sobre a maneira das pessoas se comunicarem se conectarem. A interconexão, possível a partir das novas tecnologias, principalmente a internet, permite, para Castells, como veremos a seguir, a reconfiguração do modelo de sociedade.

Para Castells³⁴, a sociedade do informacionismo é uma forma de organização que surgiu após as duas primeiras revoluções industriais (a máquina a vapor e a eletricidade), da reconfiguração das formas de interagir, de se constituir como grupo social e de pensar, estabelecidas com o advento das novas tecnologias de informação e comunicação.

Segundo o autor, esse modelo de sociedade se caracteriza pelo estabelecimento de uma rede que se sustenta na possibilidade de múltiplas conexões que tornam possível a comunicação entre os sujeitos e instituições de diversos lugares do mundo, a partir do uso da rede mundial de computadores, a internet, e das diversas formas de comunicação com o uso de tecnologia digital. Ou seja, uma sociedade que se reorganiza em função do fluxo de informações disponíveis e que estão ao acesso de um número cada vez maior de pessoas.

Nesse cenário, a velocidade e a abrangência do fluxo de informações se tornam elementos estruturantes, fazendo com que a informação em si perca parte significativa de seu poder. Portanto, esse modelo de sociedade demanda o estabelecimento de uma diferença entre informação e conhecimento, já que o que vai determinar a maneira de o sujeito se movimentar no mundo não é quantidade de informações que ele é capaz de assimilar, mas sim, a habilidade que desenvolve para transformar informação em conhecimento.

Tratamos o conceito de informação, neste estudo, em sintonia com a proposição de Castells, para a sociedade do informacionismo. Para Castells³⁵, informação é um conjunto de dados, organizados e comunicados. O volume de informações disponíveis atualmente, disseminada pelos diferentes meios de comunicação e principalmente os de comunicação de massa, nos leva à reflexão da banalização da informação, ao ponto de ela deixar de ser um bem e passar a ser objeto descartável, consumível, sem questionamento ou crítica.

A esse respeito, podemos trazer a proposição de Bauman³⁶ acerca dessa fluidez das relações humanas e das maneiras como lidamos com a

³⁴ CASTELLS, 2001.

³⁵ CASTELLS, 2001.

³⁶ BAUMAN, 2004.

informação e a comunicação no contexto desse novo modelo de sociedade. O autor apresenta a expressão modernidade líquida, para apresentar a fragilidade e a dificuldade para o estabelecimento de relações e de uma comunicação efetiva, em um mundo onde tudo acontece rapidamente, a necessidade de receber, filtrar e selecionar as informações é sempre imediata, o que acaba afetando de maneira significativa a forma como nos apropriamos dos significados da realidade.

Por outro lado, conhecimento, para a nossa proposição, é a apropriação de um conceito, ideia ou formulação, que foi processada, analisada e transformada a partir de uma informação recebida. Na produção de conhecimento, a informação é processada mentalmente, confrontada com outros conhecimentos já existentes, com a cultura, com a história de cada sujeito.

Piaget propõe que o processo pelo qual nos apropriamos de um objeto novo se dá de maneira particular quando nos colocamos em contato direto com o objeto desconhecido. É preciso estar em interação com esse elemento novo para nos apropriarmos dele. Ou seja, para identificar as suas características e para internalizar o seu significado e suas propriedades. Piaget chama a isso de adaptação, que envolve dois processos complementares: acomodação e assimilação.

Durante toda a vida estamos permanentemente passando por essa experiência de apropriação de novos objetos, mas para Piaget a possibilidade de apropriação de objetos mais complexos vai aumentando de acordo com o desenvolvimento da inteligência.

O estágio de desenvolvimento chamado de operações formais se caracteriza pela compreensão dos objetos que compõe o mundo, de maneira geral e também todas as suas propriedades e possibilidades, como por exemplo, as relações espaciais e a trigonometria. Antes desse estágio, não seria possível a compreensão de toda a complexidade de conceitos abstratos envolvidos nessas relações. No entanto, ao dominar as relações das operações formais, os sujeitos estariam aptos a fazer inferências e produzir conhecimento com base nas proposições científicas, ou seja, a partir do uso de métodos e da experimentação.

Portanto, para ele, em um primeiro contato com o objeto novo, nós identificamos as características que nos parecem familiares ou similares a outros, já conhecidos. Nesse momento o nosso organismo está buscando se adaptar para incorporar o objeto novo. A esta etapa Piaget denomina acomodação

Em seguida, confrontamos esse objeto novo com as informações que já temos disponíveis, como produto da nossa experiência de vida e buscamos dar significado a ele, para compreender suas funções e suas características. Precisamos explorar o objeto, elaborar perguntas sobre ele, buscar respostas para os questionamentos provocados por ele, tentar achar seu lugar no nosso mundo. É o objeto que está se adaptando aos nossos esquemas mentais, já existentes. Este passo corresponde ao que Piaget chama de assimilação.

Finalmente, na equilibração, nos apropriamos do objeto novo, tornando possível a sua compreensão. Nesse momento, esse objeto deixa de ser novo e passa a fazer parte de um esquema mental e torna-se disponível para ser utilizado, ou evocado, em qualquer outro momento. A esse processo de equilibração Piaget também dá o nome de internalização, no qual se dá realmente a aprendizagem, como um processo que, nesse momento, é individual.

O processo descrito por Piaget³⁷ ajuda a compreender a dinâmica de apropriação do novo, a exemplo do que ocorre com os objetos de aprendizagem, um recurso utilizado nas práticas de Educação a distância, que usam o computador e da internet. Os objetos de aprendizagem são unidades organizadas de conhecimentos reunidos em módulos e disponibilizados em meio digital. Esses objetos são um conjunto de informações didaticamente organizadas, com recursos de apoio (como simulações e *hiperlinks*, por exemplo) para que sejam lidas, analisadas, comparadas com outras informações, permitindo que o sujeito estabeleça relações e experimentações, se apropriando do novo objeto, pelo processo proposto por Piaget e descrito nos parágrafos anteriores.

O processo de mudança do modelo de sociedade industrial capitalista para a sociedade em rede e a rapidez dos avanços tecnológicos gerou um

³⁷ BIAGGIO, 2009

conjunto de conhecimentos dos quais precisamos para compreender as transformações que ocorrem no mundo e na sociedade, atualmente. É como se tivéssemos, o tempo todo, vários objetos de aprendizagem disponíveis, dos quais precisamos nos apropriar.

No entanto, a ideia que emerge do senso comum - de que vivemos, apenas na atualidade, em uma sociedade tecnológica - precisa ser verificada, a partir de uma reflexão mais cuidadosa.

1.3 As transformações e seus impactos

Até aqui tratamos do percurso das transformações ocorridas na sociedade, em função dos avanços tecnológicos, ao longo da história recente. No entanto, seria ingênuo pensar que tais transformações não teriam impactos ou que não causariam modificações em todas as esferas da sociedade.

De acordo com Castells, “a formação de redes é uma prática humana muito antiga, mas as redes ganharam nova vida em nosso tempo transformando-se em redes de informações energizadas pela internet”³⁸. As redes de relacionamento e de contato sempre existiram por meio da troca de informações entre as pessoas, feita de diferentes maneiras: pela transmissão das tradições orais, pela correspondência, pela organização de grupos em torno de interesses comuns – como a organização de fãs clubes; sempre em busca de maneiras de reunir para a troca de informações e para convivência.

O que muda, a cada época, é o tipo recurso tecnológico usado para a organização e criação dessas redes. Com o advento da internet, a criação de redes e de comunidades organizadas por diferentes grupos tem seu potencial ampliado quase que infinitamente, tal o número de possibilidades que a rede oferece.

³⁸ CASTELLS, 2003.p. 7

A discussão que se apresenta será focada nos impactos que a organização da sociedade em rede causa na atividade humana e na forma de viver e pensar de cada um.

Um aspecto importante desses impactos origina-se no potencial revolucionário que a internet oferece, por suas características básicas: flexibilidade, ampliação das possibilidades de conexão e de ligação entre as pessoas, a rapidez com que se acessam e se organizam os grupos e, ainda, sua natureza de criação livre, sem as amarras do excesso de regulação de um Estado ou de uma única instituição de controle.

A internet, por sua configuração fluida e com alcance ilimitado de comunicação e de interação, constitui-se em ferramenta com potencial revolucionário, uma vez que permite que as pessoas se organizem e se mobilizem para diferentes fins. A partir desse pressuposto, ganha forte caráter de espaço de produção de contracultura.

Podemos falar de contracultura quando Castells recupera em Barthes e Baudrillard³⁹ o conceito de que toda cultura consiste em um processo de comunicação e que, ainda, são baseadas na produção e consumo de sinais, bem como no poder alienante que mídia de massa exerce sobre os sujeitos. Eco⁴⁰ reforça a ideia de que a cultura de massa, produzida pelos *mass media*, é fabricada para padronizar, homogeneizar a cultura, impondo padrões da cultura dominante. Por esse motivo, Castells argumenta que as características da criação e da evolução da internet, como uma rede aberta e sem um controle direto de uma determinada instituição, tem o potencial de criação de uma contracultura, ou seja, de uma cultura que vá pela contramão da cultura de massa, produzida para a alienação e para a reprodução de valores dominantes.

³⁹ CASTELLS, 2001, p. 459.

⁴⁰ ECO, 2008.

Sob essas condições, a internet, uma tecnologia obscura sem muita aplicação além dos mundos isolados dos cientistas computacionais, dos hackers e das comunidades contraculturais, tornou-se alavanca na transição para uma nova forma de sociedade – a sociedade em rede e com ela para uma nova economia.⁴¹

Os impactos da mudança do modelo de sociedade afetam a esfera da economia, da cultura, da política. Para este estudo faz-se necessária uma análise dos principais aspectos que se alteram, principalmente na economia, na cultura. A discussão sobre a política não será abordada, verticalmente, mas não podemos dizer que não estará presente, porque a neutralidade absoluta, em relação à política não é possível. A política torna-se, nesse momento, um pano de fundo no cenário para a análise que faremos mais adiante, da relação entre os impactos das mudanças e a formação humana.

1.3.1 No âmbito da economia

O impacto das transformações sobre a economia aparece sob a forma de organização dos mercados globais e das operações financeiras que transcendem a territorialidade geográfica. Tais acontecimentos são possíveis principalmente em função dos efeitos do processo de globalização iniciado há duas décadas. Uma das compreensões possíveis do processo de globalização é percebê-lo como um fenômeno que se originou da possibilidade de interconexão que virou realidade com os avanços das tecnologias digitais.

A globalização pode ser compreendida como interligação de sistemas econômicos, culturais, políticos do mundo todo, que tem várias faces, todas complexas. Algumas podem ser muito boas outras podem ser perversas, com efeitos como a exclusão social, marcada pela impossibilidade de acesso de determinadas camadas da população às formas de conexão, bem como a crise financeira de escala mundial da qual estamos tentando sair, atualmente. O

⁴¹ Idem p. 8

problema que afeta um país ou população em um determinado local do mundo, com a dinâmica de uma economia globalizada acaba afetando a todos.

Um dos impactos da globalização foi, justamente, a mundialização da economia. Esse aspecto particularmente nos interessa, em função da questão do desemprego estrutural e as novas formas de trabalho que surgem dessa nova lógica de funcionamento dos mercados.

Para Schaff⁴², o desemprego estrutural é um problema quase inevitável, porque não se trata apenas da falta de postos de trabalho, mas de uma reorganização total das formas de trabalho na sociedade. Essa reorganização pode ser causada tanto pela substituição do homem pelas máquinas como pela reformulação do modelo econômico industrial-capitalista para um novo modelo, ainda em processo de construção.

Podemos confirmar essa proposição pelo momento que vivemos, na atual crise econômica mundial. A partir desse contexto de crise, o trabalho vai ganhar nova significação, porque não temos mais o formato de sociedade em classes, que definia claramente as formas de trabalho exercidas pelo homem. Para o autor, os novos postos exigem o domínio das novas tecnologias e a atividade intelectual predominará sobre a atividade laboral tradicional.

O que vemos na realidade é a confirmação dessa afirmação, pela urgência que se observa na procura de cursos de formação continuada, presenciais ou a distância, por trabalhadores que percebem que, se não atualizarem, permanentemente, seus conhecimentos, estarão fadados à exclusão do mercado. O aumento na oferta de cursos de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*, bem como os cursos de Gestão Empresarial, do tipo *MBA (Management Business Administration)*,⁴³ é um fator de comprovação dessa prevalência do conhecimento – instrumento de produção da sociedade em rede – sobre a técnica – instrumento de produção na sociedade industrial capitalista.

⁴² Idem.

⁴³ Entre 1990 e 2008 o número de cursos de pós-graduação cresceu 100% no Estado do Rio de Janeiro. Disponível em: <http://noticias.cefet-rj.br/2009/07/03/pesquisa-traca-um-diagnostico-detalhado-da-realidade-da-pos-graduacao-stricto-sensu-fluminense/> . Acesso em 4 ago.

Apesar de reconhecer na proposição vários indicadores que se confirmaram, precisamos estar atentos ao excesso de previsões para um futuro que ainda não está construído. Podemos encontrar fatores e variáveis inesperadas, como doenças e catástrofes naturais causadas pelo aquecimento global, por exemplo, que causarão modificações e que podem derrubar todas as previsões realizadas.

Nesse sentido, o que podemos fazer é relativizar o que se propõe como previsão e pensarmos nas possibilidades. Uma delas é verificar como podemos formar sujeitos para “novos trabalhos” que ainda não sabemos como serão, a partir dos indicadores apresentados. Não sabemos se assistiremos a formação de uma sociedade caracterizada pela cisão entre os que detêm o conhecimento – e que por isso passam a configurar a força produtiva - e os que não detêm esse conhecimento e, por esse motivo, serão excluídos. Sabemos apenas que é preciso pensar no que faremos para evitar essa cisão, agora, antes que ela se confirme.

De acordo com essa perspectiva da cisão, German⁴⁴ aponta uma sociedade dividida em apenas duas classes: os on-line e os off-line. Essa cisão da sociedade⁴⁵ poderia ser questionada pelo aumento na quantidade de pessoas que têm acesso às tecnologias digitais de comunicação e informação. No entanto, sabemos que a distribuição desse acesso ainda se dá de maneira irregular e sem critérios claros que nos permitam dizer em quais camadas da sociedade ele se amplia mais rapidamente.

De maneira geral, observamos que a oferta de acesso a esse tipo de tecnologia às classes menos privilegiadas ainda depende de iniciativas isoladas de instituições do terceiro setor ou de políticas públicas demagógicas, as quais, na maioria dos casos, não têm continuidade (manutenção de máquinas e das redes de acesso, por exemplo).

⁴⁴ GERMAN. 2001.

⁴⁵ O conceito de classe apresentado aqui é o mesmo apresentado em Marx, no Manifesto Comunista, que apresenta uma divisão da sociedade em dois grupos, um primeiro que detém os meios de produção e um segundo que vende para o primeiro a sua força de trabalho. Nesse sentido, elas estarão sempre em campo opostos e em permanente estado de luta. (MARX, 2005.)

Schaff⁴⁶ já apresentava, em 1996, uma previsão da atual crise mundial no sistema bancário e das novas formas de trabalho no século XXI. Já apontava igualmente a tendência à adoção dos “*home offices*” e a necessidade de pensar sobre novas formas de conceber o trabalho e, em consequência, a formação para o trabalho.

A relação da economia com os avanços tecnológicos e com a formação humana para o trabalho é estreita, porque, se não sabemos como serão as novas formas, não podemos formar pessoas para nenhum tipo de trabalho. Assim como, não sabemos como será trabalhar em uma sociedade marcada pelo desemprego estrutural, de acordo com as previsões de Schaff.

Isso não significa não saber que os princípios da política, influenciam ou até mesmo determinam as ações que envolvem os processos de formação humana. O que se discute aqui são os impactos das transformações sofridas na sociedade do informacionismo e, de maneira mais pontual, nos campos da economia, da cultura e da formação humana.

1.3.2 No âmbito da cultura

O conceito de cultura é tratado por vários autores de maneiras diferentes e, com a compreensão de sua amplitude, em áreas nas quais é objeto de estudo: sociologia, antropologia, educação ou história, por exemplo. Dentre eles podemos citar o conceito de Edward Burnett⁴⁷, considerado pela sociologia o precursor do conceito moderno de Cultura como o conjunto de práticas sociais de um determinado grupo que seguem um padrão no tempo e no espaço. Esse autor determina, também, que há uma base funcional comum, fundada sobre o desenvolvimento da sociedade e da religião. Apesar de ser um conceito considerado antigo, foi um marco, o começo de uma nova compreensão acerca da cultura e conseqüentemente, da organização social. Por esse motivo, nos ajuda a compreender como o conceito foi tornando-se

⁴⁶ SCHAFF, 1996.

⁴⁷ BURNETT, 1837.

mais complexo, conforme as mudanças no modelo de sociedade foram acontecendo.

Geertz confirma a existência de duas faces da cultura, como visto em Burnett, mas de outra forma. Para Geertz o saber de uma cultura tem duas dimensões, porque uma delas é local, produzida no interior do próprio grupo e a outra é a que nos determina como espécie humana. Pontos comuns em todas as culturas, por mais diversas que sejam.

(...) quero propor duas ideias. A primeira delas é que a cultura é mais bem vista não como um complexo de padrões concretos de comportamento - costumes, usos, tradições, feixes de hábitos - como tem sido o caso até agora, mas como um conjunto de mecanismos de controle - planos, receitas, regras, instruções (o que os engenheiros de computação chamam “programas”) - para governar o comportamento. A segunda ideia é que o homem é precisamente o animal mais desesperadamente dependente de tais mecanismos de controle, extragenéticos, fora da pele, de tais programas culturais, para ordenar seu comportamento.⁴⁸

Essa linha de raciocínio sustenta a proposição que virá a seguir sobre a questão da língua como elemento essencial de compreensão de uma cultura, porque falaremos justamente desse caráter de unidade na diversidade.

Neste estudo, para construir uma linha em conformidade com as proposições acerca da compreensão de cultura no modelo de sociedade que estamos considerando, o conceito que utilizaremos está no próprio Castells:

por cultura entendo um conjunto de valores e crenças que formam o comportamento; padrões repetitivos de comportamento que geram costumes que são repetidos por instituições, bem como por organizações sociais informais. Cultura é diferente de ideologia ou representações individuais. Embora explícita, a cultura é uma construção coletiva que transcende diferenças individuais, ao mesmo tempo em que influenciam as práticas das pessoas no seu âmbito, neste caso os produtores/usuários de internet.⁴⁹

⁴⁸ GEERTZ, 1978. p. 75

⁴⁹ CASTELLS, 2003. p. 34

Para o autor, a cultura configura-se, portanto, como um conjunto de práticas sociais que varia de acordo com as características e o contexto de cada grupo. Encontramos ainda, em Stuart Hall⁵⁰, uma definição mais ampla que considera a cultura um conjunto de valores ou significados partilhados por um determinado grupo social. A cultura não é apenas um conjunto de práticas, hábitos e padrões, mas também um conjunto de representações sociais, compartilhadas pelo grupo.

O autor apresenta a ideia de identidade cultural moderna como uma identidade que é formada através do pertencimento a uma cultura *nacional* e como os processos de mudança compreendidos no conceito de globalização estão mudando isso. Assistimos a um processo que pode estar gerando o que o autor chama de um *deslocamento* de identidades culturais, indicando que, em função do processo de globalização e da formação de uma sociedade em rede, conectada globalmente pela rede mundial de computadores, acaba sofrendo um apagamento de fronteiras geográficas para além das relações tradicionais de espaço e de tempo.

Um dos principais elementos que caracterizam a cultura de um determinado grupo social é a língua ou as formas de linguagem que o grupo utiliza para se comunicar, para interagir e para transmitir suas tradições. Sabemos que admitir a existência de diferentes culturas significa aceitar conviver com a diversidade de registros e formas de uso da língua. As variações no uso da língua ganham uma identidade de acordo com a dinâmica de funcionamento e a identidade de cada grupo social. Nem por isso podemos ou devemos falar de uso da língua enquanto uma homogeneidade, mas sim como elemento de unidade. O que podemos pensar é na questão da língua como elemento que congrega diversidade e unidade.

Ainda nas cavernas, o homem primitivo conseguiu desenvolver formas de linguagem e de expressão que deixaram suas histórias para os que viessem depois. Dessa maneira, ele perpetuava também suas tradições, suas regras e a herança de seu grupo para ser reproduzida. Depois disso, assistimos à evolução dos recursos de escrita, desde a escrita rupestre até a invenção do

⁵⁰ HALL, 2003.

papel. Na medida em que esses recursos se desenvolveram, observamos a ampliação das possibilidades do homem não apenas perpetuar, mas difundir suas idéias e tradições, por diferentes territórios⁵¹.

A sociedade enfrenta as mudanças, de maneira geral, com resistência, medo ou espanto, como vimos na conversa entre Teut e o rei, descrita por Eco e aqui já mencionada. Depois da transformação profunda na dinâmica da sociedade causada pela escrita, podemos destacar como outro momento marcante de produção de tecnologia e sua relação com a sociedade o advento do tipógrafo. Inventado por Gutenberg potencializava de maneira nunca antes pensada a difusão e a circulação das informações não apenas por um grupo social, mas com o alcance de infinitas possibilidades. Sobre essa difusão da máquina impressora, Castells evoca McLuhan e chama esse momento da história em que a disseminação da informação ganha velocidade, de “galáxia Gutenberg”. Tal evento transformou como a escrita, mas em diferente proporção transformou também as relações sociais e causou mudanças em todas as esferas da atividade humana.

Ou seja, podemos observar que todas as grandes transformações da dinâmica de organização da sociedade passaram pelos avanços tecnológicos, mas principalmente pelos avanços que envolviam novas formas de linguagem e comunicação entre os homens.

Aqui me remeto às proposições de Vigostky já apresentadas sobre a estreita relação entre pensamento e linguagem. Quanto mais se desenvolve a linguagem humana, maiores são as chances de que seu pensamento evolua e alcance os níveis mais altos de abstração e complexidade⁵². Por esse caminho, podemos estabelecer uma relação entre o uso e apropriação das tecnologias digitais de comunicação e a mudança na forma de pensar e aprender dos sujeitos que convivem com elas.

Não seria diferente com a internet, uma vez que ela altera profundamente a forma de concebermos os processos de comunicação. Quando nos conectamos à internet, descobrimos novas formas de lidar com a

⁵¹ ECO, 1976.

⁵² VIGOTSKY, 2001.

linguagem e a comunicação. Desenvolvemos novas habilidades e novas estratégias para seu uso e domínio. No lugar da comunicação essencialmente verbal, lidamos com imagens, ícones, *hiperlinks*, que são formas de símbolos e registros de comunicação para muito além do texto verbal. Nesse sentido, podemos afirmar que a internet faz com que se desenvolvam novas formas de uso da faculdade mental da linguagem, ampliando as estruturas do próprio pensamento, como vimos em Vigotsky.

Além disso, a conexão via rede mundial de computadores acaba extinguindo fronteiras e barreiras antes consideradas intransponíveis, como a distância física, geográfica, a diferença cultural, pessoas com problemas de locomoção, como os deficientes físicos, que hoje se comunicam com o mundo pelo uso de seus computadores domésticos sem sair de suas casas. Castells afirma que, a partir dessa proposição de transformação das formas de pensar, deixamos a “galáxia Gutenberg” e entramos na “galáxia da internet”⁵³.

O ponto de partida desta análise é que as pessoas, as instituições, as companhias e a sociedade em geral transformam a tecnologia, qualquer tecnologia, apropriando-a, modificando-a, experimentando-a. Esta é a lição fundamental que a história social da tecnologia ensina, e isso é ainda mais verdadeiro no caso da internet, uma tecnologia da comunicação. A comunicação consciente (linguagem humana) é o que faz a especificidade biológica da espécie humana, como nossa prática é baseada na comunicação, e a internet transforma o modo como nos comunicamos, nossas vidas são profundamente afetadas por essa nova tecnologia da comunicação. Por outro lado, ao usá-la de muitas maneiras, nós transformamos a própria internet. Um novo padrão sociotécnico emerge dessa interação.⁵⁴

O novo padrão é descrito a partir da perspectiva de compreensão de que a atividade humana se dá em um contexto cuja organização é baseada tanto na utilização cotidiana dos recursos tecnológicos disponíveis, quanto no acesso às novas tecnologias de informação e comunicação.

⁵³ CASLLELLS, 2003. p.8

⁵⁴ Idem, p. 10

A partir dessa proposição de um novo padrão sociotécnico, da constatação de que a organização social se configura como uma sociedade em rede torna-se possível afirmar que passou a existir uma cultura específica da internet.

Para Castells, a cultura da internet se caracteriza por uma estrutura em quatro camadas: a tecnomeritocrática, a cultura *hacker*, a cultura comunitária virtual e a cultura empresarial. Tais camadas estão hierarquicamente dispostas; juntas são responsáveis pela caracterização da rede e pela ideologia de liberdade difundida amplamente pela internet.

A primeira camada, a tecnocrática, diz respeito à ideologia de que os sistemas tecnológicos, principalmente a internet, devem ser destinados ao bem e ao progresso da humanidade. Esta camada é formada por sujeitos que dominam o conhecimento da produção de tecnologia, ou seja, o domínio da tecnologia é o seu próprio meio de produção.

Nessa cultura, o mérito resulta da contribuição para o avanço de um sistema tecnológico que proporciona um bem comum para a comunidade de seus descobridores. Esse sistema tecnológico é a interconexão de computadores, que é a essência da internet.⁵⁵

A segunda camada, chamada camada dos *hackers*, caracteriza-se por uma ética que pode ser considerada uma das principais marcas da cultura da internet, na sociedade informática. Os *hackers* defendem a liberdade característica da internet, como liberdade de expressão, liberdade de acesso, fiéis aos ideais fundantes da rede mundial de computadores. Seus propósitos são geralmente de protestar contra os interesses econômicos, políticos e sociais que se colocam por trás das tentativas de controle, regulação de diferentes naturezas, para limitar ou desviar os objetivos originais da rede mundial de computadores. Acredita-se que os criadores da cultura *hacker*

⁵⁵ Idem, p. 36

sejam programadores envolvidos no processo de criação da internet e que, desde lá, defendem sua natureza livre e flexível.

Os *hackers* desempenham um papel crucial na construção da internet por duas razões: pode-se sustentar que é o ambiente fomentador de inovações tecnológicas capitais mediante a cooperação e a comunicação livre; e que faz a ponte entre o conhecimento originado na cultura tecnomeritocrática e os subprodutos empresariais que difundem a internet na sociedade em geral.⁵⁶

A cultura comunitária virtual é a terceira camada; caracteriza-se pela dimensão social de compartilhamento da internet, essa camada permite fazer e faz da internet um meio de interação social seletiva e de integração simbólica. Interação social porque, pelo uso da internet, podemos estabelecer contato com pessoas diferentes de qualquer lugar do planeta. Podemos estabelecer comunicação de maneira síncrona ou assíncrona, ou seja, em tempo real ou não, pela rede mundial de computadores, com diferentes ferramentas que envolvem a comunicação escrita ou por meio de imagem e voz, como, por exemplo, os diversos programas de comunicação instantânea com o uso do computador.

A criação de comunidades virtuais pode se dar pelo interesse comum de grupos de pessoas, em diferentes lugares, ou pela vontade de compartilhar conhecimentos sobre um determinado assunto ou campo de estudo. Desta forma, esta camada se torna responsável pela criação de uma cultura de compartilhamento.

A quarta e última camada é formada pela comunidade empresarial que, a partir da difusão do acesso à internet, descobriu seus usos para fins comerciais. Após o aumento no número de usuários da internet, no final da década de 1990 - como podemos comprovar, no Brasil, entre 1995 e 2003 o percentual de lares com microcomputadores e acesso à internet aumentou em

⁵⁶ CASTELS, 2003. p. 37-38.

torno de 300%⁵⁷ – surgiram, em primeiro lugar, pequenas empresas que investiram em novos negócios com a utilização da rede, que conseguiram crescer muito com essa nova modalidade de atividade econômica chamada de *e-commerce*. A rede passou a ser, então, para essa camada, um espaço de criação de oportunidades para novos negócios, atraindo a atenção de empresas de maior porte, para a entrada no mundo da economia da rede.

O estabelecimento dessas quatro camadas que compõem a cultura da internet se deu de forma gradual; ajuda a compreender o impacto dessas camadas na dinâmica de organização da sociedade e, nos permitirá desenvolver uma nova perspectiva da formação humana, como um processo de aprendizagem mais amplo e profundo.

A seguir vamos tratar do surgimento das novas tecnologias, como elementos fundamentais para a mudança do modelo de sociedade e sua relação com a cultura e a formação humana.

1.4 As novas tecnologias digitais

Cada novo recurso tecnológico situa-se em um determinado contexto que permite a sua criação, com propósitos e princípios, que vão sendo definidos, ao longo de sua incorporação à realidade. Essa é uma característica do que chamamos de inovação tecnológica, ou seja: cada recurso desenvolvido pela tecnologia nasce da necessidade do homem de ampliar as suas capacidades físicas, em um primeiro momento, e, depois, de ampliação de suas capacidades intelectuais, como a escrita e o armazenamento de informações na memória do computador, por exemplo.

Os instrumentos desenvolvidos nascem com a pretensão de apresentar a solução para um problema determinado e identificado, do qual não se consegue dar conta com as ferramentas disponíveis. Podem ser naturais – ligados às capacidades humanas – ou tecnológicas, já existentes, mas que, em

⁵⁷ Disponível em:

http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/indic_culturais/2005/default.shtm. Acesso em 13 jun.

algum momento deixam de atender a uma determinada demanda e, portanto, precisam ser modificadas.

Se já deixamos claro que a sociedade sempre foi tecnológica e o que muda são os recursos tecnológicos que surgem para dar respostas válidas a cada problema, em cada tempo, podemos então fazer uma análise dos mais diversos recursos disponíveis hoje, que influenciam de maneira mais direta as transformações nas formas de pensar e conceber o mundo já citadas. Estamos falando, basicamente, das tecnologias digitais, que envolvem essencialmente a produção de recursos utilizados nos processos de comunicação e disseminação de informação.

Em função das transformações apresentadas, Castells⁵⁸ apresenta como um dos principais desafios desse novo tempo o desenvolvimento da capacidade de transformação da informação em conhecimento. O que está em jogo é a possibilidade de produzir conhecimento, de ultrapassar a dimensão do consumo de informação, recusando o habitual movimento de reprodução dos modelos já existentes. Além desse, o autor apresenta outros três desafios: o primeiro diz respeito à liberdade de acesso e à liberdade da rede, propriamente dita. O questionamento é se a infraestrutura de acesso e organização da rede não terá “donos” e um maior controle, descaracterizando a natureza original da rede, que é a liberdade.

O segundo desafio é reverter a possibilidade de exclusão social gerada pela falta de acesso à rede, pelas dificuldades econômicas, limitações de ordem educacional, cultural ou política. A impossibilidade de acesso ou a limitação dele pode gerar não somente a exclusão, mas um processo de marginalização.

O terceiro desafio nos interessa particularmente porque apresenta a afirmação de que precisamos avançar na busca de compreender como a formação dos sujeitos é afetada por esses impactos.

⁵⁸ CASTELLS, 2003.

O terceiro e maior desafio é o estabelecimento da capacidade de processamento de informação e geração de conhecimento em cada um de nós – e particularmente em cada criança. Não me refiro com isso, obviamente, ao adestramento no uso da internet em suas formas em evolução (isso está pressuposto). Refiro-me à educação. Mas em seu sentido mais amplo, fundamental; isto é, a aquisição da capacidade intelectual de aprender a aprender ao longo de toda a vida, obtendo a informação que está digitalmente armazenada, recombina-a e usando-a para produzir conhecimento para qualquer fim que tenhamos em mente. Esta simples declaração põe em xeque todo o sistema educacional desenvolvido durante a Era Industrial. Não há reestruturação mais fundamental. E muito poucos países e instituições estão verdadeiramente voltados para ela, porque antes de começarmos a mudar a tecnologia, a reconstruir as escolas, reciclar os professores, precisamos de uma nova pedagogia, baseada na interatividade, na personalização e no desenvolvimento da capacidade autônoma de aprender e pensar. Isso fortalecendo ao mesmo tempo o caráter e reforçando a personalidade. É esse um terreno ainda não mapeado⁵⁹.

A afirmação do autor, de que o terreno que relaciona a educação (compreendida em seu sentido mais amplo de formação humana) não está devidamente mapeado justifica a necessidade de discutir, neste estudo, como as instituições responsáveis pelo processo educacional no ensino superior precisam oferecer, ao longo da formação dos alunos, elementos que possibilitem a eles a produção de conhecimento e a inserção no mundo. Para que seja possível atender a essas necessidades, a universidade precisa analisar como essas transformações ocorridas na sociedade são compreendidas, absorvidas e operacionalizadas em seus processos de formação.

⁵⁹ CASTELLS, 2003. p.227.

2 A UNIVERSIDADE E A FORMAÇÃO HUMANA

O conhecimento do real é luz que sempre projeta algumas sombras. Nunca é imediato e pleno. As revelações do real são recorrentes. O real nunca é “o que se poderia achar” mas é sempre o que se deveria ter pensado⁶⁰.

Uma parcela considerável dos esforços que o mundo ocidental faz para dar conta dos processos de formação humana é a utilização do pensamento científico estruturado como paradigma que sustenta a racionalidade. O pensamento lógico, descrito por René Descartes⁶¹ (ou pensamento cartesiano) e aceito como base para pensar e compreender o mundo pela razão e pela lógica científica, é um paradigma que herdamos da Revolução Científica e que perpassa todas as esferas da vida cotidiana como fator estruturante de seu funcionamento. É como se todas as nossas ações, para serem válidas ou socialmente aceitas, precisassem ser regidas pela lógica fundamentada na experimentação, pela possibilidade de previsibilidade no uso de métodos e técnicas. A racionalização científica prevalece sobre a curiosidade, a sensibilidade, a percepção mais livre e as experiências mais sensoriais de conhecer e compreender o mundo.

O domínio do pensamento científico como centro da organização da sociedade acaba por determinar o funcionamento dos processos educacionais formais: escolas, universidades e instituições de ensino em geral, além de marcar de maneira significativa a formação humana.

Bachelard⁶² questiona se o verdadeiro espírito científico pode ser limitado pelas regras e determinações do método ou se o verdadeiro espírito científico está aberto, apesar do método para a crítica e para os erros contradizendo o caráter de verdade absoluta atribuído à ciência na Revolução Científica.

⁶⁰ BACHELARD, 1996.

⁶¹ BACHELARD, 1996.

⁶² BACHELARD, 1996.

Já foi dito muitas vezes que uma hipótese científica que não esbarra em nenhuma contradição tem tudo para ser uma hipótese inútil. Do mesmo modo, a experiência que não retifica nenhum erro, que é monotonamente verdadeira, sem discussão, para que serve? A experiência científica é, portanto, uma experiência que contradiz a experiência comum. Aliás, a experiência imediata e usual sempre guarda uma espécie de caráter tautológico, desenvolve-se no reino das palavras e das definições; falta-lhe precisamente esta perspectiva de erros retificados que caracteriza, a nosso ver, o pensamento científico⁶³.

Portanto, se o verdadeiro pensamento científico demanda a contradição, o questionamento, o erro e a crítica, as práticas tradicionais dos processos educacionais que se fundam na repetição, na assimilação mecânica de conteúdos disciplinares já constituídos como verdades não o desenvolvem.

Por outro lado, é no ensino superior que o estreitamento da relação entre ciência e formação humana poderia ser estreitada, na medida em que os alunos fossem instigados a pensar, a construir e estabelecer relações sobre aspectos característicos dos saberes científicos, e ao mesmo tempo, criticá-los, questioná-los, discutindo novas possibilidades, pautados na construção da autonomia de pensamento, da consolidação de valores que constituem as relações na sociedade.

2.1 Ciência e universidade

Para falar sobre a universidade, precisamos falar também de ciência. A Revolução Científica ocorrida no século XVII é sem dúvida um marco na história da humanidade no que diz respeito às formas de compreender o mundo e a realidade. Porém, sabemos que, bem antes disso, a curiosidade do homem já o levava à busca de respostas para questões que os dogmas religiosos já não satisfaziam mais.

O conceito de ciência passou a existir justamente a partir dos processos pelos quais o homem buscava saciar essa curiosidade, sua necessidade de

⁶³ BACHELARD, 1996, p. 13-14.

dominar a natureza, os fenômenos e a sua própria condição. O homem desenvolveu ciência originalmente para não ficar à mercê da imprevisibilidade, para compreender os fenômenos que o cercam, para dominar essa mesma natureza e para dominar outros homens.

Identificamos nesse período os estudos de Copérnico, Galileu e Newton, cujos meios de investigação transcendem a metafísica e começam a ganhar nova forma pela experimentação e verificação de hipóteses. As ciências da natureza ganham força com as teorias apresentadas a partir da comprovação de hipóteses e superam as preocupações éticas, estéticas e políticas características do humanismo, bem como a valorização do espírito crítico e do individualismo característicos da Reforma Protestante⁶⁴.

Nos séculos do Renascimento, os estudos de Nicolau Copérnico (1473-1543), com a sua teoria do heliocentrismo; de Galileu Galilei (1564-1642), que enfrentou a Inquisição em razão da mesma teoria; e de Isaac Newton (1642-1727), com a teoria da gravidade, transformaram a maneira de pensar e conceber o mundo. Podemos dizer que foram teorias que transformaram modelos antes inquestionáveis. Seus meios de investigação transcendiam a metafísica e apresentavam uma nova forma de investigação: com base na experimentação, na verificação de hipóteses. A célebre história da maçã de Newton prova que as experimentações, mesmo as mais simples, passaram a ser condição para a produção de novas teorias.

Nesse mesmo período, nas Ciências Naturais tivemos os avanços da Química, com Lavoisier (1743-1794), conhecido pelo rigor com que realizava as suas experiências. A frase: “na natureza nada se cria, tudo se transforma” é atribuída a ele.

Segundo Bachelard, a ciência pura e o verdadeiro espírito científico são norteados pelo desejo mais genuíno do homem de compreender o mundo e a realidade à sua volta, mas para imediatamente questioná-lo⁶⁵.

⁶⁴ SILVEIRA, 2003.

⁶⁵ BACHELARD, 1996.

O Iluminismo e os ideais revolucionários da burguesia têm influência direta e se tornam grande impulso para a Revolução Científica. O questionamento do poder da Igreja e da monarquia e seu direito divino são o cenário ideal para o questionamento dos dogmas e para a emergência do reconhecimento das descobertas científicas.

Descartes e seu *Discurso sobre o método* (1636) inauguraram uma forma de pensar linear e sistematizada, à qual chamamos lógica cartesiana, que até hoje influencia a produção de conhecimento. A ciência ganhou caráter de verdade, de credibilidade, pela produção de teorias obtidas por meio de métodos e técnicas também defendidos por Francis Bacon⁶⁶.

A ciência se colocava a serviço da produção de conhecimento e de tecnologia na forma de recursos que potencializavam as capacidades humanas, como a força física, por exemplo.

Tiffin e Rajasingham afirmam que “se tivéssemos que indicar um texto apenas como ponto de partida sobre a ideia da universidade como paradigma, este teria de ser *A estrutura das revoluções científicas*, de Thomas Kuhn (1962)”⁶⁷.

No entanto, podemos discutir a quem era franqueado o acesso à universidade naquele momento e quais eram seus modelos de excelência. A universidade era direcionada para a elite, para a classe dominante, em função da necessidade de manutenção do *status quo* das relações de poder. Em função dessa determinante, a universidade, tal como a conhecemos hoje, fundada no paradigma científico apontado por Kuhn, já nasceu excludente e com função social claramente definida.

De Descartes ao final do século XVIII é possível observar um longo percurso que acaba por estabelecer de maneira mais clara e efetiva a relação entre ciência e universidade, a partir do momento em que o paradigma científico passou a ocupar lugar central na cultura ocidental, após a consolidação da Revolução Científica. O conceito de universidade, que já

⁶⁶ BACHELARD, 1996.

⁶⁷ TIFFIN, 2007.

existia desde a Antiguidade, passou então a funcionar em sua essência, para a produção de conhecimento científico.

Ao longo do tempo, essa proposição acabou sofrendo alterações, em função do contexto político, econômico e social de cada período histórico. A missão da universidade se transformou, mas não se distanciou completamente das suas origens.

Por isso, uma vez apresentado o percurso da ciência, é necessário que façamos uma retomada do processo de criação e consolidação da universidade como instituição na cultura ocidental.

O que Pitágoras fazia na escola de Crotona, na Grécia Antiga, permite dizer que tal escola poderia ser chamada de universidade, por exemplo? A dinâmica utilizada para ensinar era a apresentação de suas formulações aos alunos, conhecimentos sobre a realidade, sobre Matemática ou Filosofia.

Em seguida, o mestre se dedicava a propor imediatamente questionamentos e reflexões sobre o que lhe era apresentado para que, a partir das ideias do mestre, os alunos pudessem elaborar e chegar às suas próprias. A princípio, parece que tal conduta está claramente de acordo com a proposição de Bachelard sobre a essência do que é a ciência: compreender para imediatamente questionar.

Essa origem da forma de pensar e agir do mestre remete, de certa maneira, ao sentido do processo educacional: aprender a aprender. As proposições de Vigotsky⁶⁸, elaboradas já no século XX, sobre a zona de desenvolvimento proximal e da aprendizagem pela resolução de problemas se fundam justamente na possibilidade de questionar o conhecimento já construído para que se possa avançar.

Em *A formação social da mente*, o autor afirma que o desenvolvimento da inteligência se dá pelo desafio proposto acerca de algo novo, a partir da problematização ou complexificação daquilo que já se conhece. O conhecimento que já temos é o que Vigotsky chama de zona de desenvolvimento real; o que não se conhece, o que é ainda inexplorado, ele

⁶⁸ VIGOTSKY, 2001.

chama de zona de desenvolvimento potencial; a zona de desenvolvimento proximal é o espaço entre o que eu sei e o que posso conhecer, na qual somos lançados quando somos desafiados a lidar com o novo.

Seguindo a linha da história, os romanos incorporaram a ideia grega de educação. O curso superior dedicava-se ao ensino da oratória e da carreira jurídica. O principal benefício desse sistema foi difundir o conhecimento grego clássico.

No início, quando as universidades foram criadas, as aulas tinham a forma de conferências ou fóruns de debates promovidos pelos mestres, em contato direto com seus alunos. Segundo Le Goff⁶⁹, isso se deu no século XIII, a partir intensificação da vida urbana e da necessidade de criar espaços para a discussão e difusão de ideias e conhecimentos.

Universidade de Paris foi fundada 1170 a partir da escola da Catedral de Notre Dame. Oxford, no mesmo período. Em 1219, o chanceler perde poder sobre a Universidade de Paris, que se torna independente do clero. Rebeliões a afastam também do poder real, e a Universidade conquista novos privilégios essenciais à sua identidade: autonomia jurisdicional; direito de greve e de secessão; monopólio da atribuição dos graus universitários. Os estudos nesse período seguiam a seguinte organização: Ensino de base: *artes liberais* [ver adiante] (14 -20 anos); *Bacharelado* (duração de cerca de 2 anos); *Doutoramento* (idade mínima ao redor de 35 anos). As "Sete artes liberais" seguiam a estrutura de organização do conhecimento proposta pelo filósofo romano Boécio (480-524 d.C.). Trivium ("três vias"): compreendendo as disciplinas Lógica, Retórica e Gramática. Quadrivium ("*quatro vias*"): Aritmética, Geometria, Astronomia e Música. Existiam, como até hoje, exames para a obtenção de grau. Citamos como exemplo o da Faculdade de Direito em Bolonha⁷⁰.

A universidade medieval era regida pela Igreja, pelos valores da religião, pelos ensinamentos de Teologia. O que se aprendia era sempre ligado aos dogmas e verdades, colocados sempre em relação às questões essenciais como a própria existência, vida, morte e salvação⁷¹.

⁶⁹ LE GOFF, 2003.

⁷⁰ LE GOFF, 2003, p. 87-88.

⁷¹ TIFFIN, 2007.

Podemos dizer que, nesse período, o que acontecia de maneira geral era a interdição do acesso ao conhecimento produzido pela humanidade. O que se permite “estudar” é apenas o que corrobora a manutenção do *status quo*. Aqui relembremos a Inquisição, seus processos e julgamentos, aos quais foram submetidos nomes já citados, dentre eles o de Galileu, pela sua ousadia de confirmar a teoria heliocêntrica.

Aqui a linha da história da universidade se encontra com a linha da história da ciência. A partir da Revolução Científica, da ruptura com os dogmas da Igreja, reconfiguraram-se a função e a dinâmica da universidade enquanto instituição.

A universidade ocidental, tal como a conhecemos, estabeleceu-se com a missão de ser a principal a instituição formadora responsável pela produção, transmissão e difusão do conhecimento. Era reconhecida como *locus* de produção de ciência e de ensino, alinhada com as proposições da Revolução Científica e da consolidação do sistema capitalista.

Não podemos deixar de mencionar as influências externas na constituição do *corpus* da universidade, que, por mais que tenha sido criada como instituição autônoma, *a priori* sofre o impacto e os reflexos do contexto social, econômico e do controle do Estado.

As universidades desde então têm em sua estrutura três eixos de sustentação para garantir as múltiplas faces de sua missão: a pesquisa, responsável pela produção de conhecimento científico; o ensino, área que assume a transmissão; e a extensão, frente que deve difundir e colocar o conhecimento produzido a serviço da sociedade.

Nessas três esferas de sustentação da universidade os resultados obtidos também são de naturezas diferentes: como resultado da pesquisa, o que se espera é a produção de conhecimentos científicos novos e capazes de transformar e agir sobre a realidade, para a melhoria das condições de vida; no ensino teremos como resultado os egressos, ou seja, sujeitos formados pelo ensino capazes de atuar na sociedade e no trabalho de acordo com a formação específica que receberam; na extensão, teremos a possibilidade de aplicação,

na prática, das soluções encontradas pela pesquisa para os problemas que estão na sociedade⁷².

Se considerarmos a universidade como organização responsável pela transmissão e produção de conhecimento na sociedade, é preciso encarar o desafio de formar sujeitos capazes de produzir esse conhecimento.

Castells⁷³ deixa claro que o conhecimento sempre foi considerado um bem na sociedade. Por esse motivo, a universidade permanece sendo, ao longo de sua história, uma instituição marcada pelas tensões das relações de poder, interna e externamente. Gerir o conhecimento produzido é tarefa complexa e demanda responsabilidade institucional.

Derrida⁷⁴ faz uma reflexão acerca dos conceitos de universidade e de responsabilidade para melhor compreender a tarefa que cabe a essa instituição. O autor recorre a Kant e ao seu discurso *Conflito das Faculdades*⁷⁵ para recuperar princípios importantes na definição do papel social das universidades.

Uma das reflexões apresentadas por esse autor trata da criação das universidades nos moldes ocidentais como comunidades científicas criadas para pensar, discutir e produzir conhecimentos sobre o mundo e o homem. A universidade, enquanto comunidade científica, seria uma “espécie de essência ou de entidade coletiva científica que teria a sua autonomia”⁷⁶. A autonomia institucional é questionada pelo autor a partir do momento que o Estado passa a exercer poder de regulação. Pergunta-se em que medida a responsabilidade e a autonomia não seriam afetadas pela estatização da universidade. Portanto, a relação entre a autonomia plena e os interesses de reprodução e manutenção do Estado detentor do poder instituído será sempre complexa.

⁷² SILVIO, 2000.

⁷³ CASTELLS, 2001.

⁷⁴ DERRIDA, 1999.

⁷⁵ KANT, 1999.

⁷⁶ DERRIDA, 1999.p. 86.

A autonomia da avaliação científica pode ser absoluta e incondicionada, mas os efeitos políticos de sua legitimação, supondo-se que seja possível com todo o rigor distingui-los dela, nem por isso deixam de ser controlados, mensurados, vigiados, por um poder exterior à universidade. No tocante a esse poder, a autonomia universitária encontra-se em situação de heteronímia; é uma autonomia conferida, limitada, uma representação de autonomia, no duplo sentido da representação por delegação e de representação espetacular. Na verdade, a universidade em seu conjunto é responsável perante uma instância não-universitária⁷⁷.

O que é produzido nas universidades pela pesquisa científica, principalmente na esfera pública, nem sempre está a serviço da sociedade ou do crescimento do país, como deveria ser, se a compreendemos como uma instituição plena de responsabilidade, na perspectiva de Derrida⁷⁸, e comprometida com a transformação social.

Barnett⁷⁹ apresenta um aspecto acerca da responsabilidade da universidade que precisa ser igualmente considerado. O autor questiona se ainda existe uma única responsabilidade ou um conjunto de responsabilidades atribuídas à universidade. A função original de sua criação, para a produção de conhecimento, pode estar em xeque no contexto de uma “era global”, bem como a sua relação com a justiça social. Sua preocupação reside no fato de que, no atual modelo de sociedade, a universidade tradicional, como concebida nos moldes da Modernidade⁸⁰ não é capaz de atingir as metas e responsabilidades que lhe são atribuídas.

Por fim, a noção de responsabilidade nesse contexto assume a ideia de que a universidade é o veículo adequado e eficaz para concretizar esses valores. Entretanto, em meio às incertezas da “era global” e às restrições do “estado avaliativo”, essa pressuposição mais instrumental também é um perigo. Não está mais tão claro assim que a universidade ainda tenha espaço e autonomia para concretizar qualquer conjunto de metas⁸¹.

⁷⁷ IDEM, p.87

⁷⁸ DERRIDA, 1999.

⁷⁹ BARNETT, 2005.

⁸⁰ Entendemos o termo “Modernidade”, na presente pesquisa, como um ponto de mudança histórico localizado no tempo e no espaço: a Europa do século XVII, que passa por modificações econômicas, sociais e culturais que serão relevantes não apenas em termos locais, mas em termos mundiais, inclusive, como já vimos, na produção de conhecimento.

⁸¹ BARNETT, 2005, p. 12.

A responsabilidade da universidade como instituição social também reside na sua missão a serviço do desenvolvimento de um país porque produz conhecimentos que também garantem a sua soberania como nação. Desafio de grande monta, na sociedade do informacionismo, marcada pelas relações globais e, necessariamente, complexas.

A episteme está mudando e as universidades mudaram. Para dizer o óbvio, a sociedade da informação está baseada na tecnologia da informação, e assim deve ser também com as universidades. Elas têm de ter uma dimensão virtual. Os Estados nacionais não desaparecem, mas muitas de suas funções são realizadas por corporações globais. As universidades têm de ter uma dimensão global e corporativa, assim como uma dimensão nacional e pública⁸².

2.2 Educação superior na contemporaneidade

Diante das transformações que a sociedade vem sofrendo e do volume de informações que chegam rapidamente, fica difícil eleger o que é relevante ou não para formar os sujeitos na educação superior.

O aluno ou acadêmico pode perguntar-se por que está em uma palestra e qual é o sentido de estar lá, o que é algo como um jogo de futebol e se perguntam por que as pessoas vestindo aquelas roupas diferentes estão correndo atrás de uma bola. Os paradigmas só são possíveis porque as pessoas os aceitam em seus próprios termos. Contudo, aqueles que são os jogadores na universidade de hoje precisam perguntar-se sobre o que estão jogando, pois o jogo está mudando⁸³.

Formar pela possibilidade de pensar, de criticar, de analisar, transformando informação em conhecimento. Mas sabemos que a mera disponibilização da informação não garante a produção de conhecimento.

Se esse é o desafio, é preciso pensar como a universidade vai se posicionar enquanto instituição responsável pela produção e pela difusão do conhecimento na sociedade.

Deverá formar na dimensão da consciência planetária, para além da mera transmissão e do consumo de informação, do excesso de especialização

⁸² BARNETT, 2005, p. 43.

⁸³ TIFFIN, 2007. p. 42.

e da fragmentação, características do modelo de universidade surgido na Modernidade.

Barnett⁸⁴ anuncia a “morte” da universidade, no sentido de que a estrutura tradicional da modernidade está fadada ao fracasso. Ao mesmo tempo, ele problematiza a questão com a constatação do aumento do número de universidades e do número de alunos que chegam até o ensino superior, o que pode ser confirmado na realidade brasileira, por exemplo⁸⁵.

Se verificarmos o aumento no número de alunos ingressantes e o aumento no número de universidades particulares veríamos que a morte da universidade anunciada pelo autor não seria pela falta de alunos ou de professores, mas sim pelo fracasso de sua função e missão no atual modelo de sociedade. A universidade tornou-se uma instituição antiga, mas que precisa aprender a conviver com o novo. Nesse sentido, podemos indagar como será a coexistência do antigo com o novo, da tradição com a inovação, no ensino superior.

A ressurreição só é possível pela morte. A morte é *necessária*. Um novo tipo de universidade é possível, um que rejeita a sua antecessora, mas que mesmo assim ainda será justificavelmente chamada de universidade. O antigo perdura no novo. Essa é a história a ser contada e a asserção a ser comprovada. De imediato isso parece ilógico. Por um lado, a rejeição do antigo para dar lugar ao novo. Por outro lado, o antigo continua vivendo em meio ao novo. Assim, essas ideias aparentemente contraditórias são precisamente a história a ser contada⁸⁶.

Dentre os três pilares da universidade, o pilar do ensino talvez seja o de maior dificuldade para alinhar-se com as mudanças e as demandas dessa nova configuração da sociedade. A pesquisa depende de pessoas, de recursos tecnológicos e financeiros; a extensão depende igualmente dessas duas coisas, mas envolve também a vontade política de transpor os muros da

⁸⁴ 2005.

⁸⁵ O Censo da Educação Superior 2008 revelou aspectos importantes da atual situação da educação superior brasileira, como o crescimento da entrada de estudantes. Em 2008, 1.936.078 novos alunos ingressaram no ensino superior, 8,5% a mais em relação a 2007. No total, o número de matrículas em 2008 foi 10,6% maior em relação a 2007, com um total de 5.808.017 alunos matriculados em cursos de graduação presencial e a distância. Dados disponíveis em: http://www.enem.inep.gov.br/imprensa/noticias/censo/superior/news09_05.htm.

⁸⁶ BARNETT, 2005, p. 21.

universidade; as mudanças no ensino dependem quase única e exclusivamente da disponibilidade dos professores para se envolver no processo e oferecer aos alunos a oportunidade de acesso e domínio dos recursos tecnológicos, bem como o acesso e o domínio do conhecimento científico produzido.

2.2.1 Ensino e formação

Como vimos, a universidade moderna considera como conhecimento o que é tratado em textos de autores cuja autoridade pode ser reconhecida em determinado assunto, pela capacidade de racionalizar,

com base em fundamentos lógicos aceitos e que se intertextualizam em uma comunidade de colegas para desenvolver um *corpus* de conhecimento, preferencialmente na língua do Estado que sustenta a universidade. Esses textos constituem os paradigmas normativos nacionais sobre as disciplinas que, em resumo, formam o currículo de um sistema de educação nacional. Os alunos realizam exames que testam sua compreensão do que os autores dos livros pretendiam que eles entendessem. Depois, vão adiante e lecionam, administram e atuam na comunidade profissional para a qual o estudo do paradigma do conhecimento os preparou, fazendo com que o racionalismo científico se ligue aos problemas das sociedades industriais. Temos aí o sacerdócio do modernismo, os textos que eles estudam sendo suas bíblias e os autores, seus deuses⁸⁷.

O paradigma científico da Modernidade, fundado nos princípios das verdades científicas obtidas pelo rigor no uso de métodos e técnicas, é a base de todo o conhecimento produzido na universidade. A Filosofia, a Metafísica, a Literatura perderam espaço nas grades curriculares dos cursos; deram lugar às disciplinas técnicas, voltadas para o domínio de métodos a serem aplicados, verificados e quantificados. A precisão parece ocupar mais espaço do que a reflexão; as certezas ficam mais valiosas do que as críticas.

As características da sociedade do informacionismo não são compatíveis com o modelo cartesiano de organização do ensino superior. As matrizes curriculares são fragmentadas, enquanto o mundo fala de interconexão, interdisciplinaridade. O individualismo e a competitividade parecem permanecer a tônica nas nossas universidades, enquanto o mercado

⁸⁷ BARNETT, 2005, p. 27.

de trabalho fala da necessidade de formar profissionais que saibam trabalhar em equipe. O cerne da questão parece ser como formar, na universidade, sujeitos para esse novo modelo de sociedade.

Nesta época de transição, as universidades perdem o seu senso de direção e sua missão. Encaminhamos a questão “qual é o propósito da universidade?” para colegas da academia e a resposta foi ambígua. Contudo, Wan, que escreve sobre a sociedade da informação, responde de uma forma que transcendeu as epistemes: “Voltar-se às grandes questões de seu tempo”. É necessário que perguntemos: “quais são as grandes questões do nosso tempo?”⁸⁸.

Logo após a Revolução Industrial, que consolidou o modelo de escola mecanicista, o ensino focado na transmissão, assimilação e reprodução de procedimentos e métodos tomou o lugar do debate, da reflexão e do questionamento, naturais da curiosidade e da vontade de conhecer, característicos do verdadeiro espírito científico⁸⁹.

O conceito de ensino pode ser encontrado com diferentes nuances, em áreas como a Pedagogia, a Psicologia ou a Sociologia, como veremos a seguir, mas podemos observar como ponto comum a compreensão de que a educação formal e não-formal estão no entendimento de ser uma atividade sistemática, cujo responsável pela sua condução precisa saber mais sobre alguma coisa do que os que assistem.

A Psicologia apresenta algumas abordagens para explicar o processo de aprendizagem, mas nem sempre consegue distinguir claramente ensino de aprendizagem. Dentre elas podemos destacar a abordagem skinneriana, uma das consideradas mais alinhadas com o modelo de conhecimento válido na Modernidade⁹⁰. Tal abordagem se fundamenta no fato de que o sujeito precisa demonstrar, pela mudança de comportamento, que aprendeu o que lhe foi ensinado. Para isso, a abordagem propõe a utilização de técnicas de ensino que favoreçam a repetição de exercícios, atenção individualizada, demonstração para imitação, memorização de informações⁹¹.

⁸⁸ TIFFIN, 2007, p. 44.

⁸⁹ BACHELARD, 1996.

⁹⁰ BIAGGIO, 2009.

⁹¹ BIAGGIO, 2009.

A Psicologia apresenta algumas abordagens para explicar o processo de aprendizagem, mas nem sempre consegue distinguir claramente ensino de aprendizagem. Dentre elas podemos destacar a abordagem skinneriana, uma das consideradas mais alinhadas com o modelo de conhecimento válido na Modernidade. Tal abordagem se fundamenta no fato de que o sujeito precisa demonstrar, pela mudança de comportamento, que aprendeu o que lhe foi ensinado. Para isso, a abordagem propõe a utilização de técnicas de ensino que favoreçam a repetição de exercícios, atenção individualizada, demonstração para imitação, memorização de informações⁹².

Paulo Freire⁹³ defende o processo de ensino como um processo dialético, no qual o professor dialoga com seus alunos, conhece cada um, seu contexto, sua realidade. Apresenta a proposição de que o professor ensina e aprende ao mesmo tempo, modificando e desafiando a autoridade conferida ao professor como detentor das verdades para colocá-lo em um papel de mediador. Quando Paulo Freire fala de ensino-aprendizagem, fala de um processo de várias direções, de troca de ideias e de saberes.

A Sociologia da Educação compreende a dimensão social do processo educacional, o processo de desenvolvimento do sujeito como cidadão, capaz de contribuir para a harmonia social⁹⁴, sem mencionar métodos ou procedimentos, ensino ou aprendizagem.

O que verificamos frequentemente é uma compreensão associada ao conceito de ensino, como um processo centrado na figura de quem ensina, no professor como detentor da informação, do conhecimento e do saber que deve ser transmitido ao aluno.

É bastante comum encontrarmos em textos sobre educação um mesmo termo com definições diferentes, dependendo do autor, do foco de interesse da obra e de sua finalidade.

Informação e conhecimento são dois termos que foram devidamente definidos no capítulo 1 deste estudo. Para a continuidade da reflexão proposta sobre a relação entre formação humana e educação, é necessário definir os

⁹² BIAGGIO, 2009.

⁹³ FREIRE, 1996.

⁹⁴ DURKHEIM, 2008.

termos ensino e aprendizagem, de acordo com o recorte escolhido para este estudo.

Podemos afirmar que o processo de ensino é um processo sistemático de transmissão de conhecimento entre diferentes sujeitos. O ensino está presente na educação formal ou não formal. O ensino é realizado quando é realizado em instituições de Educação formal que são respaldadas pelo sistema educacional público ou privado, regido pelas leis do Estado. Seguem conteúdos e formas previamente determinados, intencionais, submetidos a certificações, com profissionais devidamente formados. O ensino é a sistematização de conhecimentos. A educação informal acontece na vida cotidiana, em qualquer esfera da vida do sujeito. Está relacionado à socialização do homem, e pode ocorrer de maneira não intencional. Por esse motivo, nem sempre na educação informal temos a presença de processos de ensino.

Por fim, a educação não-formal é intencional, pode ser planejada, mas acontece fora das instituições formais. De maneira geral, o processo de ensino está presente na educação não-formal e é realizado no âmbito de determinados grupos sociais como Igrejas, sindicatos, movimentos populares ou organizações não governamentais, por exemplo.⁹⁵

O processo de aprendizagem compreende um conjunto de fatores que envolvem as dimensões cognitivas, biológicas, sociais, afetivas, que estão ligados à experiência e à apropriação de conhecimentos⁹⁶.

Vigotsky⁹⁷ acrescenta que a aprendizagem é um processo sócio-histórico no qual o sujeito precisa ser construtor de sua aprendizagem, considerando seu contexto cultural, social e todos os fatores que o determinam em conjunto. Encontramos em Freire⁹⁸ a proposição de que aprender é desenvolver a capacidade de compreender o mundo e a realidade; é aprender a aprender. Por isso, não é apenas o professor que ensina. O processo de aprendizagem entre professor e aluno é dialógico; nele, todos os dois, a qualquer momento, podem estar no lugar de aprendiz.

⁹⁵ GADOTTI, 1999

⁹⁶ BIAGGIO, 2009.

⁹⁷ VIGOTSKY, 2001.

⁹⁸ FREIRE, 1996.

A distinção entre ensino e aprendizagem pressupõe um constructo de conceitos que levam à compreensão de que o processo educacional é mais do que a redução do binômio conhecido como ensino-aprendizagem, porque abrange as diferentes formas de conhecer e compreender o mundo. O processo educacional encontra-se em uma dimensão mais ampla: a formação humana. Ensinar e aprender formam, juntos, uma parte do processo educacional que, por sua vez, é parte da formação humana.

Cada vez mais sabemos que temos muito a aprender uns com os outros. A função do professor não é mais a do sujeito que profere um monólogo, mas transforma-se em uma função de mediador que organiza, propõe, desafia, sistematiza as descobertas e os saberes construídos coletiva e individualmente. Ele é naturalmente responsável pelo processo educacional. Hoje e sempre, o que se espera dele é que seja aquele que se compromete com a dimensão da formação humana, compreendida como a esfera mais ampla capaz de fazer com que os sujeitos se movimentem na sociedade de maneira engajada e cidadã.

A formação envolve informação, conhecimento, saber, técnica; pressupõe o desenvolvimento do sujeito em todas as suas dimensões: cognitiva, afetiva, biológica, cultural e social, de valores, ética e está presente em qualquer espaço em que se estruture um processo educacional, e não apenas nas instituições de ensino.

O professor detém conhecimentos que seus alunos não têm. Mas sabemos que os alunos não são “tábulas rasas”. Quando chegam à escola ou à universidade eles já sabem muita coisa, pela experiência de vida, pelas vivências familiares, sociais e pelo percurso que já possuíam em eventuais outras instituições formais de ensino. De acordo com Paulo Freire⁹⁹, os alunos sempre sabem mais que o professor sobre um determinado assunto, assim como o professor sabe mais que eles em outros. Para ele, o professor é “do-discente”; precisa ser professor e ao mesmo tempo aluno, reconhecendo que seus alunos também possuem conhecimentos a serem transmitidos e socializados.

⁹⁹ FREIRE, 2006.

2.2.2 Transmissão e produção, reprodução e inovação

Atualmente, as informações sobre os assuntos do universo acadêmico, das disciplinas escolares e livros didáticos estão disponíveis e podem ser acessados em diferentes “bancos de dados”: livros nas bibliotecas; textos, livros e artigos em meio digital, na internet; comunidades virtuais de aprendizagem; fóruns de discussão, além dos meios de comunicação de larga escala, como as TVs (canais abertos e por assinatura); periódicos comuns ou especializados e jornais (*online* ou impressos). Independente de discutir a qualidade ou a fonte da informação postada nessas diferentes mídias, podemos afirmar que estão acessíveis a um número significativo de pessoas.

A limitação da ação docente somente ao ensino não garante o cumprimento de sua função como educador, ou como corresponsável pela formação humana. Se aceitarmos que, para aprender, os alunos precisam apenas receber as informações e assimilar o conhecimento transmitido pelo professor, passivamente, estamos negando a necessidade de um processo educacional pleno e a necessidade de formação humana como forma de transformar a realidade e a sociedade.

Mas se compreendemos o processo educacional em uma dimensão ampla, para construir conhecimento a partir de um processo de interação com outros sujeitos, pela resolução de problemas, com desafios que os façam avançar, consolidamos a proposição de que o processo de transmissão e recepção passa a ser uma parte da tarefa. Formar é a outra parte.

Na universidade, em seu modelo clássico, o que predomina é o processo de transmissão, uma vez que a sua essência está focada no processo de ensino. A transmissão é caracterizada pelo modelo de aula que conhecemos tradicionalmente: um professor que fala em uma aula expositiva, apresentando aos alunos os seus conhecimentos da maneira que julga mais apropriada.

No ensino presencial, o professor tem autonomia para escolher e decidir qual é o melhor caminho para ensinar seus alunos em suas aulas. Apesar de as definições de programa, ementa, matriz curricular serem realizadas

institucionalmente, as estratégias de mediação e ação, os recursos utilizados e o material de leitura são definidos apenas por ele.

A dimensão do processo educacional compreende ações docentes que permitem o desenvolvimento de habilidades, a ampliação das estruturas de pensamento, de interação com os demais sujeitos. A dimensão da formação humana envolve a construção de valores, cultura, ética e possibilidade de inclusão social e exercício pleno da cidadania. Ou seja, a formação é que permite ao sujeito ser e existir para além do ensino e da quantidade de conhecimento que foi capaz de assimilar.

A decisão sobre o fato de fazer apenas ensino com transmissão ou trabalhar para a formação, indo além do ensino e da transmissão, é sempre uma escolha, política ou pessoal.

O professor universitário pode compreender-se como um técnico, responsável por transmitir informações e conhecimentos de uma determinada área, sem preocupar-se com a formação do aluno para além dessa perspectiva. Nesse caso, ele limita sua tarefa à dimensão do ensino.

Em outra direção, temos professores que se compreendem formadores e que, por esse motivo, comprometem-se com o processo de transmissão de conhecimentos mas também oferecem aos seus alunos a possibilidade de reflexão, de questionamento e de construção de conhecimentos novos. Em suas aulas, trabalham a transmissão de informações e conhecimentos técnicos, mas trabalham também as possibilidades de desenvolvimento de outras habilidades que não são apenas relacionadas a uma determinada disciplina. Nesse caso, quando assume para si a responsabilidade do processo formação humana – no sentido atribuído por Derrida¹⁰⁰ ao papel da universidade –, compreendendo o processo educacional como parte disso, o professor é quem informa, ensina, e forma ao mesmo tempo.

2.3 A mediação tecnológica

O substantivo mediação deriva do verbo mediar, estar entre dois elementos, com o objetivo de obter acordo, de conciliação, ação para facilitar a

¹⁰⁰ DERRIDA, 1999.

relação entre duas partes¹⁰¹. Essa definição apresenta significado muito próximo do que queremos para este estudo. A mediação é a forma como a tecnologia se coloca entre o sujeito e a sua formação. Não apenas como a utilização de um meio de acesso à informação e ao conteúdo da rede, no caso da internet, por exemplo. O que queremos apresentar é o conceito de mediação como forma de oferecer a possibilidade de estabelecer relação entre o sujeito e o conteúdo que está do outro lado. É usar a tecnologia para aprender a aprender.

A utilização de recursos tecnológicos na educação sempre foi uma preocupação, porque sabemos¹⁰² que ela por si só não determina nem transforma a sociedade, mas, como disse Levy¹⁰², cria as condições para que a mudança aconteça. O termo geralmente utilizado é “recurso tecnológico”, compreendido como um recurso didático a partir do qual o professor criaria estratégias para apresentar e transmitir melhor o seu conteúdo. Assim foi com a chegada do retroprojeto, da TV, do videocassete, vistos na maioria das vezes como recursos de apoio, subutilizados, apenas para passar *slides* ou filmes, ilustrando alguma coisa.

No final da década de 1990, alguns trabalhos inovadores de produção de vídeos por alunos, desde o planejamento até a elaboração de roteiros, produção e direção, começaram a ser divulgados e elaborados nas escolas, como verdadeiros projetos nos quais os alunos passavam pela fase de transmissão e ensino de como usar o recurso e avançavam para a possibilidade de produzir, criar e aprender, a partir dele.

Enquanto ainda estávamos aprendendo a lidar com o vídeo e a TV, o computador chegou à escola, mais como um vilão do que como um parceiro do professor. Passamos pela fase de resistência, discussão, medo de sermos substituídos por ele, até mesmo pela rejeição total da máquina em alguns casos. Hoje consideramos que essas questões já foram superadas; o medo inicial do novo foi vencido pela incorporação natural da tecnologia, da novidade, ao cotidiano.

¹⁰¹ Disponível em: <http://www.dicionarioweb.com.br/mediação.html>. Acesso em 6 de fev

¹⁰² LEVY, 1999.

Há pelo menos duas décadas o debate sobre a chegada das tecnologias da informação aos processos educacionais tornou-se mais intenso. Isso se deu, em parte, pelo reconhecimento das facilidades que ela pode trazer para o processo, como a utilização do computador para apresentações de aula ou para a criação de animações para ilustrar fenômenos. Ou seja, da mesma maneira que ocorreu com a TV e o vídeo, reconhecido apenas como um recurso didático, para melhorar a qualidade da aula. Em parte, também, pela necessidade de acompanhar as mudanças, uma vez que nestas últimas duas décadas foi significativo o crescimento do número de domicílios com computador, assim como a proliferação das *lan houses*¹⁰³ até em comunidades carentes, colocando o acesso à internet e aos jogos e demais funcionalidades ao alcance dos alunos.

Podemos dizer que estamos superando as barreiras de acesso ao computador e à internet com processos claros de democratização e oferecimento de facilidades, como financiamentos concedidos pelo Estado, por exemplo. Mas sabemos que a ampliação do acesso não é suficiente para a realização das transformações desejadas no que diz respeito ao uso da tecnologia para a produção de conhecimento.

O que se caracteriza como mediação tecnológica é a utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação como parte do processo educacional, a partir da interação de todos os envolvidos no processo – professores e alunos – com a própria tecnologia. No caso do computador e da internet, o que se espera é que esses atores estejam conectados também fora da sala de aula como espaço físico, que compartilhem outros espaços virtuais na rede, trocando informações, navegando, pesquisando, criando caminhos próprios para aprender.

No contexto da universidade, essa relação com a tecnologia se reconfigura de maneira mais clara pelo fato de que os alunos que estão chegando à universidade já cresceram imersos na cultura das tecnologias digitais de informação e comunicação. A geração que chega ao ensino superior agora, na segunda década do século XXI, é a geração que praticamente

¹⁰³ Lojas que disponibilizam computadores para utilização da máquina ou pontos de acesso à internet, cobrando quantias relativamente baixas de acordo com o tempo de acesso e permanência.

aprendeu a andar e a falar ao mesmo tempo que aprendeu a manusear o “mouse” de um computador.

2.3.1 O aluno, o professor e a tecnologia

De maneira geral, os alunos que estão na universidade desde a virada do século XXI já são familiarizados com o computador e a internet. Mas o que nós vemos é uma universidade que parece ainda estar se familiarizando com a utilização do computador e da internet nas salas de aula, no processo de ensino, que, como já dissemos, deve ser seu principal propósito. Entretanto, esses recursos chegaram antes às divisões de informática, que trataram primeiro das questões institucionais, principalmente para facilitar os processos administrativos.

Se por um lado os alunos já cresceram familiarizados com essa tecnologia, os professores precisaram aprender a lidar com ela, porque não tinham acesso com a mesma facilidade que eles. Quando o acesso ao uso de computadores começou a ser facilitado nas instituições de ensino, nós assistimos a um processo de resistência e estranhamento, normais quando se trata da chegada de mudanças, principalmente as que sabemos que serão mais profundas e permanentes. Inicialmente nos acostumamos a usar o computador como ferramenta, como recurso facilitador de nossas tarefas, como o editor de texto, as apresentações de aula e as planilhas de controle, bem mais ágeis.

A incorporação do uso do computador e da internet ao cotidiano deixou de ser opção há algum tempo. Essa descoberta aconteceu primeiro na esfera da vida cotidiana, como o oferecimento de serviços governamentais e bancários, que passaram a ser feitos preferencialmente pela internet. O acesso discado à internet deixava as operações ainda lentas, mas, com a implantação do acesso em banda larga, tornou-se possível a navegação mais rápida e mais sedutora ainda. Talvez possamos afirmar que hoje temos uma distância menor entre a forma de uso dos alunos e a dos professores da universidade, principalmente com relação à internet.

Os professores descobriram as possibilidades de ampliação do acesso a pesquisas, artigos, material produzido por acadêmicos do mundo todo a partir da navegação na internet. A visualização dos benefícios e vantagens

oferecidos pela tecnologia de comunicação e informação para a pesquisa científica na universidade foi um dos fatores responsáveis pelo crescimento do interesse e da aproximação dos professores desse universo.

A partir dessa percepção, de que é possível encurtar distâncias com o uso da tecnologia, a universidade começa a se interessar pelo uso da rede para ampliar seu alcance e sua abrangência. No caso do Brasil, país com dimensões continentais, o uso da rede para alcançar alunos que se encontram fora dos grandes centros e, por isso, mais distantes da universidade não é apenas uma possibilidade; é uma emergência.

2.3.2 A universidade virtual

Na universidade medieval também estava claro onde se encontravam suas fronteiras. Os muros de seus colégios ou outras comunidades e seus pátios quadrangulares voltavam-se para dentro, afastando o mundo externo. Hoje, as fronteiras da universidade com o mundo externo não são apenas porosas; desmoronaram completamente. A possível chegada da universidade virtual apenas vivifica essa tendência; mas não a anuncia¹⁰⁴.

As primeiras experiências de virtualização da universidade foram feitas na Europa, inicialmente na Inglaterra, com a Open University, e em seguida na Espanha, com a implantação da Uned.

A Open University (OU) foi criada em 1926, com o objetivo de oferecer cursos por correspondência para atingir a população do interior da Inglaterra. Seu foco sempre foi o desenvolvimento de projetos educacionais com a utilização da escrita e da correspondência. Na década de 1960, empregava o rádio como mídia para a realização dos cursos e já se preparava para utilizar a TV, o que ocorreu no final da mesma década. Essas iniciativas eram chamadas de “College on the Air”; a Open foi pioneira na utilização de mais de uma mídia (papel, rádio e TV) para realizar seus projetos de educação oferecida a distância. No final da década de 1980, mais precisamente em 1988, colocou no ar os primeiros cursos oferecidos via internet¹⁰⁵. Podemos afirmar que a OU foi

¹⁰⁴ BARNETT, 2005, p. 26.

¹⁰⁵ Disponível em: <http://www8.open.ac.uk/about/main/the-ou-explained/history-the-ou>. Acesso em 2 de mar

a primeira universidade virtual a se colocar em pleno funcionamento como tal no mundo.

Com o mesmo objetivo inicial da OU, a Universidade Nacional de Educação a Distância (Uned) foi criada na Espanha na década de 1970, utilizando as tecnologias disponíveis na época. Na década de 1990, começou a oferecer cursos a distância com o uso da internet e se tornou também uma universidade virtual, com acesso disponível via rede para alunos de todo o mundo¹⁰⁶.

Essas duas iniciativas estão entre as mais conhecidas e consolidadas experiências de oferecimento de educação a distância por universidades. Não se coloca em questão o modelo de curso, as formas de mediação ou interação entre professores e alunos ou a qualidade do que é oferecido. Estamos apenas tratando do fato de que essas duas universidades abriram caminhos para o que compreendemos hoje como universidade virtual.

Para Tiffin e Rajasingham, a universidade, em sua organização tradicional, não está pronta para os desafios impostos pela mudança no modelo de sociedade.

A universidade moderna foi feita para responder às necessidades da sociedade que a sustém e legitima. Ela não foi projetada ou equipada para responder às novas demandas globais. A dependência do transporte tradicional, das tecnologias de construção e do ensino realizado na sala em sala de aula restringe a sua abrangência e torna impossível a rápida expansão sem o rebaixamento de padrões¹⁰⁷.

Os autores defendem a ideia de que a virtualização da universidade é uma possibilidade de resposta aos avanços e mudanças na sociedade do informacionismo, com o mundo globalizado e as fronteiras aproximadas pelo advento da internet.

A justificativa para a criação de universidades virtuais alinha-se com as demandas de acompanhamento das mudanças que vêm com os avanços das tecnologias de informação e comunicação. Eles afirmam que a universidade é, em si, um sistema de comunicação e que, por isso, precisa apropriar-se dessas

¹⁰⁶ Disponível em:
http://portal.uned.es/portal/page?_pageid=93,499271,93_20500119&_dad=portal&_schema.

Acesso em 2 de mar

¹⁰⁷ TIFFIN E RAJASINGHAM, 2007, p. 19.

novas tecnologias de maneira mais efetiva e aplicada às suas funções primordiais. Essa percepção é bastante apropriada se pensarmos que, em todas as suas dimensões (ensino pesquisa e extensão), os processos são constituídos e marcados pelas diferentes formas de troca, transmissão e disseminação da informação.

A partir da constatação de que a universidade não poderia recusar a entrada no processo de virtualização – assim como as demais esferas da sociedade, como os exemplos que citamos anteriormente (bancos, comércio e serviços em geral) –, o modelo criado com portais de acesso via internet e oferecimento de cursos a distância com uso da internet passou a ser replicado ou recriado em várias instituições pelo mundo.

A mediação tecnológica se dá pela maneira como cada curso, cada oferta estrutura a relação que se estabelece entre quem está envolvido no modelo: professor, aluno e a própria tecnologia. A tecnologia é mediadora da relação entre a informação disponibilizada no curso; o professor que é responsável pela compreensão e pela apropriação dessa informação pelos alunos; e entre os alunos que precisam desenvolver autonomia de estudo para ler os conteúdos, discuti-los com os professores, tirando dúvidas, elaborando questionamentos. Por outro lado, o professor também é mediador da relação entre o aluno, a tecnologia e o conteúdo disponibilizado. Por esse motivo, podemos afirmar que mediação tecnológica não é apenas a utilização de uma tecnologia para difusão da informação; para além disso, é preciso que ela seja também mediadora do próprio processo de formação.

A internet é o símbolo mais marcante dessa situação sem fronteiras na qual a universidade se encontra. A universidade, *qua* instituição, não usa a internet simplesmente como um meio de informação; ela é uma instituição-chave no desenvolvimento da internet para propósitos de conversação, conversações que ampliam o caráter epistemológico da universidade¹⁰⁸.

¹⁰⁸ BARNETT, 2005, p. 29.

2.4 Usos e possibilidades

Os usos que os alunos fazem do computador e da internet são diversos. Vão desde a conversa em comunicadores instantâneos e *sites* de relacionamento a *sites* que são verdadeiras enciclopédias virtuais (como o *Google* e a *Wikipédia*, por exemplo) para atender a pesquisas “encomendadas” por seus professores. No entanto, quando falamos da relação do uso da internet como fonte de aprendizagem, uma das possibilidades que surge como foco de interesse de estudo é a formação das comunidades e fóruns virtuais e informais de aprendizagem.

A existência de comunidades informais de aprendizagem na internet mostra que o desejo de aprender pela curiosidade ou pela necessidade de acesso às informações para fins de trabalho ou até mesmo para pesquisas e estudo, pode ser potencializado pelas facilidades de acesso oferecidas com o uso da tecnologia digital. São comunidades, fóruns abertos, criados para discussão e troca de informação sobre diferentes assuntos, livremente. As pessoas postam informações que vivenciaram ou pesquisaram em diferentes fontes, mesmo que não sejam especialistas no assunto, e buscam compreender, confirmar informações, ampliar o conhecimento que têm sobre assuntos pelos quais simplesmente se interessam. As primeiras comunidades surgiram a partir de grupos de pesquisas nas universidades, mas depois se espalharam pelo mundo, sem qualquer vínculo acadêmico ou educacional formal.

Rena Paloff¹⁰⁹ é uma das autoras que discutem a formação das comunidades virtuais de aprendizagem e a utilização do computador e da internet na universidade, tomando por base a questão dos objetivos educacionais, ou seja, não faz sentido usar o computador e a tecnologia que ele oferece apenas para dizer que a tecnologia está na sala de aula. Faz-se necessária a definição de propostas de aprendizagem, de construção de conhecimentos a partir de seu uso de maneira planejada, para que a

¹⁰⁹ 2002.

oportunidade de utilização do computador e da internet como via de ensino não se limite apenas à reprodução e à mecanização de tarefas.

Independente do método de ensino utilizado, deve-se fazer uma transição da sala de aula típica no *campus* para a sala de aula no ciberespaço. Os professores e os alunos comportam-se diferentemente nos dois tipos de sala de aula; logo, os resultados da aprendizagem também são diferentes. Os cursos e os programas de ensino por computador surgiram tão rapidamente que pouco se pensou no impacto possível do método – seja educacional, seja socialmente. Pouco se pensou também na necessidade de modificar a abordagem educacional; tenta-se utilizar o método de ensino tradicional em um ambiente não tradicional¹¹⁰.

Essa afirmação corrobora a preocupação já expressa nos itens anteriores com o fato de que a reflexão sobre o planejamento e a escolha da metodologia de ensino a ser utilizada no processo de ensino com uso do computador ainda é uma questão que precisa ser discutida e mais bem definida.

As iniciativas mais constantes e amplas de uso do computador e da internet para o ensino foram concentradas nos sistemas de educação a distância, justamente pelas possibilidades e ferramentas de comunicação e interação na ausência que eles oferecem. No ensino presencial, elementos como a voz, a entonação, a visualização da expressão facial e corporal amenizam as possibilidades de dispersão de sentidos e aumentam as chances de efetivação da comunicação, de troca entre os atores do processo de ensino-aprendizagem. Na educação a distância, esses elementos tendem a se apagar, a ter sua importância diminuída, porque só podem ser utilizados com recursos como a *webcam* e um sistema de áudio, nem sempre disponíveis nos equipamentos de alunos e professores. De maneira geral, na educação a distância o processo de comunicação e aprendizagem se dá via texto, seja ele verbal, escrito, seja pela utilização de textos não verbais, como imagens, fotos, ícones, desenhos, que funcionam como elementos complementares que quase sempre ajudam na compreensão do texto verbal.

¹¹⁰ PALOFF, 2002, p. 26.

S raphin Alava¹¹¹ propõe uma discussão interessante e pertinente a respeito da comunica o em processos de aprendizagem em que o uso da tecnologia colabora para a reflexão, tomando por base a ideia de que toda comunica o   midiaticizada. Ou seja, nossa experiência cotidiana   essencialmente baseada na linguagem verbal e nos leva a crer que   uma comunica o não midiaticizada. Para justificar essa ideia, ele usa dois outros conceitos que veremos a seguir: *medium* e m dia. *Medium*  

essa intermedia o obrigatória que torna imediata a comunica o entre professor e aprendizes: trata-se sempre de documentos impressos ou eletrônicos, de imagens e de textos, de planos visuais erroneamente considerados, na maioria das vezes, como simples ilustra o etc. (...); assim, não se pode falar de comunica o midiaticizada sem se referir às teorias psicológicas da representa o, de um lado, e às teorias do sentido e da significa o (semiopragm tica), de outro¹¹².

Para Alava, não existe nenhum tipo de comunica o que não seja fruto de uma representa o, da compreensão da linguagem como sendo necessariamente um sistema de símbolos. Portanto, midiático. Sobre m dia, ele considera que,

das mídias, no sentido de meios de comunica o de massa, essa interpreta o, quase espontânea, pode ser compreendida porque, historicamente, o uso educativo das mídias – em particular o rádio e a televisão – e a cria o de um g nero e de um estilo educativo didático –   que deram origem ao conceito de comunica o educativa midiaticizada¹¹³.

A partir da compreensão de que a comunica o demanda a defini o de meio e de média, os processos de educa o a distância, justamente por demandar que essa comunica o aconteça na ausência física dos

¹¹¹ 2002.

¹¹² 2002, p. 26.

¹¹³ ALAVA, 2002, p. 27.

interlocutores, demandam ainda mais cuidado e estudo em sua preparação e em sua produção.

Por esse motivo, podemos dizer que os processos de ensino a distância são os que provocaram inicialmente essa reflexão sobre a relação necessária entre a proposta metodológica do ponto de vista educacional e o tipo de tecnologia e ferramentas que podem ou precisam ser utilizadas.

Não se trata de discutir se o ensino presencial (ou o ensino a distância) usa mais ou melhor o computador e a internet como recurso de ensino. Trata-se apenas de constatar que o ensino a distância existe hoje essencialmente em função da possibilidade desse uso, enquanto no ensino presencial o emprego de recursos tecnológicos é uma alternativa.

A continuação do estudo sobre a utilização da tecnologia digital, da internet, na sociedade do informacionismo – compreendendo a perspectiva de processo educacional –, como um dos elementos da formação humana demanda necessariamente reflexões acerca da função docente, da responsabilidade do professor, na sala de aula presencial ou na virtual. A possibilidade de realização da formação está diretamente relacionada com a prática docente, em função de seu caráter, que é ao mesmo tempo técnico e político, uma vez que, além do seu saber específico, envolve também os diferentes saberes que possui para tornar viável um projeto de homem, de sociedade e de mundo que se deseja formar.

3 TRABALHO DOCENTE

A estrutura da universidade organizada em ensino, pesquisa e extensão permite que o professor atue em diferentes frentes de trabalho, cada uma com especificidades da natureza de suas atividades, porém formando um corpo único sem o qual a instituição não se sustenta.

A pesquisa é um compromisso da universidade com a sociedade, uma vez que, desde a sua concepção, é compreendida como lócus de descobertas, inovações e soluções para questões não resolvidas no cotidiano, nas mais diferentes áreas do conhecimento. No caso das universidades públicas, a pesquisa funciona como uma forma de devolver à sociedade o investimento que é feito pelo Estado – com fundos recolhidos pela contribuição da própria sociedade. Quando o professor está envolvido no desenvolvimento de projetos científicos, buscando respostas, produzindo conhecimento novo, ele assume a função pesquisador. Suas atividades envolvem a experimentação, a pesquisa teórica, pesquisa de campo, orientação de alunos em seus laboratórios, apresentação e divulgação de resultados, conclusões e relatórios, que são um conjunto de elementos que representam a sua produção científica.

A segunda frente de trabalho está na sala de aula, atividade que envolve mais diretamente a formação de cidadãos e de profissionais. O professor ensina seus alunos a partir de uma dinâmica que lhe permite compartilhar informações e oferecer a possibilidade de construir conhecimento junto com os alunos (o que se considera ideal). Nesse processo, ele tem responsabilidade com a dimensão técnica, em função da necessidade de transmissão de informações específicas sobre cada área de conhecimento, porque a universidade também é compromissada com a competência técnica necessária ao profissional da habilitação de seus cursos.

A formação técnica, indispensável ao professor; envolve não apenas o conhecimento adquirido em cursos de graduação e pós-graduação, mas também tudo o que a essa formação inicial vai sendo acrescentado ao longo de sua carreira docente. Em função da rapidez dos avanços tecnológicos e da circulação da informação, o professor está sempre correndo contra o tempo

para se manter em condições de interagir com seus alunos e com o conhecimento que é produzido científica e socialmente.

No entanto, sabemos que não somos sujeitos constituídos apenas pelo conhecimento técnico ou teórico sobre um determinado assunto. Nós, professores, como qualquer outra pessoa, somos constituídos também por um conjunto de conhecimentos que são produto das nossas experiências, da nossa cultura, do contexto social, da nossa história familiar e de aprendizagens que ocorrem em todos os espaços da nossa vida. Esses conhecimentos não formais também fazem parte do constructo de elementos que o professor precisa para cumprir a sua função na dimensão do ensino.

Na extensão, a terceira base de sustentação da universidade, o professor assume um papel de agente social, colocando à disposição da comunidade como um todo (geralmente a partir do entorno da universidade) o que produz. Os projetos de extensão são responsáveis por fazer com o que conhecimento produzido ultrapasse os muros da academia e se coloque a serviço da sociedade. Na indissociabilidade ensino/pesquisa/extensão, a universidade cumpre seu papel de instituição que promove a transformação da realidade e o bem-estar social.

Nas três frentes de atuação docente na universidade, o que se demanda do professor não é apenas o domínio do conhecimento técnico necessário, mas sim seu compromisso com a formação dos sujeitos, para que sejam capazes de serem bons profissionais, mas também cidadãos plenos. O que se espera é que eles também se tornem, ao sair da universidade, agentes de transformação, inovação e desenvolvimento, de maneira crítica e responsável.

Maurice Tardiff¹¹⁴ elaborou um conjunto de conceitos sobre a produção dos diferentes saberes docentes e sobre o fato de que os professores têm como grande desafio uma prática na qual esses saberes possam estar em ação conjuntamente e com autonomia.

Paulo Freire, por sua vez, defende que o trabalho docente é necessariamente uma prática de formação. Ele não dispensa o conhecimento

¹¹⁴ TARDIFF, 2002.

técnico do professor, tampouco o descompromisso com o ensino, com a transmissão do conhecimento necessário ao exercício de uma profissão ou ofício, mas marca a necessidade de que seja feita uma opção política para a ação democrática que implica a formação de um sujeito crítico, reflexivo e, portanto, capaz de exercer a sua autonomia como cidadão. Para Freire, o trabalho docente nessa direção e a autonomia docente e discente se relacionam porque quando o professor forma o aluno ele continuamente se forma. Ao formar o aluno para o exercício da autonomia, o professor exercita, igualmente a sua. Neste estudo, a perspectiva de compreensão do trabalho docente como uma ação formadora é questão central.

É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É nesse sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem *formar* é a ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as suas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro¹¹⁵.

Uma autora que também defende a perspectiva de que o trabalho docente envolve os diferentes tipos de conhecimento e não apenas o especializado é Isabel Alarcão¹¹⁶. Ela tipifica diferentes conhecimentos, mais alinhados com a literatura científica clássica: conhecimentos científico, empírico, disciplinar, curricular, pedagógico, filiação profissional. Além desses, ela sugere outros igualmente considerados em sua exposição: conhecimento do aluno, dos fins educativos, do contexto e conhecimento de si mesmo.

A tipificação proposta pela autora, apesar de apresentar uma nomenclatura diferente, aproxima-se da proposição de Tardiff, porém com uma fragmentação maior dos tipos de conhecimento. Os conhecimentos que ela chama de científico e de filiação profissional são conhecimentos relacionados com os aspectos técnicos e profissionais indispensáveis ao professor. Os

¹¹⁵ 1996, p. 23.

¹¹⁶ ALARCÃO, 2003.

conhecimentos: disciplinar, curricular e pedagógico formam um conjunto que se refere ao que é preciso saber para ensinar em sala de aula. Os demais tipos dialogam com a função social do professor, do que é preciso saber para que o professor ensine, mas ao mesmo tempo forme seus alunos.

A fragmentação na tipificação da autora faz com que a compreensão do que seja o constructo dos conhecimentos necessários ao professor pareça compartimentado em “caixas” separadamente. Em seu texto Alarcão trata da necessidade de uma estreita relação entre todos os tipos apresentados, no entanto, o excesso de divisões remete ao paradigma científico da Modernidade que não atende mais às demandas de formação do atual modelo de sociedade. Cada vez mais precisamos compreender a complexidade desse constructo de conhecimentos, como uma unidade na diversidade. Ou seja, os conhecimentos necessários são muitos e de diferentes naturezas, mas só quando estão em ação juntos, em relação, tornam-se efetivamente a ação docente formadora.

António Nóvoa¹¹⁷ também vem discutindo de maneira sistemática e significativa os saberes produzidos no trabalho docente; seu foco, porém, tem estado direcionado para a formação inicial e continuada de professores, principalmente da escola básica.

Dentre os autores estudados, Paulo Freire e Tardiff são os que melhor abordam a complexidade do processo que envolve a formação superior. Conferem ao conceito de trabalho docente uma abordagem mais ampla a respeito da constituição dos conhecimentos e saberes envolvidos, ao mesmo tempo que delineiam com linhas mais tênues e mais flexíveis os espaços de interação que deve haver entre eles. Por este motivo serão esses os autores com os quais procuramos travar um diálogo teórico mais aprofundado.

Para Tardiff¹¹⁸, o trabalho docente envolve um conjunto de conhecimentos constituído por diferentes saberes produzidos cotidianamente, que formam o que somos, influenciam o que ensinamos e a forma como ensinamos.

¹¹⁷ NÓVOA, 1995.

¹¹⁸ TARDIFF, 2002.

Procuro mostrar como o conhecimento do trabalho dos professores e o fato de levar em consideração os seus saberes cotidianos permite renovar a nossa concepção não só a respeito da formação deles, mas também de suas identidades, contribuições e papéis profissionais¹¹⁹.

A proposição do autor centra-se no fato de que os professores produzem, na prática cotidiana, saberes que não são necessariamente submetidos ao rigor e à técnica científica, mas que são válidos e essenciais para a dinâmica do processo de ensino.

O saber docente é “plural, estratégico e desvalorizado”¹²⁰. Plural pelo fato de que é construído como um amálgama mais ou menos coerente de saberes oriundos da formação profissional e dos demais saberes considerados por ele; construídos na diversidade.

Estratégico porque, se afirmamos que na sociedade do informacionismo um dos principais diferenciais é a possibilidade de processar as informações e transformar as que selecionamos em conhecimento, o professor torna-se um potencializador dessa capacidade, porque lida justamente com o espaço institucionalizado e teoricamente destinado a esse processo: a sala de aula; torna-se, assim, elemento estratégico na produção de conhecimento nesse modelo de sociedade.

Desvalorizado porque o saber docente é considerado “inferior” quando não é produzido ou submetido aos princípios científicos da Modernidade; ou ainda porque a produção de conhecimento é um valor que está fortemente atrelado à “produção de artefatos e novos procedimentos”¹²¹, mais do que à produção de sentido para o que se ensina.

¹¹⁹ TARDIFF, 2002, p. 23.

¹²⁰ TARDIFF, 2002, p. 33.

¹²¹ TARDIFF, 2002, p. 34.

Enquanto grupo social e em virtude das próprias funções que exercem, os professores ocupam uma posição estratégica no interior das relações complexas que unem as sociedades contemporâneas aos saberes que elas produzem e mobilizam com diversos fins¹²².

Tardiff argumenta que o professor possui saberes que adquire em sua formação e ao longo de sua vida profissional: os saberes da formação profissional; os pedagógicos; os disciplinares; os curriculares e os experienciais.

Os saberes da formação profissional são os saberes técnico-científicos das áreas de formação de cada professor, em seus cursos de origem; os conhecimentos das ciências da educação e das áreas afins a ela. Esses saberes fundamentam a prática e dialogam com ela, uma vez que a teoria ganha sentido e se renova na prática. É a formação chamada erudita ou científica.

Para esse autor, os saberes pedagógicos

apresentam-se como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa¹²³.

A Matemática, a Literatura e a Física, por exemplo, são saberes chamados disciplinares. Formam o conjunto de conhecimentos transmitidos pelas instituições universitárias, independentemente das ciências da educação. Correspondem aos diversos campos do conhecimento; são aqueles saberes de que dispõe a sociedade.

Os saberes curriculares, assim como o técnico-científico se apresentam sob a forma de programas, conteúdos, discursos, métodos, a partir dos quais a instituição escolar categoriza e seleciona como modelos da cultura considerada erudita ou clássica; patrimônio da humanidade, talvez. São traduzidos em programas escolares que os professores precisam aprender e aplicar.

¹²² TARDIFF, 2002, p. 33.

¹²³ TARDIFF, 2002, p. 37.

O conceito do autor para os saberes experienciais é:

os professores, no exercício de suas funções e na prática do trabalho cotidiano e de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e saber-ser. Podemos chamá-los de saberes experienciais ou práticos¹²⁴.

Admitindo a existência desses diferentes saberes como constituintes do sujeito – que é o professor –, faz-se necessário pensar e discutir como eles entram em ação conjuntamente na prática docente, no fazer cotidiano. No entanto, a relação do professor com os seus saberes não é simples, uma vez que é percebida, principalmente na universidade, a supervalorização do saber técnico-científico em detrimento dos demais.

Além disso, é preciso lembrar que a formação à qual o professor foi submetido é constituída essencialmente pela transmissão de conhecimentos técnico-científicos, ou seja, ele reproduz em sua prática o modelo de formação no qual se preparou. Não é fácil aceitar e reconhecer que essa formação, quando reduzida à transmissão do conteúdo técnico, não é mais suficiente para atender às demandas deste novo tempo. Assumir isso significa arriscar-se em terreno desconhecido, sentir-se inseguro; mas, ao mesmo tempo, significa inovar, abrir caminhos. Talvez esteja nesse fato o primeiro grande desafio dos professores: formar seus alunos de maneira diferente daquela em que foi formado.

Paulo Freire¹²⁵ também dá uma base sólida para acreditar que os saberes dos professores, quando valorizados em seu conjunto, na formação de sua identidade, eles compõem a base de sustentação de sua prática. Ele foi um dos primeiros a contestar o ensino como algo restrito à dimensão técnico-científica, em detrimento das outras que determinam o processo educacional compreendido igualmente como um processo de humanização.

¹²⁴ TARDIFF, 2002, p. 39.

¹²⁵ FREIRE, 1996.

Não há, para mim, na diferença e na “distância” entre a ingenuidade e a criticidade, entre o saber de pura experiência feito e o que resulta dos procedimentos metodicamente rigorosos, uma ruptura, mas uma superação. A superação e a não ruptura se dão na medida em que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, pelo contrário, continuando a ser curiosidade, se critica¹²⁶.

Freire faz uma diferença clara entre os saberes que ele chama de ingenuidade e criticidade ou de saber da experiência e saber científico. Não propõe uma ruptura entre os diferentes tipos ou impõe uma escolha entre eles; ao contrário, sugere que a curiosidade não se corrompe, mas se junta à possibilidade de crítica e de sistematização.

Algumas dessas proposições ganham especial sentido à luz do que Freire propõe porque ele acrescenta dois elementos fundamentais para a reflexão sobre a docência: a questão política e a autonomia docente na prática cotidiana.

A questão política associa-se ao fato de que, para Freire, não existe a possibilidade de neutralidade na prática docente. A direção que o professor dá ao seu trabalho está sempre ligada, de alguma maneira, ao que ele é em seu contexto sócio-histórico, à sua cultura, seus valores, suas escolhas políticas. Se ele vai educar para a reprodução de padrões desejados e determinados pelo sistema – o que Freire chama de “educação bancária” – ou se vai atuar no rumo de uma educação que seja transformadora e libertadora, é uma escolha determinada sempre *a priori*, conscientemente.

É na perspectiva da autonomia docente, como fundamento que permite a produção de saberes para professores e, conseqüentemente, para seus alunos, que seguiremos pensando no processo educacional nos espaços institucionais de ensino superior.

¹²⁶ FREIRE, 1996, p.34.

3.1 Autonomia

Filosoficamente, para Kant o conceito de autonomia confunde-se com o de liberdade, consistindo na qualidade que um indivíduo possui de tomar suas decisões com base em sua razão individual. Em *Fundamentos da Metafísica dos Costumes*, de 1785, ele propôs o “imperativo categórico”. De acordo com essa proposta, a autonomia não é incondicional, mas passa por um critério de universalidade.

A autonomia da vontade é a constituição da vontade, pela qual ela é para si mesma uma lei – independentemente de como forem constituídos os objetos do querer. O princípio da autonomia é, pois, não escolher de outro modo, mas sim deste: que as máximas da escolha, no próprio querer, sejam ao mesmo tempo incluídas como lei universal¹²⁷.

Para Émile Durkheim¹²⁸, a autonomia é a interiorização das normas, como uma construção que acontece em etapas, ao longo da vida. Antes de atingir a autonomia, é necessário passar pelos estágios de anomia, no qual existe total ausência de regras pela impossibilidade de perceber a existência do outro, como já comentamos, pela percepção egocentrista do mundo. Em seguida, o sujeito passa pelo estado de heteronomia, no qual é submetido às regras determinadas pelos adultos. Ela só é possível porque já começa a existir a conservação de atitudes, procedimentos e a percepção de que existe um outro a quem ele deve obedecer e cujos limites impostos deve respeitar. O sujeito precisa do outro para definir seu espaço de atuação e para determinar seus limites. Na perspectiva de Durkheim, apenas após a passagem pelos estágios da anomia e da heteronomia é possível desenvolver a autonomia. Portanto, esse autor confirma, como Kant, que a autonomia está sujeita ao reconhecimento de regras, leis; por conseguinte, ao reconhecimento da existência de um outro que é regido por essas mesmas regras e leis.

Jean Piaget caracterizava autonomia como “a capacidade de coordenação de diferentes perspectivas sociais, com o pressuposto do respeito

¹²⁷ KANT, 1999, p. 79.

¹²⁸ DURKHEIM, 2008.

recíproco"¹²⁹; compreendia a autonomia como a competência de coordenação de diferentes perspectivas sociais com o pressuposto do respeito recíproco. Para ele, a autonomia se constrói na medida em que o sujeito aprende a perceber a existência do outro e a atuar em interação com ele. Enquanto não supera o estado egocêntrico, essa perspectiva não é possível.

Segundo Maturana e Varela¹³⁰, somos seres vivos movidos necessariamente por um conjunto de sistemas. A produção individual de cada um dos sistemas é chamada por eles de “autopoiésis, do grego *auto* (própria) e *poiesis* (produção)”. Sua perspectiva é inicialmente voltada ao funcionamento do nosso sistema biológico, capaz de produzir pela autopoiésis tudo aquilo de que precisa; nossas células, por exemplo, produzem nutrientes e se reproduzem. A partir desse princípio, os autores propõem que a autonomia seja uma característica do funcionamento natural da nossa espécie. Aqui, autonomia tem o sentido usual, ou seja, nos tornamos igualmente um sistema autônomo quando somos capazes de especificar, reconhecer as nossas próprias leis, elegendo o que é adequado para o sistema.

No entanto, essa proposição não elimina nem despreza as questões apresentadas por Piaget e por Durkheim no que diz respeito à subjetividade e à construção da autonomia como um processo. Apesar de considerar uma característica do funcionamento do nosso sistema biológico, Maturana e Varela consideram que teríamos a “vocação natural” para a autonomia, mas que ela deve ser desenvolvida ao longo da vida, como uma aprendizagem.

A autonomia é tratada por Paulo Freire como algo que vai se constituindo por meio da experiência, com as várias decisões que vão sendo tomadas ao longo da vida.

¹²⁹ 2008, p. 59.

¹³⁰ MATURANA; VARELA, 2010.

Por que perder a oportunidade de ir sublinhando aos filhos o dever e o direito que eles têm como gente, de ir forjando a sua própria autonomia? Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. Por outro lado, ninguém amadurece de repente, aos 25 anos. A gente vai amadurecendo todo dia ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É nesse sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, experiências respeitadas da liberdade¹³¹.

Nos conceitos apresentados fica claro que a autonomia é um processo que se constrói. Não é algo que apareça como comportamento, de maneira repentina, em um determinado momento da vida. A construção da autonomia inicia-se na primeira infância, com a delegação de pequenas responsabilidades, sendo desenvolvida até que o indivíduo chegue à idade adulta. Por esse motivo, e não por acaso, a citação de Freire se refere aos 25 anos como uma idade na qual uma pessoa já deveria ser considerada autônoma. A psicologia nos mostra que nem sempre isso acontece, porque, dependendo da educação, do ambiente, do estímulo que é dado ao indivíduo, atinge-se ou não essa autonomia. Não é uma fórmula exata na qual possamos medir em que idade cada sujeito tem um grau maior ou menor de autonomia.

Por outro lado, a autonomia desenvolvida e alcançada na vida adulta não se torna algo estático, que não se modifica. Ao contrário, pelo exercício dessa autonomia no cotidiano, o sujeito desenvolve cada vez mais a sua capacidade crítica, reflexiva e é capaz de transformá-la, de acordo com os desafios e demandas que se apresentem em cada contexto, em cada situação.

O exercício da autonomia passa pela possibilidade de tomar decisões, de eleger o quê, como e quando vai trabalhar cotidianamente na direção de sua escolha política: formar ou apenas informar seus alunos. A autonomia docente deve ser compreendida, portanto, como um processo que permite ao professor a construção de sua prática a partir da constituição dos seus saberes, na interação com seus alunos, de maneira crítica e reflexiva.

¹³¹ FREIRE, 1996, p. 107.

Até aqui a discussão esteve pautada na construção da autonomia voltada para a prática docente. Porém, não é possível deixar de lado o impacto de uma prática docente autônoma sobre o desenvolvimento da autonomia discente.

A autonomia discente da qual estamos tratando, nesse momento, é a mesma de que tratamos quando falamos de autonomia docente, tanto do ponto de vista psíquico quanto de autonomia pensamento. É, ao mesmo tempo, aquilo que torna o sujeito capaz de organizar sua vida pessoal ou de estudos e também o torna capaz de exercer a crítica para ouvir, refletir e tomar decisões, sem depender da decisão de outrem para saber o que fazer, o que pensar— característica da heteronomia.

O conceito de autonomia formulado por Paulo Freire¹³² não distingue exatamente a autonomia docente da discente. A autonomia é construída como um processo em que, na medida em que o docente constrói a sua, constrói a de seu aluno, de maneira imbricada. Aprender a pensar criticamente, a exercer a liberdade com responsabilidade demanda um amadurecimento que não acontece apenas na educação escolar, mas sim em todas as esferas da formação humana. Reconhecemos, porém, que o processo de escolarização, ao longo da vida do sujeito, precisa contribuir para o desenvolvimento dessa autonomia, em função do tempo que permanecemos em instituições de ensino. O professor é, portanto, um dos responsáveis por sua realização.

É nesse sentido que se verifica a necessidade de o professor ser autor de suas práticas, colocando em ação os seus diferentes saberes para a consolidação do desenvolvimento de seus alunos. Quando o professor assume a condução do processo de ensino em sua sala de aula – seja ela presencial ou virtual – escolhendo como e de que maneira ele pode aproximar o conteúdo disciplinar da realidade dos alunos, criando vínculos, reconhecendo as suas potencialidades, transmitindo o conhecimento, mas, ao mesmo tempo, permitindo que seja também construído coletivamente, favorece a construção da autonomia de seus alunos, como elemento essencial da formação humana.

¹³² FREIRE, 1996.

Assim, ao contrário do que muitos professores imaginam, a autonomia do aluno também não é algo que vem como fato dado para o ensino superior. A expectativa que se tem do aluno que chega à sala de aula na universidade é de que seja um sujeito capaz de gerir a sua própria aprendizagem, pronto para processar as informações e conhecimentos transmitidos pelos professores.

É preciso que existam condições internas e externas para que o sujeito possa desenvolver sua autonomia. Paralelamente ao processo educacional formal, acontece o informal, o aprendizado que se dá no dia a dia, com a família e as pessoas do convívio social. As condições internas dizem respeito principalmente aos aspectos emocionais e psicológicos que estão relacionados ao desenvolvimento da autonomia. São aspectos relacionados à maneira como o sujeito é estimulado, em seu ambiente, a assumir pequenas responsabilidades por seus atos, pelas tarefas cotidianas, pelo encorajamento ou pela delegação para a tomada de decisões, pela definição clara de limites impostos por pessoas que sejam reconhecidas como autoridade e que, por isso, devem ser respeitadas. Tais comportamentos contribuem para o amadurecimento como pessoa, para a formação de valores que norteiam a vida em sociedade, bem como para a capacidade de pensar criticamente e agir de maneira responsável no mundo. Princípios basilares do que chamamos aqui de formação humana.

As condições externas ao desenvolvimento da autonomia do sujeito envolvem infraestrutura mínima que garanta condições básicas de sobrevivência e uma vida digna. Desenvolver autonomia com sujeitos que desde a infância não têm alimentação adequada e possuem vivência social em condições adversas torna-se um desafio ainda maior. Mas não podemos dizer que o sujeito que vive nessa realidade não tem autonomia; ao contrário. Ele desenvolve outros tipos de recursos de sobrevivência que levam a uma autonomia que pode ser considerada até superior à de outros da mesma idade em classes sociais diferentes. Existem crianças que não chegam à escola no final da primeira infância (em torno de 6 anos) mas sabem cuidar de si desde muito cedo, são capazes de realizar a sua higiene pessoal, ou até mesmo de fazer a sua própria comida, outras chegam sem nem mesmo saber vestir-se

sozinhas. Também encontramos meninos que frequentam a escola, têm uma história de fracasso em avaliações de rotina, mas vendem bala no sinal de trânsito, multiplicam valores, fazem troco e não erram nunca, porque sabem que serão prejudicados. São condições - que podemos chamar de sistêmicas e que envolvem a dimensão social - também necessárias ao desenvolvimento da autonomia e da formação humana.

A construção desse tipo de autonomia não é um processo que se possa aferir exatamente em que momento se considera pronto ou dado. Até porque ele começa ainda na primeira infância, quando a criança se encontra, pelo menos em tese, sob a responsabilidade da família e de seus primeiros professores. É um processo contínuo que dura toda a vida do sujeito, independente do espaço institucional escolar.

Cabe ao professor estabelecer uma parceria na construção da autonomia discente; essa construção precisa ser prevista desde a elaboração dos planejamentos de curso, atividades e práticas, a partir do oferecimento, ao aluno, de possibilidades para ser de fato agente de seu processo.

Um aluno que possui autonomia é aquele que assume o papel de coautor do processo educacional; que desenvolve habilidades para planejar, prever e de se autodisciplinar para estudar e produzir conhecimento. Torna-se capaz de comprometer-se com as pequenas responsabilidades no cotidiano escolar e permanece crescendo até que se perceba em condição de tomar decisões, criticar, questionar o que é transmitido pelos professores, pelos meios de comunicação, pelas leituras e pesquisas que venha a fazer sobre diferentes assuntos.

Apresentamos a produção de conhecimento como um dos principais desafios da sociedade do informacionismo, por reconhecermos que a mera assimilação ou o acúmulo da maior quantidade possível de informações e conhecimentos não são mais suficientes para a formação de um sujeito capaz de responder às demandas desse novo tempo.

Definimos que a produção de conhecimento é um processo que demanda o diálogo entre os saberes docentes e discentes; a prática de uma dinâmica de sala de aula que permita o discurso “polifônico”, construído por muitas vozes, e não pelo discurso “monofônico”, constituído unicamente pela voz do professor, é o caminho proposto por Freire para a construção desse tipo específico de autonomia – que chamamos de autonomia plena – dos sujeitos envolvidos no processo de formação: docente e discente.

É pelo exercício pleno da autonomia que podemos chegar ao exercício da cidadania igualmente plena, aquela na qual o sujeito assume seu processo de desenvolvimento na direção da inclusão e da participação social.

A consolidação da responsabilidade da universidade¹³³ enquanto instituição formadora depende do cumprimento dessa proposição de devolver à sociedade um cidadão pleno. Para que isso seja possível, a universidade precisa compreender que o docente é o seu principal pilar porque é ele que concretiza (ou não) a possibilidade de formar informando, como opção política e autônoma, quando atua em uma ou mais das três frentes: ensino, pesquisa e extensão.

No ensino superior encontramos com bastante frequência, em sala de aula, professores que nunca tiveram uma formação específica voltada para os aspectos pedagógicos, são engenheiros, estatísticos, administradores ou advogados, bacharéis que nunca fizeram uma licenciatura, por exemplo, mas são excelentes professores. A partir de saberes construídos como alunos, como profissionais de mercado, ou ainda, pela percepção das dificuldades dos alunos criam alternativas e estratégias para intervenção no processo de aprendizagem de maneira muito eficaz. No entanto, se o professor não tem autonomia para definir os rumos de sua prática, sem usar seus saberes e sua liberdade, se tiver que seguir única e exclusivamente roteiros predefinidos, sem possibilidade de escolha de estratégias de mediação da aprendizagem, de material didático ou de conteúdo, sua prática poderá se tornar mecânica e árida, pois se limitará a reproduzir conteúdos e ações definidas por outrem.

Os diferentes saberes docentes construídos ao longo da prática e da vida cotidiana são essenciais à sua ação formadora.

¹³³ DERRIDA, 1999.

A escolha do modelo de tutoria também está diretamente relacionada à definição da proposta educacional do curso, porque a ação do tutor atenderá aos objetivos de ensino ou de formação, dependendo do que se deseja como processo de aprendizagem e do resultado que se objetiva alcançar com os alunos.

As condições internas são necessárias para o desenvolvimento da autonomia docente, assim como para a autonomia do sujeito, porque é um processo que também é construído ao longo do tempo. O professor precisa reconhecer-se a si mesmo como sujeito da sua autonomia, de seu permanente processo de formação. Ter, ele mesmo, consciência de que seu processo não é dado, nem finito. Conhecer-se a si mesmo seria um bom caminho.

A partir de uma prática que seja fundada em seus diferentes saberes e no exercício de sua autonomia docente, o professor torna-se capaz de criar condições internas para o desenvolvimento da autonomia de seus alunos. Quando se compromete com a criação dessas condições ele reconhece seu aluno como pessoa, considera os saberes que ele traz já construídos na sua realidade, compreende a sua dimensão sócio-histórica¹³⁴, exercendo a sua prática na direção da formação e não apenas do ensino.

As condições externas necessárias ao professor referem-se a condições sistêmicas ficam ainda mais claras e marcadas por fatores de caráter prático e diretamente relacionados à realidade da sala de aula, como frequência do aluno à escola, condições em que frequenta a escola (fome, sono e higiene, por exemplo), além de regras e limites determinados pela escola para a ação do professor, como utilização de espaços, definição de seus programas e recursos, condições de trabalho (infraestrutura, número de alunos por turma etc.) e de atendimento à demanda dos alunos.

O professor é quem de fato se aproxima da turma, conhece a sua realidade, as suas dificuldades; portanto, é aquele que seria o mais indicado para definir estratégias e diferentes formas de operacionalizar os diferentes saberes (seus e de seus alunos) para favorecer o processo de construção do conhecimento. Nas situações em que não pode ser ele mesmo, inteiro, sem

¹³⁴ VIGOSTKY, 2001.

poder trabalhar com todos os seus saberes, ele se vê limitado ou obrigado a usar apenas conteúdos, material didático e estratégias que não foram escolhidas por ele – que nem sempre são adequadas à turma com a qual trabalha –; sua autonomia inexistente e então o processo de formação do aluno, na concepção mais ampla já discutida aqui, fica praticamente inviabilizado. O que o professor faz nesses casos limita-se apenas à dimensão do ensino, da transmissão e reprodução de conhecimentos e informações a serem assimiladas.

A questão da autonomia do professor no ensino superior requer uma reflexão cuidadosa, uma vez que, em diferentes instituições, as regras e as práticas podem ser limitadoras dessa autonomia, tanto no modelo de sala de aula presencial quanto no modelo de sala de aula de ambientes virtuais utilizados na educação a distância. No entanto, na educação a distância esse processo de limitação da autonomia torna-se ainda mais complexo, em função de diversos fatores, dentre eles a fragmentação do trabalho docente na estrutura geral da maioria dos modelos existentes.

Os desafios da educação superior hoje precisam de respostas, seja no modelo presencial ou a distância. A mudança que vivemos na consolidação da sociedade do informacionismo gerou impactos sobre as formas de pensar e aprender que precisam ser considerados, nos processos de educação e de formação humana dos alunos.

A velocidade e o volume de informações que recebemos cotidianamente é enorme e não damos conta de assimilar ou armazenar tudo o que recebemos. Por esse motivo, Castells¹³⁵ e Levy¹³⁶ consideram que o maior desafio hoje, seja desenvolver as habilidades necessárias para selecionar, categorizar a informação que chega para transformar apenas o que é relevante em conhecimento.

Essa transformação acontece pela elaboração mental, por um processo que é cognitivo, mas é também social na interação com outros sujeitos. Essa afirmação é possível a partir das proposições de Vigotsky¹³⁷ sobre a constituição sócio-histórica do sujeito e a zona de desenvolvimento proximal.

¹³⁵ 2001.

¹³⁶ 1999.

¹³⁷ VIGOTSKY, 2001.

A geração que chega a educação superior já tem acesso as tecnologias digitais de comunicação e informação em seu cotidiano, porque sabemos que mesmo nas classes sociais menos privilegiadas ou no interior do país, as TVs digitais, os telefones celulares e a internet já chegam com mais rapidez do que há duas décadas. A entrada das tecnologias na universidade, principalmente nas práticas de sala de aula, ainda é um processo que está se consolidando, mas já é uma realidade. Professores e alunos compartilham espaços virtuais com objetivos diversos, como por exemplo, a disponibilização de material complementar em meio digital – textos e listas de exercícios – ou a postagem de mensagens em fóruns, para dar continuidade à discussão iniciada em sala de aula.

No caso da EAD que utiliza o modelo *online*, tem a sua própria existência alicerçada do uso da tecnologia digital, no presencial ela pode ser uma aliada (ou não), na busca de superar os desafios e desenvolver com os alunos as habilidades necessárias para a formação profissional e para a formação humana. No entanto, o que observamos é que no caso da educação presencial, essa consolidação ainda depende de recursos e da vontade dos professores, principalmente.

Outra preocupação para os dois modelos é com a qualidade da educação oferecida nos cursos de graduação, em função do aumento do número de cursos oferecidos, nos últimos 5 anos e, conseqüentemente, o número de vagas. A Tabela 1 mostra o aumento desses números no período entre 2005 e 2008, para os cursos presenciais. A maior parte desse aumento está concentrada nas instituições particulares de ensino, com cursos autorizados, porém ainda não avaliados pelo MEC.

Tabela 1: Percentual de aumento de cursos e vagas no ensino superior em cursos presenciais.

Cursos presenciais	Nº de cursos	Vagas
2005	20.407	2.167.457
2008	24.719	2.670.736
Aumento	21%	23%

Fonte: INEP, 2010.

Os índices de aumento para os cursos na modalidade a distância estão reunidos na Tabela 2.

Tabela 2: Percentual de aumento de cursos e vagas no ensino superior em cursos a distância.

Cursos a distancia	Nº de cursos	Vagas
2005	189	423.411
2008	647	1.699.489
Aumento	423%	249%

Fonte: INEP, 2010.

Como podemos observar, o aumento do número de cursos a distância e de vagas é bastante significativo. Demonstra o crescimento do interesse das instituições pelo oferecimento de cursos nessa modalidade e desencadeia a preocupação com a qualidade dos cursos oferecidos e das práticas realizadas.

Nesse caso, o conceito de qualidade encontra-se alinhado com a proposição de Gentili¹³⁸, na qual a compreensão de qualidade usada no mercado, na lógica capitalista, é reproduzida na educação como forma de controle de um produto a ser adquirido. Ou seja, a educação deixa de ser um processo que envolve o ensino, mas também a formação para ser um processo de “depósito” de informação, como se o aluno fosse um cliente que paga por isso e o professor deposita em troca. Paulo Freire chama esse processo de “educação bancária”, como “um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante”¹³⁹, na qual cabe ao educando apenas ser depósito, arquivar e assimilar informações. Porém, para ele, “os grandes arquivados são os homens”, na medida em que essa educação sem práxis nega a criatividade, não há transformação, não há saber, os homens não podem tornar-se autônomos. A visão bancária possui papéis rigidamente definidos, o educador é o sábio que possui o conhecimento enquanto o educando é sempre aquele que não sabe.

Essa lógica não é prerrogativa apenas do modelo presencial, mas, quando o professor está em sua sala de aula presencial, sua prática, sua fala,

¹³⁸ 2007.

¹³⁹ 1983. p.66-67

suas ações são percebidas mais imediatamente por seus alunos e seu espaço de liberdade é de alguma maneira preservado, porque ele é o único gestor de seu espaço.

Para a compreensão da relação entre autonomia e trabalho docente no ensino superior, precisamos analisar o funcionamento dos modelos educacionais que encontramos mais frequentemente em funcionamento tanto presencialmente quanto a distância.

3.2 A Modalidade presencial

Nas universidades a pesquisa e extensão são dimensões que constituem, junto com o ensino, a sua estrutura. No entanto, temos outras Instituições de Ensino Superior (IES), faculdades, centros universitários, que não possuem essas três dimensões e, por isso, suas atividades se concentram na sala de aula, no ensino.

A definição de matrizes curriculares dos diferentes cursos, dos programas e ementas das disciplinas, é feita pelo conjunto de docentes da universidade. As diretrizes que norteiam essas definições são fundamentadas em projetos de curso que atendem às demandas de mercado de trabalho, de interesses e necessidades locais – no âmbito da política e da economia – e das políticas públicas para o ensino superior. As decisões sobre o que será oferecido e como será oferecido são tomadas por gestores e docentes de acordo com as discussões e análises de aspectos acadêmicos e operacionais.

A autonomia docente, nesse momento, funde-se com a autonomia da própria instituição para decidir o que é melhor e mais adequado para cada momento. O professor torna-se autor de suas práticas.

A partir da definição da macroestrutura de um curso (programas, ementas, carga horária), o docente que assume a disciplina nas turmas presenciais tem autonomia para definir e decidir como vai operacionalizar o conteúdo disciplinar necessário. Ele pode escolher não apenas a metodologia que utilizará em sala de aula, do ponto de vista da escolha de estratégias para

a prática docente, mas também selecionar os autores com os quais vai dialogar para construir a sua aula e o seu curso, por exemplo.

Na preparação de sua aula presencial, o professor define o recorte teórico sobre cada assunto com o qual mais se identifica e ainda pode escolher outros diferentes, a fim de fazer o contraponto e abrir espaço para uma discussão, caso julgue produtivo para seus alunos. Ele decide o seu cronograma de aula, o que vai apresentar quando, com quais atividades, e define também quais serão os critérios e indicadores que vai privilegiar em sua avaliação da aprendizagem.

Digo que essa autonomia existe de maneira geral porque temos situações específicas nas quais as instituições determinam *a priori* o que será ministrado como conteúdo ou determina algumas estratégias. Vemos isso de maneira mais intensa na iniciativa privada; nela, a definição prévia do que o professor vai fazer e seguir torna-se uma forma de controle e de acompanhamento do ensino. Ou seja, existe padronização excessiva do que é feito pelo professor, buscando a garantia de que o que se espera como resultado seja realmente alcançado.

3.3 A Modalidade a distância

Os estudos de Moran¹⁴⁰ sobre os cursos de ensino superior a distância em funcionamento no Brasil apontam para uma tipologia de modelos sistematizada por ele, a partir do tipo de tecnologia utilizada por cada um. A partir da proposição de Moran, Villardi¹⁴¹ apresenta uma estrutura com os três modelos predominantes e com algumas variações possíveis. São eles: modelo tradicional, telessala e *online*. Cada um desses modelos utiliza recursos tecnológicos diferentes, dependendo de vários fatores associados, como quantidade de alunos a ser atendida no curso, infraestrutura dos polos nas localidades onde o curso será oferecido, custo da tecnologia e da implementação, bem como quantidade de professores envolvidos no projeto.

¹⁴⁰ 2009.

¹⁴¹ 2005.

O que temos visto como solução para atendimento de dificuldades de acesso ou de custo é a escolha pelo que chamamos de modelos híbridos, que utilizam ao mesmo tempo diferentes mídias, diferentes tecnologias, de modo a atender cada demanda da melhor maneira possível.

Apresentamos os modelos propostos pelos dois autores, para compreendermos melhor, em seguida, a relação entre a definição do modelo de curso e seu impacto sobre a ação docente.

Moran apresentou duas tipologias distintas, em dois momentos diferentes de seus estudos. Em um primeiro momento¹⁴², ele define apenas modelos de EAD online: modelo centrado em conteúdo; modelo baseado em pesquisas e projetos em grupo e, por fim, modelos híbridos online. Mais adiante, em outro artigo publicado posteriormente¹⁴³, o autor apresenta uma tipologia que apresenta, além dos cursos online, outras possibilidades de modelos de EAD: modelo telessala; vídeoaula e modelo *web*, no qual ele retoma os princípios do modelo online, descrito no estudo anterior.

Vamos apresentar aqui a tipologia apresentada por Moran¹⁴⁴ em seu estudo mais recente, pelo fato de que ela apresenta outras formas de utilização da tecnologia, que não unicamente a internet, diferentemente da primeira proposta. A primeira tipologia, que se refere aos cursos online, será retomada mais adiante, quando falarmos especificamente do modelo online.

3.3.1 Teleaula

O modelo teleaula caracteriza-se pela utilização de tecnologia digital com transmissão de imagem e áudio via satélite. Nesse modelo, o que vemos habitualmente é a organização de um sistema no qual professores especialistas nos assuntos tratados ministram as aulas, que são transmitidas ao vivo para várias localidades simultaneamente. Outra forma de utilizá-las é gravar as aulas e reproduzir posteriormente nas telessalas. Os alunos são reunidos em uma sala ou auditório para assistir à aula desse professor.

¹⁴² MORIN, 2007

¹⁴³ MORIN, 2009.

¹⁴⁴ IDEM

Geralmente, durante a semana anterior à aula os alunos são orientados a ler o material didático disponível sobre o tema da aula, como forma de preparação para compreender o conteúdo apresentado e aproveitar a aula adequadamente.

Cada polo disponibiliza uma telessala na qual os alunos assistem à aula, na presença de um tutor, também chamado de professor local, cuja função é fazer exercícios, tirar dúvidas, realizar discussões ou debates propostos no material didático ou na própria aula, como forma de sistematização do conteúdo ministrado. O material didático é disponibilizado em texto impresso ou digital, podendo ser acompanhado de CD ou DVD, com material complementar ou de apoio para estudo (trechos de filmes, entrevistas etc.).

Quando as aulas são transmitidas em tempo real, uma prática possível é a sua gravação, para posterior disponibilização aos alunos em DVD, ou até mesmo em um portal do curso na internet, quando existir, para que os alunos possam acessar e rever a aula quando acharem necessário.

Como forma de oferecer uma possibilidade de interação entre alunos e professores, algumas propostas, um tutor fica conectado à internet durante o andamento da aula no mesmo estúdio onde se encontra o professor, recebendo perguntas dos alunos pelo portal do curso. O tutor faz um filtro, verificando as dúvidas que tenham sido enviadas por um maior número de alunos ou as perguntas relevantes e elabora uma pequena lista de perguntas que são respondidas pelo professor ao final da aula expositiva. Ao final da sessão, o tutor também pode disponibilizar as perguntas e respostas para os alunos por e-mail, ou no portal do curso, por exemplo.

A função do tutor nesse modelo de curso, costuma ser voltada para a realização das tarefas como a confirmação de agendas e informações administrativas, o que não demanda dele uma titulação mais alta do que a dos alunos, nem exige que ele seja um especialista no assunto do curso. Na telessala, esse tutor tem função muitíssimo similar à dos monitores os cursos superiores da modalidade presencial.

O modelo de teleaula é centrado na transmissão de informações pelos professores, que utilizam recursos de apoio como os *slides* de PowerPoint, lousa interativa, trechos de filmes ou documentários para ilustrar algum conceito, por exemplo. A figura central é a do professor especialista, responsável pela difusão da informação a um número de alunos maior do que poderia atender se estivesse em uma sala de aula convencional.

Apesar dos avanços mostrados pelos coordenadores desses cursos por teleaula, observamos que privilegiam a transmissão da informação pelo professor numa época em que a informação está disponível por várias mídias e que o papel do professor pode ser muito mais importante se ele se transforma em orientador, em contextualizador das questões dos alunos.¹⁴⁵

A organização curricular mais utilizada é a modular, organizando o conteúdo programático em disciplinas que acontecem uma por vez, ou aos pares, oferecendo aos alunos a possibilidade de lidar com dois temas para diversificar e não se cansar com o foco em um único assunto por muito tempo. Em média, as disciplinas duram um ou dois meses, dependendo da carga horária em que é oferecida. São oferecidas quatro a seis disciplinas por semestre, tanto para graduação, como para pós-graduação ou extensão.

Além da transmissão de aula via satélite, recursos como a *webconferência*, videoconferência e audioconferência também podem ser usados para trabalhos em grupo, palestras com profissionais da área, por exemplo.

A aula expositiva ao vivo faz com que os alunos se sintam próximos do modelo presencial, com o qual estão habituados, e, assim, mais seguros e confortáveis. Com alguns anos de utilização dessa prática – aproximadamente uma década¹⁴⁶ –, a utilização de uma apresentação de slides de PowerPoint ou de lousa interativa já está desgastada para o modelo, porque não apresentam mais novidades nem despertam o interesse dos alunos. Tornaram-se os novos

¹⁴⁵ MORAN, 2009, p. 7.

¹⁴⁶ MORAN, 2009.

instrumentos de “cuspe e giz”, como eram classificadas comumente as aulas do ensino presencial.

Em função desse desgaste, professores e coordenadores de curso vêm buscando estratégias que despertem o interesse dos alunos, como aulas expositivas, sim, mas que usem como base perguntas de *quiz*, com desafios a serem resolvidos pelos alunos; apresentação de casos reais com problemas reais para serem analisados e resolvidos pelos alunos. Essas alternativas dinamizam as aulas e despertam o interesse dos alunos, potencializando o uso da tecnologia pela possibilidade de produção de conhecimento a partir dela e sobre ela mesma. Ou seja, fazendo com que, a partir das demandas criadas no seu uso, seja produzido conhecimento sobre a ferramenta em si.

A possibilidade de ver o professor dando aula, o apego ou costume com a tradição oral de ensino parecem oferecer a alunos e professores uma zona de conforto, por se tratar de algo conhecido. Não chega a ser uma inovação no que diz respeito ao modelo de ensino, mas emerge o questionamento se o modelo apenas replica o modelo presencial com o uso de tecnologias novas, levando a aula tradicional a um número maior de alunos de uma só vez.

Um enfoque diferente do modelo de teleaula poderia inverter o processo. Pode ser um ponto de chegada e não só um ponto de partida da informação. Os alunos tomam contato com um assunto a partir de alguns materiais prévios (impressos, em áudio e vídeo), realizam algumas atividades de compreensão e pesquisa individualmente e em grupo. Discutem essas questões com os tutores e encaminham os resultados da pesquisa e as questões principais para o professor que, na teleaula, avalia todo o processo e traz contribuições específicas para aqueles grupos naquele momento¹⁴⁷.

Não podemos, no entanto, minimizar o fato de que a realização da teleaula é uma possibilidade de ampliação do acesso ao ensino superior, alcançando muito mais alunos do que a sala de aula presencial permite.

¹⁴⁷ IDEM p. 7

3.3.2 Modelo web

Em função da ampliação do acesso à internet e das diferentes ferramentas que ela comporta para a interação *online*, o oferecimento de cursos a distância tem sido feito essencialmente pela utilização de ambientes virtuais de aprendizagem.

Compreendam-se por ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), ou sistemas de informática chamados de plataformas ou *learning management spaces* (LMS) que permitem, ao mesmo tempo, carregamento de conteúdos para estudo em diferentes mídias (textos para leitura, vídeos, animações); administração de entrada e frequência dos alunos no sistema, controle de atividades realizadas e ferramentas para a interação síncrona e assíncrona entre alunos e professores-tutores. No Brasil, os ambientes mais utilizados atualmente são os que têm *status* de *softwares* livres, como o Moodle e o Teleduc. Mais adiante trataremos do termo professor-tutor e da sua função com maior detalhamento, por ser uma questão central no presente estudo.

A matriz curricular dos cursos oferecidos pelo modelo *web* também costumam ser modulares, com a mesma proposta de disposição das disciplinas descrita no modelo de telessala, assim como o oferecimento do material didático impresso, em CDs e em DVDs. O ambiente virtual de aprendizagem, entretanto, comporta mais recursos de mídia e ferramentas do que um portal ou *site* comum. Isso possibilita a criação de animações e simulações – apesar de ainda serem pouco utilizadas - sobre o conteúdo do curso, além de vídeos com os professores autores apresentando seus cursos, satisfazendo a curiosidade dos alunos em ver quem são os autores do material que estão estudando, como acontece no modelo da telessala.

A arquitetura dos AVAs permite a criação de bibliotecas virtuais que podem ser acessadas de forma ilimitada pelos alunos e disponibiliza o acesso a ferramentas de interação multidirecionais, ou seja, que permitem a interação entre todos os envolvidos no curso: aluno fala com tutor, mas fala também com outros alunos, com o suporte técnico, pode fazer o *download* de material didático para o seu computador pessoal, *upload* de arquivos de atividades, textos e exercícios para envio ao tutor ou aos colegas o tutor pode utilizar essa

mesma variedade de ferramentas para criação de estratégias diferentes de mediação do processo de aprendizagem junto aos alunos. No entanto, é preciso que alunos e tutores tenham autonomia para movimentar-se no ambiente e criar diferentes formas de interação.

3.3.3 Videoaula

O modelo de vídeoaula é bastante similar ao modelo de telessala, podemos dizer que é uma variação dele. A principal diferença está no fato de que geralmente as aulas não são ao vivo; são gravadas e reproduzidas para os alunos em salas de aula.

Quanto ao professor tutor, também aqui podem lançar mão de um tutor local que reproduz as aulas para os alunos e, igualmente às telessalas, acompanha as atividades propostas na aula ou no material didático, previamente determinadas em roteiros a serem seguidos passo a passo como na teleaula.

O modelo atende à necessidade de simplificação do modelo da telessala e, com isso, permite o atendimento de polos em cidades menores e instituições com menos recursos financeiros, por demandar equipamentos cujo custo é bem mais baixo.

A partir dos modelos propostos por Moran¹⁴⁸, foi possível sistematizar uma proposta que tem igualmente três modelos de curso, mas considerando que além da telessala, ainda encontramos cursos superiores de EAD concebidos com o uso de mídias como textos impressos (livros e apostilas), ou disponibilizados em arquivos eletrônicos, e principalmente centrados no conteúdo a ser disponibilizado sem considerar a importância dos demais processos envolvidos, como a comunicação e a interação entre os sujeitos.

Para Villardi¹⁴⁹, a tipologia proposta seria: modelo tradicional, modelo telessala e modelo online, dos quais trataremos a seguir.

¹⁴⁸ 2009.

¹⁴⁹ 2010.

3.3.4 Modelo tradicional

O modelo tradicional é o modelo centrado na transmissão da informação, com a utilização de material didático essencialmente impresso, ou disponibilizado em arquivos eletrônicos gravados em CDs ou enviados por e-mail aos alunos e com o acompanhamento feito por uma tutoria reativa que pode ser realizada presencialmente, por telefone, ou até mesmo pelo envio de fax. A estrutura é centrada no conteúdo e no aluno como sujeito passivo, receptor de informações para serem

É um modelo que funciona desde que a educação a distância era realizada apenas em cursos por correspondência. O aluno recebia os textos com o conteúdo do curso para ler e estudar e depois realizava exercícios e provas para aferir o quanto foi capaz de assimilar das informações recebidas. Na realidade, a dinâmica continua a mesma, porém com algumas alternativas, como é o caso da criação de pólos presenciais, com tutores disponíveis em horários previamente estabelecidos.

3.3.5 Modelo teleaula

O modelo de teleaula proposto por Villardi, não apresenta divergência nem diferença estrutural com relação a proposta de Moran. Para a autora a vídeoaula não seria um modelo isolado, mas apenas uma variação do modelo de teleaula. Esse modelo é igualmente centrado no conteúdo e em alguns casos, demanda tutoria presencial, para acompanhamento dos alunos durante a aula, ou após a aula, para apoio na realização de atividades. No entanto, a tutoria permanece reativa, mesmo que se queira a pró-ativa, uma vez que, o tutor apenas segue os roteiros previamente estipulados pela instituição e pelos autores. O grau de autonomia para os tutores interagirem com seus alunos na busca de alternativas que lhes permitam aprender, a partir de suas experiências e de seu contexto, é quase zero, na maioria dos casos.

3.3.6 Modelo online

Centrado no uso das tecnologias digitais, em especial da internet, prevê o uso de ambiente virtual de aprendizagem (AVA) com espaços de interação síncronos e assíncronos do aluno com tutores e colegas, bem como atendimento e realização de tarefas pela rede¹⁵⁰.

Síncronas são as ferramentas que permitem a comunicação entre os participantes em tempo real, independente do local em que estejam. As mais comuns disponíveis nos ambientes virtuais são: ferramentas de *chat* de texto, ou com imagem e voz; comunicadores instantâneos; vídeo ou audioconferências ou transmissão de aulas ou encontros via satélite.

As ferramentas assíncronas permitem a comunicação independente do espaço e da distância em que estão, ainda que não conectados ao mesmo tempo. Num fórum de discussão, por exemplo, alunos e professores participam postando as suas mensagens, dúvidas e contribuições no horário disponível, de maneira que a discussão tenha a participação de todos, independentemente de horário e sem necessidade de conexão concomitante com a internet.

No modelo *online*, os tutores trabalham a distância, em laboratórios de atendimento nas instituições, ou de suas casas; comunicam-se com os alunos pelo ambiente virtual.

Além da possibilidade de utilização de listas de exercícios e atividades realizadas pelos alunos e enviadas aos tutores, os cursos que utilizam ambiente virtual permitem um tipo de avaliação mais processual e acompanhamento mais pontual dos tutores junto aos alunos, em função da maior demanda de interação. No entanto, fica a critério das diretrizes do curso que isso aconteça (ou não) apesar da possibilidade que o modelo oferece.

No entanto, é preciso que o material didático preveja essas possibilidades, que as ferramentas do ambiente virtual permitam diferentes formas de interação entre todos e, por fim, que alunos e tutores tenham autonomia para movimentar-se no ambiente.

¹⁵⁰ VILLARDI, 2001.

Quando o curso utiliza atendimento aos alunos por telefone e em polos presenciais, ele se torna híbrido, demanda tutores disponíveis nos polos, mas não deixa de ser *online*. Nesse caso, tanto o tutor presencial quanto o tutor a distância têm função docente, o que exige que ele seja um especialista no assunto do curso e que tenha formação para a utilização do ambiente virtual e das estratégias de mediação que favorecem o processo de aprendizagem.

É importante destacar que dependendo da demanda do curso, os modelos híbridos são os que atendem às dificuldades que podem ser desde o alto custo de equipamentos até problemas de acesso à internet em áreas remotas, o que no caso de uma país com o tamanho do nosso, ainda é bastante comum.

Portanto, é possível afirmar que pela variedade e possibilidades, a escolha do modelo de curso relaciona-se diretamente uma série de outras escolhas, como o modelo de tutoria, de material didático, cujos impactos também recairão na autonomia docente. Nas análises realizadas nesse estudo utilizaremos a tipologia definida por Villardi¹⁵¹, em função da compreensão de que o modelo tradicional, cujos cursos são centrados no conteúdo e com forte valorização do material impresso ainda é praticado com frequência no nosso contexto de dificuldades de custo e de utilização de tecnologias digitais em localidades remotas, por exemplo.

3.4 Trabalho docente na EAD

Os sistemas de educação a distância são concebidos de acordo com a modelo de curso no qual eles se fundamentam, com os objetivos de formação que traçam para seus alunos. O ideal a ser feito, segundo Paloff¹⁵² é partir do tipo de educação que se deseja oferecer, para que seja definido o tipo de tecnologia que deverá ser utilizada, as formas de elaboração e disponibilização de conteúdo e as formas de interação entre os envolvidos no curso. No entanto, em função da urgência de oferecimento dos programas, ou até mesmo

¹⁵¹ 2010.

¹⁵² 2001.

por desconhecimento das equipes que estão na concepção ou gestão de um curso sobre as questões que envolvem os cursos a distância, em sua dimensão educacional.

O Decreto do MEC nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, no parágrafo único do artigo 7º, estabelece que os referenciais de qualidade para a educação a distância pautarão as regras para a regulação, supervisão e avaliação dessa modalidade. O documento que define as referências de qualidade foi concluído no ano de 2007 e deixa claro que seu conteúdo não tem caráter normativo, mas indutivo, ou seja, expressa o que é desejável, sob o ponto de vista do Ministério da Educação e da Secretaria de Educação a Distância, ou seja, o que deve ser considerado padrão de qualidade para funcionamento dos cursos no país.

Assim, embora a modalidade a distância possua características, linguagem e formato próprios, exigindo administração, desenho, lógica, acompanhamento, avaliação, recursos técnicos, tecnológicos, de infraestrutura e pedagógicos condizentes, essas características só ganham relevância no contexto de uma discussão política e pedagógica da ação educativa. Disto decorre que um projeto de curso superior a distância precisa de forte compromisso institucional em termos de garantir o processo de formação que contemple a dimensão técnico-científica para o mundo do trabalho e a dimensão política para a formação do cidadão¹⁵³.

Em seguida, o mesmo documento apresenta uma lista de dimensões que precisam ser consideradas em um sistema de curso a distância, exatamente na mesma ordem que apresentamos até aqui, porém com um número maior de elementos listados, dada a especificidade do documento.

¹⁵³ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf> p.7. Acesso em 30 de out

Para dar conta destas dimensões, devem estar integralmente expressos no projeto político-pedagógico de um curso na modalidade a distância os seguintes tópicos principais:

- (i) Concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem;
- (ii) Sistemas de comunicação;
- (iii) Material didático;
- (iv) Avaliação;
- (v) Equipe multidisciplinar;
- (vi) Infraestrutura de apoio;
- (vii) Gestão acadêmico-administrativa;
- (viii) Sustentabilidade financeira.

Os tópicos supracitados não são entidades isoladas; se interpenetram e se desdobram em outros subtópicos¹⁵⁴.

Existem dois tipos de documento que determinam os rumos e as diretrizes de instituições de ensino superior (IES): o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e o Projeto Político Pedagógico (PPP).

Segundo o MEC o PDI

consiste num documento em que se definem a missão da instituição de ensino superior e as **estratégias** para atingir suas metas e objetivos. Abrangendo um período de cinco anos, deverá contemplar o cronograma e a metodologia de implementação dos objetivos, metas e ações do Plano da IES, observando a coerência e a articulação entre as diversas ações, a manutenção de padrões de qualidade e, quando pertinente, o orçamento. Deverá apresentar, ainda, um quadro-resumo contendo a relação dos principais indicadores de desempenho, que possibilite comparar, para cada um, a situação atual e futura (após a vigência do PDI).¹⁵⁵

. O PPP é um documento que pode ser elaborado em várias instâncias, ele pode apresentar os objetivos e a identidade de uma determinada unidade acadêmica (no caso das universidades, cada faculdade pode ter um PPP, por exemplo), ou pode ser também um PPP elaborado apenas para um determinado curso. Nesse caso, no documento são descritos os programas de curso, as ementas, a carga horária de cada disciplina e do curso como um todo. No caso da EAD ele é a referência que define o modelo de curso, sua dinâmica de funcionamento com relação à organização, à metodologia utilizada para a organização de estudos e às formas de interação entre tutores e alunos.

¹⁵⁴ idem, p.8

¹⁵⁵ Disponível em: http://www2.mec.gov.br/sapiens/Form_PDI.htm. Acesso em 30 de out

A definição do modelo de curso e das diretrizes expressas no PPP são elementos determinantes da atuação do tutor junto aos alunos.

Para Veiga, o projeto político-pedagógico, carregando o caráter de projeto de sua origem etimológica latina (*projectu*), cumpre a função de dar um rumo, uma direção à instituição. Aliamo-nos a essa autora quando destaca o caráter político e o caráter pedagógico desse documento. Diz a autora que o projeto político-pedagógico é sempre

uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político, por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária¹⁵⁶.

A dimensão política do PPP está presente no que apresenta como objetivo final de seu processo educacional, além da formação técnica e profissional. O PPP expressa o tipo de cidadão que a instituição quer formar para integrar-se à sociedade. Em alguns casos, o PPP mostra como objetivo final a formação de excelência profissional em sua dimensão técnica, sem clareza da preocupação com a dimensão formadora, na concepção já apresentada aqui. Em outros casos, a IES apresenta PPPs cujas bases se fundam na dimensão formadora como elemento essencial a ser associado à formação técnica e profissional. Essas bases expressam seu compromisso com a dimensão política a partir da concepção de cursos cuja proposta educacional tem como base a interação entre alunos e tutores, a reflexão, a crítica e a construção coletiva do conhecimento.

É político, no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade. A dimensão política se cumpre na medida em que ela se realiza enquanto prática especificamente pedagógica. Na dimensão pedagógica reside a possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo. Pedagógico no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade¹⁵⁷.

¹⁵⁶ VEIGA, 1996, p. 12.

¹⁵⁷ SAVIANI, 1997, p. 93.

Nos cursos superiores a distância que funcionam com o modelo *online* a atuação do tutor e a escolha do tipo de tecnologia que será utilizada são determinadas essencialmente pela escolha da proposta educacional prevista no PPP. Se a proposta educacional apresenta um processo centrado no conteúdo *per se*, focado na quantidade de informações oferecidas ao aluno para serem assimiladas, observamos que o nível de demanda de interação entre os envolvidos no curso geralmente é muito baixa.

Nos casos em que a IES opta por uma proposta educacional com ênfase no modelo tradicional de EAD, com a predominância da leitura de textos impressos, na demonstração de procedimentos a serem observados e decorados, na repetição e fixação de conteúdos, com uma avaliação que se limita a aferir o quanto o aluno foi capaz de assimilar, podemos afirmar que o curso tem proposta educacional mecanicista. Nesse modelo de curso, a dinâmica de estudo fica centrada na autoaprendizagem, com baixa utilização das ferramentas de interação disponíveis, uma vez que a concepção do curso em sua estrutura não demanda que os alunos troquem informações entre si, com o tutor ou entre todos os envolvidos no processo.

As frentes de trabalho docente estão igualmente expressas no referencial de qualidade.

No entanto, qualquer que seja a opção estabelecida, os recursos humanos devem configurar uma equipe multidisciplinar com funções de planejamento, implementação e gestão dos cursos a distância, onde três categorias profissionais, que devem estar em constante qualificação, são essenciais para uma oferta de qualidade:

- docentes;
- tutores;
- pessoal técnico-administrativo¹⁵⁸.

Na descrição das categorias, as funções de autor e de coordenador estão expressas no tópico em que ele descreve as atribuições dos docentes. Ele destaca as atribuições do tutor, em outra categoria, como se a tutoria não estivesse necessariamente dentro da mesma categoria da docência.

¹⁵⁸ Idem, p.20.

Docentes

Em primeiro lugar, é enganoso considerar que programas a distância minimizam o trabalho e a mediação do professor. Muito pelo contrário, nos cursos superiores a distância os professores veem suas funções se expandirem, o que requer que sejam altamente qualificados. Em uma instituição de ensino superior que promova cursos a distância, os professores devem ser capazes de:

- a) estabelecer os fundamentos teóricos do projeto;
- b) selecionar e preparar todo o conteúdo curricular articulado a procedimentos e atividades pedagógicas;
- c) identificar os objetivos referentes a competências cognitivas, habilidades e atitudes;
- d) definir bibliografia, videografia, iconografia, audiografia, tanto básicas quanto complementares;
- e) elaborar o material didático para programas a distância;
- f) realizar a gestão acadêmica do processo de ensino-aprendizagem, em particular motivar, orientar, acompanhar e avaliar os estudantes;
- g) avaliar-se continuamente como profissional participante do coletivo de um projeto de ensino superior a distância.

Tutores

O corpo de tutores desempenha papel de fundamental importância no processo educacional de cursos superiores a distância e compõe quadro diferenciado no interior das instituições. O tutor deve ser compreendido como um dos sujeitos que participa ativamente da prática pedagógica. Suas atividades desenvolvidas a distância e/ou presencialmente devem contribuir para o desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem e para o acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico¹⁵⁹.

A definição do trabalho docente no documento permite uma leitura subliminar de que o trabalho do tutor é um trabalho operacional, de executor do que é definido previamente por outrem. Nessa perspectiva, docente é o professor que concebe, que cria, que é capaz de gerir o sistema; o tutor é alguém que cumpre o que foi planejado. Esse é uma das questões centrais que trataremos a partir daqui, porque para nós é fundamental a compreensão de que o tutor é também um docente.

Para este estudo, nos cursos de educação do modelo *online* o trabalho docente aparece essencialmente em três demandas: a primeira consiste na concepção da estrutura do curso; a segunda, como professor-autor; e a terceira como tutor.

¹⁵⁹ Idem.

A primeira demanda de trabalho docente é justamente a definição da estrutura do curso, que deveria ser definido pelo grupo de professores envolvidos com a sua criação.

Moran¹⁶⁰ propõe três variações para o modelo *online*: modelo centrado no conteúdo; modelo baseado em pesquisas e projetos em grupo e modelos híbridos. O modelo centrado no conteúdo apresenta baixa demanda de interação entre alunos e tutores, pois seu foco está na transmissão das informações a serem assimiladas pelos alunos.

O modelo de pesquisa e projetos em grupo demanda interação, mediação pelo tutor em AVAs de maneira mais intensa, as tarefas e atividades podem ser divididas em etapas individuais e em grupos para facilitar a avaliação, por exemplo. O grau de dificuldade de trabalho com esse modelo é alto, em função da necessidade dos alunos se manterem trabalhando colaborativamente o tempo todo, conseqüentemente, conectado por mais tempo.

O conteúdo do curso e as atividades em parte estão preparados, mas dependem muito da qualidade e integração do grupo, da colaboração. É mais focado em colaboração do que em leitura de textos. O importante neste grupo são as discussões, o desenvolvimento de projetos e atividades colaborativas. O curso em parte está pronto e em parte é construído por cada grupo.¹⁶¹

O modelo híbrido é o modelo no qual as atividades podem ser síncronas ou assíncronas, com a utilização das ferramentas de interação e de diferentes mídias disponíveis, além do texto impresso, como por exemplo a utilização de trechos de filmes, animações, vídeos com professores, *chats* com imagem e voz, vídeo-conferência.

No entanto, nem sempre é dessa maneira que acontece. Não é raro que o sistema comece a ser construído, sem uma definição de modelo de curso, em função de fatores como cumprimento de prazos para abertura da oferta, ou para aprovação pelo MEC. A escolha do tipo de educação que se quer fazer

¹⁶⁰ 2007.

¹⁶¹ 2007

depende dos objetivos que se estabelecem como finalidade do processo, do projeto de sujeito que se pretende formar.

Nos cursos cujo modelo é tradicional, sem a utilização de tecnologia online, nos quais os alunos precisam apenas ler e assimilar informações, o que se espera e se avalia como resultado final é a quantidade de informações que o aluno foi capaz de reter. Essa opção tem sua função claramente determinada, porque existem processos educacionais para os quais o que se tem como objetivo é conhecer e assimilar procedimentos que devem ser repetidos e aplicados.

Nesse caso, como o objetivo do curso se restringe à disponibilização de conteúdos para leitura e estudo, a demanda de interação entre alunos e tutores costuma ser restrita, uma vez que a informação fica disponível para o aluno e basta ele ler e assimilar. O aluno, então, só costuma procurar o tutor ou os outros alunos quando tem alguma dúvida de conteúdo ou de procedimento. Nesse modelo tradicional, quando definido previamente como proposta educacional, o tutor não tem compromisso de instigar os alunos à discussão, por exemplo. Ele é uma figura que aparece somente quando é demandado; torna-se quase uma ferramenta de dúvidas frequentes, um FAQ. O que não deve acontecer é a alocação de um tutor como um “FAQ”, equivocadamente, em propostas que se pretendem interacionistas, como as do modelo online ou do modelo híbrido, que geralmente demandam e cumprem a necessidade de maior interação entre os envolvidos no curso.

Quando a escolha da IES é por um modelo de curso fundamentado na interação – característica da concepção sociointeracionista de educação - que pressuponha a troca e a construção de conhecimento pelos alunos as demandas de comunicação entre tutores e alunos aumenta significativamente. O ambiente virtual de aprendizagem, a escolha da tecnologia utilizada, o material didático e a proposta de curso precisam prever espaços para que essa interação aconteça de maneira efetiva e objetiva.

O que se pretende como objetivo nas propostas cujo modelo preconizam níveis mais altos de interação, como elemento essencial para o processo de aprendizagem não é a quantidade de informação que o aluno foi capaz de

assimilar, mas sim como e quanto ele se desenvolveu ao longo processo, a partir da troca de ideias, da interação com os outros para o levantamento de hipóteses e solução de problemas. Nesse caso, a mediação realizada pelo tutor é um diferencial determinante, porque ele não se coloca apenas como alguém que é um espectador do processo; ele atua como problematizador ou provocador das discussões para que a interação ocorra.

Nesse momento de definição do modelo curso, também é tarefa docente desenhar a matriz curriculares, elaborar programas, ementas das disciplinas com previsão de carga horária, cronogramas, planos de estudo para alunos, bibliografia básica do curso e das disciplinas, e qualquer outro documento de ordem acadêmica, necessário para o funcionamento do curso.

A segunda demanda de atuação do docente é a elaboração do conteúdo e do material didático a ser utilizado no curso. Após a definição do tipo de curso que será oferecido e todos os documentos acadêmicos, o próximo passo a envolver diretamente a participação de professores é a autoria do conteúdo do curso. Em geral, essa escolha é feita entre especialistas das áreas, professores que tenham experiência e produção relevante sobre o assunto do curso. O professor-autor é responsável por eleger os teóricos, os conceitos, as correntes e concepções que serão apresentadas no conteúdo do curso. A partir de então, ele começa a escrever o material propriamente dito – em forma de texto, de livro, apostila, ou de acordo com a arquitetura do sistema, quando já está previamente definida – a ser posteriormente oferecido aos alunos em meio físico (impresso) ou em meio digital, disponibilizado no ambiente virtual de aprendizagem ou distribuído em CD-ROM, por exemplo.

O material produzido pelo professor-autor é discutido e tratado por *Instructional designers* ou DI para que se verifiquem as melhores maneiras de apresentação, material propondo como deverá ocorrer a secção do conteúdo, de maneira que se chegue a uma gradação dos objetivos que permitam aos alunos acompanhar alcançar diferentes graus de dificuldade. Além disso, também trazem as possibilidades de uso de recursos além do texto verbal escrito. A forma como as informações serão dispostas nas telas é analisada conjuntamente, bem como quais serão as mídias utilizadas além do texto

(vídeos, animações, simulações), de maneira que diferentes suportes sejam disponibilizados para o aluno, usando textos verbais e não verbais.

Não é comum a prática de professores-autores serem também tutores. Ao contrário; quase sempre eles produzem o conteúdo e não participam diretamente do processo de oferecimento do curso no cotidiano; em alguns casos, disponibilizam-se remotamente, durante o andamento do curso, para assistência à dúvidas ou para revisões periódicas.

Quando o curso é de graduação, podemos ter professores-autores atuando como coordenadores de disciplina, porque essa é uma exigência do MEC. Isso pode gerar um compromisso e um envolvimento maiores do autor com o curso, porque ele pode observar como funciona o seu material na ponta, junto aos tutores e alunos, oportunizando ajustes e revisões mais pontuais, em função das dificuldades apresentadas. Já nos cursos de pós-graduação e extensão não temos essa opção feita com frequência por serem cursos de menor duração, sem a exigência dessa figura de coordenação, cujo envolvimento dos autores se limita à produção e revisão de material, quando solicitados.

É importante ressaltar que o ideal seria que as equipes que discutem a produção desse material possam discutir e acompanhar o trabalho junto com os autores. Essas equipes são compostas por assistentes pedagógicos, dos *DI*, revisores de texto, para que a produção do autor permaneça alinhada com a o modelo de curso preconizado.

Não podemos afirmar que a tarefa do professor-autor não envolva a dimensão formadora, com um caráter mais reflexivo, mais crítico, mais dedicado à formação humana. Mas, se a proposta de curso estiver alinhada ao modelo tecnicista, essa perspectiva formadora não será contemplada ou a responsabilidade por ela – na dimensão definida por Derrida¹⁶² – estará apenas nas mãos ou na escolha desse professor-autor – por fazê-la ou não.

A terceira frente de trabalho docente na EAD, a do professor-tutor, é a que interessa de maneira direta e pontual neste estudo, por ser o profissional

¹⁶² DERRIDA, 1999.

que assume a prática da sala de aula tanto nos ambientes virtuais, quanto nos pólos presenciais, interagindo diretamente com os alunos no processo de formação humana.

3.5 Tutoria

O termo tutor é utilizado com bastante frequência no sistema educacional espanhol, em função de uma prática de acompanhamento dos alunos na escola básica. Esse processo de tutoria é feito por um professor específico, que se responsabiliza pelo acompanhamento da turma em todo o processo de formação – e não apenas no desempenho de sua disciplina. Passa a ser uma espécie de mentor, que escuta, discute e decide com os alunos questões sobre desempenho, comportamento, valores e todos os aspectos da vida escolar¹⁶³.

O modelo de tutoria deve estar previsto no PPP do curso, alinhado com o modelo de curso definido. Outra possibilidade é que o modelo de tutoria seja definido *a posteriori*, depois da concepção do curso e, em alguns casos, até mesmo depois da escolha da tecnologia a ser utilizada para o ambiente virtual no qual o curso será oferecido.

A escolha do modelo de tutoria também está diretamente relacionada à definição da proposta educacional do curso, porque a ação do tutor atenderá aos objetivos de ensino ou de formação, dependendo do que se deseja como processo de aprendizagem e do resultado que se objetiva alcançar com os alunos.

Cada um dos modelos de curso apresentados, propostos por Villardi¹⁶⁴ demanda um tipo de tutoria que esteja alinhado com os objetivos a serem cumpridos e com a tecnologia a ser utilizada. No modelo tradicional e no modelo de telessala, pelo fato de serem modelos centrados no conteúdo, na figura do professor-autor e do material didático, a tutoria geralmente é reativa, porque as atividades, exercícios, procedimentos a serem adotados já vem

¹⁶³ ARNAIZ, 2002.

¹⁶⁴ 2010.

previamente definidos em manuais ou guias de tutoria elaborados por cada instituição e de *check-lists* e roteiros a serem seguidos, principalmente no caso da telessala.

Nesses dois modelos, a figura do tutor é de um docente passivo que aguarda ser demandado pelos alunos, quase sempre sem nenhuma autonomia para propor alternativas e estratégias de mediação da aprendizagem dos alunos, porque ficam limitados a seguir o que está no manual de tutoria e apenas ao que está proposto no material didático. Além disso, a comunicação com os alunos se dá de maneira esporádica, por e-mails, presencialmente - nos cursos que tiverem tutoria presencial – mas sempre com um caráter bidirecional e muito próximo do que se espera de uma aula da modalidade presencial: um tutor que fala, tira dúvidas de acordo com o que está expresso no conteúdo e um aluno que apenas escuta.

Os modelos de tutoria encontrados hoje nos cursos a distância oferecidos pela internet, no modelo que chamamos de *online* e considerando as variações desse modelo propostas por Moran¹⁶⁵ se dividem em dois grandes grupos: tutoria reativa e tutoria pró-ativa.

A tutoria reativa é uma prática na qual o tutor se coloca à disposição dos alunos para atendê-los em suas dúvidas ou dificuldades. Geralmente é acessado por caixa de mensagens, por fóruns assíncronos ou por algum tipo de *link* de dúvidas oferecido no ambiente de aprendizagem. Ele fica aguardando passivamente que os alunos o procurem para então fazer algum tipo de intervenção. Nesse modelo de tutoria, não há demanda de que o tutor tenha iniciativa para propor problematizações, questionamentos, estratégias de mediação que possam auxiliar os alunos para a compreensão do conteúdo ou para favorecer o processo de aprendizagem e não apenas de assimilação de informações. O motivo de ser o modelo de tutoria mais comum entre os cursos no modelo tradicional, no modelo de telessala e no modelo online com foco no conteúdo é justamente pelo fato de privilegiarem a informação sobre a formação.

¹⁶⁵ 2007.

A tutoria pró-ativa pode ser compreendida como um modelo que demanda a atuação do tutor para que a interação entre todos os envolvidos aconteça. A prática da tutoria nessa perspectiva, presente principalmente nos modelos online envolve a utilização das ferramentas disponíveis do ambiente virtual de aprendizagem para efetivar a comunicação e a interação entre todos. É um modelo no qual existe a possibilidade do exercício de uma tutoria que prevê iniciativas para fazer intervenções, propor problematizações e debates para o conteúdo do curso, utilizando como base o próprio material didático ou textos complementares que julgue relevantes, de acordo com o interesse da turma, por exemplo. A iniciativa do tutor para a utilização de diferentes estratégias de ação permite que, além do seu conhecimento de especialista, ele também trabalhe com os seus diferentes saberes docentes.

Ainda assim, a escolha pelo modelo de tutoria pró-ativa não garante que a atuação do tutor realizará plenamente a interação, a troca de informações e a construção do conhecimento entre os envolvidos no curso. Para que isso aconteça, é preciso que o material didático e a organização do conteúdo apresentem a possibilidade dessa interface.

Dependendo do nível de autonomia que o tutor tenha para criar essas iniciativas, a tutoria será mais ou menos pró-ativa, permitindo níveis mais altos de interação ou limitando a ação do tutor pela imposição de regras, diretrizes operacionais ou administrativas, sobre as quais falaremos adiante.

Nos modelos apresentados, cujo foco centra-se no conteúdo privilegiando exercícios de memorização e métricas de avaliação, a tutoria é reativa e assume uma função que podemos chamar de “tirador de dúvidas”. Ou seja, o ambiente virtual disponibiliza para o aluno o conteúdo do curso, para ser impresso em texto e o tutor fica aguardando ser solicitado para atuar, no caso de o aluno não compreender algum ponto ou ficar em dúvida na resolução de um exercício. Ele não atua na direção da interação permanente com o aluno.

Nos cursos a distância, independente do modelo, o que se espera é que o aluno seja capaz de exercer a sua autonomia de estudos - partindo do pressuposto de que ele já chega ao ensino superior com sua autonomia desenvolvida - de modo que permita sua auto-organização para leitura do

material didático, realização das atividades e entrega de tarefas de avaliação dentro dos prazos previstos. No entanto, nem sempre é possível fazer isso sozinho. Por esse motivo, a tutoria pró-ativa ainda tem como benefício a possibilidade de um acompanhamento mais próximo por parte do tutor e com abertura para orientar e mediar a construção dessa autonomia.

Porém, o abandono do curso como consequência do sentimento de isolamento do aluno tende a diminuir se, de fato, ele for absolutamente capaz de gerir seu tempo e seu estudo de maneira independente e seu perfil mostrar preferência por estudar separadamente, sem sentir necessidade da presença ou da troca com ninguém. Mas não é apenas a falta dela que motiva o isolamento, as dificuldades de estudo e o consequente abandono do curso.

Nos cursos de pós-graduação e de extensão oferecidos em AVAs uma das possibilidades de entrada é individual, ou seja, o aluno escolhe um curso para fazer sozinho, cujo foco é o conteúdo e uma das técnicas que pode ser utilizada nesse caso é a auto-instrução. Os alunos com graus mais altos de autonomia e organização costumam realizar o curso sem maiores problemas, mas podem sentir falta de trocar idéias e informações com outros colegas ou de comunicar-se com seu tutor, mas com um tipo de contato que ofereça suporte e apoio ao aluno, tanto do ponto de vista de estudo, quanto do ponto de vista social e afetivo. O que corrobora a compreensão de que a construção do conhecimento tem duas dimensões: individual, mais ligada aos aspectos cognitivos e outra que é social, mais ligada à interação, à construção coletiva e aos aspectos psíquicos, como a afetividade e maturidade, por exemplo.

Portanto, uma das causas possíveis e mais estudadas da evasão dos alunos em cursos a distância é a sensação de isolamento, de solidão que podem sentir, caso o modelo de curso não lhe ofereça oportunidades de interação com os demais envolvidos no curso.

Entretanto, quando a proposta educacional do curso tem seu foco na formação – e não apenas no ensino –, a função do tutor potencializa-se, pelo fato de que para formar é preciso interagir.

Existe igualmente a preocupação com a forma de disponibilizar o conteúdo produzido, desde sua elaboração pelo professor-autor. Porém, torna-se necessário que o autor escreva o conteúdo com propostas de reflexão e discussão, com diferentes pontos de vista a serem tratados pelos alunos, com abertura e possibilidade de aprendizagem na troca de ideias entre todos eles, com o professor-tutor e com conteúdo em si. Quando a escolha pelo modelo de curso é centrada no ensino, no processo de transmissão da informação, esse caráter crítico do material didático fica em segundo plano; torna-se uma reflexão individual, limitada a apenas dois pontos de vista: o do autor e o do aluno.

Quando essa demanda existe, com questionamentos propostos pelo autor ou solicitação de consultas e pesquisas sobre o tema a serem postadas no ambiente virtual e debatidas, o professor-tutor passa a ter chance de ser um mediador entre os alunos, a informação, a reflexão e o conhecimento novo construído por cada um.

Na modalidade presencial, o professor tem autonomia para escolher e oferecer leituras e material complementar para os alunos estudarem e se prepararem para a aula presencial. No modelo a distância, o conteúdo e o material didático são elaborados pelo professor-autor e permanecem disponíveis para os alunos o tempo todo, no ambiente virtual, para que estudem igualmente.

Nos cursos de EAD no modelo *online*, com a utilização de AVAs é a disponibilização do conteúdo e do material didático para o aluno desde o início do curso, sempre elaborados pelo professor-autor. Nesses casos, o tutor, responsável pela interface direta com os alunos, não é o autor do material, não escolheu os textos, conceitos, correntes teóricas nem elaborou atividades, tarefas e avaliações. Ele é considerado um mediador nessa prática – mas sua tarefa é mediar exatamente a relação entre conteúdo e aluno ou entre todos os alunos; quanto mais realizar todas essas mediações possíveis, melhor.

Um fator decisivo e talvez o mais importante na efetivação da interação na proposta educacional de um curso é o processo de formação do tutor. A consolidação do modelo proposto de curso depende dos mesmos fatores que impactam na atuação do tutor: proposta educacional, material didático, escolha

da tecnologia, questões administrativas e tutoria. No entanto, o responsável direto pela interface com o aluno é o tutor, ou seja, ele é o docente sobre quem recai a responsabilidade de acompanhar os alunos em seu processo educacional e desenvolver paralelamente o processo de formação.

A formação do tutor para atuar em cursos cujos modelos tenham uma demanda de interação maior e utilizem AVAs deve se dar em três perspectivas diferentes: formação como especialista em sua área de atuação; a formação para a utilização dos ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs) e a formação para a mediação pedagógica, como fator necessário para a efetivação da aprendizagem na EAD.

A primeira perspectiva de formação é uma característica que podemos colocar como determinada *a priori*, tanto para os cursos presenciais como a distância que é a sua formação enquanto especialista em sua área de atuação. Assim como para o professor da sala de aula presencial ela é essencial, mas é preciso que seja constituída também pelos diferentes saberes que se constroem na experiência cotidiana, na vivência profissional de outras áreas que ele pode ter e que estabelecem o diálogo entre a prática e a formação acadêmica.

Se considerarmos que as ofertas de curso de curso superior a distância tratadas neste estudo são aquelas oferecidas pelo modelo *online*, faz-se necessário compreender que uma segunda perspectiva de formação é indispensável ao tutor, envolvendo conhecimento e domínio das ferramentas disponíveis nos ambientes virtuais, bem como dos demais recursos de comunicação e interação que eles disponibilizam.

É uma formação que tem aspecto técnico, mas envolve também o desenvolvimento de habilidades e de saberes que potencializem o uso dos recursos tecnológicos, de maneira que esses tutores sejam usuários da tecnologia e, além disso, possam produzir conhecimento a partir dela com seus alunos.

Por fim, a terceira perspectiva de formação é a formação comumente chamada de formação pedagógica; é a formação que envolve o domínio dos

processos educacionais e os saberes específicos que ele compreende. É o conjunto de conhecimentos que permitem ao professor perceber, investigar as diferentes maneiras pelas quais os seus alunos aprendem, bem como definir práticas de mediação entre alunos e conteúdo, que estejam alinhadas com as necessidades e demandas de seus alunos.

Nos cursos superiores presenciais os professores não precisam fazer esse tipo de formação, mas podem exercer a docência com autonomia e serem ótimos professores. Ou porque viveram o processo como alunos, ou porque a comunicação com os alunos se dá na presença, e seus recursos são suficientes para que ele consolide as suas estratégias de mediação.

No entanto, nos cursos a distância, as formas de comunicação e interação com os alunos são diferentes da modalidade presencial, assim como a ação da tutoria não é a mesma da ação docente da sala de aula presencial. Ela acontece na ausência física, essencialmente pela escrita e com uma relação entre espaço e tempo que não é a convencional. Alunos e professores encontram-se separados geograficamente mas podem estar juntos em um AVA, conectados ao mesmo tempo em atividades síncronas, ou no mesmo espaço em tempos diferentes com atividades assíncronas. Além disso, a utilização de AVAs, no caso dos cursos online, demanda não apenas o domínio técnico de suas funcionalidades, mas também o domínio de suas possibilidades de utilização para mediar o processo de aprendizagem de seus alunos.

Outro aspecto a ser considerado é o fato de que o uso da tecnologia digital e as características da sociedade do informacionismo vêm transformando a maneira como pensamos o mundo e como aprendemos. Então, precisamos aprofundar os estudos sobre esses novos caminhos que estamos percorrendo para aprender, de maneira a compreender, mapear processos individuais e coletivos, com o objetivo de fornecer subsídios para que a mediação pedagógica na EAD seja construída, de acordo com as demandas desse novo momento.

Essa perspectiva é justamente a que consolida a proposição de Freire, já mencionada aqui, do que seja um processo de formação, considerando que o ensino precisa permitir a reflexão, a crítica e a construção de conhecimentos por alunos e professores. Para isso, o professor precisa aproximar-se de seus

alunos, planejar sua prática a partir da sua multiplicidade de saberes, estabelecendo uma relação dialógica com eles.

No entanto, para atuar nessa direção o professor precisa ter sua autonomia docente reconhecida e considerada como elemento-chave do processo educacional, compreendido como processo de formação humana. Sem uma prática que possa ser construída pela diversidade de saberes e pela autonomia docente, o processo de formação pode ser inviabilizado ou, no mínimo, relegado a um segundo plano.

4 TUTORIA FORMADORA NA EAD

A tutoria é reconhecida como um dos principais pilares de sustentação dos cursos oferecidos a distância – especialmente os de nível superior –, assim como a concepção educacional do curso, o material didático e a escolha da tecnologia utilizada. Na última década, vimos estudos sobre o tema que quase sempre apresentam possibilidades de ação, sugestões de modelos, discussões sobre a formação, mas sem aprofundamento reflexivo, crítico e teórico das questões que precisam ser consideradas para a definição destes elementos que compõe a prática: modelo, estratégias de mediação e formação de tutores.

O que encontramos habitualmente são estudos descritivos de práticas já em andamento, com avaliação dos resultados e propostas de ajustes nos procedimentos e processos. Porém, ainda estamos começando no que diz respeito à produção de artigos que tratem da questão da relação entre tutoria e docência no ensino superior, como construção teórica em processo.

A formação específica de tutores inclui, portanto, os fundamentos, a metodologia e estrutura acerca do sistema de EAD, a fim de sustentar as bases pedagógicas da aprendizagem sobre o comportamento das pessoas adultas. Inclui ainda os procedimentos de investigação e confecção de materiais didáticos nas mais diferentes mídias. O tutor deve possuir habilidades de comunicação, competência interpessoal, liderança, dinamismo, iniciativa, entusiasmo, criatividade, capacidade para trabalhar em equipes etc.¹⁶⁶.

Essa afirmação nos permite dizer que os procedimentos listados como aqueles que cabem ao tutor nem sempre correspondem ao que é dele demandado nos modelos de curso. Tanto no modelo tradicional quanto na telessala ou no modelo *online*, de maneira geral o tutor não é o professor que elabora material didático nem atividades ou exercícios de sala de aula. Além disso, todas as competências listadas envolvem apenas comportamentos característicos do modelo de tutoria pró-ativa. A generalização tem sido uma

¹⁶⁶ SOUZA, 2004. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2004/por/htm/088-TC-C2.htm>.

tônica perigosa, porque nem tudo que se escreve sobre o assunto se aplica a todos os modelos de curso ou propostas pedagógicas.

Outro equívoco frequente é criar a percepção de que a docência na EAD é uma “polidocência”, visto que, na realidade, as funções docentes são distintas e as habilidades para a realização de cada uma delas são igualmente diferentes. Ou seja, o professor pode ser ótimo autor e não ter as habilidades necessárias para a realização da mediação pedagógica em ambientes virtuais, por exemplo. Ou vice-versa: um excelente tutor não é necessariamente bom autor. Portanto, não se trata de polidocência, mas sim de exercer a função docente naquilo que cabe a cada uma das frentes de trabalho no sistema de EAD.

O objetivo aí latente era caracterizar a figura do tutor virtual na estrutura organizacional, de forma a defender o argumento de que, no conjunto da polidocência da EAD, somente o tutor virtual pode ser considerado um teletrabalhador. Indiretamente, pretendeu-se identificar as implicações do teletrabalho para o docente da EAD e, também, analisar como tem se configurado as condições de trabalho desse teletrabalhador¹⁶⁷.

Uma questão que emerge a partir da afirmação acima se refere ao termo “teletrabalhador”; com ele, o autor tenta conceituar a função docente do tutor como aquele que é o tutor virtual, utilizando as mídias digitais. No entanto, há que se considerar também os cursos superiores a distância que utilizam o modelo tradicional – com material essencialmente impresso e tutoria presencial ou por telefone – e o modelo de telessala, no qual o tutor interage presencialmente com os alunos e só eventualmente em algum tipo de ambiente *online*. Ou seja, teletrabalhador também não nos parece uma conceituação adequada para o trabalho docente do tutor na EAD.

Quando a EAD era realizada empregando tecnologias mais convencionais, como material didático impresso enviado por correspondência, aulas via rádio ou TV, a função docente não demandava muita reflexão, porque ela se concentrava apenas na concepção do sistema e na produção do material didático. Não havia preocupação direta com a mediação de um

¹⁶⁷ MILL, 2007. Disponível em: <http://espacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:19320&dsID=n02mill07.pdf>. Acesso em 8 de abr

professor junto a esse aluno que estava na outra ponta do processo de comunicação; esta se dava unidirecionalmente.

Com os avanços das tecnologias digitais de comunicação e informação, o uso da internet e das ferramentas de interação, os sistemas de EAD começaram a demandar outras formas de elaboração de material didático, de concepção de curso e, conseqüentemente, de acompanhamento do processo de aprendizagem dos alunos, porque a comunicação passou a apresentar a possibilidade de assumir caráter multidirecional. Nesse momento surgiu a preocupação com a existência de um tutor que fizesse esse acompanhamento, que se comunicasse com seus alunos.

Entretanto, apesar da existência das ferramentas de comunicação multidirecional, ainda assistimos à utilização da tecnologia apenas como bidirecional: professor com aluno e aluno com professor; uma prática ainda muito impregnada do modelo presencial, na qual o professor ainda é o detentor do discurso e das respostas.

A prática docente em cursos a distância com utilização de ambientes virtuais se dá de diferentes maneiras. De acordo com os referenciais de qualidade do MEC, as funções docentes dos cursos a distância referem-se ao professor como o produtor de material didático ou gestor do curso. O tutor é o responsável pelo acompanhamento dos alunos; não é chamado de professor, como é o autor. No entanto, apresentamos aqui a problematização da questão da tutoria como uma função que é igualmente docente, porque é diretamente responsável pelo processo educacional do aluno, quando a dimensão da formação está prevista no modelo de curso – tanto a presencial quanto a tutoria a distância.

A tese central do estudo é retomada aqui para a discussão da relação que encontramos entre autonomia docente no exercício da tutoria e a consolidação dos processos educacionais nos quais a formação prevaleça sobre a transmissão.

Para isso, é preciso examinar as limitações, os impactos e os fatores que podem impedir que essa prática formadora se consolide.

4.1 Limitações da autonomia formadora

A partir do que foi exposto acima em relação à percepção do papel do tutor como um “entregador” do produto elaborado pelo professor-autor, esse, sim, com um papel reconhecido e em posição de privilegiada em relação ao domínio de conteúdo, pode-se compreender como, conseqüentemente, esses fatores estão absolutamente inter-relacionados.

Os mesmos têm o potencial de direcionar a ação do tutor para um processo de transmissão de informações e conhecimentos de maneira reativa ou para uma tutoria pró-ativa, geralmente mais voltada para a reflexão e para a produção de conhecimento.

O que fará a diferença no resultado final da prática da tutoria é o quanto o tutor foi capaz de exercer sua autonomia para utilizar estratégias diferentes de mediação pedagógica entre o conteúdo e os alunos a partir de seu conhecimento técnico, mas também dos saberes docentes produzidos na prática, na sua vida cotidiana, do conhecimento que é capaz de ter sobre seus alunos, para que eles realmente aprendam.

Alem disso, não se pode olvidar que o controle das instituições de ensino podem também interferir, tanto positiva quanto negativamente, no desempenho do tutor. Logo, percebe-se que os fatores que formam os pilares de sustentação do sistema da EAD são os mesmos que podem limitar a autonomia do tutor, em função da possibilidade de franquearem – ou não – ao tutor a definição das estratégias de mediação que vão nortear a sua prática na busca de garantir o processo de aprendizagem e formação de seus alunos. Por esse motivo, a partir de agora, faremos uma análise de como cada um desses fatores pode afetar o cotidiano da tutoria.

4.1.1. Proposta educacional e modelo de curso

A primeira etapa na elaboração de um curso – segundo Paloff¹⁶⁸, a mais importante – é a opção por uma matriz epistemológica educacional. A definição da concepção de educação a ser oferecida é determinante do processo. A escolha das ferramentas de interação, a arquitetura do ambiente virtual e do

¹⁶⁸ PALOFF, R., 2002.

administrador de sistemas depende dessa escolha. Existe grande variedade de tecnologia disponível, mas, por mais avançada que seja, não funcionará se não estiver adequada à concepção educacional de curso previamente definida. As ferramentas de interação multidirecionais são prioridade em uma proposta de curso sociointeracionista, por exemplo. Para uma proposta de autoinstrução, característica do modelo tradicional de curso de EAD, fundamentada na informação e não na formação, bastariam ferramentas como *e-mails*, listas e perguntas frequentes, em que os alunos apenas perguntam e os tutores respondem.

A opção por uma proposta que utilize o modelo tradicional de EAD não prevê, nos ambientes virtuais, a interação entre os alunos de maneira direta – apenas com o tutor, tanto na tutoria presencial como na tutoria a distância; isso define o modelo de tutoria como reativa. A limitação da ação do tutor se dá pela impossibilidade de intervir, de propor novos textos ou questões acerca do conteúdo, uma vez que sua prática permanece centrada na transmissão das informações disponíveis. O tutor acaba assumindo papel secundário, visto que os alunos serão avaliados pela quantidade de informações que foram capazes de assimilar com a leitura do material didático disponível, independente da prática do tutor. O tutor só fará diferença no processo se o aluno tiver dúvidas e precisar dele.

Quando o modelo de curso demanda uma tutoria pró-ativa, com interação entre todos – aqui compreendida a partir do sociointeracionismo de Vigotsky¹⁶⁹ - as chances de que o tutor seja realmente um mediador da comunicação e da aprendizagem em se potencializam, mas a definição do modelo de curso e da tutoria interacionista por si só, não garante que essa mediação se concretize. De maneira geral, essa possibilidade de construção se torna mais viável nos cursos do modelo *online* pelo uso das ferramentas do ambiente virtual. Todavia, como veremos à frente, há casos em que mesmo com o ferramental online, o professor acaba não podendo atuar como formador, uma vez que vê tolida sua autonomia de indicação de outras fontes de estudo.

¹⁶⁹ 2001.

O conceito de interação com o qual trabalha o sociointeracionismo não é um conceito amplo e apenas opinativo; significa também, no âmbito do processo de aprendizagem, especificamente, afetação mútua¹⁷⁰, uma dinâmica em que a ação ou o discurso do outro causam modificações na forma de pensar e agir, interferindo no modo como a elaboração e a apropriação do conhecimento se consolidarão.

O processo de desenvolvimento cognitivo estaria centrado exatamente na possibilidade de o sujeito ser colocado com frequência em situações-problema que provoquem a construção de conhecimentos e conceitos a partir da zona de desenvolvimento proximal¹⁷¹. Ou seja, o sujeito necessita usar os conhecimentos já consolidados, mas desestabilizados por novas informações, que serão processadas, colocadas em relação com outros conhecimentos, de outros sujeitos, num processo de interação, para só então serem consolidadas como um conhecimento novo.

No entanto, a opção pela proposta sociointeracionista por si só não garante a autonomia do tutor nem a aprendizagem do aluno, porque o exercício da tutoria depende do que está previsto no modelo de curso. Podemos ter um curso com uma proposta interacionista, mas com um modelo tradicional, no qual as possibilidades de interação se vejam limitadas pelo material didático, pela falta de tecnologia que permita a interação ou por diretrizes que engessem a ação do tutor com procedimentos fechados e previamente determinados, mantendo o tutor em uma posição limitada de ação e, conseqüentemente, como elemento secundário no processo de construção do conhecimento. O curso continuará com uma proposta sociointeracionista, teoricamente, mas na prática, impossível de ser consolidada.

Não é raro que a escolha da proposta educacional seja redigida por um ou mais profissionais da instituição – ou até de fora dela – com o objetivo de que seja aprovada pelo MEC para funcionamento do curso, mas sem que a devida reflexão a respeito dos objetivos e dos rumos do curso sejam discutidos, compreendidos ou aceitos por todos os envolvidos no sistema.

¹⁷⁰ VILLARDI, 2001.

¹⁷¹ VIGOTSKY, 2001.

A educação a distância tem propriedades diferentes da educação presencial. A maneira como a comunicação acontece entre tutor e aluno, a dinâmica de estudo e a relação com o conteúdo são algumas delas.

As características do curso de EAD interferem e modificam a maneira como o aluno aprende. A comunicação entre alunos e tutores na EAD é apenas uma dessas características – talvez uma das mais importantes –; ela acontece, na prática, com base no texto verbal escrito. A EAD tem seu fundamento de interação e comunicação na escrita, enquanto na educação presencial há alunos que passaram a vida toda recebendo ensino em uma escola na qual a transmissão se dá essencialmente pela oralidade. E, ainda assim, temos alunos que podem passar a maior parte desses anos de escolaridade no fundo de suas salas de aula sem serem ouvidos ou interagindo minimamente.

Seria um equívoco desconsiderar aqui as características individuais, as condições de aprendizagem, os níveis de maturidade e de autonomia dos alunos como fatores determinantes de sua aprendizagem, independente de ela acontecer em uma sala de aula presencial ou a distância. Trata-se de um sujeito, de um ser humano, que, por natureza, é considerado “variável” em qualquer experimento ou tentativa de quantificação. Ou seja, ele apresentará comportamentos determinantes de seu processo de aprendizagem em qualquer tipo de educação a que esteja submetido.

Portanto, acredito que precisamos construir os critérios e as marcas que possam avaliar o que se faz na EAD com base nela mesma – e não comparada com as referências da educação presencial.

Todavia, é relevante considerar esta afirmação de Moran sobre os cursos a distância, em que valoriza as semelhanças entre as duas modalidades.

O importante é que EAD é educação e tem que ser de qualidade como a educação presencial (Nascimento; Carnielli, 2007). EAD de qualidade é aquela que ajuda o aluno a aprender igual ao presencial. Não se mede isso pelo número de alunos envolvidos, mas pela seriedade e coerência do projeto pedagógico, pela qualidade dos gestores e educadores e mediadores, sejam tutores ou qualquer palavra que se use. E também pelo envolvimento do aluno, se o aluno também está querendo aprender ou somente tirar o diploma. Envolve todo o processo, nisso não se diferencia do presencial¹⁷².

Neste momento, emerge uma dúvida que diz respeito à premissa apresentada pelo autor, quando ele afirma que EAD de qualidade é aquela que ajuda o aluno a aprender da mesma maneira que no presencial. O principal fator que determina uma educação de qualidade, seja ela presencial ou a distância, é a prática docente, que, junto com os demais elementos (material didático, tecnologia etc.), vai fazer com que o aluno aprenda. Todavia, se o aluno da EAD vai aprender da mesma maneira que na educação presencial é outra coisa, porque as bases sobre as quais se dá a aprendizagem em um e em outro modelo são distintas.

A limitação da autonomia docente na EAD pode tornar-se um elemento dificultador para o alcance do objetivo final do que se espera como resultado para um aluno egresso do ensino superior, uma vez que, na educação presencial, de maneira geral o professor dispõe de mais autonomia para escolher as estratégias que permitam maior aproximação com o aluno, com a sua realidade, suas demandas, para atingir esse objetivo. Na EAD, essa autonomia fica limitada ou quase não existe, porque o tutor tem sua prática determinada por fatores sobre os quais ele não tem poder de decisão ou mesmo participação. Ele reproduz procedimentos a partir das instruções que recebe, quase sempre prontas.

O modelo de curso, a escolha da proposta educacional, a elaboração do material didático e a definição do tipo de tecnologia de comunicação estão diretamente relacionados à definição do modelo de tutoria que será praticada no curso. De acordo com os modelos propostos por Moran¹⁷³, na EAD tradicional o tutor dirige, orienta, apoia a aprendizagem dos alunos, porém não

¹⁷² 2009, p. 55.

¹⁷³ 2009.

ensina na perspectiva de troca, de construção de conhecimento, e sim de transmissão de informações. Assumiu-se a noção complicada de que o material didático é o mais importante; de que é ele que ensina. O lugar do tutor passou a ser o de um “guia que acompanha”, num papel funcional para o sistema. O lugar do ensino assim definido ficava a cargo dos materiais, “pacotes” autossuficientes sequenciados e pautados; esse ensino é finalizado com uma avaliação semelhante à sua concepção de ensino¹⁷⁴.

Mas é preciso questionar até que ponto seriam realmente autossuficientes esses “pacotes” e em que medida a atuação mais livre do tutor poderia tornar mais produtivo o trabalho realizado, elevando a qualidade de reflexão a partir do material dado, mas demonstrando a importância da interação efetiva entre alunos e tutor para a construção do conhecimento.

Podemos observar que o modelo de telessala (assim como a videoaula) replica o modelo presencial de ensino, com a utilização de novas tecnologias digitais de comunicação e informação, porque reproduz a aula expositiva, característica da sala de aula presencial convencional, em transmissões via satélite. As atividades e exercícios propostos vêm previamente determinados para o professor local, com roteiros passo a passo para serem repetidos com os alunos nas salas de aula após assistirem à apresentação-aula do professor da disciplina.

A interação com os alunos acontece, mas dentro dos parâmetros determinados institucionalmente. Esses limites institucionais permitem – ou não – que o professor local tenha alguma autonomia para criar suas atividades e exercícios ou para indicar ou levar textos complementares.

No modelo *online*, a proposta educacional pode ser, por exemplo, autoinstrucional, mecanicista ou sociointeracionista, porque a tecnologia pode estar a serviço de qualquer uma delas. O que determina a diferença é o uso que se vai fazer dessa tecnologia.

As ferramentas de que o ambiente virtual dispõe podem ser usadas para ampliar a interação entre os sujeitos envolvidos no curso – como previsto nas

¹⁷⁴ LITWIN, 2001.

propostas interacionistas – ou podem ser usadas somente para garantir a disponibilização do conteúdo, do material didático e de procedimentos que sirvam ao processo de repetição e assimilação característicos das propostas mecanicistas. A escolha da proposta permite – ou não – a ampliação da autonomia do tutor para criar, na prática, estratégias de construção coletiva de conhecimento – ou para se manter limitado a ser o “tirador de dúvidas” ou “o professor dez questões”, que apenas responde ou tira as dúvidas dos questionários que simulam as questões de prova para serem decoradas.

Cabe aqui novo questionamento: em que medida a responsabilidade da autonomia docente estaria concentrada nas mãos das pessoas que determinam as regras do jogo, escolhem a proposta, o modelo de curso, muito mais do que na definição da proposta ou do modelo de curso em si?

4.1.2 Material didático

O material didático de um curso a distância apresenta consonância com o modelo de curso definido pela IES. O ideal seria que o professor-autor elaborasse o material didático a partir das diretrizes definidas pela concepção de educação proposta quanto ao tipo de conteúdo, de texto e de atividades que deve elaborar. A partir desse “norte” o autor teria uma base para sua livre escolha de teorias, redação de novos textos a partir de autores e correntes teóricas com as quais esteja alinhado, pela autoridade de especialista que lhe é conferida. Mas o que se observa na prática não é uma definição prévia; na realidade, o que vemos é um paralelismo de atividades na construção do sistema que nem sempre permite que o autor, antes de começar a escrever, receba qualquer informação sobre modelo de curso ou de tutoria, ou nem mesmo sobre sistemas de educação a distância, quando é a primeira vez que tem contato com ele.

Em uma proposta tradicional de curso, o autor produz o material didático sem preocupação de elaborar um conteúdo que comporte questionamentos para debate, porque não é esse o objetivo, mas sim a transmissão de informações e conhecimentos previamente determinados. Nesse padrão, além do texto para leitura, são oferecidos exercícios de fixação dos conteúdos,

questionários sobre definições e conceitos que podem ser retirados do texto, por exemplo.

Em alguns cursos que propõem esse modelo tradicional e autoinstrucional – focado na dimensão da transmissão e do ensino apenas –, mas utilizando ambientes virtuais, já é possível encontrar ferramentas de “dúvidas frequentes”, com o objetivo de minimizar ainda mais a procura pelo tutor.

Para a proposta de um curso sociointeracionista, o material didático é pensado, concebido e produzido a partir da demanda de interação que a concepção exige. O autor tem igualmente a preocupação de selecionar textos, recortes teóricos e elaborar atividades, mas a forma como vai organizar as informações é absolutamente diferente do modelo tradicional, porque ele precisará, enquanto escreve, prever, antecipar e planejar no conteúdo os espaços para debate, reflexão e discussão.

O impacto do material didático sobre a atuação do tutor pode ser maior ou menor conforme a abertura com que o conteúdo e as atividades são elaborados, ou seja, se são concebidos – ou não – para comportar problematizações, questionamentos ou se abrem a possibilidade de o tutor instigar seus alunos a produzir conhecimento novo.

As limitações impostas pelo material didático encontram-se também na esfera do que o professor-autor escolheu e determinou como corrente teórica que fundamenta o seu conteúdo – geralmente ela será a única admitida. O tutor, por ser compreendido como um professor hierarquicamente abaixo do professor-autor, comumente não tem autoridade para apresentar questionamentos de correntes teóricas divergentes das apresentadas pelo autor. Ele precisa confirmar as proposições trazidas e, quando possível, apresentar material complementar que ajude os alunos a compreender a visão do autor. Essa determinação costuma gerar uma redução do horizonte de possibilidades de aprendizagem, porque os alunos ficam limitados a apenas uma visão do conteúdo, quando o que desejamos no processo de formação é justamente que os alunos tenham acesso a várias visões, apropriando-se de seus significados para eleger criticamente e, sobretudo, com autonomia, como construirão seus conhecimentos acerca daquele assunto.

Ou seja, a falta de autonomia do tutor vai impactar, também, na construção da autonomia do aluno. O conceito de autonomia proposto por Freire¹⁷⁵ apresenta justamente essa construção reflexiva necessária a exercício da autonomia para a formação do aluno como sujeito de seu processo, como cidadão. Nesse sentido, alcançamos o ponto fundamental a ser combatida pela presente tese: não pode haver construção da autonomia discente sem a necessária existência de uma autonomia docente, o que corrobora a necessidade urgente de revisão no papel desempenhado pelo tutor em grande parte das instituições que lidam com EAD em nosso país.

4.1.3 A tecnologia

É importante salientar que, da mesma maneira que não existe uma única forma ou abordagem educacional para desenvolver a educação presencial (convencional), não existe uma única forma ou abordagem para a EAD *on-line*. É inadequado comparar uma educação presencial de qualidade com uma EAD ineficaz ou vice-versa. O que importa é compreender as características, potencialidades e limitações de cada tecnologia que possa contribuir para os processos educacionais, presenciais ou a distância¹⁷⁶.

A escolha do tipo de tecnologia a ser utilizada no ambiente virtual de aprendizagem deve responder às demandas da proposta educacional, mas nem sempre essa correspondência se consolida. Em alguns casos a escolha da tecnologia se dá pelo oferecimento de facilidades e ferramentas que nem sempre serão usadas no curso ou que são subutilizadas, sem qualquer proposta real de oferta de aprendizagem, mas que promovem a tecnologia por si só, como uma forma de marketing para o curso ou para a instituição.

Uma vez que o modelo de curso demande baixa interação dos alunos com os tutores e com os próprios colegas de curso, a escolha do tipo de tecnologia utilizada para o ambiente de aprendizagem torna-se mais fácil, porque não envolve a preocupação com a escolha e a utilização de ferramentas de interação síncronas ou assíncronas.

¹⁷⁵ 1996.

¹⁷⁶ Disponível em: http://www.apropucsp.org.br/revista/r24_r07.htm. Acesso em: 30 de out

Os ambientes de aprendizagem disponíveis hoje no mercado, também chamados plataformas (*softwares* desenvolvidos exclusivamente com esse fim), ou ambientes de gerenciamento de aprendizagem – LMS (*Learning Management, System*) já apresentam variedade significativa de tecnologia e de recursos de mídia para serem utilizados nos cursos a distância.

Os *softwares* proprietários, como o nome já antecipa, são desenvolvidos por empresas para atendimento de diferentes propostas de curso, a partir da identificação das demandas do mercado ou por solicitação de uma instituição. O proprietário detém o controle da manutenção e das alterações da plataforma, o que impossibilita a instituição de fazer qualquer modificação sem passar pelos responsáveis, que têm o domínio do código-fonte (a linguagem de programação). Os preços das licenças de uso desse tipo de plataforma costumam ser altos e geralmente inviabilizam a efetivação de algumas propostas.

As plataformas desenvolvidas a partir de *softwares* livres não usam programas e códigos-fonte fechados; estão à disposição publicamente e podem ser alterados, individualizados de acordo com as necessidades geradas pelo próprio andamento do curso, por exemplo. Em função da facilidade quanto ao custo e à flexibilidade para a customização do ambiente virtual de aprendizagem, observamos que nos cursos oferecidos hoje há forte tendência pela utilização das plataformas de *software* livre.

Moodle e TelEduc são os mais usados nas propostas de cursos nos país, em função da facilidade de customização, da navegação amigável e da variedade de ferramentas de comunicação e interação que eles comportam.

Para os cursos concebidos no modelo *online*, as ferramentas síncronas e assíncronas são mais necessárias e devem ser utilizadas em toda a sua potencialidade. Não adianta, por exemplo, que o ambiente virtual apresente a possibilidade de uso de um *chat* se não houver uma proposta de debate ou de discussão que seja promovida pelo tutor com os alunos ou pelos próprios alunos entre si.

Por esse motivo, assinalamos que é desejável que o material didático do curso seja elaborado com essa demanda de questões, desafios e situações-problema que possam ser discutidos na sala de aula virtual (ou nas tutorias presenciais, quando for o caso). Se a demanda de interação estiver prevista na proposta educacional (como no sociointeracionismo) e no material didático, e o tutor tiver autonomia para promover a troca entre os envolvidos, a tecnologia vai ser de fato uma ferramenta que permitirá a construção do conhecimento.

Um exemplo é um curso concebido no modelo *online* que tenha a predominância de textos e conteúdos estanques, mas que utilize no ambiente virtual uma ferramenta de *chat* com texto, imagem e voz. Se não há no material didático qualquer previsão de atividade que promova debate, questionamento ou que leve os alunos a preparar algum tipo de exercício, entrevista ou pesquisa para levar à discussão no *chat*, ou seja, se essa ferramenta foi proposta apenas para que em um determinado horário semanal o tutor se conecte e fique aguardando que os alunos entrem no ambiente para fazer perguntas sobre suas dúvidas, houve desperdício de tempo do tutor e de ferramentas de interação: as perguntas poderiam ser feitas em forma de texto, porque não teria diferença significativa se feita pela ferramenta, a não ser a possibilidade de os alunos observarem o tutor falar. Sabemos que, de maneira geral, acompanhar uma aula falada é mais fácil do que acompanhar uma aula em forma de texto, porque a tradição do ensino, como conhecemos na cultura ocidental, é de transmissão de informações essencialmente pela oralidade.

Nesse caso, a ferramenta de *chat* foi subutilizada porque poderia ter sua funcionalidade aproveitada para promover maior interação entre os participantes do curso, mas foi usada apenas como um recurso tecnológico para fazer de maneira diferente algo que poderia utilizar uma ferramenta bem mais simples. Nesse caso, a plataforma se limita à ação do tutor, de responder às dúvidas a um aluno de cada vez, com nível quase zero de interação.

Quando o tutor tem autonomia de ação na sua prática, ainda que o material didático não seja concebido para a reflexão e a crítica sobre o conteúdo, ele pode propor atividades, acrescentar ideias, disponibilizar textos complementares, apresentar diferentes pontos de vista sobre um mesmo

assunto, para potencializar as chances de aprendizagem de seus alunos. Até mesmo porque é ele quem está mais próximo dos alunos e por isso pode oferecer alternativas que estejam próximas de sua realidade. Isso é possível, desde que a tutoria seja autônoma e pró-ativa.

Para que isso aconteça, é necessário também que o tutor tenha domínio técnico das ferramentas, de modo que seja capaz de planejar e aproveitar todas as oportunidades de utilização da tecnologia disponível a favor do processo de formação de seus alunos. Essa é uma questão que retomaremos quando falarmos da formação do tutor.

Por fim, precisamos considerar as dificuldades de ordem operacional que a tecnologia pode causar. Sabemos que temos problemas com acesso e estabilidade de conexão à internet em várias localidades, principalmente se pensarmos no Brasil como um país de dimensões continentais e de contradições entre suas muitas realidades. Se os cursos a distância pretendem ampliar o acesso, a tecnologia utilizada precisa estar adequada à realidade do público a ser atendido. Temos hoje regiões onde ainda não há acesso à rede ou se dá por sinal de rádio, instável e sujeito às condições climáticas para funcionar. Por outro lado, nos grandes centros urbanos encontramos com alguma facilidade acesso à internet com banda larga em comunidades carentes.

Definir o tipo de tecnologia utilizada e os recursos de mídia que estarão em um curso depende muito dessa adequação. Caso contrário, pode ser escolhida uma tecnologia de ponta que não será viável para o público alvo. Tomemos um exemplo prático: se é estabelecido um curso com polos e alunos no interior do Pará, na Região Norte do país, com áreas inteiras de floresta amazônica, é preciso pensar que os pré-requisitos para funcionamento da plataforma para vídeos, animações e recursos de mídia em geral precisam ser os mais simples e leves possíveis, porque, de maneira geral, o acesso dos alunos será feito por sinal de rádio. Se, sabendo dessa condição, são apresentados vídeos *pesados*, com muitas animações e imagens para serem carregadas ou atividades com exigência de ferramentas de interação síncrona de imagem e voz, por exemplo, pode-se estar inviabilizando a participação de

um grupo de alunos, causando desmotivação e até mesmo abandono do curso por falta de condições de acesso e de acompanhamento adequado.

A limitação da prática do tutor não se dá somente pelas dificuldades que podem surgir com a tecnologia em si, mas também pela maneira como ela é utilizada.

4.1.4 Modelo de tutoria

A escolha do modelo de tutoria do curso está atrelada a uma série de fatores, como a proposta educacional, o modelo de curso, o tipo de material didático e o ambiente virtual a ser utilizado. A definição do modelo de tutoria – se será reativo ou pró-ativo – depende diretamente da relação que se estabelece entre esses fatores. Sabemos que o modelo tradicional costuma demandar a tutoria reativa, por seu caráter mais autoinstrucional, assim como no modelo de telessala, pelo fato de que a maioria dos procedimentos do tutor normalmente vem previamente determinada.

No modelo *online*, a tutoria pró-ativa é mais frequente, pela possibilidade de utilização das ferramentas de interação. Porém, vimos que há cursos no modelo *online* que, mesmo assim, optam pela tutoria reativa, em função dos objetivos traçados, da concepção de educação escolhida e das limitações de material didático, por exemplo.

As limitações da tutoria reativa são mais claras, porque estão determinadas *a priori* pelas características do modelo. O tutor é claramente solicitado a ficar aguardando a demanda dos alunos para responder às dúvidas de maneira passiva. Além disso, recebe as atividades dos alunos, corrige e retorna a eles para que sejam capazes de responder aos objetivos da avaliação – que mede o quanto foram capazes de assimilar, de reter do conteúdo. Nesse modelo, não existe exigência clara de uma prática de tutoria comprometida com o processo de formação, porque não há espaço para uma atuação que permita a interação nem a autonomia necessária ao tutor para fazê-lo.

Na tutoria pró-ativa, as limitações também existem, apesar de nem sempre serem visíveis a um primeiro olhar. O fato de demandar maior iniciativa e interação por parte do tutor pode dar a impressão de que ele tem autonomia plena para decidir as estratégias pelas quais essa interação vai acontecer. Além disso, depende da direção em que ela vai se dar: se apenas para transmitir e ensinar ou para ensinar e formar ao mesmo tempo.

Nesse modelo de tutoria, o material didático geralmente é elaborado com as questões indicadas pelo professor-autor para serem debatidas em sala de aula, com a utilização das ferramentas disponíveis no ambiente virtual: *chats*, fóruns etc. Ainda assim, o tutor precisa seguir a linha teórica do conteúdo e defendê-la, mesmo que não seja aquela com que ele se identifica. Em função dessa hierarquia que o limita ao discurso de concordância com o autor, é comum que ele receba como orientação que não pode trazer textos complementares, material didático de apoio, nem oferecer atividades aos alunos para facilitar a compreensão. Essa é uma diretriz habitualmente imposta ao tutor em função da autoridade concedida ao discurso do professor-autor.

A citação a seguir, retirada de um manual institucional de tutoria, confirma a proposição de que o tutor é um professor, porém de segunda linha, apenas um “facilitador”, porque ele apenas sugere como assimilar, não faz – nem tem autonomia para fazer – nenhum tipo de intervenção ou mediação direta. No final do trecho, os autores se dão conta de que talvez seja necessário rever essa diretriz, mas ela é mantida.

No EAD, o tutor é mais um facilitador da aprendizagem do que um instrutor. Os materiais de curso ou os recursos de aprendizagem fornecem o conteúdo, ao passo que os tutores ajudam os alunos a desenvolverem as competências necessárias para compreenderem, assimilarem e aplicarem o conteúdo. Os tutores podem sugerir a forma como os alunos devem abordar e trabalhar com o conteúdo, e, por vezes, podem prestar esclarecimentos, mas só raramente apresentam o contexto através de uma instrução directa dos alunos. Este facto pode exigir que se repense a nossa abordagem dos alunos no contexto do EAD¹⁷⁷.

¹⁷⁷Tutoria no EAD – um manual para tutores. Disponível em: <http://www.abed.org.br/col/tutoriaead.pdf>. Acesso em 8 de abr

4.1.5 Diretrizes pedagógicas e administrativas

A relação que um docente espera encontrar em uma instituição é de respeito e de preservação de sua autonomia para trabalhar alinhando as diretrizes a seus princípios, valores e saberes em sua prática. Por outro lado, a instituição também espera que o docente seja capaz de demonstrar sua competência técnica, em primeiro lugar; depois, de se mostrar igualmente capaz de alinhar sua prática à cultura, aos interesses e às diretrizes institucionais.

No que diz respeito ao tutor, o estabelecimento dessas diretrizes e regras tem um impacto bem maior em sua prática e na maneira como conduz o processo de aprendizagem de seus alunos. A relação que o tutor tem com a instituição na qual trabalha pode ser de submissão, como a dos alunos – o que acontece geralmente em instituições particulares de ensino –, ou pode ser mais participativa ou com maior peso na instância decisória – normalmente no caso das instituições públicas. Mas não podemos dizer que isso seja assim em todos os casos. Não se trata de obrigatoriedade, até porque nem todas as instituições particulares impõem aos seus docentes a submissão às suas diretrizes sem negociar as margens de autonomia em suas salas de aula. Ao mesmo tempo, temos instituições públicas que, por questões políticas ou administrativas, nem sempre permitem o envolvimento pleno do corpo docente nos processos decisórios que validam as diretrizes institucionais. Ou seja, a forma como as regras e diretrizes elaboradas e validadas afeta a ação docente está na mão das pessoas que ocupam cargos de gestão e nas escolhas que fazem, mais do que na natureza da instituição em si.

Nos cursos presenciais, pode existir ou não preocupação da instituição com o que o professor faz em sala de aula, mas nem sempre ela se manifesta de maneira controladora ou limitadora da autonomia do docente. Geralmente, quando os alunos mostram-se satisfeitos com a disciplina, não questionam nem reclamam, é sinal de que tudo vai bem e não há questionamentos.

É claro e muito bem-vindo o comportamento questionador de alguns alunos que se manifestam criticando ou discordando de algumas regras

quando se sentem prejudicados ou injustiçados, mas o fazem de maneira responsável. Esse exercício da crítica é resultado da autonomia, na perspectiva apresentada por Freire¹⁷⁸, na qual o sujeito é capaz de decidir com responsabilidade. A partir desse tipo de crítica e reflexão acontecem as mudanças, as inovações e os avanços no processo educacional.

Há casos em que o professor recebe da instituição programas, ementas, bibliografia do curso, até planos de aula prontos, esperando apenas que ele siga o que está determinado. Porém, na sala de aula presencial, o professor é “senhor do seu espaço”, em função da sua liberdade de cátedra. É verdade que já temos, na realidade, o “olho que tudo vê”, como Foucault¹⁷⁹ anunciava: o olho do poder controlador, representado nas câmeras que vigiam e gravam tudo em tempo real. Mas ainda não se tem isso como cultura, principalmente no ensino superior.

O fato de que, na aula expositiva, a predominância absoluta é da oralidade – tudo que o professor fala deve ser anotado pelos alunos – permite liberdade naquilo que diz e faz, mas até certo ponto. Portanto, aquilo que é dito quase nunca pode ser recuperado para ser controlado por alguém externo à sala de aula. Palavras ditas vão ao vento.

Por mais que o professor receba tudo pronto, ouvindo apenas um “cumpra-se”, ele pode usar a sala de aula como espaço de autonomia, dentro das possibilidades e oportunidades que percebe. É uma escolha feita pelo professor: limitar-se a reproduzir o que lhe é determinado, transmitir como processo de ensino ou exercer sua autonomia na direção de uma prática que permita desenvolver um processo mais amplo do que somente de ensino, mas de formação humana.

Por um lado, quando lhe é dada a liberdade de fazer, ainda assim, ele pode escolher fazer ou não. Por outro lado, ele pode fazer a escolha pela prática formadora, querer exercer a sua autonomia para isso e não ter liberdade para fazer acontecer.

¹⁷⁸ 1996.

¹⁷⁹ 2005.

As IES que oferecem cursos a distância se preocupam de maneira mais clara com o controle dos processos de ensino em função das dificuldades características do modelo: geralmente um número grande de alunos, dispersos em polos, com tutores, presenciais e a distância, igualmente dispersos, a inexistência de um único espaço físico no qual as atividades se concentrem, a utilização do mesmo material didático por pessoas diferentes (tutores e alunos) em localidades com realidades diferentes.

Ao falarmos das limitações no ensino presencial, abordamos a questão da oralidade como a principal forma de comunicação dos professores com os alunos, em um discurso que podemos chamar de monólogo – quando não exige a participação de seus alunos ou não os envolve na dinâmica da sala de aula. Na sala de aula presencial, a interação entre todos só acontece quando o professor permite ou quando ele planeja a sua aula prevendo que aconteça – e só começa por uma demanda dos alunos quando o professor permite que falem, participem e questionem. A partir dessa permissão, os demais colegas podem interagir e o espaço de troca se efetiva. Sem essa autorização prévia do professor, isso não costuma acontecer.

O professor que acompanha o aluno no ensino a distância é o tutor. A comunicação entre tutores a distância e alunos se dá principalmente no ambiente virtual, por e-mail, mas essencialmente, acontece por escrito. Na tutoria presencial, de maneira geral se reproduz a prática da oralidade, como no ensino presencial. O fato da tutoria presencial permitir o contato face a face, faz com que o tutor presencial esteja mais próximo da prática docente que se tem como referência no ensino presencial. No entanto, o tutor a distância depende da comunicação por escrito e os registros que ele utiliza

A determinação de diretrizes e regras para a padronização da ação do tutor gera limitações que, por vezes, tornam-se intransponíveis para a consolidação de uma prática docente que efetive o ensino e a formação do aluno. Em termos de formação, o mínimo que se exige dos tutores de cursos de graduação é que sejam graduados; entretanto, é desejável que tenham ingressado em cursos de pós-graduação, inclusive em função das avaliações

No caso da tutoria pró-ativa, como o tutor tem maior nível de interação com os alunos, os textos (que representam as falas da sala de aula presencial) costumam ser mais informais e muito mais frequentes. É preciso ter iniciativa para postar mensagens que provoquem o debate, a discussão do conteúdo em sala de aula, para comentar as mensagens dos alunos; o volume de texto é maior e o fluxo de comunicação é mais ágil do que na tutoria reativa. Assim, a preocupação com o controle da atuação do tutor tende a ser ainda maior, em função da abertura que existe junto aos alunos.

Ou seja: quanto maior o grau de autonomia do tutor em sala de aula para conduzir a sua prática, maior tende a ser a preocupação das instâncias administrativas com o controle e a qualidade do que ele faz. Em função disso, o que se vê quase sempre é a busca da padronização das ações da tutoria como forma de minimizar essa preocupação, reduzindo, em alguns casos, a quase zero a autonomia docente do tutor.

A limitação da autonomia docente significa limitar também o desenvolvimento da autonomia discente, uma vez que pela proposição de Freire as duas formam uma relação imbricada. A autonomia de pensamento para o exercício da crítica, da reflexão que efetivamente tanto de professor quanto de aluno e o seu exercício é que constitui a cidadania plena.

Surge um questionamento sobre essa preocupação quanto à atuação do tutor porque, quando a uma IES traça objetivos de ensino e pretende formar seus alunos, ela precisa assumir essa responsabilidade institucional que inclui o cuidado na seleção dos seus professores e tutores, bem como o estabelecimento de uma relação de confiança no trabalho deles. Existe também a possibilidade de questões como remuneração e interesses comerciais das instituições particulares pautarem o processo de seleção de professores de maneira mais significativa do que os princípios que avaliam a prática, a formação e a titulação desse docente.

Na educação a distância, a relação que as instituições têm com o tutor não é simples, porque parecem não lhe dar a mesma importância que ao professor da sala de aula presencial convencional. Por outro lado, ainda não conseguem estabelecer exatamente qual é seu papel no processo, já que

querem que ele seja professor, atue como tal, mas não lhes delegam a mesma autonomia que, teoricamente, delegam ao docente na sala de aula presencial.

Cada vez mais as instituições e o próprio MEC exigem tutores mais titulados, com experiência docente, profissional, mas lhes oferece um espaço de atuação extremamente tímido, com relação ao que são formados para fazer. De que adianta ter um tutor que fez doutorado, ou seja, desenvolveu sua autonomia de pensamento, ao longo de sua formação, para atuar como tutor sem poder exercê-la?

Na tentativa de alcançar a padronização, as IES elaboram manuais com diretrizes institucionais, informando ao tutor o que se espera da sua atuação e como produto de sua prática nos resultados dos alunos. Dentre elas podemos destacar a determinação do modelo de tutoria que ele deve seguir, bem como as recomendações e orientações de estudo do material didático e a maneira como esse material deve ser abordado em sala de aula. Em alguns casos, os manuais de tutoria fornecem um passo a passo do que ele deve fazer na sala de aula a cada módulo de conteúdo, como se fossem planos de aula previamente determinados. Nos manuais também existe um *check-list* com as tarefas do tutor – o que não teria nenhum problema; ao contrário, é instrumento muito prático para que ele se lembre das ações burocráticas, como registro de entrega de atividades pelos alunos. Porém é questionável quando traz as instruções de tudo que o tutor deve fazer na sua sala de aula, até mesmo o que pode ou não escrever.

A afirmação a seguir é trecho de um guia institucional de tutoria, um documento que é ao mesmo tempo administrativo e pedagógico; marca a limitação da ação pedagógica do tutor como regra e diretriz que não deve ser contrariada.

O Ambiente Virtual de Ensino e de Aprendizagem Moodle possibilita a criação de pesos e critérios de avaliação para cada atividade proposta. A responsabilidade da criação de critérios e pesos é do professor autor, que deverá descrevê-las de forma muito clara no Ambiente Virtual, para que tutores e alunos estejam cientes.

Para garantir que haja um entendimento homogêneo entre os tutores do componente curricular, o docente deverá expor os critérios e pesos de avaliação que serão utilizados para cada atividade proposta. Qualquer dúvida quanto à aplicação desses critérios/pesos de avaliação deverá ser encaminhada ao docente imediatamente¹⁸⁰.

O tutor não participa do processo de definição dos critérios de avaliação dos alunos; recebe apenas o “cumpra-se” e fica ciente, da mesma maneira que os alunos. No entanto, ele será o avaliador das tarefas dos alunos, a partir dos critérios previamente estabelecidos, concorde com eles ou não. Nem pode criar alternativas de avaliação processual, a partir de seu contato e acompanhamento do crescimento dos seus alunos.

Sabemos que os critérios de avaliação devem ser claramente determinados e alinhados com as proposições do material didático e do professor-autor. No entanto, se o tutor é o professor que acompanha os alunos cotidianamente, porque não permitir que ele também tenha participação no processo de avaliação dos alunos, com atividades ou critérios estabelecidos pela sua participação.

As mesmas regras e limitações da prática do tutor costumam valer para os cursos que funcionam nos modelos de telessala, videoaula e para tutorias presenciais. Ou seja, a padronização é uma preocupação tanto no ambiente virtual de aprendizagem quanto fora dele.

Quanto mais limitada a autonomia do tutor pelas diretrizes institucionais, mais a sua prática ficará centrada na dimensão de ensino, de transmissão, mesmo numa proposta sociointeracionista de curso. Somente com a possibilidade de uma prática fundada na autonomia os tutores poderão atuar como formadores.

¹⁸⁰ Disponível em: http://bento.ifrs.edu.br/acessibilidade/pdf/guia_tutor.pdf. Acesso em 08 de abr

4.2 O tutor como formador na EAD: o espaço da liberdade

A perspectiva que se abriu para a educação a distância com o avanço das novas tecnologias digitais e com a ampliação do acesso à internet, permitindo um número cada vez maior de pessoas conectadas, sempre foi muito animadora.

Quando a EAD ainda se realizava por meio de cursos apenas em modelos tradicionais, pensava-se que “ensinar” era sinônimo de transmitir informações ou de estimular o aparecimento de determinadas condutas.

O paradigma educacional transmissivo ou instrucionismo, ainda predominante na educação presencial, também apresenta sua pregnância na EAD. Isso induz ao emprego da tecnologia de suporte para distribuir pacotes de informações ou para simular processos educacionais centrados no papel do professor como instrutor. Collins (2004) observa que a atuação do professor na EAD *on-line* pode afetar a intensidade das interações entre os alunos; quando os professores mantêm o foco das interações entre si mesmos 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 ideias, provocando reflexões e evitando o diálogo com um único aluno¹⁸¹.

Nesse contexto, a tarefa do tutor consiste em assegurar o cumprimento dos objetivos, servindo de apoio ao programa.

Esse apoio, segundo Paloff¹⁸², se dá pela atuação do tutor em quatro frentes diferentes de trabalho: as funções pedagógica, gerencial, técnica e social.

Para a autora, a função pedagógica diz respeito à competência de mediação do tutor entre alunos e conteúdo; às competências comunicacionais que serão necessárias para que essa mediação aconteça. Pressupõe que o tutor promova interação, debate de questões de acordo com a demanda dos alunos, que ele traga para a sala de aula virtual material complementar que permita aos alunos efetivar o processo de aprendizagem. No entanto, para que isso aconteça é necessário que o tutor tenha liberdade para fazê-lo. Que a

¹⁸¹ Disponível em: http://www.apropucsp.org.br/revista/r24_r07.htm. Acesso em 08 de abr

¹⁸² 2001.

concepção de curso seja direcionada para esse fim, bem como que o material didático que seja elaborado com possibilidades para a realização do debate. Essa função fica praticamente inviável quando o tutor se encontra em um modelo de curso tradicional, no qual ele é apenas transmissor de informações e “tirador de dúvidas”. Independente do nível de interação que tenha com os alunos, até mesmo na tutoria presencial, sua prática será voltada para o ensino em sua proposição mecanicista (repetir, assimilar, fixar) e não para a aprendizagem na proposição de Freire¹⁸³, como processo contínuo, crítico e reflexivo.

A função gerencial envolve as competências para organizar o ambiente de sala de aula, determinar com os alunos regras, planos de estudo, calendário de atividades, de entrega de atividades e tomada de decisões sobre o andamento do curso e da necessidade de possíveis ajustes. Essa função precisa ser compreendida e devidamente relativizada porque também depende da liberdade que é dada ao tutor para realizar essas tarefas ou tomar as decisões relativas ao andamento da sua turma. A instituição de ensino superior costuma determinar as regras que geralmente limitam essa autonomia decisória do tutor, junto à sua turma permitindo que ele a exerça, ou não.

A função técnica é relativa ao domínio da tecnologia pelo tutor, utilizando o ambiente virtual de aprendizagem e as mídias disponíveis de maneira a aproveitar e explorar ao máximo o potencial comunicativo que cada uma delas oferece para a consolidação do processo de aprendizagem.

Para Paloff, a função social significa facilitação educacional. Para ela, o professor é responsável por facilitar e dar espaço aos aspectos pessoais e sociais da comunidade *online*; a autora refere-se a essa função como

¹⁸³ 1996.

estímulo às relações humanas, com a afirmação e o reconhecimento da contribuição dos alunos; isso inclui manter o grupo unido, ajudar de diferentes formas os participantes a trabalharem juntos por uma causa comum e oferecer aos alunos a possibilidade de desenvolver sua compreensão da coesão do grupo¹⁸⁴.

O termo facilitação ou facilitador, nesse caso, não parece o mais adequado, porque facilitar pode não ser exatamente o que o tutor faz quando exige dos alunos a reflexão crítica, o posicionamento acerca de questões que envolvem valores morais ou éticos para além do conteúdo estudado. O exercício da crítica e da formação social é árduo e difícil. No entanto, a compreensão do termo facilitador para o que a autora chama de função social pode se dar no sentido de que o tutor seja o responsável por criar espaço para que a formação humana seja um processo que acontece junto com o processo educacional.

A proposição de Paloff vai ao encontro da proposição feita no estudo para a definição das funções docentes nos sistemas de EAD para a tutoria, mas também para as outras formas de trabalho apresentadas: produção de material didático, gestão, domínio da tecnologia para a mediação junto aos alunos, compromisso com o processo educacional e, ao mesmo tempo, com a formação humana, quando ela apresenta a função social.

O que precisa ser relativizado é como cada uma dessas funções será desempenhada, em cada contexto, em cada instituição, adaptando-se à realidade mais imediata na qual elas estão.

O exercício da tutoria exige estudo, dedicação de tempo ao trabalho em ambientes virtuais de aprendizagem, com atividades como estudo do conteúdo, postagem de mensagens com respostas e desafios aos alunos, correção de atividades e exercícios, registro de frequência e da participação dos alunos nas ferramentas de administração e elaboração de relatórios de acompanhamento.

No caso da tutoria presencial, a demanda de horas de permanência no polo pode ser aparentemente menor. Ainda assim, o tutor desenvolve as

¹⁸⁴ 2002, p. 104.

mesmas atividades que o tutor a distância, porque ele também pode interagir com os alunos no ambiente virtual, caso queira e tenha disponibilidade para isso, além de corrigir atividades entregues pelos alunos.

O que desperta um importante questionamento é a redução da atividade docente a atividades mecânicas ou de cunho burocrático e administrativo, sem qualquer relação direta com o processo de formação do aluno. Atividades em que há excesso de padronização, em que limitações e regras são impostas em nome da qualidade da tutoria e do curso, cerceando a liberdade e a autonomia docente do professor na EAD.

Parece-nos que neste momento temos um impasse: no material de estudo e nos projetos de curso, o tutor é descrito como docente que acompanha os alunos ao longo do processo educacional; no entanto, ele não tem autonomia para decidir ou eleger os rumos que precisa dar à sua prática para que seus alunos aprendam. É preciso pensar em como será possível formar seus alunos igualmente autônomos, concretizando o projeto de sujeito da educação descrito no conceito de autonomia de Freire¹⁸⁵, se ele mesmo não tem autonomia para conduzir a sua prática.

Uma alternativa possível para tentarmos caminhar é manter o professor-autor como responsável pela produção do material didático, reconhecendo a “autoridade” conferida por sua carreira e experiência. Porém, durante o processo de elaboração, a instituição pode convocar também os professores-tutores que vão trabalhar diretamente com a tutoria da disciplina, ao longo do curso, para participar da elaboração de atividades, da preparação de material complementar de leitura, sendo acompanhados e validados pela mesma equipe que produz e valida o material didático do curso. Nesse momento, o tutor tem a possibilidade formar-se continuamente, de esclarecer possíveis dúvidas e, a partir disso, buscar estratégias de mediação que lhe permitam ser efetivamente a “ponte” entre aluno, conteúdo e conhecimento.

O compromisso que esse tutor passa a estabelecer com o curso se fortalece porque se torna coautor. Passa a exercer suas tarefas por saber que elas são efetivamente de sua responsabilidade, porque compreende sua

¹⁸⁵ 1996.

funcionalidade e que elas são a garantia de uma prática que resulta na aprendizagem e na formação do aluno.

A dinâmica de acompanhamento dos alunos é elemento fundamental para a consolidação do processo de aprendizagem porque é no cotidiano que o tutor percebe quais são as dificuldades, os assuntos que interessam de maneira particular a um determinado grupo de alunos, ou, ainda, que se aproxima da dimensão da formação mais humana, que Paloff¹⁸⁶ chama de social.

No exercício da tutoria reativa, a dimensão da função social pode inexistir, porque professor e aluno não estabelecem relação de interação nem de comunicação direta que favoreça isso. Se o tutor é o professor que apenas responde dúvidas, a contribuição de sua prática se dará apenas na direção da transmissão de conhecimentos. Na tutoria pró-ativa, há chances maiores de que essa função se cumpra, mas ainda assim dependerá das possibilidades de interação e comunicação com os alunos e, principalmente, da autonomia docente para exercê-la.

O espaço de liberdade do tutor se constrói a partir da possibilidade de exercer a sua autonomia e decidir os caminhos de sua prática, desenvolvendo igualmente a sua autonomia e a de seus alunos.

4.3 Por uma EAD formadora

A docência na EAD tem várias faces porque tem várias frentes de trabalho, e todas elas demandam conhecimento técnico do que é feito e conhecimento sobre como as tarefas são realizadas dentro das especificidades da EAD. Apesar de já convivermos com os cursos a distância com uso de ambiente virtual há uma década, não temos conhecimento suficientemente sistematizado sobre o cotidiano das salas de aula.

A compreensão da educação a distância como possibilidade de formar sujeitos autônomos passa necessariamente pelo estudo e pela reflexão acerca

¹⁸⁶ 2001.

de quais são realmente as suas características, não apenas como um sistema que seja uma replicação das práticas do presencial com utilização de tecnologia, mas como uma maneira completamente nova, plena de alternativas para desenvolver a formação de sujeitos, de maneira alinhada e compatível com os desafios e demandas da sociedade do informacionismo.

Costumamos encontrar, e em mais de um autor, definidas como características principais da EAD: a acessibilidade, a flexibilidade, a superação das barreiras de espaço e tempo pelo uso de diferentes tecnologias de informação e comunicação ou a autonomia de estudos para os alunos¹⁸⁷. Todas elas corretas e pertinentes. Porém, não observamos dentre elas nenhuma que se refira especificamente ao professor ou ao acompanhamento que é feito por ele, como se ele não fosse uma das principais características da EAD; como se a ação do professor – aqui compreendido igualmente como docente, autor, tutor ou gestor – não fosse também uma característica estrutural do sistema.

Nesse sentido é que a ação docente na EAD, principalmente a do tutor responsável pela interface direta com os alunos, precisa ser compreendida como uma prática que envolve igualmente a autonomia, a produção e a negociação de diferentes saberes, compreendida como *poiesis*¹⁸⁸, mais do que apenas a realização de tarefas e procedimentos; como instrumento de transformação.

A formação de tutores em cursos que efetivamente sejam voltados para as questões, problemáticas e para a produção de conhecimento sobre educação a distância é um caminho possível para a construção de uma prática de tutoria que se efetive em espaço da liberdade e da autonomia, porém compromissada com a aprendizagem de seus alunos.

¹⁸⁷ LITWIN, 2001.

¹⁸⁸ De acordo com o *Greek-English Dictionary*, o termo *poiésis* tem por oposto o termo *práxis*, o que deixa evidente o caráter não prático daquilo que é feito voltado para a arte e não para a vida prática (LIDDELL, H. G. e SCOTT, R. *Greek-English Dictionary*. Oxford: OUP, 1996, p. 1.429).

A organização de sistemas de EAD que valorizem a ação do tutor como professor, sem que seja considerado de “segunda linha”, que o envolvam de maneira mais efetiva na concepção dos cursos, na elaboração de material e nos processos decisórios, principalmente sobre a sua prática, pode oferecer mais chances do exercício e desenvolvimento permanente da autonomia docente e, assim, cumprir os objetivos da formação dos alunos igualmente na direção da autonomia, como sujeitos de sua própria história.

A construção de práticas nessa direção permite que professores e alunos desenvolvam sua autonomia como sujeitos de seu conhecimento, aprendendo, refletindo e criticando, sempre em interação, tornando-se, conseqüentemente, cidadãos capazes de transformar a realidade. Essa é a base de um processo muito maior do que apenas de ensino; é o que fundamenta o processo de formação humana.

O contexto da sociedade do informacionismo exige da universidade novas formas de pensar e compreender a sua função no século XXI, em função dos impactos sobre as formas de pensar e de aprender, em meio ao volume e a rapidez com que as informações circulam. A relação entre a universidade, a ciência e a formação humana não pode ser a mesma que vemos acontecer desde a prevalência do modelo científico da Modernidade, no qual o domínio da técnica, a fragmentação do conhecimento e a especialização, a profissionalização se sobrepõem à formação do sujeito como um todo indissociável.

Essa perspectiva de formação se dá necessariamente por uma relação direta, estreita com a função docente, porque o docente é a pessoa que lida com o outro, que faz a diferença no processo, independente da tecnologia, do material didático ou da proposta de curso. A autonomia é a condição essencial para que o docente exerça a sua função de formador. Sem ela, ele pode ser altamente qualificado, titulado, bem formado, mas será somente um burocrata responsável por assegurar a transmissão do conteúdo ao aluno, que apenas reproduz as práticas previamente determinadas por outrem.

Quando é livre para exercer sua prática com autonomia, na concepção freireana, ele se torna capaz de decidir quais saberes vai trazer para a sala de

aula e os rumos de suas ações para a mediação entre alunos, conteúdo e conhecimento. O domínio da tecnologia e de suas ferramentas passa a ser realmente elemento de apoio ao processo, porque são utilizadas em todas as suas potencialidades quando o tutor pode criar alternativas a partir delas para o atendimento das necessidades e dificuldades de seus alunos, a fim de que realmente aprendam.

São muitas as limitações para que essa formação se faça, mas são superáveis se de fato construirmos propostas de formação de tutores e de sistemas de curso; se de fato o tutor seja reconhecido como professor, tão importante quanto o professor-autor; se a tutoria for privilegiada como eixo principal da mediação entre alunos e conhecimento, desenvolvendo as habilidades de seleção, categorização, filtragem e transformação da informação em conhecimento, respondendo àquilo que Castells¹⁸⁹ considera o maior desafio para os indivíduos, no atual modelo de sociedade.

¹⁸⁹ 2001.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que a educação a distância é parte do trabalho da universidade do futuro que já acontece hoje, este trabalho apresenta como proposta a análise da relação entre o trabalho docente na EAD, a autonomia do tutor em sua prática e a possibilidade de atuar como formador e não apenas como transmissor de conteúdo, de informações para serem assimiladas passivamente.

No contexto dessas mudanças, pensar em processo educacional envolve pensar também no projeto de sujeito que se pretende formar ao longo desse caminho. Nesse sentido, o que verificamos é que o trabalho docente - seja ele presencial ou a distância - não existe dissociado da produção de conhecimento e de diferentes saberes docentes que se constroem na prática pela experiência de vida, pelo estudo e pela interação com os alunos. Esse processo é chamado por Freire¹⁹⁰ de do-discência, ou seja, no qual o docente é também um discente capaz de aprender e reaprender sempre, com a sua prática, com os seus alunos e com o conhecimento construído em sua área específica, construído antes dele e permanentemente. Nessa dinâmica dialógica a autonomia docente desenvolve, também a autonomia discente permitindo que professor e aluno exerçam a sua autonomia de pensamento, a crítica e a reflexão, como condição essencial para o exercício da própria cidadania.

Portanto, o trabalho docente na educação a distância se organiza de diferentes maneiras, mas não se afasta da essência do ser educador em qualquer espaço que o professor esteja.

De acordo com os referenciais de qualidade para a EAD, professor é aquele que produz o material didático, define as diretrizes do curso e cuida da sua gestão. Nessa estrutura, a tutoria seria uma docência de “segunda linha”, um trabalho de menor prestígio e de menor valor. Mesmo que a intenção não tenha sido esta, por ocasião da elaboração do documento, essa é uma leitura cabível e subliminar na divisão do trabalho docente proposta pelo documento.

O professor-autor na EAD é um docente experiente que se dispõe a colocar o seu conhecimento à disposição e a serviço dos alunos, porém de

¹⁹⁰ 1996.

maneira diferente do professor presencial – especialmente por ter uma equipe que é sua parceira na produção do material didático. Ele precisa, junto com essa equipe, organizar, selecionar, filtrar e elaborar textos, buscar imagens e recursos que auxiliem na compreensão de conceitos, teorias ou modelos. Não é tarefa fácil, sabemos disso, porque planejar, dispor toda essa gama de informações em aulas, módulos, exercícios e atividades é tarefa complexa e árdua. A valorização de docente que faz esse trabalho também é necessária porque ele é um intelectual, produtor de conhecimento, na medida em que ele elabora o material que vai disponibilizar a partir de seu conhecimento técnico, de seus saberes, que geralmente vêm das suas diferentes experiências e dos conhecimentos que adquire sobre educação a distância, quase sempre ao longo do percurso de preparação do material, como uma formação em serviço.

É preciso dar a justa valorização do professor que se dedica a pensar, a produzir teorias, conceitos, produto de estudo e da observação, em um mundo que demanda cada vez mais rapidez, mais fluidez¹⁹¹ na forma de conceber as relações, o mundo e a sociedade. Diante dos avanços das tecnologias digitais, é no mínimo pertinente, pensarmos como se dá a produção de teoria que demanda reflexão, construção de hipóteses e de idéias, tempo de maturação, em competição com a circulação da informação em comunicadores instantâneos em tempo real.

O estudo mais aprofundado acerca dos desafios que surgem com a consolidação da sociedade do informacionismo, para os processos educacionais revela um conjunto de elementos que nos permite desenhar de maneira mais clara quais são os caminhos possíveis na busca de alternativas que respondam às demandas que eles nos apresentam.

Sabemos que esse conjunto é composto por vários fatores, mas observamos que eles essencialmente se concentram nas habilidades de selecionar, filtrar, categorizar a informação que recebemos e no domínio das tecnologias de informação e comunicação disponíveis, não apenas para reproduzir procedimentos determinados por outrem, mas também para produzir conhecimento novo a partir delas. A esse respeito Castells¹⁹² deixa claro que

¹⁹¹ BAUMAN, 2004

¹⁹² 2001.

apesar de seus estudos sobre a sociedade em rede sobre aspectos como a política, a economia e a cultura, os impactos sobre a educação ainda não foram devidamente tratados.

A universidade, enquanto locus de produção de conhecimento precisa dedicar-se de maneira mais efetiva a pensar nas respostas possíveis a essas demandas. Falamos de uma universidade do futuro possível – de uma universidade do futuro, mas não um futuro distante, um dever, mas de um futuro que já começou a ser construído, hoje mesmo. Mesmo que digamos que o compromisso da universidade desde sempre é com o futuro, assistimos neste momento à rapidez com a qual a sociedade se reconfigura, às novas formas de pensar e aprender que surgem na rapidez de uma transmissão via satélite.

A universidade do século XXI tem a responsabilidade de acompanhar essas mudanças e trabalhar com as possibilidades de resposta às demandas de hoje, mas com um olhar criterioso sobre o que já podemos fazer pelo amanhã. Sobre essa responsabilidade institucional, vimos que Derrida¹⁹³ apresenta uma reflexão profunda acerca da instituição universitária precisa abraçar como meta, na construção de uma sociedade que esteja alinhada com seu tempo, mas não abandone valores humanos primordiais e principalmente, seu compromisso com o processo educacional, mas também com a formação humana.

Falamos de universidade, mas é preciso lembrar que temos outros tipos de instituições de ensino superior que não têm a estrutura clássica de ensino, pesquisa e extensão, mas que precisam assumir esses desafios igualmente para si.

A tríade ensino pesquisa e extensão é o pilar que sustenta a universidade, mas não costumamos ver os cursos de EAD, seus tutores envolvidos nessas instâncias, seja por preconceito, seja porque a afirmação da modalidade como alternativa para a formação nas universidades ainda é um processo em consolidação. No entanto, mais importante ainda é pensar que a dimensão da pesquisa é aquela que permite ampliar as possibilidades de formação dos alunos pelo contato direto com a investigação científica e pela

¹⁹³ 1999.

produção de conhecimentos novos. A extensão é a oportunidade dos alunos verificarem a possibilidade de colocar o que aprenderam a serviço da sociedade, representada no entorno mais próximo da instituição, principalmente. A vivência de experiências de pesquisa e extensão fazem diferença, principalmente na formação dos alunos, pela possibilidade de ampliação de seus horizontes.

O risco que corremos é não conseguirmos nós mesmos eleger o que é fundamental, essencial e o que é acessório nesse processo de formação, diante da imensa massa de informações e conhecimentos aos quais temos acesso hoje. Não podemos é paralisar nossas ações diante dos desafios discutindo o que devemos ou não ensinar, em um lugar incerto entre o passado e o futuro. A esse respeito, não consigo deixar de trazer de volta¹⁹⁴ Walter Benjamin e a proposição acerca dessa dualidade que parte da imagem do “Anjo de Klee”.

Há um quadro de Klee que se chama *Ângelus Novus*. Representa um anjo que parece querer afastar –se de algo que ele encara fixamente. Seus olhos estão escancarados, sua boca dilata, suas asas abertas. O anjo da história deve ter esse aspecto. Seu rosto está dirigido para o passado. Onde nós vemos uma cadeia de acontecimentos, ele vê uma catástrofe única, que acumula incansavelmente ruína sobre ruína e as dispersa a nossos pés. Ele gostaria de deter-se para acordar os mortos e juntar os fragmentos. Mas uma tempestade sopra do paraíso e prende-se em suas asas com tanta força que ele não pode mais fechá-las. Essa tempestade o impele irresistivelmente para o futuro, ao qual ele vira as costas, enquanto o amontoado de ruínas cresce até o céu. Essa tempestade é o que chamamos de progresso.¹⁹⁵

A representação de Benjamin nos permite verificar o quanto tendemos a nos apegar ao conforto de um passado cujas “verdades” tornam-se rapidamente ruínas, com a velocidade das transformações. Por outro lado os ventos do futuro são tão fortes que nos assustam, mas não nos permitem ignorá-los, virando-lhe as costas. Ao contrário, é preciso encarar o desafio que

¹⁹⁴194 falo trazer de volta porque em outros estudos e ensaios ele aparece para falar dos nossos medos e incertezas diante dessa dualidade que vivemos entre apegar-se ao passado ou encarar os desafios do futuro.

¹⁹⁵ BENJAMIN, 1987 p. 226

é superar a força do vento e seguir em frente. Quando não conseguimos seguir em frente, Benjamin afirma que ficamos em um “deslugar”, ou seja, nem no passado, porque ele é só ruínas; e nem no futuro, porque ele prende nossas asas e não conseguimos enfrentá-lo.¹⁹⁶ Esse deslugar do intelectual que tem compromisso com a construção desse futuro gera a sensação de inadequação de incerteza que geralmente impede o compromisso com a transformação e quase sempre, acaba nos levando à prática da reprodução do que já foi estabelecido, por saber que era dessa maneira que dava certo. Para o autor, nos colocamos permanentemente na condição de produtores de “ruínas”.

Buscamos identificar o que é realmente caro e relevante desse passado que merece ser mantido em nossa cultura, fazendo parte do nosso conjunto de conhecimentos e saberes que poderão transformar a nossa prática, Elegendo esses conhecimentos que devem seguir conosco, aí sim poderemos formar um construto de saberes de ontem e de hoje que dialoguem e se traduzam em nossa prática como suporte para atender às demandas desse futuro que se desenha diante de nós e para a compreensão desse novo modelo de sociedade. Dessa maneira, fica claro que é preciso pensar e construir uma sustentação teórica e prática para o trabalho docente, na universidade do futuro.

Por esse motivo a apresentação de uma alternativa na qual autor e tutor pudessem trabalhar cooperativamente na elaboração de material complementar de leitura, de atividades e exercícios, nos parece apropriada e pertinente no que diz respeito à maximização das possibilidades de mediação da aprendizagem dos alunos, por esse tutor, que se compreende co-autor do processo.

A escolha pelo modelo de curso é determinante para a abertura, ou não, da possibilidade de construção dessa proposta de colaboração, porque só faz sentido se ela se desdobrar em ações e práticas nas quais o tutor possa exercer sua autonomia, na construção do conhecimento, coletivamente.

Em qualquer um dos três modelos propostos – tradicional, telessala e *online* – existe a possibilidade de estabelecimento dessa parceria entre autor e

¹⁹⁶ A esse respeito, Hanna Arendt retoma essa proposição na obra *Entre o passado e o futuro* (SP: Perspectiva, 1976.)

tutor. No entanto, se o material didático não permitir a interação, se o modelo da tutoria for reativo e o tutor continuar engessado em sua prática, sem autonomia para consolidar a aprendizagem dos alunos, criando diferentes estratégias de mediação não adiantará de nada ser coautor da proposta.

O tutor é quem está perto dos alunos, é capaz de compreender suas demandas, dúvidas, realidade e contexto, para mediação do processo de aprendizagem. O engessamento da prática da tutoria, pela limitação da autonomia docente, pelo excesso de regras e diretrizes que lhe impedem de criar estratégias de mediação é o principal adversário da possibilidade de transformar os processos de ensino em processos de formação.

As instituições vivem uma ambivalência em relação à escolha de seus tutores: por um lado, optam por tutores altamente qualificados porque acreditam que isso seja garantia de uma prática eficaz, mas o reduzem à instância próxima de monitores que apenas acompanham o cotidiano dos alunos, burocraticamente, sem autonomia nenhuma para criar alternativas de mediação; por outro lado, reconhecem que a tarefa destinada a eles é mecânica, burocrática e optam por profissionais com formação de menor titulação, acreditando que isso não influenciará o processo, uma vez que a ele basta cumprir os roteiros determinados e auxiliar na assimilação dos conteúdos elaborados por outros professores, teoricamente, melhores do que ele. Enquanto a formação de tutores voltada para o exercício da docência em EAD não estiver consolidada, essa ambigüidade permanecerá.

Se analisarmos o tutor à luz do Anjo da História de Klee, veremos que o tutor formador será aquele que desafiar encarar o futuro, mesmo que os ventos do progresso sejam fortes e lhes amedronte. Aquele que se coloca disponível, que não está preso ao passado, nem paralisado no presente. O tutor compreendido como o executor de tarefas, herdadas do modelo presencial, como única referência válida será, nesse sentido, o produtor de ruínas.

Reside aí uma escolha que é, ao mesmo tempo, institucional e pessoal que envolve as dimensões política e a ideológica: seguiremos pelo caminho da construção da universidade do futuro enfrentando os fortes ventos, ou escolheremos o caminho de brisa morna que nos conduz ao conhecido, mas que é também, um amontoado de ruínas.

Com a construção dessa identidade docente para o tutor estaremos diminuindo a percepção que se tem hoje de que a tutoria tem menos prestígio, se comparada com a função do professor autor. Por outro lado, não podemos supervalorizar o processo de mediação feito pelo tutor. É preciso que o conteúdo seja elaborado de maneira séria e com qualidade e para o exercício da tutoria pró-ativa, precisamos, também de um material didático que permita a mediação no ambiente virtual e nas diferentes formas de interação. Caso contrário ele simplesmente não terá o que mediar. Teríamos, nesse caso, um conteúdo de qualidade, mas autoinstrucional ou com tutoria reativa.

Portanto, não se trata de criar uma hierarquia do trabalho docente na EAD tentando responder quem é mais importante, mas sim de buscar caminhos para que a docência na EAD seja compreendida como saberes e fazeres específicos, que não replicam as experiências advindas do modelo presencial mas que demandam igualmente responsabilidade, compromisso, como consequências de uma autonomia verdadeira.

Dessa maneira, será possível formar sujeitos também autônomos, cidadãos plenos, capazes de agir e transformar o mundo e a sociedade.

Apesar de compreendermos que a autonomia docente é fundamental tanto para os cursos superiores presenciais, quanto a distância e que o conseqüente desenvolvimento da autonomia do aluno, as especificidades da EAD demandam uma formação docente diferente do que temos hoje como formação docente para o modelo presencial. O exercício da função docente nos dois espaços tem similaridades, mas não acontecem da mesma maneira. Como exemplo, podemos citar a diferença entre as formas de comunicação entre professor que no presencial é marcada pela oralidade e na EAD em ambiente virtuais, ela é marcada pelo uso predominante da escrita.

É possível encontrar cursos de formação para o trabalho docente na EAD, mas quase sempre são estruturados como cursos rápidos, de extensão, para atendimento da demanda de mão de obra minimamente qualificada, como cursos em formato de oficina para professores-autores, com o objetivo de apresentar-lhes o sistema, o formato, os objetivos do curso para o qual ele vai escrever conteúdo; outra prática comum é a capacitação rápida cuja carga

horária chega a ser de apenas um dia inteiro, para ambientação, quando são admitidos para o exercício da tutoria em uma instituição, até mesmo quando o fazem pela primeira vez.

Os cursos de pós-graduação presenciais e a distância que se ocupam da EAD tratam do sistema como um todo, com foco na gestão e nas “receitas de bolo” apresentadas como um passo a passo para quem pretende construir um sistema ou para gerir um sistema existente. A tutoria e a produção de conteúdo pelo professor-autor são tópicos e às vezes nem chegam a ter uma disciplina dedicada a eles. Ou seja, o trabalho docente na EAD é compreendido como essencial no sistema – não estamos duvidando de que as instituições saibam disso. O que se discute, no entanto, é justamente a conceituação, a definição do arcabouço teórico que sustenta a prática docente na EAD. O que se coloca em jogo é dar um passo adiante do “saber fazer” para chegar ao “pensar o fazer”.

A possibilidade que se apresenta é de sair da perspectiva do fazer mecânico, quase intuitivo, para um fazer que seja produto de uma reflexão mais aprofundada acerca das muitas especificidades e particularidades da EAD que envolvem a produção de conhecimento e a formação humana sem seus processos.

A discussão, no entanto, se concentra justamente na conceituação, na definição de arcabouço teórico que sustente a prática docente na EAD. O que se coloca em jogo é dar um passo adiante do “saber fazer” para o “pensar o fazer”. A possibilidade que se coloca é a de sairmos da perspectiva do fazer mecânico, quase intuitivo, para um fazer que seja produto de uma reflexão mais aprofundada acerca das muitas especificidades e particularidades da EAD que envolvem a produção de conhecimento e a formação humana sem seus processos.

A formação do docente para a educação a distância demanda a consolidação desse arcabouço teórico para que seja possível a definição de propostas que não sejam focadas apenas no saber fazer, mas que permitam aos docentes passar por um processo de formação nas mesmas bases sobre as quais se deseja que ele forme seus alunos.

Sobre a necessidade de uma formação alinhadas com os desafios da educação para o século XXI, o documento da Unesco, resultado de uma reunião internacional realizada no Brasil em 2003, para a reflexão sobre esse tema, vemos a seguinte afirmação:

a formação dos professores permanece, tradicionalmente, orientada para a transmissão da informação, na qual são predominantes as pedagogias da homogeneidade e do trabalho em um único idioma, a língua nacional. A Comissão Internacional para a Educação (CIE) colocou a ênfase na necessidade das mudanças a serem introduzidas na formação, tanto inicial quanto continuada — e, sendo necessário, a “reformação” —, assim como na necessidade de prever processos radicais de transformação da profissão que superam amplamente a concepção dos cursos e das políticas parciais de apoio aos professores. Para que a transformação profissional possa constituir um verdadeiro ponto de apoio à qualidade e pertinência da educação, é necessário considerar um processo de “autotransformação” consciente e sistemático, no qual todos os professores possam, dentro de um espírito humanista, vir a ser agentes da inovação educativa, e no qual, igualmente, as famílias, as comunidades e os alunos aceitem as mudanças necessárias.¹⁹⁷

A proposta de um curso específico de formação para a EAD, apresentando todas as suas especificidades e com o objetivo de que a formação prevaleça sobre a transmissão de informações, nos remete aos quatro pilares para a educação do século XXI, propostos pela Unesco¹⁹⁸: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver com o outro e aprender a ser. O documento é muito claro quando aponta a necessidade de abandonarmos as práticas tradicionais e enfrentarmos os desafios característicos da sociedade da informação na qual o universal e o local precisam dialogar e se complementar.

Aprender a conhecer é o pilar relacionado com o desenvolvimento de habilidades que permitam ao sujeito lidar com as informações que chegam rapidamente, selecionando, categorizando, filtrando e fazendo *links* com os conhecimentos que já temos, que permitam a construção de conhecimentos novos. Essa, para a Unesco é um dos principais desafios para a educação do século XXI .

¹⁹⁷ Idem.
¹⁹⁸ 2003.

Aprender a fazer relaciona-se com a capacidade de transformar o conhecimento construído na perspectiva da reflexão crítica, que é produto da autonomia proposta por Freire¹⁹⁹, em ações concretas. Um indivíduo que seja capaz de operacionalizar o que aprendeu no mundo do trabalho e em sua comunidade, colocando seu conhecimento à serviço da sociedade.

Aprender a viver com o outro é o processo que chamamos de formação humana, ligado aos valores, princípios éticos, morais, que permitam a compreensão de que somos todos de uma mesma espécie, que temos uma condição humana que nos une, maior do que as diferenças locais, culturais que nos separam e nos isolam. Não há espaço para o racismo, a intolerância ou para qualquer tipo de segregação ou discriminação. Nesse cenário, incluímos também o que Morin²⁰⁰ chama de sete saberes necessários para a educação do futuro, porque ele amplia essa compreensão para a consciência planetária, ou seja, não apenas a nossa espécie precisa aprender a viver com os outros, mas também com todos os outros com quem vivemos no planeta. Desperta a necessidade de uma compreensão mais ampla do sentido da Ecologia, acrescentando a ecologia humana, ou seja, a relação imbricada que existe entre a nossa espécie e todas as outras.

Aprender a ser depende diretamente do desenvolvimento dos outros três pilares, porque ele tem os mesmos princípios do aprender a viver com o outro, mas não em sociedade apenas, mas na dimensão individual, daquilo que precisa ser desenvolvido em cada sujeito, como único, como seu, como aquilo que vai permitir tornar-se um cidadão pleno. A autonomia, na concepção de Freire²⁰¹ é condição essencial para a formação desse sujeito pleno, porque sem ela não há responsabilidade, nem compromisso com a vida em sociedade.

Os cursos a distância apresentam a possibilidade de ruptura com a lógica tradicional da relação entre tempo e espaço, colocando sujeitos de culturas diferentes, localidades diferentes, em um mesmo espaço virtual de aprendizagem, permitindo, ao mesmo tempo, a formação identitária e a possibilidade de trânsito e apropriação de diferentes culturas. Ou seja, concretizando a proposta dos quatro pilares que apontam de maneira bastante

¹⁹⁹ 1996.

²⁰⁰ 2001

²⁰¹ 1996

objetiva para a necessidade de processos que sejam de formação humana e não apenas processo educacionais. Para isso, deixam claro que a principal alternativa para a consolidação das transformações é a formação docente seja a primeira a passar pelo processo de transformação, diminuir a força dos nós que nos prendem ao modelo da Modernidade e educar para o século XXI.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.
- ALAVA, S. **Ciberespaço e formações abertas**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 1976.
- _____. **A condição humana**. RJ: Forense Universitária, 1995.
- ARNAIZ, Pere. **Fundamentação da tutoria**. in: Tutoria: com a palavra o aluno. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- BACHELARD, G. **A formação do Espírito Científico**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2006. 5ª reimpressão.
- BARNETT, R. **A universidade em uma era da supercomplexidade**. São Paulo: Anhembi Morumbi, 2005.
- BAUMAN, Z. **Amor líquido**. São Paulo: Jorge Zahar, 2004.
- BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação a Distância. **Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância**. Brasília: 2007.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais. Disponível em:
<http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/default.asp>. Acesso em 20 de out
- BELLONI, M.L. **Educação a distância**. São Paulo: Editores Associados, 1999.
- BENJAMIN, W. **Obras escolhidas 1: magia e técnica, arte e política, volume 3**. São Paulo: Editora São Paulo, 1987.
- BIAGGIO, A. M. B. **Psicologia do desenvolvimento**. 21 ed. Petrópolis: Vozes, 2009.
- BOGDAN, R. & BIKLEN, S.K. **Qualitative Research for Education**. Boston: Allyn and Bacon, Inc., 1982.
- CASTELLS. M. **A sociedade em rede**. 7 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

- _____. **A galáxia da internet**. São Paulo: Jorge Zahar, 2003.
- CHIAVENATTO, I. **Teoria Geral da Administração**. 7 ed.. São Paulo: Campus Editora, 2004.
- DERRIDA, Jaques. **O olho da Universidade**. São Paulo: Estação Liberdade, 1999.
- DURKHEIM, E. **A Educação Moral**. Petrópolis: Vozes, 2008.
- ECO, U. **Apocalípticos e Integrados**. São Paulo: Perspectiva, 2008. 6ªed.
- EDVINSSON, L. & MALONE, M. **Intellectual capital**. Londres: Piatkus, 1998.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Ed. Vozes, 2007.
- _____. **Microfísica do Poder**. São Paulo: Graal, 2005.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2006.
- _____. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1983.
- GADOTTI, M. **História das idéias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 1999.
- GENTILI, P. **Pedagogia da exclusão**. Petrópolis: Vozes, 2007.
- _____. **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- GERMANN, C. *On-line-Off-line*. IN: GUERRA, R. **Informação e democracia**. RJ: EDUERJ, 2000.
- GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Unesp, 1991.
- GUTIERREZ, F. & PRIETO, D. **A mediação Pedagógica: educação a distância alternativa**. Campinas: Papirus, 1994.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2003.

KANT, I. **Fundamentos da metafísica dos costumes**. Rio de Janeiro: Ediouro, 1999.

KESSELRING T. **Jean Piaget**. Petrópolis: Vozes, 1993:173-189.

JOHNSON, S. **A cultura da Internet**. Cultura da Interface. São Paulo: Jorge Zahar, 2001.

LE GOFF, J. **Os intelectuais na Idade Média**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2003.

LÉVY, P. **As Tecnologias da Inteligência: o futuro do pensamento na área da informática**. São Paulo: Editora 34, 1993.

_____. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

_____. **A Máquina Universo**. São Paulo: Editora 34, 1995.

LIDDELL, H.G. e SCOTT, R. **.Greek-English Dictionary**. Oxford: OUP, 1996.

LIMA, M. E. **Caminhadas de Auguste de Saint-Hilaire pelo Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

LITTO, F. & FORMIGA, M. **Educação a distância: o estado da arte**. SP: Pearson Education, 2009.

LITWIN, EDITH. **Educação a distância: temas para o debate de uma nova agenda educativa**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

LÜDKE, M. & ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MATURANA, H. & VARELA, F. **A árvore do conhecimento**. São Paulo: Palas Athena, 2010.

MARX, K & ENGELS, F. **O Manifesto Comunista & Cartas Filosóficas**. 2 ed.. São Paulo: Centauro, 2005.

MOORE, M. **Educação a distância**. São Paulo: Cengage Learning, 2007.

MORAN, J. M. **Modelos e avaliação do ensino superior a distância no Brasil**. publicado em 30/06/2009. Disponível em: www.eca.usp.br/prof/moran/avaliacao. Acesso em 20 de out

MORAN, J. M. **Os modelos educacionais na aprendizagem online**. publicado em Nov, 2007. Disponível em: www.eca.usp.br/prof/moran/modelos , acesso em 21 de out.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários para a educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2001.

NÓVOA, A. **Profissão professor**. Lisboa: Porto, 2003.

PALOFF, R. **Construindo comunidades de aprendizagem no ciberespaço**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

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

RAMAL, A. **Educação à distância: entre mitos e desafios**. in: ALVES & NOVA (orgs). **Educação à distância: uma nova concepção de aprendizado e interatividade**. Rio de Janeiro: Futura, 2003.

SANTOS, Boaventura S. **A universidade no século XXI**. São Paulo: Cortez, 2009.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. São Paulo: Autores Associados, 1997.

SCHAFF, A. **A sociedade Informática**. Brasília: Ed. Brasiliense, 1996.

SILVIO, J. **La virtualización de La universidad**. Caracas: IESALC, Instituto Internacional de Educação Superior em América Latina y El Caribe, 2000.

TAVARES, J. **Formação e inovação no Ensino Superior**. Lisboa: Porto Editora, 2003.

_____. **Ensino superior**. Lisboa: Porto Editora, 2001.

TOFFLER, A. **Criando uma nova civilização**. São Paulo: Recod, 2003.

_____. **O Choque do Futuro**. SP: Record, 1994.

UNESCO. **Aprender a viver juntos: nós falhamos?** Brasília : UNESCO, IBE, 2003.

VILLARDI, R. & OLIVEIRA, E. **Tecnologia na Educação**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2005.

VIGOTSKY, L. **A formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.