

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Silvestre Novak

**EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E RACIONALIDADE COMUNICATIVA:
A CONSTRUÇÃO DO ENTENDIMENTO
NA COMUNIDADE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM**

Porto Alegre
2010

Silvestre Novak

**EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E RACIONALIDADE COMUNICATIVA:
A CONSTRUÇÃO DO ENTENDIMENTO
NA COMUNIDADE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador:
Prof. Dr. Sérgio Roberto Kieling Franco

Linha de Pesquisa: Psicopedagogia, Sistemas de Ensino/Aprendizagem e Educação em Saúde

Porto Alegre
2010

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

N935e Novak, Silvestre

Educação a distância e racionalidade comunicativa: a construção do entendimento na comunidade virtual de aprendizagem / Silvestre Novak; orientador: Sérgio Roberto Kieling Franco. Porto Alegre, 2010.

399 f.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2010, Porto Alegre, BR-RS.

1. Racionalidade comunicativa. 2. Educação a distância. 3. Ensino a distância. Aprendizagem on-line. 5. Tecnologias de informação e comunicação (TICs). 6. Análise de conteúdo. 7. Curso de Pedagogia. 8. Licenciatura. 9. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. I. Franco, Sérgio Roberto Kieling. II. Título.

CDU – **37.018.43**

Bibliotecária Neliana Schirmer Antunes Menezes – CRB 10/939 neliana.menezes@ufrgs.br

Silvestre Novak

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E RACIONALIDADE COMUNICATIVA:
A CONSTRUÇÃO DO ENTENDIMENTO
NA COMUNIDADE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovada em 21 dez. 2010.

Prof. Dr. Sérgio Roberto Kieling Franco
UFRGS

Profa. Dra. Mara Lúcia Carneiro
UFRGS

Prof. Dr. Jaime José Zitkoski
UFRGS

Profa. Dra. Lúcia Maria Martins Giraffa
PUC-RS

Dedico o esforço investigativo que representou esta pesquisa às gerações de estudantes a distância que acreditam que é possível engendrar novas maneiras de ensinar e aprender, e que apesar do preconceito em relação à modalidade, levam adiante o sonho da formação, escrevendo um novo capítulo na história do conhecimento humano, fundado no esclarecimento e na racionalidade comunicativa, dentro dos princípios da democratização do acesso ao ensino e de uma educação verdadeiramente sem fronteiras!

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela dádiva da existência e pela graça da contemplação de sua Grande Obra!

Agradeço aos colegas Professores, Tutores e Alunos do Curso de Licenciatura em Pedagogia a Distância (PEAD) da Faculdade de Educação da UFRGS, pelo compartilhamento da experiência educativa de ensinar e aprender a distância.

Agradeço à Profa. Dra. Marie Jane Soares Carvalho, Coordenadora Pedagógica do PEAD, pelo incentivo ao desenvolvimento da presente pesquisa.

Agradeço à Profa. Dra. Rosane Aragón de Nevado, Coordenadora do PEAD, pelo apoio que tornou possível a realização deste trabalho junto ao Curso de Licenciatura em Pedagogia a Distância da UFRGS.

Agradeço ao Prof. Dr. Sérgio Roberto Kieling Franco, pelas orientações recebidas, inspiradas na valorização do pensamento reflexivo, cujos ensinamentos iluminaram os passos deste estudo.

*O conhecimento é um momento do ser
e não um comportamento do sujeito!*

NADJA HERMANN

RESUMO

Esta tese analisa a racionalidade da Educação a Distância da era digital, a partir do estudo de uma comunidade virtual de aprendizagem, formada por alunos do Curso de Licenciatura em Pedagogia a Distância da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em Porto Alegre, sul do Brasil, à luz da Teoria da Ação Comunicativa, de Jürgen Habermas. Tomando como ponto de partida o contexto contemporâneo da Educação a Distância, caracterizado pela crescente utilização das tecnologias de informação e comunicação (TICs) nas ações de ensino e aprendizagem, discute-se as implicações decorrentes da rápida expansão da modalidade, fomentada por políticas públicas, em termos da democratização do acesso ao ensino, considerando os aspectos tecnológicos, sociais e pedagógicos envolvidos. O perfil diferenciado dos estudantes que frequentam cursos de formação de professores em exercício na modalidade à distância, formado por profissionais com elevada jornada de trabalho, que possuem larga experiência no magistério, que se encontram há muito tempo afastados dos bancos escolares na condição de alunos, e em sua maioria mulheres, que desempenham concomitantemente outros importantes papéis como esposas, mães, avós, donas de casa, ao lado do novo papel de estudantes universitárias, com dificuldades para a organização do tempo necessário aos estudos on-line, coloca o problema do ensino e da aprendizagem em interseção com o mundo da vida. Dentro dessa conjuntura, o retorno aos estudos superiores na modalidade a distância traz uma série de implicações para os estudantes, seja em função da tradição de ensino oral, de cunho expositivo entregador, com o qual os alunos encontram-se habituados, seja em função de novas concepções pedagógicas baseadas nos princípios da aprendizagem em rede, gerando repercussões no campo da autonomia do educando, colocando os alunos frente ao desafio de “aprender a aprender a distância”. Desse modo, a metodologia de ensino on-line, baseada em ambientes virtuais de aprendizagem, com o uso intenso das TICs, ao tempo em que tem se revelado estratégica na democratização do acesso à educação, especialmente na formação de professores em exercício, coloca os estudantes diante das vicissitudes da aprendizagem virtual, ensejando a articulação de uma inteligibilidade do “estudar a distância”, dentro de uma perspectiva do agir comunicativo. Através da análise de conteúdo, o estudo articula os proferimentos dos alunos-professores procurando evidenciar as racionalidades presentes no ensino virtual, como forma de trazer a questão para o debate, buscando contribuir para minimizar os riscos da instauração de uma racionalidade puramente instrumental na Educação a Distância contemporânea.

Palavras-chave: Racionalidade comunicativa; Educação a Distância; ensino on-line; tecnologias de informação e comunicação (TICs); formação de professores.

ABSTRACT

The purpose of this work is to analyze the rationality of Education Distance in the digital era utilizing the study of a virtual learning community composed of students from the teaching degree in educational pedagogy in Distance from the College of Education of the Universidade Federal do Rio Grande do Sul in Porto Alegre, southern Brazil, based on the theory of Communication Actions of Jürgen Habermas. The contemporary context of Education Distance, characterized by the growing use of information and communication technology (TICs) in the teaching and learning actions was used as the starting point. Implications derived from the rapid expansion of modality, promoted by public politics, in terms of the democratization of access to learning are discussed, considering the technological, social and pedagogical aspects involved. The distinct profiles of the students that attend courses for the formation of working teachers in Education Distance, consisting of professionals with a high number of working hours and who also have much teaching experience, most of them female and currently withdrawn from the role of students direct the problem of teaching and learning intersecting with life in the present world. They take on important roles as wives, mothers, grandmothers and housewives along with that of university students, thus adding the problem of organizing their time to accommodate studying on-line to their multi-tasked lives. Through this conjecture, the return to higher education at a distance introduces repercussions in the field of the student's autonomy, as well as a series of implications to these students with regards to the traditional oral teaching, with a teacher figure with which they were accustomed, or the function of new pedagogical concepts based on learning on the Internet. The latter generates inserting them in a new role of "learning how to learn at a distance." In this manner, the methodology applied to on-line teaching, based on virtual learning settings and with the intense use of TICs, in times where democratic strategies for the access of education are present, mainly in the formation of working teachers, brings the students face-to-face with the vicissitudes of virtual learning, introducing the articulation of an intelligible "study-at-a-distance" within the communicative actions perspective. This study articulates the narratives of the student/teachers through the analysis of content, demonstrating the rationalities present in virtual learning as a way of bringing this topic up for discussion. It aims to contribute by minimizing the risks of installation of a purely rational instrument in contemporary Education Distance.

Keywords: Communicative rationale; Education Distance; teaching on-line; information and communication technologies (TICs); formation of teachers.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AVA	– Ambiente Virtual de Aprendizagem
BLOG	– (Serviço de publicação de páginas na Internet)
CEPE	– Conselho de Ensino e Pesquisa (UFRGS)
CNE	– Conselho Nacional de Educação
EAD	– Educação a Distância
FACED	– Faculdade de Educação da UFRGS
FORUMDIR	– Fórum de Diretores das Faculdades de Educação
MEC	– Ministério da Educação
MOODLE	– Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment
MSN	– Microsoft Network
NAVi	– Núcleo de Aprendizagem Virtual (AVA)
NUTED	– Núcleo de Tecnologia Digital Aplicada à Educação
PEAD	– Curso de Licenciatura em Pedagogia a Distância
PBWIKI	– (Serviço de publicação de páginas na Internet)
PPGEDU	– Programa de Pós-Graduação em Educação da FACED/UFRGS
ROODA	– Rede Cooperativa de Aprendizagem (AVA)
SEAD	– Secretaria de Educação a Distância (UFRGS)
SED	– Secretaria de Educação a Distância (MEC)
UFRGS	– Universidade Federal do Rio Grande do sul
UFSC	– Universidade Federal de Santa Catarina
UNESCO	– Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE QUADROS E TABELAS

QUADRO	TÍTULO	PÁGINA
Quadro 1	Recorte espaço/temporal da pesquisa	143
Quadro 2	Materiais constitutivos da análise documental	143
Quadro 3	Número de páginas dos documentos <i>memoriais e inventários</i> produzidos por participante	147
Quadro 4	Índices de relevância adotados na categorização das unidades de registro	152
Quadro 5	Respostas ao questionário “Conhecendo as Condições Prévias dos Alunos”	398

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO	TÍTULO	PÁGINA
Gráfico 1	Princípios norteadores do Curso de Licenciatura em Pedagogia a Distância	59
Gráfico 2	Jornada semanal de trabalho dos alunos do PEAD no início do curso, em percentuais	63
Gráfico 3	Perfil da turma por faixas etárias de acordo com as posições no início do Curso	64
Gráfico 4	Fases do processo de avaliação do PEAD	127
Gráfico 5	Esquema dos eventos abrangidos pela observação participante	131
Gráfico 6	Esquema das classes de conteúdos selecionados para a análise	132
Gráfico 7	Memoriais considerados na análise documental, separados por temática	145
Gráfico 8	Representação gráfica das categorias definidas em ordem de centralidade para a pesquisa	149
Gráfico 9	Unidades de registro por “Categorias de Análise”	151
Gráfico 10	Unidades de registro “Categorias Associadas”	151
Gráfico 11	Unidades de registro da categoria “Educação a Distância”	153
Gráfico 12	Unidades de registro da categoria “Interação”	154
Gráfico 13	Unidades de registro da categoria “TICs”	154
Gráfico 14	Unidades de registro da categoria “Aprendizagem”	155
Gráfico 15	Unidades de registro da categoria “Práticas”	156
Gráfico 16	Unidades de registro da categoria “Mundo da Vida”	156

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	A RACIONALIDADE ENQUANTO UM PROBLEMA DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA EMERGENTE: DELINEANDO OS CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO	22
3	CONTEXTO CONTEMPORÂNEO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: IMPLICAÇÕES SOCIAIS, TECNOLÓGICAS E PEDAGÓGICAS DA EXPANSÃO DO ENSINO ON-LINE - A QUESTÃO DO ACESSO VISTA SOB MÚLTIPLAS PERSPECTIVAS	29
4	O CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA A DISTÂNCIA (PEAD) DA UFRGS COMO LOCUS DA INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA	55
	4.1 Conhecendo o curso de licenciatura em pedagogia a distância: origem, estrutura e funcionamento do PEA	55
	4.2 Compreendendo a proposta pedagógica do curso – formação em exercício através da articulação entre os componentes curriculares	58
	4.3 Pólo de Gravataí – <i>locus</i> da base empírica da pesquisa	61
	4.4 Identificando as fontes de interesse para a pesquisa	65
5	A TEORIA DA RACIONALIDADE COMUNICATIVA COMO REFERÊNCIA PARA A COMPREENSÃO DA RACIONALIDADE DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	68
6	A ANÁLISE DE CONTÉUDO COMO OPÇÃO METODOLÓGICA PARA O ESTUDO DA RACIONALIDADE DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	96
	6.1 Ciência versus conhecimento – revisitando conceitos	96
	6.2 Retomando a conceituação de metodologia científica	98
	6.3 O método e a crítica ao método – da descoberta da ciência à descoberta da racionalidade instrumental	99
	6.4 Abordagens qualitativas como forma de acesso à dimensão humana do conhecimento – aproximando teoria e prática	104

6.5	A observação participante como estratégia de acesso a conteúdos significativos	114
6.6	Análise documental como etapa preparatória para a análise de conteúdo	116
6.7	Análise de conteúdo e o desnudamento da racionalidade da Educação a Distância	117
6.8	O Seminário Integrador como fonte para a definição de parâmetros para a análise de conteúdo	123
6.9	Procedimentos e estratégias da análise documental e de conteúdo no desenvolvimento da racionalidade da Educação a Distância	142
7	RACIONALIDADE DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: CONSTRUINDO O ENTENDIMENTO DA APRENDIZAGEM ON-LINE NA COMUNIDADE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM	157
7.1	Tematizando o “preconceito” à modalidade de ensino: o problema do reconhecimento social da Educação a Distância – os estudantes frente ao desafio de superar resistências	164
7.2	Tematizando os “referenciais” da Educação a Distância: concepções prévias <i>versus</i> modelos de ensino on-line – a compreensão da modalidade de ensino a partir do horizonte do mundo da vida	175
7.3	Tematizando a “mudança de paradigma”: novas concepções de ensino a distância na experiência no “PEAD” – construindo a inteligibilidade epistemológica da aprendizagem on-line a partir da própria prática educativa	191
7.4	Tematizando o “acesso” ao ensino: formação de professores em exercício e a Educação a Distância – a modalidade de ensino on-line como possibilidade de inclusão educacional	205
7.5	Tematizando a “comunidade virtual de aprendizagem”: Educação a Distância ou educação próxima? – a aprendizagem em rede e o sentimento de presença no ensino on-line	216
7.6	Tematizando a “aprendizagem on-line”: em que medida é possível aprender a distância?	226
7.7	Tematizando a “classe”: o mito de uma Educação a Distância “sem colegas” em xeque diante da prática da aprendizagem em rede	236
7.8	Tematizando as “interações” na Educação a Distância: construindo o entendimento intersubjetivo através da própria modalidade de ensino on-line	247
7.9	Tematizando a “cooperação” na Educação a Distância – o novo paradigma posto pela aprendizagem on-line	259
7.10	Tematizando o “afeto” no ensino on-line: a afetividade mediada - criando vínculos na Educação a Distância	267
7.11	Tematizando os “condicionantes” do ensino on-line: exigências da Educação a Distância na visão dos alunos – refletindo sobre as próprias dificuldades e desafios	272
7.12	Tematizando o “tempo” na aprendizagem on-line: problemática da flexibilização dos espaços/tempos de estudos na vida do aluno virtual frente aos múltiplos papéis desempenhados	294
8	EVIDÊNCIAS, CONCLUSÕES E PERSPECTIVAS: A EMERGÊNCIA DA RACIONALIDADE COMUNICATIVA DIANTE DOS RISCOS DA INSTAURAÇÃO DE UMA RACIONALIDADE INSTRUMENTAL NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	341
8.1	Evidências: a “agir comunicativo” como vetor da compreensão dos processo de estudo	

on-line	342
8.2 Conclusões: a emergência de uma racionalidade comunicativa na Educação a Distância	369
8.3 Perspectivas e desafios da Educação a Distância contemporânea	386
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	392
Anexo I - CONHECENDO AS CONDIÇÕES PRÉVIAS DOS ALUNOS	397
Anexo II - TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO	399

1 INTRODUÇÃO

A missão a que me lancei ao propor esta de tese de doutorado nasceu de uma inquietação mais profunda, que diz respeito ao lugar do *ser humano* no mundo, e da necessidade de superação da hegemonia fragmentária do conhecimento, que nos leva a buscar o estabelecimento de pontes entre o *homo faber* e o *homo sapiens*, num contexto de educação cada vez mais dependente das tecnologias.

De outra parte, me senti encorajado a avançar nos estudos a partir dos resultados alcançados com a pesquisa acadêmica realizada no período de 2003 a 2005, e que resultou na dissertação de mestrado “O Problema da Interação na Era da Aprendizagem Autônoma: Pressupostos Epistemológicos da Educação a Distância na Perspectiva Construtivista”, defendida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

A experiência acumulada durante a pesquisa de mestrado, bem como as descobertas obtidas, ao focar a investigação no problema da interação em ambientes virtuais de aprendizagem abriram novas perspectivas de estudos, para além das vicissitudes da aprendizagem virtual, preparando caminho para uma abordagem filosófica da Educação a Distância, como havia sinalizado na conclusão da dissertação, ao referir que, “com as tecnologias abarcando uma parcela cada vez maior da vida humana, é essencial que se abram espaços para o permanente resgate da subjetividade, através do pensamento crítico-reflexivo, que busque minimizar os riscos de uma racionalidade técnico-instrumental” (NOVAK, 2005, p. 286).

Pensar a Educação a Distância, mais do que uma meta acadêmico-profissional, tem representado um propósito de vida, que se funda primordialmente em minha crença na *educação*, enquanto ação transformadora, no *conhecimento*, enquanto processo volitivo, e na *inteligibilidade*, enquanto possibilidade de realização plena da condição humana.

Há mais de oito anos tenho me dedicado intensamente ao trabalho e ao estudo da Educação a Distância no ensino superior, apoiada fortemente nas tecnologias digitais e embasada em concepções pedagógicas inovadoras, buscando desenvolver a experiência prática e o aprimoramento teórico, dentro de uma perspectiva do *fazer e do compreender*.

Durante esse período participei de diversos projetos em Educação a Distância, como coordenador do Núcleo de Informática e Educação a Distância do Instituto de Artes, e como professor pesquisador em cursos de graduação e pós-graduação a distância na Universidade.

A colaboração efetiva na formação de professores e tutores para o ensino a distância e o trabalho como orientador pedagógico, desenvolvido junto aos cursos de Graduação em Administração a Distância e Especialização em Administração a Distância, da Escola de Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, além de demonstrar que a qualidade do ensino não constitui exclusividade da modalidade presencial, tem evidenciado o quanto a Educação a Distância é uma realidade presente, a transformar o cenário educacional brasileiro.

O trabalho como professor pesquisador no curso de Licenciatura em Pedagogia a Distância (PEAD), da Faculdade de Educação – primeiro curso de graduação a distância da UFRGS – desde seu início em 2006, contribuiu para reforçar a convicção de que um projeto pedagógico embasado em concepções inovadoras é algo não somente desejável, mas imprescindível, no contexto contemporâneo da educação, no sentido de tornar possível a formação de professores em serviço, proporcionando, a um só tempo, a inclusão digital e a democratização do acesso ao ensino superior, onde a EAD se insere como a *modalidade de ensino* por excelência, respondendo a demandas de uma sociedade em transformação.

A tripla função junto ao PEAD, como professor da interdisciplina Seminário Integrador, professor pesquisador e coordenador de polo, possibilitou prospectar a

riqueza do curso para o desenvolvimento desta tese de doutorado, “Educação a Distância e Racionalidade Comunicativa: A Construção do Entendimento na Comunidade Virtual de Aprendizagem”. As características peculiares do curso contribuíram para que o mesmo se constituísse em base-fonte empírica da pesquisa, proporcionando as condições ideais para o estudo da racionalidade presente na Educação a Distância, a partir da teoria habermasiana da racionalidade comunicativa.

Alguns pressupostos encontram-se subjacentes à tese proposta, sinalizando a emergência de um pensamento crítico da Educação a Distância, que ultrapasse as fronteiras dos estudos adstritos aos campos pedagógicos e tecnológicos, e que possa dialogar com os conhecimentos produzidos nestas duas áreas, em complementaridade. Os avanços alcançados no campo da Educação a Distância da era digital se devem, em grande parte, a estas duas importantes áreas do conhecimento, a *Pedagogia* e a *Informática Educativa*, como resultado de pesquisas que contemplam o desenvolvimento de recursos tecnológicos avançados e o aprimoramento dos ambientes virtuais de aprendizagem, bem como a implementação de propostas pedagógicas inovadoras, visando o embasamento de projetos educativos nesta modalidade, sugerindo uma ruptura com os modelos tradicionais de ensino, que de um modo geral caracterizaram a educação presencial por longo período, e ainda a influenciam fortemente.

Ainda que o fenômeno da expansão da EAD contemporânea possa ser explicado pela ocorrência de uma série de fatores associados, um fato insofismável é que a modalidade de ensino, baseada no uso das tecnologias de informação e comunicação, e embasada em projetos pedagógicos inovadores, vem respondendo a demandas de uma sociedade complexa num contexto de globalização pós-moderna.

Ao propor a abertura de brechas para se pensar criticamente a Educação a Distância da era digital, numa perspectiva filosófica, ao lado dos estudos de cunho pedagógico e tecnológico, busca-se trazer para o âmbito dos debates da EAD, indagações que possam contribuir para o desnudamento de sua racionalidade.

A proposta de uma abordagem sob o enfoque da racionalidade comunicativa pretende contribuir para o desenvolvimento de um pensamento crítico da Educação a Distância, no sentido de contrapor alternativas teóricas a eventuais riscos de instauração de uma racionalidade instrumental. Receia-se que, despida de um

pensamento crítico-reflexivo, a Educação a Distância da era digital possa tornar-se suscetível a investidas de caráter meramente instrumental, dando margem à implementação de projetos reducionistas de ensino, ou mesmo encorajando o desenvolvimento de políticas públicas baseadas exclusivamente na eficiência de programas e eficácia de resultados, balizada por parâmetros unicamente estatísticos.

Com o postulado da racionalidade comunicativa da EAD pretende-se alertar para a necessidade de constituição de uma salvaguarda, ao menos do ponto de vista referencial, contra a tentação do enquadramento desta modalidade de ensino em cânones estritamente racional-instrumentais. Não se trata de negar a relativa importância dos aspectos instrumentais presentes na EAD. Ao contrário, busca-se com este esforço reflexivo, contribuir para que esta dimensão – instrumental – se defina em sua conformação, implicando no reconhecimento de seus limites e competências. Espera-se que o esclarecimento da condição instrumental possa abrir espaços para a instauração de outra racionalidade, a comunicativa, mediante a inteligibilidade constituída através das vozes dos sujeitos implicados nos processos educativos.

Por certo, enquanto instrumental, a Educação a Distância vem desempenhando um papel de importância crescente em nossos dias, especialmente no que tange ao seu potencial para a democratização do acesso ao ensino, particularmente do ensino formal superior, de graduação e pós-graduação. Nesse contexto, as tecnologias contribuem de forma efetiva, determinando a emergência da inclusão digital, criando assim as condições favoráveis aos modelos educativos baseados nas tecnologias de informação e comunicação.

Um caminho para se pensar a Educação a Distância é considerá-la em sua dimensão mais ampla, conforme referimos na dissertação de mestrado, assumindo-se que a Educação a Distância, antes de ser *a distância*, é **educação**, com todas as implicações decorrentes desse fato (NOVAK, 2005).

Ao levar a efeito esta pesquisa de doutorado, considera-se o caráter de provisoriedade do conhecimento, e a assertiva de que, em situação de ensino-aprendizagem, o ser humano não se anula, mas se realiza, de tal sorte que cada novo conhecimento construído não se manifesta como um atributo, mas como algo imanente, que se integra à própria constituição do *ser*, num contínuo movimento de *vir-a-ser*.

Assume-se que a tese da racionalidade comunicativa na Educação a Distância possa dar inteligibilidade a esse movimento de *vir-a-ser*, mediante o entendimento construído na comunidade virtual de aprendizagem. Nesse percurso reflexivo que se tenciona empreender, o aforismo proposto por Maturana (2001, p. 32), de que “todo fazer é um conhecer e todo conhecer é um fazer”, inspira uma interseção entre teoria e prática, instaurando recursivamente as condições para a inteligibilidade própria da racionalidade comunicativa.

A presente investigação “Educação a Distância e Racionalidade Comunicativa: A Construção do Entendimento na Comunidade Virtual de Aprendizagem”, levada a efeito, coloca-se como um esforço crítico-reflexivo, a partir de fontes e evidências empíricas, ensejando o entrelaçamento com a teoria da racionalidade comunicativa, abrindo espaços para uma abordagem filosófica da Educação a Distância, onde, parafraseando Hermann (2002), o conhecimento, mais do que um comportamento do sujeito, possa se constituir num momento do ser!

Esta tese se estrutura em sete principais tópicos, além da presente introdução, que compõem o primeiro capítulo, a seguir descritos.

No capítulo 2 procura-se situar o contexto, relevância, objetivos e questões norteadoras que definem a conformação da presente tese de doutorado, focada na questão-problema: – *Que racionalidades estão presentes na inteligibilidade do “estudar a distância” nos discursos dos sujeitos da comunidade virtual de aprendizagem?*

O capítulo 3 analisa a Educação a Distância contemporânea, da era digital, dentro de uma perspectiva de expansão e do acesso, não somente do ponto de vista do aumento do número de vagas no ensino superior, ou da inclusão do aluno que reside longe dos grandes centros, mas principalmente do ponto de vista do acesso às linguagens e processos presentes na Educação a Distância apoiada fortemente no uso das tecnologias de informação e comunicação, incluindo aspectos sociais, tecnológicos e pedagógicos.

O capítulo 4 trata do *locus* da pesquisa, descrevendo o contexto da base de dados empírica, a partir do qual é desenvolvida a análise da racionalidade da Educação a Distância, buscando-se a compreensão do processo de construção do entendimento na comunidade virtual de aprendizagem, constituída pelos alunos do Curso de

Licenciatura em Pedagogia a Distância (PEAD), da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

A fundamentação teórica que orienta o presente estudo é abordada no capítulo 5, através da retomada dos principais conceitos da teoria do agir comunicativo, de Habermas, centrando o interesse na construção intersubjetiva do entendimento entre os sujeitos de fala e ação e da racionalidade da Educação a Distância no ambiente virtual de aprendizagem.

As opções metodológicas e estratégias de análise utilizadas no desenvolvimento do presente estudo estão explicitadas no capítulo 6. Nesse tópico são retomados conceitos de ciência, conhecimento e metodologias, bem como referenciadas algumas discussões acerca das abordagens que atualmente norteiam os estudos acadêmico-científicos. Procura-se apresentar e discutir a *análise de conteúdo*, como opção metodológica para o estudo da racionalidade da Educação a Distância. Nesse sentido, busca-se aprofundar a reflexão acerca das abordagens qualitativas, da observação participante e da análise documental, como estratégias norteadoras da presente pesquisa.

O capítulo 7 apresenta a reflexão acerca da racionalidade da Educação a Distância, a partir dos proferimentos dos alunos do Curso de Licenciatura em Pedagogia a Distância (PEAD) da UFRGS, balizada na *análise de conteúdo*, tendo como referencial a teoria da racionalidade comunicativa. Nesse tópico, busca-se desnudar e compreender a inteligibilidade da aprendizagem on-line construída pelos próprios alunos nas interlocuções virtuais, no AVA. Para tanto, foram extraídos proferimentos presentes nos discursos e interlocuções desenvolvidas pelos alunos, bem como categorizados e classificados, a partir dos significados e sentidos, em termos de racionalidade e inteligibilidade, na tematização da Educação a Distância, em seus múltiplos aspectos. O esforço da pesquisa foi canalizado para deixar fluir o sentido presente nas falas dos alunos, conquanto tematizam as vicissitudes da aprendizagem on-line e os meandros da Educação a Distância, processo que resultou numa inteligibilidade intersubjetiva, constituída nas interlocuções entre os estudantes, na condição de alunos virtuais. O estudo procurou focar as temáticas e discussões que se mostraram mais significativas para os alunos, decorrentes do fato de estarem totalmente implicados no processo, na condição de alunos a distância, considerando o

mundo da vida e os múltiplos papéis desempenhados nas diferentes esferas, como social, familiar, profissional e pessoal. Assim, a racionalidade da Educação a Distância emerge da reflexividade, do refletir e do pensar acerca do próprio processo vivenciado pelos alunos, a partir de múltiplas dimensões, traduzidas em termos de racionalidades como: racionalidade do preconceito em relação à modalidade de ensino; racionalidade dos referenciais da Educação a Distância; racionalidade da mudança de paradigma e das concepções prévias, vetorizada pela aprendizagem on-line, seja em relação ao ensino presencial, seja em relação a modelos tradicionais de Educação a Distância; racionalidade do acesso ao ensino; racionalidade da presença/ausência na Educação a Distância; racionalidade da formação de “classe” e de “colegas” no ensino a distância; racionalidade das interações na Educação a Distância; racionalidade da cooperação e da aprendizagem em rede; racionalidade do afeto mediado pelas TICs; racionalidade das condições e exigências do ensino a distância; e racionalidade do tempo e dos múltiplos papéis dos estudantes a distância.

Por fim, no capítulo 8 discute-se, a partir das tematizações dos alunos no ambiente virtual de aprendizagem, a emergência da racionalidade comunicativa diante dos riscos da instauração de uma racionalidade meramente instrumental da Educação a Distância. Nesse tópico, em conclusão, são articulados os principais conceitos da ação comunicativa, buscando estabelecer relações entre as práticas discursivas desenvolvidas pelos alunos na comunidade virtual de aprendizagem em direção à inteligibilidade do ato de “estudar a distância”, em termos de uma racionalidade da Educação a Distância.

2

A RACIONALIDADE ENQUANTO UM PROBLEMA DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA EMERGENTE: DELINEANDO OS CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO

No presente tópico estão alinhavados os principais aspectos contextuais da pesquisa, procurando situar a relevância, objetivos e questões norteadoras, que definem a conformação da presente tese de doutorado, que trata da construção do entendimento na comunidade virtual de aprendizagem tendo como paradigma a teoria da ação comunicativa.

A Educação a Distância brasileira está se expandindo rapidamente, com a utilização cada vez mais intensa de recursos tecnológicos avançados. Esse fenômeno da crescente expansão da Educação a Distância baseada nas tecnologias de informação e comunicação coloca professores e alunos diante do desafio de ensinar e aprender numa modalidade de ensino com a qual não se encontram familiarizados, mediante processos tecnológicos que requerem uma adequada apropriação.

Fortemente apoiada nas tecnologias de informação e comunicação – TICs, a modalidade de ensino emergente, a Educação a Distância da era digital,¹ está

¹ Alguns autores, como Peters (2005), diferenciam estágios da EAD, desde os primórdios até os modelos de última geração, baseados nos AVAs. A Educação a Distância dita *empirista* se refere não somente a um estágio, mas a uma forma de organização do ensino, dentro de uma perspectiva de *transmissão* do conhecimento, de caráter expositivo-entregador. Nesse sentido, mesmo projetos de Educação a Distância que utilizam as TICs podem ser definidos como empiristas, dependendo das concepções epistemológicas e pedagógica que orientam as ações educativas.

modificando as formas habituais de ensinar e de aprender, que caracterizam tanto o ensino presencial – face a face –, como também o ensino a distância de cunho empirista e baseado em metodologias fortemente conteudistas.

O novo contexto educacional que está se desenhando traz implicações que demandam estudos sob diferentes perspectivas, sejam relacionados com a modalidade de ensino – a distância –, sejam relacionados à incorporação de novos processos tecnológicos – os ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs)² – na organização e desenvolvimento das ações de ensino e aprendizagem.

Além do aprendizado dos conteúdos específicos dos cursos frequentados os alunos necessitam lidar com as peculiaridades próprias da modalidade, desenvolvendo habilidades e competências no *aprender a distância*, bem como lidar com processos tecnológicos inerentes ao ensino on-line, dentro de uma perspectiva de aprendizagem em rede, de forma cooperativa e colaborativa.

A Educação a Distância da era digital tem sido defendida pelo seu potencial inovador, ao instaurar uma ruptura paradigmática não somente em relação ao ensino presencial, como também em relação à Educação a Distância dita tradicional, que se caracteriza pelo uso hegemônico de materiais instrucionais impressos, com inexpressiva interação entre alunos e professores.

Um dos aspectos enfatizados relaciona-se com os níveis de interação que os ambientes virtuais de aprendizagem potencializam, não somente entre alunos e professores, mas principalmente entre os próprios alunos, e que de acordo com concepções epistemológicas interacionistas e abordagens pedagógicas construtivistas, favorecem as aprendizagens.

De acordo com teorias educacionais advindas dos estudos da epistemologia genética, as interações múltiplas e diferenciadas entre sujeito e objeto do conhecimento, como também entre sujeitos, concorrem para o desenvolvimento das aprendizagens. Como decorrência, dentro dessa perspectiva, o ideal de Educação a Distância passa pela intensificação do uso das tecnologias nos processos educativos que propiciem maior articulação entre os eventos educativos e maior interação entre os participantes.

² Estamos utilizando o conceito de *ambientes virtuais de aprendizagem* em sentido amplo, englobando também outros recursos de comunicação disponíveis na internet e que podem ser utilizados em conjunto com os AVAs ou isoladamente, incluindo ferramentas como MSN, PbWiki, Blogs, e que apresentam potencial para fins educacionais a distância.

Os ambientes virtuais de aprendizagens – AVAs – condensam os recursos tecnológicos que viabilizam o desenvolvimento de interações *on-line* em diferentes níveis e diferentes modos, proporcionando condições para a criação de comunidades virtuais de aprendizagem, oportunizando em termos práticos o desenvolvimento do ensino segundo metodologias da aprendizagem em rede, de forma colaborativa e cooperativa.

Para a presente pesquisa, toma-se o conceito de *comunidade virtual de aprendizagem*, erigido nas práticas educativas a distância, caracterizadas pelo uso de recursos interacionais como AVAs.

Toma-se por base que uma comunidade virtual de aprendizagem se define pelas interações entre sujeitos inseridos num contexto educativo de linguagem e ação, de forma síncrona ou assíncrona, a distância, mediadas pelas TICs, onde os sujeitos atuantes se colocam numa perspectiva da construção coletiva do conhecimento e da aprendizagem em rede.

Entende-se por aprendizagem em rede, a inserção de sujeitos de linguagem e ação num projeto educativo desenvolvido coletivamente, de forma cooperativa e colaborativa, onde as falas são marcadas pela co-responsividade.

Os AVAs permitem interações em espaços/tempos flexíveis, não lineares, sem limitações geográficas. A “natureza não-territorial” da comunidade virtual de aprendizagem, segundo Axt (2004), é decorrente de fatores como a telemática e a internet.

Para a autora, do ponto de vista de sua articulação, uma comunidade virtual de aprendizagem se relaciona essencialmente no plano da linguagem, seguindo uma lógica de funcionamento em rede. A comunidade virtual de aprendizagem representa um espaço de *linguagem e pensamento*, onde se encontram em relação, pela linguagem, *sujeitos de linguagem e*, pelo pensamento, *sujeitos do conhecimento* (2004, p. 113); *sujeitos em interação na rede que habitam um mundo complexo que vai sendo gradualmente construído na linguagem pelo pensamento coletivo, socializado e segundo múltiplas concepções.*

A produção de sentido se dá como um processo inerente ao contexto de uma comunidade virtual de aprendizagem, orientado pelos participantes, no plano da subjetividade e da intersubjetividade.

Dentro dessa perspectiva, o surgimento e a configuração de uma comunidade virtual de aprendizagem não se dão por antecipação, pela simples definição de seus integrantes, ou pelos recursos midiáticos utilizados nas interações on-line. Uma comunidade virtual de aprendizagem se define pela efetiva ação de seus participantes enquanto imbuídos pelos propósitos sinceros de construção coletiva do conhecimento, dado pela participação dialógica marcada pela responsividade.

Vale dizer que a comunidade virtual de aprendizagem, instaurada dentro desses princípios, representa uma ruptura em relação às formas mais comuns de organização do ensino e da aprendizagem. Referindo-se a às transformações suscitadas no ensino superior, com o advento das comunidades virtuais de aprendizagem, Axt coloca:

Na educação superior isso significa que [...] temos não mais um ensino, em que aquele que detém o poder da informação fica investido da função de representante da verdade, sendo instituído nesse lugar de saber, ou ainda, um ensino em que, mesmo quando há interação, esta se dá com ênfase na apreensão da informação correta, da solução única. Temos antes uma virada paradigmática nas relações professor-aluno e aluno-aluno em que ressaltam, primeiro, um deslocamento de foco: as formas *a priori* de organização e de apresentação dos conteúdos informacionais dão lugar à problematização de realidades, a experimentações, a procedimentos e soluções alternativos a serem trocados na rede e discutidos, privilegiando assim os processos interativos coletivos de base cooperativa. Segundo, a assunção da complexidade conceitual: não há conceitos simples. Todo conceito é aberto, complexo, é uma multiplicidade, e é ilusório tentar aprisioná-lo dentro de limites imutáveis. A produção de sentido subjetiva corrói, dilapida o conceito por dentro. Todo conceito tem um contorno irregular, embora haja uma tentativa de fato de preservá-lo, delimitando um núcleo duro, que seria imutável e universal, ignorando possíveis sentidos que o atravessam. Terceiro, a assunção do acontecimento dialógico na rede: o conhecimento se produz coletivamente a partir dos encontros primeiros e contínuos entre os sentidos de cada um, nas relações de reciprocidade entre sujeitos de linguagem. Se o conceito é ato do pensamento coletivo, o é sobre o eixo da ação material ou simbólica, ou experimentação, e no encontro dialógico e cooperativo entre sujeitos de linguagem e de pensamento. (AXT, 2004, p. 114)

Com base nesses pressupostos a autora enfatiza a importância do uso das tecnologias de informação e comunicação na educação, tanto presencial quanto a distância, na medida em que essa nova perspectiva transforma a natureza e o modo de

gestão do conhecimento, especialmente modificando as relações professor-aluno e aluno-aluno.

Do ponto de vista das produções reflexivas, estas se dão com base na ideia de autorias múltiplas, onde cada participante assume papel de autor e de co-autor, através de uma interlocução responsiva. Em função da natureza expressiva das comunidades virtuais de aprendizagem, os sujeitos criam vínculos, uns com os outros, com diferentes intensidades: *vínculos de responsabilidade pelo que diz e como diz, vínculos de compromisso com o outro, de alimentar a rede pela troca recíproca e dialógica de ideias e pela escuta, constituindo gestos de autoria, operando benefícios de uma autoria coletiva* (AXT, 2004, p.115).

Quanto às normas de funcionamento, são definidas pela própria comunidade virtual, através da negociação no grupo, através do estudo de temas pré-definidos, onde, como bem coloca Axt (2004, p. 116), *a evolução do conhecimento se dá por auto-organização do próprio pensamento na medida em que há necessidade de cada um coordenar pontos de vista, argumentos, evidências trazidas pelos vários participantes, formando um corpo coerente de relações.*

Concordando com Axt (2004, p. 116), balizamos a configuração conceitual de uma comunidade virtual de aprendizagem, dada pelas interlocuções nos AVAs, em presença de aspectos como: *produção de pensamento, produção de conhecimento, relação dialógica, interação cooperativa, capacidade de expressão e de escuta, avaliação compartilhada, autoria, responsabilidade pelo seu dizer, responsabilidade pelas relações que produz ou pelo conhecimento*, que a autora refere como “ganhos” que podem ser auferidos com o seu uso no ensino superior.

Assim, para a presente pesquisa, os aspectos acima abordados orientam a concepção de *comunidade virtual de aprendizagem*, espaço de interação e *locus* para o estudo da racionalidade³ da Educação a Distância a que nos propomos.

Na medida em que a Educação a Distância implica na *mediação* do ensino, e tendo em vista que a mediação se dá necessariamente com a presença de recursos técnicos e tecnológicos, as tecnologias se colocam como uma pré-condição para o desenvolvimento de atividades nesta modalidade educativa.

³ Os conceitos de “racionalidade” *instrumental* e *comunicativa* são discutidos no capítulo 5.

Este pressuposto, da inexorável presença dos meios técnicos e tecnológicos na modalidade de ensino *on-line*, traz implicações que vão muito além dos processos de ensino e aprendizagem, sugerindo a pertinência de estudos que considerem uma racionalidade da Educação a Distância constituída dentro desses moldes.

Os altos índices de tecnologização das atividades educativas e ações de ensino e aprendizagem, através da implementação de ambientes virtuais de aprendizagem na Educação a Distância, suscitam a questão da racionalidade instrumental na educação, na medida em que a lógica dos processos técnicos passa a determinar a lógica do pensamento, definindo os limites e condições dos processos reflexivos e da própria razão.

Porquanto no ensino e aprendizagem *on-line* os níveis interacionais dependem da utilização de recursos tecnológicos e da intensidade dos processos desencadeados, torna-se imperativo compreender a inteligibilidade constituída nas relações entre os participantes que vivenciam tais processos, diante dos riscos de instauração de uma racionalidade instrumental, decorrente de configurações excessivamente técnicas e mecânicas dos procedimentos educativos.

Dentro dessa perspectiva, a presente investigação, ***Educação a Distância e Racionalidade Comunicativa: a construção do entendimento na comunidade virtual de aprendizagem***, busca explorar reflexivamente a temática, partir da questão-problema de pesquisa:

– Que racionalidades estão presentes na inteligibilidade do “estudar a distância” nos discursos dos sujeitos da comunidade virtual de aprendizagem?

A busca da compreensão do processo de construção do entendimento na comunidade virtual de aprendizagem apoia-se nas seguintes questões norteadoras:

- 1) *Que racionalidade – ou racionalidades – está presente na comunidade virtual de aprendizagem?*

- 2) *Qual a relevância da construção da inteligibilidade do “aprender a distância” numa comunidade virtual de aprendizagem?*
- 3) *Como os sujeitos de aprendizagens on-line compreendem e situam, a partir de sua própria experiência educativa, a racionalidade instrumental e a racionalidade comunicativa na Educação a Distância?*
- 4) *Que relações são possíveis estabelecer entre racionalidade comunicativa e Educação a Distância a partir da compreensão construída pelos participantes de uma experiência educativa on-line?*
- 5) *Que conexões são possíveis entre o processo de construção da inteligibilidade do “estudar a distância” numa comunidade virtual de aprendizagem e perspectivas emancipatórias de educação, que possam inibir a instauração de uma racionalidade instrumental?*

Assim, o presente estudo, embasado na teoria da racionalidade comunicativa, de Habermas, tem como objetivo compreender a formação do entendimento na comunidade virtual de aprendizagem, desnudando a racionalidade – ou racionalidades – presente na Educação a Distância apoiada pelas TICs, a partir de uma base empírica de dados, constituída por fontes primárias, através da análise das produções textuais publicadas pelos alunos do Curso de Licenciatura em Pedagogia a Distância (PEAD), na Rede Cooperativa de Aprendizagem (ROODA).⁴

Como objetivo específico pretende-se traçar o percurso da construção do entendimento do que significa *estudar a distância* numa comunidade virtual de aprendizagem, a partir de uma experiência educativa vivida, dando voz aos seus participantes, através da expressão e análise de suas falas.

De forma mais ampla, espera-se que os resultados da presente pesquisa possam contribuir para a reflexão crítica dos processos da Educação a Distância, bem como para o desenvolvimento de um pensamento emancipatório da educação *on-line*, no sentido do esclarecimento quanto aos possíveis riscos de instauração de uma racionalidade instrumental, vinculada a esta modalidade de ensino.

⁴ O ambiente virtual de aprendizagem ROODA, utilizado no PEAD, é descrito no capítulo 4.

3

CONTEXTO CONTEMPORÂNEO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: IMPLICAÇÕES SOCIAIS, TECNOLÓGICAS E PEDAGÓGICAS DA EXPANSÃO DO ENSINO ON-LINE - A QUESTÃO DO ACESSO VISTA SOB MÚLTIPLAS PERSPECTIVAS

A rápida expansão da Educação a Distância – um fenômeno social contemporâneo –, está transformando o cenário educacional brasileiro, em todos os níveis, especialmente no ensino superior, tornando realidade os prognósticos feitos por especialistas interessados no estudo desta modalidade de ensino, especialmente no que se refere ao aumento do número de estudantes matriculados em cursos a distância.

De acordo com dados do INEP, constantes no Censo da Educação Superior Brasileira, de 2007 para 2008 houve um aumento de 96,9% nas matrículas da graduação na modalidade a distância. Em 2008, 14,3% dos alunos matriculados na graduação, no Brasil, eram alunos de cursos a distância, índice este que passou para 20% em 2009, um resultado absolutamente extraordinário.

Parte significativa desse crescimento é fruto das políticas públicas implementadas para o setor, especialmente com o advento do programa Universidade Aberta do Brasil (UAB), criado pelo Ministério da Educação, em 2005, visando a expansão e interiorização da oferta do ensino superior público e gratuito no país.

A partir de 2007, o programa UAB passou a integrar as atividades da Diretoria de Educação a Distância, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), tendo como missão colaborar no processo de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. A estratégia de formação inicial e continuada de professores se constituiu no âmbito do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica, idealizado em regime de colaboração entre União, estados e municípios, resultando na criação de Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, com a função de articular as ações entre as diferentes instâncias, levando em conta as demandas por educação a distância, orientando a oferta de cursos por parte das instituições públicas de ensino superior (federais, estaduais e municipais), através da rede de polos de apoio presencial.

De acordo com as metas estabelecidas pelo programa UAB, espera-se que até 2013 sejam atendidos cerca de 800 mil alunos/ano, com a oferta de cursos de graduação, pós-graduação e formação continuada. Dados do Ministério da Educação (MEC, 2010) indicam que até 2009 haviam sido criadas 187.154 vagas, distribuídas na rede de polos de apoio presencial do sistema UAB.

Em presença desse quadro, uma análise conjuntural da Educação a Distância pode suscitar abordagens a partir de múltiplas perspectivas, em termos de impactos sociais.

Assumindo-se que a razão de ser de toda ação educativa – inclusive aquela efetivada a distância – é o aprendizado do aluno, importa, de início, considerar as implicações suscitadas pela rápida expansão da EAD nesse campo.

Faz-se mister reconhecer que a expansão da Educação a Distância sustenta-se, primordialmente, sobre esse eixo, da busca da ampliação do acesso ao ensino, mediante a inserção de novos alunos nessa modalidade educativa. Este quadro mantém consonância com um dos maiores desafios da educação contemporânea, referido por John (2003), de que a “tecnologia educacional seja posta a serviço dos excluídos em vez de simplesmente proporcionar uma aprendizagem mais rica ou conveniente àqueles que já têm boas condições para aprender”.

Ainda que o expressivo contingente, constituído por aqueles que realizam cursos a distância, esteja crescendo exponencialmente – e algumas previsões sugerem que num futuro não muito distante o número de alunos formandos nesta modalidade

ultrapassará as matrículas do ensino presencial –, cabe indagar até que ponto e de que maneira a Educação a Distância pode representar possibilidades reais de democratização do acesso ao ensino para as camadas menos favorecidas e que mais necessitam de educação.

Destarte, a questão reveste-se de uma complexidade não circunscrita à esfera das políticas públicas, estendendo-se ao campo pedagógico, ensejando respostas, particularmente dos educadores.

Pensadores, como Morin (2000), alertam para a necessidade de uma reforma que leve em conta a nossa aptidão para organizar o conhecimento, uma *reforma do pensamento*, que vai muito além da democratização do ensino universitário e da generalização do status de estudante.

Afortunadamente, constata-se que as pesquisas relacionadas com a Educação a Distância não estão somente ampliando-se – algo facilmente verificável pelo volume de publicações existentes –, mas mais do que isso, evidenciando um aprofundamento nas abordagens e temáticas.

Assim como ocorreu, ao longo do tempo, com a educação presencial – e ademais, com todas as áreas do conhecimento humano –, a Educação a Distância começa a colocar-se como uma área específica do saber, com limites e competências bem definidos, com seus paradigmas próprios, onde a teorização assume contornos de uma nova ciência, com todas as implicações decorrentes desse fato. Doravante, tratar o ensino não presencial de forma geral passa a ser cada vez mais tarefa de uma emergente Filosofia da Educação a Distância.

Com efeito, consoante aos demais campos do saber, também na Educação a Distância começam a despontar disciplinas altamente especializadas, requerendo uma visão (*inter-trans-multi*) disciplinar amparada por um pensamento mais geral, por uma Filosofia que se ocupa desses novos paradigmas. Segundo Morin (2000, p. 21), o desenvolvimento de aptidões gerais da mente permite o desenvolvimento das competências particulares ou especializadas. Para o autor, *quanto mais desenvolvida é a inteligência geral, maior é sua capacidade de tratar problemas especiais*.

Para que se chegue ao melhor *design* de um modelo de Educação a Distância, em consonância com uma sociedade complexa e em rápida transformação, de tal forma que esta contribua efetivamente para a melhoria dos processos educacionais, é

imprescindível compreender a dinâmica e os múltiplos fatores associados à sua rápida expansão.

A compreensão do fenômeno da rápida expansão da Educação a Distância também reclama uma análise a partir de suas origens, ou seja, das fontes que alimentam e impulsionam o processo de crescimento acelerado desta modalidade de ensino na atualidade.

Nesse sentido, um dos primeiros aspectos a considerar é que existe demanda por educação em geral, e que parte dessa demanda não está sendo atendida plenamente, ou em condições ideais, pelo ensino presencial. Em última instância, a resposta à questão – por que razão o ensino presencial brasileiro mostra-se deficitário? –, explica o desenvolvimento da EAD no país.

Assim, uma fonte que explica o crescimento da EAD advém de uma demanda primordial, que caracterizou o perfil de aluno nos primeiros estágios da Educação a Distância, e que deu o nome à própria modalidade. Trata-se do aluno “a distância”, residente geograficamente afastado dos grandes centros ou das instituições de ensino tradicionais.

Entretanto, ao lado desse contingente, temos a presença de outro tipo de demanda, formada por alunos que mesmo residindo próximo aos grandes centros, não obtêm acesso ao ensino nas condições almejadas. Trata-se do aluno que deseja prosseguir os estudos, mas não obtém acesso ao ensino presencial – seja em função dos custos do ensino privado, seja em função da inexistência de vagas suficientes no ensino público. Este aluno pode optar, havendo oferta de ensino em condições favoráveis, pela modalidade de Educação a Distância, independentemente do mesmo possuir ou não disponibilidade de horários para o ensino presencial, ou da proximidade geográfica das instituições educacionais. Este aluno não está propriamente interessado na modalidade de ensino, mas em sua formação, optando pelo ensino a distância na medida em que o mesmo se coloca como algo viável, como uma possibilidade real, talvez a única tangível dentro de suas circunstâncias, de formação acadêmica.

A versão contemporânea do “aluno a distância” assumiu novas nuances, em vista das transformações do mundo globalizado que transita entre a modernidade e a pós-modernidade, onde o sentido da própria educação também passa por profundas transformações.

Se antes, importava realizar um curso superior – e isso era suficiente –, para inserção social e no mercado de trabalho, hoje se fala em educação continuada, qualificação e aprimoramento profissional permanente, colocando os níveis de pós-graduação *lato sensu* (aperfeiçoamento e especialização) e *stricto sensu* (mestrado e doutorado) na ordem do dia, como uma necessidade cada vez mais presente. Com a ampliação da oferta de ensino a distância, potenciais candidatos a um curso superior já não se contentam em realizar um curso presencial – muitas vezes o único –, disponível na região de origem, como era comum em outros tempos, sendo mais seletivos e criteriosos em suas escolhas, buscando realizar a formação na exata área de seus interesses.

Exigências ditadas pela complexidade da sociedade contemporânea acabam gerando a necessidade de novos cursos, em novas áreas do conhecimento, de forma cada vez mais intensa. Parte significativa dos cursos de graduação e pós-graduação criados atualmente se deu em áreas que não existiam há pouco tempo, como um campo específico do saber. Esse novo panorama se constitui em um dos maiores desafios do ensino presencial, tendo em vista a dificuldade de replicação da ampla gama de áreas de estudos e interesses acadêmicos bastante específicos em todas as regiões do país.

A estratégia de fomentar o desenvolvimento em áreas de interesse, de acordo com as vocações regionais, resolve em parte esse problema, oferecendo alguma sustentabilidade ao sistema, e o atendimento de demandas específicas, de forma induzida.

Não obstante, para as instituições que se preocupam com a formação do cidadão, não se trata, meramente, de ofertar o ensino, mas de cumprir uma dupla e paradoxal função, referida por Morin (2000), do atendimento de áreas específicas do saber, ao lado da constituição de uma cultura, mediante um ensino *metaprofissional* e *metatécnico*.

Se, por um lado, a complexa organização social contemporânea favorece o desenvolvimento da Educação a Distância, em função das necessidades de acesso à educação por parte das populações, em condições que exigem a superação das barreiras geográficas, por outro lado, essas mesmas novas formas de organização social contribuem para que uma das características mais marcantes do ensino não

presencial, a *flexibilização dos espaços-tempos*, se coloque como um fator determinante na opção educativa das novas gerações que buscam o ensino superior, em níveis de graduação e pós-graduação.

Nesse contexto, a *flexibilização dos espaços-tempos* se insere cada vez mais como fator de inclusão educacional, na medida em que atende às necessidades das populações. Em última instância, é a possibilidade de flexibilizar os espaços-tempos dos estudos, por parte do educando, propiciados pela Educação a Distância, na medida em que permite a conciliação com outras atividades, inclusive laborais, que tem sido determinante na escolha da modalidade de ensino, concorrendo para o aumento das demandas.

A *flexibilização dos espaços-tempos dos eventos educativos* constitui a característica por excelência da Educação a Distância, que se dá, necessariamente em forma de *mediação*, em contraposição ao ensino presencial, onde professores e alunos participam, preponderantemente, dos processos de ensino e aprendizagem de forma mais direta, num mesmo espaço-tempo, onde o espaço é marcado pela “fiscalidade”, e tempo, pela “linearidade”. A *mediação didático-pedagógica e a flexibilização dos espaços-tempos*, como características fundamentais, estão inscritas no embasamento legal da Educação a Distância brasileira:

A Educação a Distância é a modalidade educacional na qual a *mediação didático-pedagógica* nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos (BRASIL. Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005).

O que define a Educação a Distância da era digital – baseada nas TICs –, não é a distância dada em função do espaço ou tempo, mas a distância dada em função da *mediação*. O conceito de “distância transacional” (MOORE, 1993) explica esta dimensão, que não é determinada pela separação geográfica entre alunos e professores, mas pelo espaço psicológico e pedagógico constituído comunicacionalmente, através de processos interativos. Dentro dessa visão, a característica essencial da modalidade de ensino situa-se na *mediação*, materializada através de recursos comunicacionais e tecnológicos.

A modalidade surge e se desenvolve mantendo uma vinculação essencial com desenvolvimento tecnológico, de forma irrevogável, evoluindo ao ritmo deste, de tal sorte que não há o que se falar em ensino a distância sem considerar os processos tecnológicos envolvidos. Esta vinculação é tão estreita que a evolução das tecnologias tem sido determinante na demarcação dos diferentes estágios da Educação a Distância, desde os primórdios da modalidade de ensino, partindo dos materiais instrucionais impressos e o uso dos correios, até a Educação a Distância da era digital, baseada em ambientes virtuais de aprendizagem, onde se insere o conceito de aprendizagem em rede.

Entretanto, a natureza da relação entre tecnologia e Educação a Distância também tem sofrido transformações, ao longo da sucessão dos diferentes estágios desta modalidade de ensino, referidos por Peters (2005). Se no princípio tratava-se de utilizar recursos existentes – como escrita, material impresso, correios, telefone e televisão –, de uso geral, com o tempo a própria Educação a Distância, de forma concomitante ao uso e adaptação desses processos, vem concorrendo para a criação de tecnologias próprias, mediante o desenvolvimento de pesquisas avançadas, onde a concepção dos *ambientes virtuais de aprendizagem* – AVAs – surge como um dos ícones mais proeminentes.

O “estado da arte” da Educação a Distância contemporânea é fruto dessas pesquisas, envolvendo diferentes áreas do conhecimento, relacionadas com os processos educativos, especialmente na intersecção entre as áreas pedagógicas e tecnológicas. Os progressos alcançados nesse campo se devem a pesquisas de ponta, onde se vislumbra o potencial que as TICs trazem para um novo modelo de Educação a Distância, da era digital, nascida sob o signo da inovação. Esse modelo começa a se difundir na medida em que instituições de ensino de vanguarda passam a desenvolver e implementar projetos educativos dentro de novas concepções pedagógicas. Assim, é a descoberta do potencial da Educação a Distância baseada nas TICs fundamentada em propostas pedagógicas inovadoras que explica a evolução e o estágio atual dessa modalidade de ensino.

Não obstante, é razoável considerar que, se por um lado, o desenvolvimento tecnológico explica o estágio atual da EAD – baseada nas TICs –, por outro lado, a velocidade da expansão da modalidade é resultante de uma conjugação de fatores,

principalmente o fato de um modelo inovador de educação encontrar ressonância nas demandas de uma sociedade em transformação.

Com efeito, o uso constante e cada vez mais intenso das tecnologias digitais, como serviços virtuais, acessados através da internet, que paulatinamente vão sendo incorporados ao dia-a-dia das populações, logrou despertar uma nova compreensão em termos de possibilidades, que a inserção tecnológica traz para a vida como um todo, abrindo espaço para inovações no campo educacional, ensaiando uma transposição de uma esfera para outra. Na medida em que usuários leigos compreendem o potencial de aplicabilidade dos recursos tecnológicos, em diversas situações e esferas da vida privada e social, criam expectativas também em relação à esfera educacional, permitindo aferir o “quanto” e “como” é possível transferir os benefícios da era digital para o campo educacional.

Da mesma forma, o aumento do uso das tecnologias de EAD da era digital como apoio ao ensino presencial está redesenhando a educação tradicional, com o surgimento de uma variante de ensino – misto –, realizado em parte presencialmente e em parte virtualmente. Alunos que participam de experiências educativas na modalidade a distância, ou mesmo a partir da utilização das tecnologias dos ambientes virtuais de aprendizagens, como apoio ao ensino presencial, acabam “cobrando” dos demais professores a utilização desses recursos, produzindo um efeito sinérgico, gerando novas demandas que tendem a ampliar a expansão. No mais das vezes, a partir de uma experiência inicial, estes mesmos alunos se interessam em realizar cursos de aperfeiçoamento ou especialização nessa modalidade de ensino.

Este novo cenário contribui para diminuir os limites rígidos existentes entre a educação presencial e a distância, conforme salienta Fainholc (1999), em função de uma aproximação maior entre as modalidades de ensino por conta do reconhecimento da importância dos processos interativos e do aumento do diálogo entre os participantes. Segundo Peters (2003), a tendência é que grande parte das instituições tradicionais venham a complementar seus métodos de ensino e aprendizagem incluindo técnicas de Educação a Distância.

Para estes autores, os processos educacionais estão se modificando rapidamente, pressionados por uma variada gama de forças sociais, econômicas e tecnológicas. De acordo com Peters (2003, p. 41), na origem dessas demandas,

encontram-se o fortalecimento do conceito de aprendizagem aberta, o aluno adulto (que trabalha), o “aumento do número de alunos, novos tipos de alunos, globalização e competição com outros provedores de recursos intelectuais e as alterações nas funções, conteúdos e estrutura pedagógica da educação superior”.

Se o interesse crescente na Educação a Distância decorre dos avanços inacreditáveis nas TICs (PETERS, 2003, p. 24), o “motivo pelo qual veio a existir é que claramente havia aqueles que precisavam de educação e nenhum outro meio de adquirir conhecimento ou de ficarem cultos estava disponível”. Na gênese da modalidade identifica-se, portanto, uma missão primordial, que segue vigente na atualidade, de orientar-se dentro dos princípios de democratização do acesso ao ensino, colocando-se como uma promessa de inclusão para grandes contingentes da sociedade.

Em suma, ao lado do potencial tecnológico, colocam-se as demandas de uma sociedade complexa, em rápida transformação, e que ajudam a explicar o crescimento vertiginoso da Educação a Distância. Já não se trata mais de oportunizar o estudo ao aluno situado geograficamente distante dos grandes centros educacionais. Agora se faz necessário, também – e cada vez mais –, oportunizar a educação e o acesso ao ensino ao aluno que reside próximo aos centros, mas que devido às exigências do mundo contemporâneo, só consegue prosseguir os estudos mediante a flexibilização de tempos-espacos e de novos processos educativos, onde a EAD da era digital se insere como facilitadora.

Este cenário encontra amparo na leitura que Rifkin (2001) faz da sociedade contemporânea, quando afirma que estamos ingressando na *era do acesso*, num modelo de economia hipercapitalista, onde o que conta é acesso *just-in-time* a bens e serviços, incluindo a esfera cultural e educacional. Nesse contexto, o conceito de *propriedade* cede lugar ao conceito de *acesso*.

Entretanto, na medida em que a expansão do ensino a distância está relacionada com o uso intenso das tecnologias de comunicação e informação (TICs), tal fato sugere implicações mais amplas, para além da democratização do acesso à educação, de modo geral, trazendo à tona a questão do acesso em diferentes níveis, como o acesso dado pela disponibilidade dos recursos tecnológicos, o acesso dado pela apropriação e o domínio das linguagens e processos informacionais, e o acesso dado

pelo desenvolvimento de habilidades e competências pedagógicas no âmbito do “aprender a distância”, através de interações nos ambientes virtuais de aprendizagem.

A percepção do potencial da Educação a Distância da era digital, tanto por parte das instituições de ensino, como por parte das populações que procuram esta modalidade educativa, não é suficiente para determinar boas experiências educativas, ou mesmo para a exploração do pleno potencial que a mesma possibilita. Existem outros fatores, como refere Peters (2003), que concorrem de forma concomitante, determinando uma multiplicidade de modelos educativos nesta modalidade:

É óbvio que condições socioeconômicas diferentes, diferentes tradições culturais, diferentes tradições acadêmicas e estratégias de aprendizado culturalmente determinadas, assim como diferentes ideias sobre o papel das universidades e da educação superior na sociedade levaram a versões especiais de universidades de ensino a distância com estruturas pedagógicas específicas também (PETERS, 2003, p. 36).

A exemplo do ensino presencial, não existe um modo único de se fazer Educação a Distância, e pode-se mesmo dizer que cada empreendimento tem suas peculiaridades, como objetivos educacionais, infraestrutura, recursos tecnológicos, projeto pedagógico, fundamentação teórica, opções metodológicas, dependendo, ainda, das especificidades da área do curso e do público-alvo, dado pelo perfil dos potenciais alunos.

Tendo surgido sob o signo da inovação, a Educação a Distância está promovendo alterações metodológicas e estruturais no ensino presencial, corroborando previsões feitas por especialistas no início da década. O *design* das instituições educacionais do futuro, anunciado por Peters (2003), está se concretizando de forma bastante veemente, provavelmente muito antes do que se imaginava. Hoje, as instituições de ensino estão integrando uma gama de formas de apresentação, face a face, a distância, informatizada, desenvolvendo *novas configurações pedagógicas que não se parecem mais com as formas tradicionais de ensino*.

Esta posição, compartilhada por autores, como Fainholc (1991), evidencia que a modalidade de Educação a Distância, fortalecida por transformações sociais e tecnológicas, está promovendo alterações profundas nos modelos educativos mais tradicionais:

Los diseños educativos tradicionalmente inspirados en concepciones de aprendizaje (generalmente receptivos) y de enseñanza (muchas veces en rutinas disociadas de la vida real y del mundo del trabajo) excesivamente dependientes de la presencia del educador en recintos establecidos y en tiempos rígidos, fueron sacudidos por las crisis de orden socio-cultural y tecnológico que los umbrales del siglo XXI trae consigo, lo que a su vez ha precipitado el auge de una modalidad no convencional: la educación a distancia (FAINHOLC, 1991, p. 15).

Verifica-se, consoante as previsões, que o acesso à educação, buscado pelas populações, está se dando dentro de novas conformações, exatamente pelas diferentes condições de acesso que a modalidade a distância propicia, onde o ensino presencial nos moldes tradicionais já não consegue dar conta de forma efetiva.

Do mesmo modo que o crescimento expressivo da EAD, durante o terceiro período, que corresponde à segunda metade do século passado, se deu em função do desenvolvimento nas telecomunicações, a expansão vertiginosa – e sem precedente –, dessa modalidade de ensino que ora se verifica no cenário brasileiro é impulsionada pelas promessas vindas das TICs, ou seja, pelo potencial que se vislumbra no uso das tecnologias digitais, com o uso dos ambientes virtuais de aprendizagem e de computadores interligados em redes, e o uso de serviços como a internet. Como se verifica, uma das principais razões para o crescente interesse na Educação a Distância está intimamente relacionada com o desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação, e é por causas destas mudanças, como já referiu Peters (2003, p. 24), que a importância da Educação a Distância está agora novamente aumentando. Para o autor, é necessário reconhecer que a aprendizagem on-line propicia os meios de se lidar com novas exigências sociais, com a necessidade de lidarmos com novos objetivos educacionais e novos grupos de estudantes.

Paradoxalmente, a expansão da EAD, suscitada a partir da descoberta do potencial que as tecnologias digitais oferecem a esta modalidade de ensino, está fomentando a expansão de um modelo mais tradicional de ensino não presencial, baseado em material impresso, que corresponde ao segundo e terceiro períodos, e que possui algumas características próprias do ensino mais diretivo e de cunho conteudista. Esse cenário, aparentemente contraditório, se deve a alguns fatores, entre os quais se destaca a questão do acesso, mais precisamente, da falta de acesso às novas tecnologias por parte das populações.

São estas mesmas limitações que explicam a retomada de uma EAD em moldes mais tradicionais, em pleno século XXI, num contexto altamente tecnologizado, restrições que somente serão ultrapassadas com a inclusão digital, um estágio ainda distante de ser alcançado de forma plena. Este infortúnio advém de uma simples constatação, a de que as populações que mais necessitam de educação são, também, as populações com menor acesso aos recursos tecnológicos.

Atenta a essa questão, a criação de uma rede de polos de apoio presencial à EAD no país, iniciada em 2007, através do programa Universidade Aberta do Brasil (UAB) do Ministério da Educação, demonstra consonância entre as políticas públicas e as demandas e necessidades das populações. O programa UAB baseia-se em cinco eixos fundamentais (MEC, 2010):

- Expansão pública da educação superior, considerando os processos de democratização e acesso;
- Aperfeiçoamento dos processos de gestão das instituições de ensino superior, possibilitando sua expansão em consonância com as propostas educacionais dos estados e municípios;
- Avaliação da educação superior a distância tendo por base os processos de flexibilização e regulação implantados pelo MEC;
- Estímulo à investigação em educação superior a distância no País;
- Financiamento dos processos de implantação, execução e formação de recursos humanos em educação superior a distância.

Os polos de apoio presencial à EAD criam as condições de acesso à educação, mediante a oferta de infraestrutura adequada, incluindo laboratórios de informática interligados em rede e com conexão com a internet em alta velocidade. Dessa forma, além de oportunizar as condições para a realização das atividades presenciais e de apoio pedagógico aos estudantes, os polos suprem as necessidades do ponto de vista tecnológico.

De acordo com a definição da UAB (MEC, 2010), “os polos de apoio presencial são as unidades operacionais para o desenvolvimento descentralizado de atividades

pedagógicas e administrativas relativas aos cursos e programas ofertados a distância pelas instituições públicas de ensino superior no âmbito do Sistema UAB”. Os polos de apoio presencial à EAD provêm a infraestrutura física, tecnológica e pedagógica necessária para que os alunos possam desenvolver as atividades educativas a distância.

Os termos de referência do programa UAB, sinalizam o polo de apoio presencial como "local de encontro" onde acontecem os momentos presenciais, onde se dá o acompanhamento e a orientação aos estudantes, bem como as práticas laboratoriais e as avaliações presenciais.

Segundo modelo da UAB (MEC, 2010), os polos de apoio presencial necessitam apresentar uma estrutura mínima que contemple:

- Sala para Secretaria Acadêmica;
- Sala de Coordenação do Polo;
- Sala de Tutores Presenciais;
- Sala de Professores;
- Sala de Aula Presencial;
- Laboratório de Informática;
- Biblioteca.

Os diferentes espaços devem contar com mobiliário adequado e equipamentos em número suficiente, observando o tipo e a quantidade de cursos ofertados, bem como o número de alunos atendidos.

Quanto aos recursos humanos, os polos de apoio presencial devem contar com:

- Coordenador de Polo, responsável pela parte administrativa e pela gestão acadêmica;
- Tutor Presencial;
- Técnico de laboratório pedagógico, quando for o caso;
- Técnico em Informática;
- Bibliotecária;
- Auxiliar para Secretaria.

De acordo com dados do MEC (2010), até meados de 2009 haviam sido criados 720 polos de apoio presencial, distribuídos nas diversas regiões do país. A expectativa de que esse número possa ser ampliado em 2010, com a instalação de mais 200 polos, ultrapassando, assim, a marca de 900 polos de apoio presencial à EAD.

Em certo sentido, os desafios que se colocam à educação em geral, podem resultar aumentados quando se fala em Educação a Distância, da era digital, em vista das exigências tecnológicas, particularmente de acesso aos recursos por parte das populações menos favorecidas. Para John (2003), num mundo pós-moderno, globalizado, de profundas transformações no modo de vida das sociedades e de rápida evolução tecnológica, o acesso constitui uma das questões vitais com que a educação se defronta, ao lado da qualidade do ensino e da redução de custos.

A pergunta que se coloca, segundo John (2003), diante dos dados levantados pela UNESCO, onde cem milhões de crianças (em idade escolar) nunca viram o interior de uma escola, e muitas não permanecem o tempo suficiente para adquirir habilidades úteis para a vida, sendo que aproximadamente oitocentos milhões de adultos têm sua existência prejudicada pelo analfabetismo, *é como a tecnologia pode ajudar nesse panorama?*

Esta realidade sugere a existência de riscos da oferta de dois tipos de educação, um modelo altamente tecnologizado, voltado para os segmentos mais favorecidos, e outro conceitualmente ultrapassado, voltado para os segmentos menos favorecidos das populações, similar a EAD tradicional, baseada em material instrucional impresso de caráter expositivo-entregador.

Na maior parte dos discursos que fundamentam projetos de cursos a distância enfatiza-se como positivo, do ponto de vista pedagógico, a utilização das TICs, especialmente no que se refere às possibilidades de interação, um componente importante nos processos de ensino e aprendizagem, muito embora também exista a compreensão de que os recursos tecnológicos não garantem, por si só, um ensino de qualidade, que depende, também, de outros fatores, como propostas pedagógicas, metodologias, professores, tutores, currículo, e condições do corpo discente. O entendimento geral firmado atualmente é de que a modalidade, em si mesma, não determina a má qualidade, assim como não garante a boa qualidade do ensino, seja presencial ou a distância. Para se alcançar um ensino de qualidade as possibilidades

tecnológicas necessitam ser exploradas adequada e efetivamente através de bons projetos educativos.

Nessa ótica, o uso de ambientes virtuais, a aprendizagem em rede, de forma cooperativa e colaborativa, mediante processos interacionais intensos entre os próprios alunos, são tidos como fatores que favorecem os processos de ensino e aprendizagem a distância, conforme Peters (2003) já havia referido:

Quando os estudantes querem visualizar ou simular, são forçados a serem claros quanto a seus próprios pensamentos a respeito do objeto que deve ser representado, e elaborá-lo em detalhe na forma de um modelo. Estas representações não apenas apoiam a aprendizagem e levam a novo conhecimento, como também podem demonstrar o sucesso da aprendizagem que foi alcançado, e isso pode ter um efeito sobre a motivação para aprender (PETERS, 2003, p. 181).

Dentro dessa perspectiva, os recursos do ensino a distância podem agregar valor aos processos educativos, seja em cursos estritamente on-line ou mistos, propiciando novas experiências cognitivas e de aprendizagens aos alunos.

Decorre que uma questão de crucial importância para o planejamento do ensino a distância relaciona-se exatamente com esse novo espaço de aprendizagem, virtual, que exige – e ao mesmo tempo também determina –, novas atitudes, habilidades e competências. Trata-se de compreender em que medida o ensino e a aprendizagem nos ambientes virtuais exigem um perfil de aluno, ou em que medida esse perfil é passível de ser construído, por intermédio de ações educativas específicas.

Nesse sentido, mais do que a expansão em si mesma, importa analisar as consequências ditadas pela velocidade do processo, ou seja, pela velocidade em que esse processo de expansão está se dando, um fenômeno característico da sociedade contemporânea, sem precedentes na história, cujas implicações no campo educacional merecem estudos. As implicações ditadas pela rapidez da expansão se tornam mais críticas na medida em que a modalidade se coloca como estratégica em termos de acesso à educação, já que o efetivo acesso, em última instância, depende de uma inserção num processo mais amplo, que envolve o domínio e o desenvolvimento de novas habilidades e competências, conforme Fainholc (1999) já havia referido:

El aprendizaje no es puramente un proceso mental, se constituye en una actividad esencialmente distribuida, necesita de colaboración, diálogo e interacción con otros estudiantes, tutores y otros recursos – que hoy incluye artefactos electrónicos –, dentro del contexto social y cultural (FAINHOLC, 1999, p. 90).

Diante desse quadro, de se “*pensar o impensável*, onde o sistema tradicional de educação em prédios escolares e universitários, em salas de aula face a face, não pode dar conta das tarefas que estão pela frente” (PETERS, 2003, p. 54), nos deparamos com a necessidade de compreender como esta nova forma de acesso à educação, o ensino a distância, baseado nas novas tecnologias, exige, também, o acesso a novos tipos de habilidades.

Para Fainholc (1991, p.16), a dimensão construtiva e interativa do aprender e do ensinar, e o desenvolvimento da autonomia e do pensamento crítico, tendem a ser acentuados, devendo ser levados em conta no desenho e implementação dos programas educativos a distância que incorporem as tecnologias digitais, o que implica numa nova postura por parte dos alunos. A posição geral, acompanhada por Peters (2001, p. 151), é de que “os meios digitais não acrescentam simplesmente algo ao tradicional ensino acadêmico, mas, sim, modificam sua estrutura e sua essência”.

Sob esta perspectiva, cabe analisar a questão do acesso em diferentes níveis, no sentido de compreender quais os modos encontram-se subjacentes no ensino a distância da era digital posto que os alunos que se propõem a frequentar cursos a distância, que utilizam ambientes virtuais de aprendizagem, se defrontam com a necessidade de obter acesso em níveis distintos de complexidade, que envolvem uma gama bastante variada de habilidades e competências.

Num primeiro momento, entra em cena o acesso aos recursos materiais propriamente ditos, composto por equipamentos, infraestrutura, serviços e programas (*softwares*), que os alunos necessitam dispor para participar das atividades de ensino organizadas em ambientes virtuais de aprendizagem.

Num segundo momento, o acesso é dado pela apropriação tecnológica e o domínio dos processos, com o desenvolvimento de habilidades e competências no manejo dos recursos e técnicas utilizadas em projetos educativos baseados em ambientes virtuais de aprendizagem.

Por último, num terceiro momento, o acesso se efetiva através do desenvolvimento de habilidades e competências pedagógicas dos processos próprios da Educação a Distância da era digital, baseada fortemente no uso de ambientes virtuais de aprendizagem, e que exigem um intenso processo de interação on-line entre os próprios estudantes, seja de forma síncrona ou assíncrona. Trata-se, aqui, de *aprender a aprender* a distância, no ambiente virtual.

Sintetizando, a efetiva participação – e o desempenho – dos alunos em cursos a distância pressupõe o acesso em diferentes níveis, envolvendo a infra-estrutura tecnológica, a alfabetização digital e domínio de processos específicos próprios da aprendizagem on-line.

O acesso à infraestrutura tecnológica básica pode ser provido através de programas de inclusão digital, especialmente através da ampliação dos telecentros nas escolas públicas, e de conexão de alto tráfego, mediante recursos mantidos e disponibilizados pelos próprios programas (cursos) nos polos ou, ainda, mediante o provimento de recursos pelos próprios alunos. Esse acesso primário, embora constitua um desafio do ponto de vista das políticas públicas, considerando que grande parte das populações ainda não usufrui do acesso aos recursos tecnológicos necessários, não representa propriamente um problema pedagógico, ainda que traga implicações nesse campo.

Entretanto, experiências educativas têm demonstrado que existe um grande descompasso entre as concepções de EAD de última geração e a real possibilidade de aplicabilidade das mesmas na prática pedagógica. No mais das vezes, os recursos que os alunos a distância dispõem não permitem o desenvolvimento de experiências educativas de alto desempenho, baseadas em ambientes virtuais de aprendizagem de última geração e no uso da internet, como videoconferências, *video-chat*, ou mesmo aulas interativas com vídeo.

A alfabetização digital, ao contrário, representa um processo mais complexo e, possivelmente, mais demorado, na medida em que depende de algum treinamento mínimo e de aprendizagens por parte dos estudantes. Implica no desenvolvimento de habilidades específicas que qualificam para o melhor uso possível dos recursos tecnológicos utilizados nos processos de ensino a distância. Quanto maior o domínio

nesse campo mais facilidade terá o aluno de se inserir nas atividades, em desenvolver os conteúdos e atingir os objetivos educacionais.

Normalmente os cursos a distância utilizam uma série de recursos e que exigem conhecimentos em edição de textos, edição de imagens, de programas de comunicação via internet, conhecimentos básicos de sistemas, e domínio de algumas linguagens específicas. Certamente os alunos que possuem maior trânsito e familiaridade nessas áreas terão mais facilidade em desenvolver cursos *on-line* (via internet) e de se inserir rapidamente, enquanto os alunos que não possuem o domínio necessário terão de dedicar maior tempo e investimentos nesse campo. Assim, é imprescindível que o aluno conheça os diversos recursos existentes, bem como a aplicação de cada um, para que no momento oportuno possa fazer as escolhas certas, dentro do leque de opções disponíveis, com conhecimento de causa, qualificando seus estudos.

Por fim, o acesso mais crítico vincula-se exatamente ao domínio dos processos próprios da Educação a Distância da era digital exigindo, além da apropriação tecnológica, o desenvolvimento de habilidades e competências num nível bem mais específico e complexo. O acesso nesse nível se relaciona diretamente aos processos cognitivos, e que são determinantes no alcance de cada aluno, ou seja, até onde cada aluno poderá chegar, em seus estudos, e em que ritmo isso poderá se dar. Ainda que o aluno disponha dos recursos materiais necessários, conheça e domine os recursos tecnológicos, se defrontará com a necessidade de conhecer e dominar linguagens e processos específicos da Educação a Distância da era digital – baseada nas TICs –, implicando na necessidade de desenvolvimento de novas habilidades e competências, que possibilitem o acesso pedagógico.

O ensino virtual representa uma novidade, do ponto de vista pedagógico, para todos os que realizam a experiência educativa pela primeira vez nessa modalidade. A Educação a Distância não constitui um modo de ensinar e aprender com o qual as populações estão habituadas, o que implica na necessidade de um aprendizado que possa preparar o caminho para a exploração de todo o potencial educativo da mesma por parte dos alunos. Nesse sentido, já afirmávamos que os educadores são defrontados com o dilema de promover o ensino não presencial e a educação mediada por computador, sem conhecimento e domínio pleno das implicações didático/

pedagógicas decorrentes dessa nova modalidade, muitas vezes não atentando para o fato de que a mesma representa profundas transformações no modo de ensinar, rompendo uma tradição milenar de ensino presencial (NOVAK, 2005, p. 45).

A realização de cursos a distância com sucesso exige, portanto, alguns pressupostos, que são explicados pela chamada *ruptura paradigmática*, referida por Peters (2003), onde entram em cena componentes importantes, como a autonomia do educando e a capacidade de organização dos estudos.

A sensível diminuição do contato físico, face a face, e a necessidade de contato virtual, com outros alunos, tutores e professores, demandam uma mudança de comportamento e de atitudes que vai muito além da apropriação tecnológica. Trata-se, acima de tudo, de uma nova maneira de ensinar e de aprender, onde os referenciais prévios dos alunos, frutos da tradição oral-presencial, não mais se aplicam.

É em face dessas características que muitos autores, como Peters, chamam a atenção para uma necessária reorganização estrutural ampla do ensino e da aprendizagem, não sendo mais suficiente a adaptação às novas circunstâncias. Há necessidade de se repensar a educação, planejar novamente o ensino e a aprendizagem e implementar as ações educativas de *novas maneiras*.

Da condição de aluno *ouvinte* é necessário passar para a condição de aluno *ativo, participativo*, que interage virtualmente, e que se movimenta com desenvoltura no ambiente virtual de aprendizagem, que produz reflexões interagindo com os colegas, tutores e professores, a distância.

Nos ambientes virtuais de aprendizagem a presença do aluno se dá na exata medida de sua efetiva participação, através de interações com os demais participantes, na construção de reflexões, cooperativa e colaborativamente. Isso exige uma nova postura, de aprendizagem autônoma e de organização dos estudos, de forma muito mais significativa do que aquela exigida nas salas de aula tradicionais.

Nesse novo contexto o aluno se depara forçosamente com importantes transformações em suas concepções prévias, de mudança de pontos de vista e de perspectiva, acerca do que seja o conhecimento. A ideia da *transmissão* do conhecimento já não dá mais conta, abrindo espaços para uma nova concepção, de *construção*, através das interações virtuais. Essa importante ruptura paradigmática que se opera, produz e exige novas posturas, novas atitudes e comportamentos, onde a

interação torna-se o *acesso* por excelência. Em outras palavras, o aluno se dá conta de que a produção do conhecimento depende fundamentalmente de sua própria participação e ação. Embora essa constatação não modifique a essência dos processos cognitivos, levados em conta nas concepções de ensino e aprendizagem, já que invariavelmente funcionam assim em qualquer contexto da educação, seja presencial ou virtual, a tomada de consciência por parte do aluno, ainda que de forma um tanto trágica, faz grande diferença.

Os estudos sobre o problema da interação na era da aprendizagem autônoma, que realizamos durante a pesquisa de mestrado (NOVAK, 2005), demonstram que os alunos que ingressam no ensino a distância, baseado em ambientes virtuais de aprendizagem, necessitam percorrer um longo caminho, de domínio e apropriação de linguagens e processos, do *aprender a distância*. Necessitam, sobretudo, aprender a interagir virtualmente. Trata-se de uma aprendizagem que demanda tempo, exige uma prática e pode ser facilitada na medida em que for problematizada.

Ainda que uma discussão virtual possa ser comparada a uma discussão presencial, para os alunos que não estão afeitos a essa modalidade as dificuldades são imensas. Na realidade, poucos alunos sem experiência prévia em ambientes virtuais de aprendizagem conseguem participar efetivamente das discussões virtuais desde o início do curso, fato que inibe contribuições mais efetivas para a produção de reflexões mais aprofundadas, de forma cooperativa e colaborativa.

Inicialmente é comum encontrar alunos que imprimem todos os conteúdos disponibilizados no formato digital, pois não estão habituados a ler textos na tela do computador. Muitos afirmam que não conseguem compreender o que está escrito no monitor, recorrendo à impressão dos documentos, visto que a leitura no papel se constitui num processo já naturalizado, com o qual estão habituados.

Por outro lado, é comum encontrar alunos que já conseguem ler e compreender textos na tela do computador, mas efetivamente não conseguem produzir um texto diretamente a partir do teclado, necessitando, para tanto, recorrer ao velho método do manuscrito, passando a limpo, posteriormente, no computador.

Esses aspectos remetem para uma questão que tem surgido de forma recorrente nos debates sobre a EAD, qual seja, se existe um perfil de aluno da Educação a Distância?

Na medida em que os procedimentos mais elementares, da apropriação tecnológica, exigem um esforço e uma prática por parte do aluno, é de se esperar que processos mais complexos, da *aprendizagem autônoma*, do *interagir virtual*, da construção de *reflexões coletivas*, da *aprendizagem em rede*, e do *aprender a distância*, tenham essas dificuldades aumentadas.

A interatividade parece representar papéis distintos no ensino presencial e a distância. Embora não constitua um objetivo pedagógico, para Haack (*apud* PETERS, 2003, p. 188), a interatividade quantitativa e qualitativamente melhorada dos estudantes representa um papel muito maior na aprendizagem a distância do que na aprendizagem tradicional. Concordando com Peters (2003, p. 188), quando refere que os espaços *virtuais* oferecem possibilidades que não são encontradas nos espaços *reais*, vale destacar o potencial dado pelos níveis de interatividade que os ambientes educativos informatizados oferecem.

Sendo assim, para os alunos virtuais, o grande desafio consiste na aprendizagem do *aprender a distância*, que implica em aprender a *interagir virtualmente*, não somente do ponto de vista da aquisição do conhecimento, mas do desenvolvimento de uma *práxis*, mediante o desenvolvimento de novas habilidades e competências, que efetivamente possam dar necessário acesso à Educação a Distância. Trata-se do desafio da *ruptura epistemológica*, referido por Fainholc (1999, p.149), no sentido da formulação estrutural e de representação de concepções e conceitos, do desenvolvimento de estratégias cognitivas e metacognitivas por parte dos estudantes.

A questão do acesso, analisada aqui sob três enfoques distintos – social, tecnológico e pedagógico – abre caminho para a compreensão da racionalidade da Educação a Distância, estudo a que se propõe a presente pesquisa de doutorado. É indiscutível que a educação em geral, e também a Educação a Distância, por sua própria natureza, não estão imunes de serem facilmente inseridas dentro de projetos que seguem a lógica da racionalidade instrumental.

A Educação a Distância, na medida em que amplia seu impacto na sociedade contemporânea, mediante a oferta de novos cursos e expansão do número de alunos matriculados nesta modalidade de ensino, coloca a questão da necessidade de uma correspondente ampliação no campo da reflexão teórica crítica, que ultrapasse as fronteiras metodológicas e tecnológicas, abrindo espaços para se pensar a

racionalidade – ou racionalidades – imanente a esse processo educativo que se propõe inovador.

O desenvolvimento do presente estudo parte do pressuposto de que a construção de uma reflexão crítica da Educação a Distância, que pretenda se debruçar sobre seus aspectos epistemológicos e filosóficos, não necessita ser erigida na forma de uma abstração do conhecimento, descolada das práticas sociais, mas levada a efeito, quiçá de forma mais significativa, a partir da realidade vivenciada pelos diferentes atores dos processos educativos nesta modalidade de ensino.

É nesse sentido que se movimenta a presente pesquisa, buscando produzir uma reflexão crítica que estabeleça um ponto de interseção entre teoria e prática, e que abra espaços para indagações que transcendem as soluções políticas, técnicas, tecnológicas ou pedagógicas da Educação a Distância.

Busca-se, sobretudo, mais do que contribuir para instauração de uma teoria da Educação a Distância, provocar o desnudamento de sua racionalidade, postulando a tese da racionalidade comunicativa como uma via para a compreensão e interpretação dos processos intersubjetivos desencadeados e vivenciados na comunidade virtual, em situações de ensino e aprendizagem a distância, processos estes que, por sua própria natureza, não são alcançados pelas reflexões centradas unicamente na tecnologia ou na pedagogia.

Assim, ao lado das abordagens tecnológicas e pedagógicas, extremamente importantes para o desenvolvimento e avanços da Educação a Distância, propugnamos um espaço para o pensamento filosófico da EAD, que não se contraponha a estes enfoques, mas, ao contrário, que considere e estabeleça relações entre ambos, de forma complementar, direcionando o foco de interesse para a racionalidade imanente a estes processos, uma área que extrapola os limites e competências dos mesmos.

O surgimento de novas formas de ensinar e aprender, das quais a Educação a Distância da era digital se coloca como indutora, impõe um ambiente altamente tecnologizado, instrumentalizando os processos educativos, gerando repercussões no *mundo da vida* dos seus partícipes.

Destarte, a Educação a Distância da era contemporânea, ao promover o uso intenso de uma variada gama de recursos tecnológicos, cada vez mais complexos, tem se caracterizada como inovadora em relação ao ensino presencial tradicional. Este

caráter inovador se faz presente e traz importantes implicações também para os alunos que se inserem nesta modalidade de ensino, colocando-os na contingência de lidar com processos desconhecidos, fora de seu campo de domínio, mas que se colocam como pressupostos básicos ao desenvolvimento de seus estudos.

A experiência tem demonstrado, no mais das vezes, que os alunos que optam pela Educação a Distância embasada no uso intenso das tecnologias digitais, aderem ao novo *status* com bastante entusiasmo, procurando desenvolver habilidades e competências no uso dos recursos e instrumentos, além de manter a atenção voltada para aprendizagem e o desenvolvimento dos conteúdos específicos em sua área de estudos. Este fato, ainda que torne menos dramático os processos vivenciados, não torna menos intensos ou significativos os processos intra-psíquicos e intersubjetivos, desencadeados por conta das circunstâncias, no contexto da aprendizagem virtual, processos estes que transformam o modo de lidar com o novo.

Quando se refere ao caráter inovador da EAD da era digital, geralmente pretende-se com isso evidenciar um atributo extremamente caro para a pedagogia, que é a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem. De fato, as inovações, especialmente no campo tecnológico, têm contribuído para avanços significativos na esfera educacional. Nesse contexto, inovação e melhoria do ensino são dois conceitos que muitas vezes se confundem.

Outro ponto que cabe ser analisado de forma mais criteriosa é a questão da *modalidade* de ensino propriamente dita – *presencial* ou *a distância*. Por via de regra a inovação pretendida no campo educacional tem sido referida como vinculada à modalidade e determinada pela modalidade em si mesma, o que parece bastante questionável.

Essa questão pode ser compreendida melhor sob a seguinte perspectiva. Enquanto *modalidade de ensino*, a Educação a Distância, por si só, não é definidora da natureza dos processos educativos, pois estes dependem muito mais da proposta pedagógica e das concepções epistemológicas que embasam os cursos. Em princípio, como já referido, a boa ou má qualidade do ensino e da aprendizagem não seria determinada pela modalidade educativa, simplesmente, visto que esta tanto se presta para a reprodução de modelos educativos mais tradicionais e ultrapassados, como também para o desenvolvimento de experiências inovadoras.

Fato inegável é que o desenvolvimento tecnológico tem gerado novas possibilidades, tanto para o ensino presencial como para o ensino a distância, ainda que por enquanto isso seja mais visível numa do que noutra modalidade. Não obstante, alguns recursos, como os ambientes virtuais de aprendizagem, são próprios e exclusivos da Educação a Distância, sendo aplicáveis ao ensino presencial somente se este assumir uma nova conformação, de ensino misto, já que estes recursos se caracterizam, invariavelmente, pela *mediação*, contrapondo-se ao conceito de ensino presencial, onde professores e alunos compartilham os mesmos espaços-tempos durante os processos educativos. Mesmo aqui, não seria apropriado creditar à modalidade o fator determinante para um ensino de boa qualidade, mas muito mais aos processos envolvidos, no que se refere às opções metodológicas, à organização didática, à abordagem pedagógica e à perspectiva epistemológica. A questão da inovação poderia ser colocada em outros termos, não como causa determinante, mas como potencialidade, que poderá materializar-se através de bons programas educacionais.

Com efeito, quando se fala em inovação, a tendência natural é vincular esta à inovação tecnológica, ou seja, relacionar mais a *produto* do que a *processo*, em função de que é mais fácil perceber as mudanças num do que noutro campo. Entretanto, um produto novo pressupõe novos processos, e no campo educacional não é diferente. De outra parte, muitos processos inovadores podem não estar associados necessariamente a tecnologias ou a inovações tecnológicas.

De um modo geral, ao menos no nível do discurso, a Educação a Distância também tem se caracterizada por outro tipo de inovação, a inovação didático-pedagógica, traduzida pela ruptura paradigmática, em relação ao ensino presencial tradicional, ou mesmo em relação a Educação a Distância tradicional, na medida em que procura romper com um modelo de ensino expositivo-entregador, diretivo e centrado na figura do professor.

Projetos de ensino alinhados com tais discursos se propõem como alternativa e possibilidade de superação das limitações do ensino presencial dito tradicional, de cunho conteudista, organizados dentro de uma perspectiva de transmissão do conhecimento, do professor para o aluno, através de métodos exclusivamente expositivos.

Propostas consideradas avançadas de Educação a Distância enfatizam a necessidade de transformar a realidade da educação, através do *design* de modelos pedagógicos inovadores, com estrutura curricular mais flexível, onde encontra espaço a valorização dos conhecimentos prévios e/ou práticos dos alunos, dentro de uma visão interdisciplinar do conhecimento. Projetos dessa natureza fundam-se no conceito de autonomia do educando, deslocando o foco do ensino para a aprendizagem, apresentando uma estrutura mais horizontalizada, fortalecendo o papel das interações.

Esta nova conjuntura tem sido saudada e bem recebida por educadores, preocupados em não transpor o paradigma do ensino presencial para o ensino virtual. Por conta da rápida expansão da EAD, atualmente a Educação e a Pedagogia têm despertado interesse crescente junto aos professores de todas as áreas de ensino, que pretendem se inserir em cursos on-line ou já se encontram envolvidos com o ensino a distância.

Se, por um lado, esta realidade educativa colocada pela EAD da era digital, gera expectativas animadoras para a educação como um todo, especialmente no que concerne à ampliação e democratização do acesso ao ensino, por outro lado é necessário considerar as implicações que a mesma traz para o corpo discente. Não se trata, somente, de indagar se o aluno está preparado para passar de uma posição de *aluno-receptor* para a de um *aluno-autor*, do paradigma da transmissão para o da construção do conhecimento, e de uma atitude passiva para uma atitude pró-ativa, de autonomia e da necessidade de organização dos próprios estudos, mas em considerar as repercussões que a vivência de tais processos, em determinadas circunstâncias, geram no mundo da vida, e na instauração de uma racionalidade da Educação a Distância, seja ela instrumental ou comunicativa.

Em cursos com estas características os alunos enfrentam uma multiplicidade de desafios, tendo que lidar com situações com as quais não estão habituados, além da aprendizagem de conteúdos. São instados a percorrer um caminho que passa por alguns estágios, que não se dão necessariamente em ordem sequencial, abrangendo domínio e apropriação tecnológica, o desenvolvimento de habilidades e competências do “aprender a distância”, e o desenvolvimento de competências em uma nova concepção de ensino e aprendizagem, bastante diversa dos modelos tradicionais de ensino presencial, onde a autonomia se insere como um componente fundamental.

Do ponto de vista pedagógico, a vivência, o tensionamento e a problematização de tais situações, constituem fatores altamente positivos, gerando aprendizagens significativas e que poderão estruturar novas aprendizagens.

São estas as circunstâncias que amplificam o desafio a que se propõe o presente estudo, na medida em que a pesquisa empírica se situa numa instância emblemática da Educação a Distância da era digital, permeada por conceitos como ruptura paradigmática, inovação, autonomia, aprendizagem em rede, pensamento não linear, e superação dos métodos e técnicas da era industrial. Por outro lado, são estas mesmas circunstâncias que justificam e legitimam o desenvolvimento do presente estudo.

Desse modo, a presente pesquisa, *Educação a Distância e Racionalidade Comunicativa: a construção do entendimento na comunidade virtual de aprendizagem* pretende estabelecer referenciais teóricos fundamentados na teoria da racionalidade comunicativa, de Habermas, através da análise documental de fonte primária, produzidos por alunos em situação de ensino/aprendizagem a distância em curso formal, de nível superior.

A perspectiva de estudo proposta nesta investigação, em linhas gerais pode ser traduzida e sintetizada no pensamento de Hermann (2002), assinalada em epígrafe, quando refere o conhecimento como um *momento do ser* e não um *comportamento do sujeito*.

4

O CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA A DISTÂNCIA (PEAD) DA UFRGS COMO *LOCUS* DA INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA

4.1 CONHECENDO O CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA A DISTÂNCIA: ORIGEM, ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DO PEAD

O Curso de Licenciatura em Pedagogia – PEAD – iniciou suas atividades em 21 de agosto de 2006, constituindo-se no primeiro curso de graduação na modalidade a distância da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

O início efetivo do curso foi precedido de fases preparatórias, como a formação de professores e tutores para atuarem no PEAD, e a produção de materiais a serem utilizados pelos alunos nas diferentes interdisciplinas.

A proposta de criação do curso de Pedagogia teve início dois anos antes, com a formação de um grupo de trabalho no âmbito da Faculdade de Educação da UFRGS, inicialmente voltado para o planejamento de cursos de pós-graduação, *lato e stricto sensu*, na modalidade a distância (CARVALHO, 2007).

A implementação do PEAD se deu no âmbito da Secretaria de Educação a Distância – SEED/MEC, mediante convênio entre a Faculdade de Educação da UFRGS e o Centro de Ciências da Educação da UFSC, visando à formação de professores em exercício nas séries iniciais do ensino fundamental e educação infantil da rede pública de ensino do Estado do Rio Grande do Sul.⁵

O curso surgiu como uma proposta de formação em serviço de professores em exercício nos anos iniciais do ensino fundamental, diferenciando-se de outros cursos regulares de Pedagogia, por suas características próprias, tendo como base as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Licenciatura (BRASIL, 2002), os Referenciais de Qualidade da SEED para Cursos a Distância, e orientado pela proposta de Diretrizes apresentada pela Comissão de Especialistas do Ensino de Pedagogia – SESu/MEC (BRASIL, 2003), incorporada no documento elaborado pelo Fórum de Diretores das Faculdades de Educação – FORUMDIR –, encaminhado em maio de 2004 ao Conselho Nacional de Educação – CNE (UFRGS, 2004).

Além desses parâmetros, o curso segue as diretrizes do plano pedagógico das licenciaturas da UFRGS, que propugnam identidade própria, entendida como um conjunto de conhecimentos e práticas envolvendo saberes e competências específicas e pedagógicas que irão constituir o perfil do futuro professor, e projeto pedagógico específico, entendido como a concepção de educação que orientará a formação do futuro docente quanto ao seu saber, fazer e ser (CEPE/UFRGS, 2004).

Consoante às diretrizes para o plano pedagógico das licenciaturas, o curso busca promover a articulação entre a teoria e a prática, tanto na formação pedagógica como na formação específica, e o desenvolvimento de conteúdos e competências que visam investigar e instrumentalizar para o exercício da docência.

A área de abrangência física do PEAD engloba a sede, localizada na Faculdade de Educação da UFRGS, onde funcionam laboratórios de apoio, serviços administrativos e coordenação do curso, e cinco polos de apoio presencial à EAD, situados em escolas conveniadas da rede pública de ensino, nos municípios de Alvorada, Gravataí, São Leopoldo, Sapiranga e Três Cachoeiras, no estado do Rio

⁵ O PEAD é coordenado pela Profa. Dra. Rosane Aragon de Nevado, tendo como vice-coordenadora a Profa. Dra. Marie Jane Soares Carvalho, e a Profa. Dra. Mérión Campos Bordas com consultora *ad hoc*.

Grande do Sul, onde são mantidas infraestruturas de apoio, incluindo laboratórios de informática com acesso à rede de dados e internet, salas de aula, salas de tutoria e biblioteca, para o desenvolvimento das atividades presenciais.

O polo se constitui num espaço agregador, de referência, onde o aluno encontra acesso aos recursos tecnológicos e materiais educacionais necessários ao desenvolvimento do curso e realiza as atividades acadêmicas e de apoio ao ensino e à aprendizagem, mediante orientações presenciais ou virtuais, favorecendo, igualmente, o fortalecimento das relações entre os alunos, tutores e professores,

O ingresso dos alunos no curso se deu mediante processo seletivo, aberto aos professores em efetivo exercício do magistério em instituições escolares públicas (municipais, estaduais ou federais), do Estado do Rio Grande do Sul, nos municípios polo e circunvizinhos, atuantes na educação infantil, nos anos iniciais do ensino fundamental, no ensino médio e em atividades de apoio e gestão escolar, portadores de certificado de conclusão do ensino médio, ou equivalente – ou em vias de conclusão à época da seleção (UFRGS, 2006).

Das 400 vagas oferecidas, foram destinadas 80 vagas para cada polo, sendo preenchidas em duas chamadas, no segundo semestre de 2006 e primeiro semestre de 2007, respectivamente, visando ao aproveitamento de vagas remanescentes.

Por se tratar de um curso de edição única, o PEAD mantém algumas características próprias, não admitindo outras formas de ingresso, além do processo seletivo inicial, não sendo possível trancamento de matrícula ou solicitação de permanência após a conclusão.

As atividades do curso são desenvolvidas a distância, intercalando com alguns momentos presenciais, especialmente no início do semestre, com a apresentação das interdisciplinas, e ao final do semestre, com a realização de *workshops* de avaliação.

O curso apresenta as mesmas características dos cursos presenciais de graduação, em termos de titulação e validade, sem qualquer diferenciação nos registros acadêmicos, históricos escolares ou certificados, consoante as normas vigentes.

A orientação e acompanhamento dos alunos são realizados por equipes de tutores, presenciais e a distância. Os tutores do polo atendem e orientam presencialmente os alunos, de acordo com as demandas, nas diferentes interdisciplinas do semestre. Os tutores da sede são distribuídos por interdisciplinas, e atendem a

distância, de acordo com as áreas específicas de formação. São mantidos em torno de três tutores presenciais (em cada polo) e um ou dois tutores da sede (a distância) por interdisciplina em cada semestre, de acordo com a carga horária ou necessidades específicas.

O tutor de polo não possui, necessariamente, formação específica nas áreas das interdisciplinas em que atua, e sua função primordial é proporcionar motivação, *feedback*, orientação personalizada e orientação em atividades presenciais coletivas, bem como estabelecer vínculos com cada estudante.

O tutor da sede em geral possui formação específica nas interdisciplinas em que atua e tem como principal função acompanhar e facilitar o acesso dos estudantes aos enfoques temáticos e às atividades relacionadas.

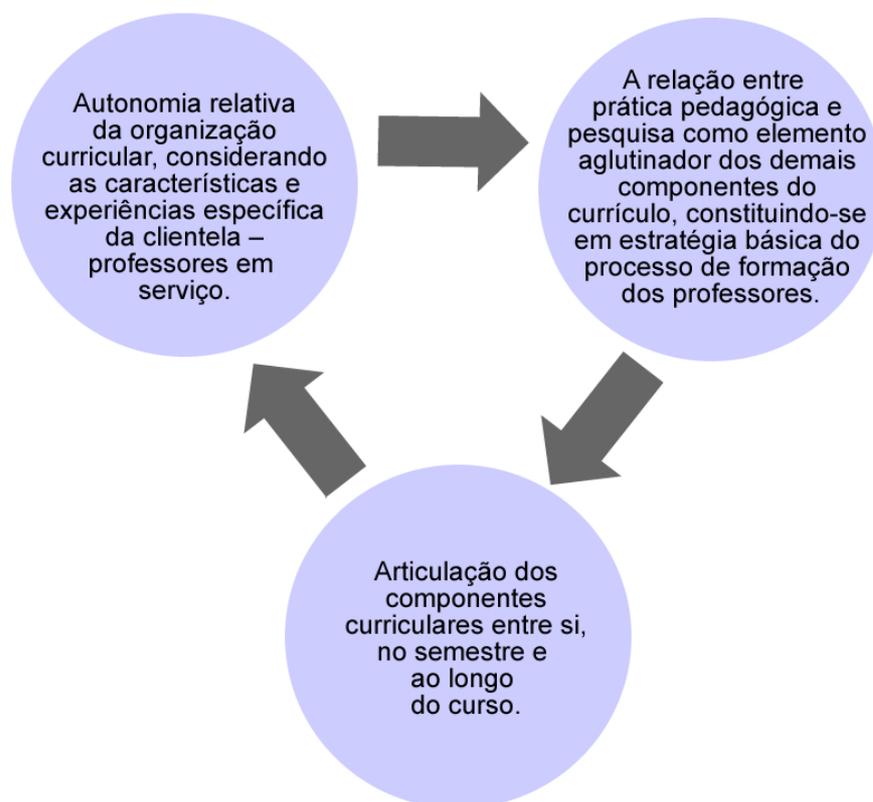
A função do professor é promover as aprendizagens, estimulando o diálogo, provocando a emergência de situações de dúvidas e apoiando as reconstruções. (NEVADO; CARVALHO; MENEZES, 2007, p.30)

Considerando a proposta pedagógica do curso, embasada fortemente na interação, há uma preocupação com a valorização da comunicação, da troca de experiências entre os participantes, onde alunos, tutores e professores desempenham papel fundamental, potencializando reflexões teóricas, e estabelecendo relações com as práticas em sala de aula.

4.2 COMPREENDENDO A PROPOSTA PEDAGÓGICA DO CURSO – FORMAÇÃO EM EXERCÍCIO ATRAVÉS DA ARTICULAÇÃO ENTRE OS COMPONENTES CURRICULARES

A natureza do PEAD permite defini-lo como um curso com dupla função, de *formação inicial e continuada* de professores em exercício. Sua organização fundamenta-se em três princípios norteadores básicos:

Gráfico 1 – PRINCÍPIOS NORTEADORES DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA A DISTÂNCIA.



Fonte: (NEVADO; CARVALHO; MENEZES, 2007, p. 19)

Um dos objetivos primordiais do curso é a ampliação do conhecimento sobre o fazer pedagógico, mediante a preparação do aluno-professor para um repensar crítico permanente e a recriação das práticas escolares.

Propõe-se atingir os objetivos educacionais através da compreensão do contexto histórico, do domínio de diferentes áreas do conhecimento, da articulação entre teoria e prática, e do desenvolvimento do espírito investigativo e do pensamento crítico, numa perspectiva transformadora.

Para tanto, enfatiza a articulação entre os componentes curriculares, que são organizados em interdisciplinas, temáticas e eixos articuladores, e a vinculação com a

prática pedagógica, encorajando o compartilhamento das ações entre professores de diferentes áreas de conhecimento.

A proposta pedagógica do curso pretende uma ruptura da organização disciplinar, através da articulação dos conhecimentos específicos – teóricos e práticos – mediante a inclusão do conceito de *interdisciplina* e do trabalho com enfoques temáticos coordenados por Seminários Integradores. Nesse sentido, o curso “busca superar a dicotomia apresentada pelos modelos convencionais de cursos de formação de professores, que teorizam sobre as transformações nas práticas educativas, sem que essas transformações sejam vivenciadas no próprio ambiente de formação” (NEVADO; CARVALHO; MENEZES, 2007, p. 18).

Os eixos articuladores sinalizam as abordagens em cada semestre e ao longo do curso, funcionando como centros gravitacionais ao redor do qual se organizam as interdisciplinas e as temáticas, dentro de uma perspectiva integradora. O conceito de interdisciplina é dado pela ampliação das abordagens, possibilitando perspectivas diferenciadas dos enfoques temáticos e teórico-práticos. Os enfoques temáticos contemplam conteúdos específicos que concorrem para a formação de uma rede conceitual, integrando as interdisciplinas de forma transversalizada.

A organização do curso busca favorecer, através do fortalecimento das interações, as discussões em rede, mediante a problematização de temas que permeiam o universo escolar em suas múltiplas dimensões. Parte de uma metodologia interativa, que se caracteriza pela formulação de problemas, levantamento de hipóteses, planejamento de situações experimentais, e testagem através do desenvolvimento compartilhado de projetos interdisciplinares.

De acordo com a proposta pedagógica, pretende-se formar comunidades que criem “culturas de rede”, como um instrumento significativo na formação continuada, buscando atingir níveis de interação “em que as múltiplas intervenções, feitas pelos professores, tutores ou alunos, sejam dirigidas à prática em sala de aula e seu entorno com objetivo de personalizar os processos de aprendizagem” (NEVADO; CARVALHO; BORDAS, 2006, p. 6).

Para tanto, são utilizados recursos tecnológicos e informacionais, como computadores conectados em rede, *softwares* específicos e serviços na internet. O curso utiliza o ambiente virtual de aprendizagem Rede Cooperativa de Aprendizagem –

ROODA –, com seus diversos recursos e funcionalidades, entre os quais se destacam o *fórum*, *bate-papo*, *webfólio*, *diário de bordo* e *aulas*, combinado com recursos disponíveis na internet, como *blogs*⁶ e *wikis*,⁷ além de *correio eletrônico* e *listas de discussão*. O Rooda⁸ se constitui num dos três ambientes homologados pela Secretaria de Educação a Distância,⁹ para uso na UFRGS, ao lado do ambiente NAVi¹⁰ e do MOODLE.¹¹

Ao longo do curso os alunos vão construindo e organizando um “repositório de produtos, relatórios de experiências, textos, webfólios educacionais de avaliação formativa e continuada, a partir da produção dos próprios estudantes do curso, como registro de suas atividades e coleta de informações” (NEVADO; CARVALHO; BORDAS, 2006, p. 16).

A matriz curricular prevê regime escolar semestral, com matrículas por eixo articulador e interdisciplinas, com tempo mínimo de 9 semestres, e máximo de 11 semestres, para a conclusão do curso.

4.3 POLO DE GRAVATAÍ – LOCUS DA BASE EMPÍRICA DA PESQUISA

O desenvolvimento da pesquisa se deu no âmbito do Polo de Gravataí,¹² onde tenho atuado como Professor na interdisciplina Seminário Integrador, e também como coordenador de polo, desde o início do curso, a partir do segundo semestre de 2006.

As instalações do polo são compostas por salas de aula, sala dos professores, sala da tutoria, laboratório de informática com 20 computadores e acesso à internet, biblioteca e serviços de gerência.

⁶Disponível em: <http://www.blogger.com/home>. Acesso em: 11 de setembro de 2008.

⁷Disponível em: <http://pbwiki.com>. Acesso em: 11 de setembro de 2008.

⁸ O ROODA (<https://www.ead.ufrgs.br/rooda>) é um dos três ambientes homologados pela Secretaria de Educação a Distância, para usos na UFRGS, ao lado do ambiente NAVi e do MOODLE. Desenvolvido pelo Núcleo de Tecnologia Digital Aplicada em Educação – NUTED (<http://www.nuted.edu.ufrgs.br/nuted>), sob a coordenação da Profa. Dra. Patrícia Alejandra Behar, com o intuito de atender as demandas do corpo docente e discente da UFRGS, apresenta funcionalidades síncronas e assíncronas que visam facilitar a interação/comunicação entre os participantes e o uso integrado de diferentes recursos.

⁹Disponível em: <http://www.ead.ufrgs.br>. Acesso em: 11 de setembro de 2008.

¹⁰Disponível em: <https://www.ead.ufrgs.br/navi> e <http://www.eavirtual.ea.ufrgs.br>. Acesso em: 11 de setembro de 2008.

¹¹Disponível em: <https://moodleinstitucional.ufrgs.br/login>. Acesso em: 11 de setembro de 2008.

¹² Escola Municipal de Ensino Fundamental Nossa Senhora Aparecida de Gravataí, RS.

As aulas presenciais são ministradas no período noturno, e os alunos dispõem de atendimento presencial pela equipe de tutores do polo, de segundas a sextas, à noite, período que os alunos do PEAD possuem maior disponibilidade de horário. Entretanto, o laboratório de informática permanece acessível todos os dias da semana, nos períodos diurno e noturno.

A turma do Polo de Gravataí iniciou as atividades com 51 alunos, que ingressaram no primeiro processo seletivo, no segundo semestre de 2006. No início de 2007 foi realizado um segundo processo seletivo, ingressando mais 35 alunos, totalizando 86 alunos matriculados.

Do total de 86 alunos ingressantes, 80,2 % permaneciam matriculados no quinto semestre do curso (2008/2), totalizando 69 alunos frequentando as atividades. O decréscimo, pouco expressivo para cursos a distância, se deu em função de desistências, por razões diversas, como de alunos que ingressaram em outros cursos superiores, ou que trocaram a carreira do magistério por outras, ou ainda devido a problemas de saúde.

A natureza do curso, voltado para a formação de professores da rede pública de ensino, em serviço, contribuiu para definir um perfil de aluno com características especiais, que não podem ser reduzidas à definição comum do perfil de aluno de EAD, sintetizado na expressão “aluno adulto que trabalha”. Esta definição não esgota, em absoluto, as características dos alunos-professores do PEAD, nem dá a real dimensão das circunstâncias peculiares da classe discente e que tornaram a turma de especial interesse para o desenvolvimento da presente pesquisa.

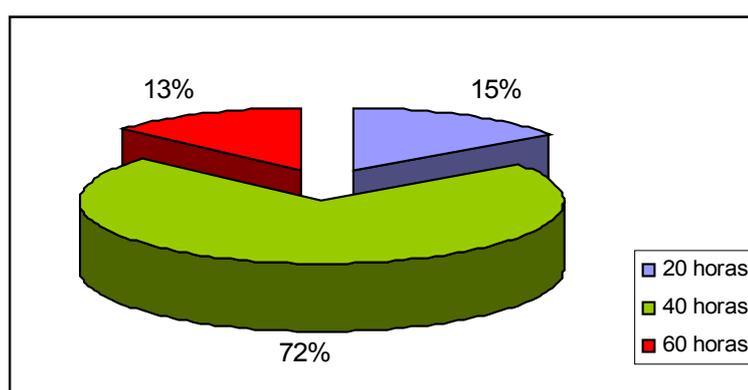
Através da observação participante, durante 4 semestres, bem como através de consulta a banco de dados do curso, foi possível constituir o perfil da turma e dos alunos do PEAD/Polo de Gravataí.

Os dados coletados indicam um perfil de aluno que possui elevada jornada de trabalho semanal, não possui disponibilidade de horário convencional que possibilite frequentar cursos presenciais, seja nos turnos da manhã, tarde ou noite. Os horários disponíveis, que poderiam ser utilizados para estudos, são “quebrados”, e se alteram com frequência, exigindo um curso com o perfil do PEAD, onde existe flexibilidade dos tempos/espacos, e o aluno pode escolher os melhores horários, de forma dinâmica.

Para complementar os dados, no sentido de referendar ou refutar as informações inicialmente coletadas foi elaborado um questionário dirigido e aplicado durante o segundo semestre de 2008, com o propósito de remontar as condições em que os alunos ingressaram no curso, no segundo semestre de 2006. O formulário eletrônico “*Conhecendo as Condições Prévias dos Alunos*” (Anexo I) foi organizado em 10 questões objetivas de múltipla escolha. Do total de 70 alunos, 53 responderam ao questionário, o que corresponde a um índice de 75,7% do total de alunos matriculados no curso. Os dados obtidos foram consolidados na Tabela 1 (Anexo I):

De acordo com o levantamento realizado, a classe é formada por profissionais com longa experiência em sala de aula, sendo que grande parte dos alunos-professores atuam em mais de uma escola, ou turma, possuindo mais de um contrato, com jornada de trabalho que alcança 40 a 60 horas semanais. O gráfico a seguir demonstra que 13% dos alunos matriculados possuíam mais de um contrato de trabalho, atingindo uma jornada de 60 horas semanais, sendo que 85% dos alunos apresentavam jornada de trabalho igual ou superior a 40 horas semanais.

Gráfico 2 – JORNADA SEMANAL DE TRABALHO DOS ALUNOS DO PEAD NO INÍCIO DO CURSO, EM PERCENTUAIS

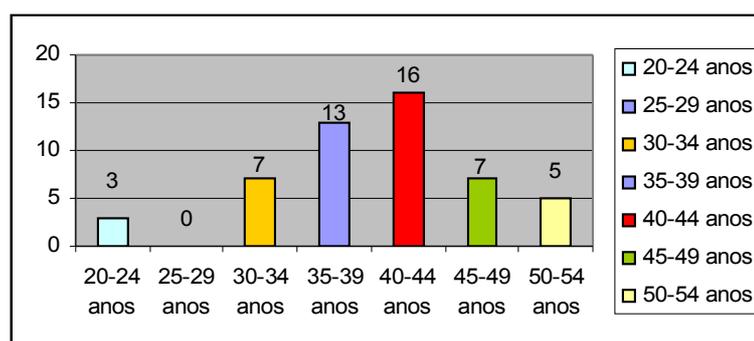


A turma é formada quase que exclusivamente por professoras, constando, à época da pesquisa, somente dois alunos do sexo masculino, dos quatro que haviam ingressado no curso.

Ao lado do papel de professoras, as alunas desempenham outros papéis, como de esposas, de mães/avós, de donas de casa – respondendo pelos afazeres domésticos –, e agora, também, como alunas do PEAD, com todas as implicações que esse novo papel traz.

Quanto ao critério idade, conforme demonstra o gráfico a seguir, 80,7 % dos participantes que responderam o questionário possuíam mais de 35 anos quando iniciaram o curso, sendo que 3 possuíam menos de 24 anos, uma realidade muito diferente dos cursos presenciais regulares, caracterizada por alunos recém egressos do ensino médio.

Gráfico 3 – PERFIL DA TURMA RELATIVO ÀS FAIXAS ETÁRIAS DE ACORDO COM AS POSIÇÕES NO INÍCIO DO CURSO



Do ponto de vista do uso de computadores, 33,9% dos alunos responderam que não utilizavam o equipamento antes de ingressar no PEAD. De acordo com os dados obtidos, apenas 13% dos alunos utilizavam o computador em atividades de estudos.

Quanto ao acesso à rede mundial de computadores, 37,7% dos alunos não acessavam a Internet antes do curso. Entre os recursos mais acessados figura a busca de informações de interesse pessoal ou profissional, com 26 respostas registradas, ficando em segundo plano as ferramentas de comunicação e comunidades de relacionamento.

Um dado de extrema relevância para a presente pesquisa advém do conhecimento e uso, por parte dos alunos, de ferramentas utilizadas no curso. De acordo com o levantamento, dos alunos respondentes, apenas 1 aluno conhecia ou

havia utilizado as ferramentas Blog e Wiki, e nenhum dos alunos possuía qualquer experiência com ambientes virtuais de aprendizagens.

Os resultados do questionário indicam que apenas 3 alunos haviam tido alguma experiência prévia com a modalidade a distância, mas em cursos de curta duração, sendo que um caso sem utilização das tecnologias, baseado em materiais instrucionais impressos.

No que concerne à natureza do curso, caracterizado pela valorização das práticas, pela interdisciplinaridade, pela ênfase nas interações e na aprendizagem em rede, pela busca do desenvolvimento da autonomia dos alunos, pela visão processual do ensino e da aprendizagem, o PEAD constituiu-se numa novidade para a totalidade dos alunos, correspondendo a 100% dos respondentes.

Estas características, que identificam o perfil do aluno do PEAD, no início do curso, se constituem em referenciais de extrema relevância para o estudo, na medida em que constituem fonte de tensionamentos, preparando o terreno para a análise da intersubjetividade comunicativa no ambiente virtual de aprendizagem.

4.4 IDENTIFICANDO AS FONTES DE INTERESSE PARA A PESQUISA

A definição do *locus* da base empírica se deu em função das condições que oferece aos propósitos da pesquisa, pela adequação metodológica, e pela acessibilidade aos materiais de interesse.

O PEAD/Gravataí tornou-se a escolha natural para constituir a base empírica da tese de doutorado, em função de algumas características peculiares, que foram identificadas em virtude de nosso trabalho na interdisciplina Seminário Integrador, e também como coordenador de polo, no qual atuamos desde o segundo semestre de 2006, quando tiveram início as atividades do curso.

Dentre as características levantadas, algumas se revestiram de especial interesse para o desenvolvimento do presente estudo, advindo de duas fontes distintas: a) do curso, no que se refere à proposta pedagógica; b) do perfil do corpo discente, no que se refere às condições prévias dos alunos.

Além dos pontos de interesse descritos acima, acreditamos que a análise e o desenvolvimento da tese da racionalidade comunicativa da Educação a Distância pode ser facilitada pelo fato dos alunos terem se inscrito e matriculado no curso, não para aprender métodos e técnicas de EAD, para aprender a lidar com o computador, aprender a operar programas educacionais, ou ainda para desenvolver experimentar um curso inovador, mas para a formação profissional, dada pelo currículo da pedagogia. Estamos convictos de que, colocados nestes termos, os discursos produzidos são frutos de uma necessidade interior, imanente, intrínseca, direcionadas no sentido da busca do entendimento, mediante a interlocução e o confronto de posições com os colegas, da explicitação de pontos de vista, e a busca da constituição de referenciais.

Assim, os processos desencadeados no PEAD se mostram diferentes de tudo o que estes alunos já vivenciaram, colocando-os diante de um mundo novo, fonte de desequilíbrios cognitivos. Esse quadro se mostrou tão intenso e significativo, de tal sorte que os alunos viram-se na contingência do aprendizado tecnológico, do desenvolvimento de habilidades e competências nas interações virtuais, no aprender a aprender a distância, dentro de uma perspectiva de construção do conhecimento, da aprendizagem colaborativa e cooperativa, em rede, a um só tempo, além das atividades e conteúdos precípuos da área da pedagogia.

Essas particularidades sugerem que, ao se formarem, os estudantes terão feito muito mais do que um curso de Pedagogia, produzindo conhecimentos e desenvolvendo habilidades e competências em muitos outros campos, de interesse para a educação como um todo, e que tornam o contexto uma fonte privilegiada para embasar empiricamente o estudo da racionalidade comunicativa na Educação a Distância.

Desse modo, como foi possível verificar, preliminarmente, nos materiais disponíveis, as características do curso e as condições dos alunos favoreceram o afloramento de uma racionalidade da Educação a Distância, oportunizando o estudo da racionalidade comunicativa, baseada no entendimento mútuo, na inteligibilidade do “estudar a distância”.

Por consequência, indubitável se mostra a pertinência de se analisar em que medida os alunos sentem a necessidade de construir uma compreensão, que dê

inteligibilidade ao processo vivenciado, e como esse entendimento pode se dar dentro de uma perspectiva da racionalidade comunicativa.

Assim, o estudo busca respostas para uma questão crucial, que é a de compreender *que racionalidades estão presentes na inteligibilidade do “estudar a distância” nos discursos dos sujeitos da comunidade virtual de aprendizagem?*

5

A TEORIA DA AÇÃO COMUNICATIVA COMO REFERÊNCIA PARA A COMPREENSÃO DA RACIONALIDADE DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Tudo o que é dito é dito por alguém.

*Todo fazer é um conhecer e todo conhecer é um
fazer.*

Toda reflexão faz surgir um mundo.

MATURANA

As ideias de Habermas têm exercido grande influência na compreensão dos acontecimentos, em diferentes níveis e esferas da vida contemporânea, sobretudo nas grandes áreas do conhecimento, como a filosofia, a política, a sociologia e as ciências humanas e exatas, perpassando aspectos éticos, morais e estéticos, numa perspectiva crítica.

O pensamento habermasiano tem embasado importantes reflexões no contexto educacional brasileiro, resultando numa produção teórica significativa, ainda que seus escritos relacionados diretamente com a educação estejam mais centrados na questão do ensino superior e das universidades.

Da mesma forma, verifica-se comportamento semelhante com a obra piagetiana, que gerou grandes repercussões no campo da educação, especialmente a

partir da epistemologia genética, suscitando uma vasta produção de interesse pedagógico, abrangendo processos de ensino e aprendizagem, resultando em novas teorias educacionais, como é o caso do construtivismo, ainda que a educação em si mesma não tenha se colocado como questão central em suas teorias.

Assim, analogamente, os estudos educacionais embasados no pensamento habermasiano, em sua maioria, não tratam especificamente da organização e papel das universidades, mas de questões éticas, estéticas, morais, de linguagem, comunicação, interação, conhecimento, aprendizagem e intersubjetividade, devido às implicações que seus postulados trazem para a análise dos processos educativos.

Na medida em que a epistemologia genética se constitui em matéria com a qual os educadores estão mais familiarizados, convém estabelecer algumas aproximações entre esta e a teoria da racionalidade comunicativa, que permitam vislumbrar não somente pontos em comum, mas o alcance desta enquanto chave para a compreensão dos processos educativos.

O estabelecimento de um paralelismo entre estes dois pensadores, do ponto de vista da aplicação de suas teorias no campo educacional, pode ser ampliado para além dos aspectos puramente metodológicos, já que o que está em jogo, no arcabouço teórico de ambos, é, em última instância, a questão do conhecimento humano, ainda que em planos distintos. Enquanto Piaget orienta o interesse para a origem do conhecimento, numa perspectiva psicológica, do sujeito – que poderíamos denominar de *cognitiva* –, Habermas procura desvendar a origem do conhecimento dentro de uma abordagem filosófica, social – que poderíamos chamar de *sócio-ativa*. O aprofundamento de estudos que relacione estas duas perspectivas pode confluir para uma terceira abordagem, que, no entanto, extrapola os objetivos da presente reflexão.

Interessa, aqui, compreender a reflexão habermasiana, que resultou na teoria da racionalidade comunicativa, entre outras teorias em que se constitui seu complexo sistema de pensamento. Como ponto de partida, cabe analisar a confluência presente nas origens da teoria da *epistemologia genética* e da teoria da *racionalidade comunicativa*, dado que ambas derivam – ao menos como motivação – do esgotamento de um modelo centrado na consciência do sujeito, cuja expressão maior é representada pela metafísica, e que constitui o pano de fundo em relação ao qual se propõem uma ruptura paradigmática.

A mudança de paradigma não se dá somente através da negação dos postulados vigentes, senão em forma de uma proposta alternativa que demonstre porque o conhecimento não dá mais conta, apontando um novo caminho, uma nova compreensão e uma nova explicação. No caso da epistemologia genética, a ruptura paradigmática se dá tanto em relação ao *empirismo* como ao *apriorismo*, resultando numa terceira via, o *interacionismo*, como uma nova compreensão para as origens do conhecimento.

Consoante os achados de Piaget, o conhecimento não se situa nem no sujeito (que conhece), nem no objeto (conhecido), mas resulta de um processo de interação (ação entre) sujeito e objeto. As consequências advindas para o campo da educação, do ensino e da aprendizagem, vinculam-se a esta descoberta, evidenciando uma dialética imanente aos processos interacionais, que explicam as ultrapassagens.

Da mesma forma, para Habermas, o conhecimento racional não pode mais ser entendido como produto de um sujeito cognoscente, centrado na consciência, dentro de uma perspectiva apriorista, subjetiva, mas através de uma nova perspectiva, intersubjetiva, materializada nas interações entre sujeitos, onde se situa a racionalidade comunicativa.

A partir desse novo paradigma, da ação comunicativa, a racionalidade emerge das interações entre sujeitos, de linguagem e ação, no âmbito do mundo da vida. A razão não pode mais ser entendida como algo *a priori*, mas algo que se constitui nas interações entre sujeitos, reconstrutivamente.

A chave para a compreensão dos novos paradigmas propostos, nos dois planos, tanto da epistemologia piagetiana como da racionalidade habermasiana, está na *interação*. Resulta que, tanto em Piaget como em Habermas, a teoria e a *práxis* estão intimamente ligadas, por esse vínculo, que é dado pela necessária interação, seja entre sujeito e objeto do conhecimento, seja entre sujeitos, intersubjetivamente, envolvendo espaço-tempo e processos comunicacionais.

O que se configura como a teoria da racionalidade comunicativa manifesta-se através da ação comunicativa, nas interações entre sujeitos de fala e ação, trazendo a experiência da razão para o campo prático, do mundo da vida. É nesse sentido que a compreensão do conhecimento, em Habermas, surge, como uma terceira via entre a *metafísica* e o *cientificismo*.

Se a filosofia vigente, de cunho eminentemente transcendental, se constituiu num ponto de referência, motivando a ruptura paradigmática em relação à mesma, dada pela epistemologia genética e pela racionalidade comunicativa, não se pode concluir, com isso, que estas teorias – *epistemologia genética e racionalidade comunicativa* – se contraponham à filosofia. É mais correto afirmar que tanto a epistemologia genética como a teoria da racionalidade comunicativa se contrapõem ao *transcendentalismo* da filosofia, e não à filosofia em si mesma.

Do mesmo modo como a filosofia representa a busca da sabedoria, a racionalidade comunicativa e a epistemologia genética buscam uma compreensão e uma explicação para o fenômeno do conhecimento humano, sinalizando uma crença na inteligibilidade. O que está em questão, na mudança de paradigma, não são os fundamentos do pensamento filosófico, mas um estado em que a filosofia se configurou, e que contribuiu para determinar um modelo de ciência baseado numa racionalidade instrumental. Assim como a crítica de Piaget não se dirige à filosofia, como tal, mas a um tipo particular de filosofia, representado pelo transcendentalismo da filosofia da consciência, da mesma forma, o pensamento de Habermas não pretende negar a razão, mas reconstruir um novo entendimento da racionalidade humana, o que acaba, em certo sentido, reafirmando o papel da filosofia, mas em novos termos.

De acordo com Lima,

sob o paradigma do conceito de razão comunicativa, ele propõe, por um lado, uma alternativa às aporias da filosofia do sujeito e, por outro lado, lança luzes sobre as contradições impingidas à sociedade ocidental pela racionalidade instrumental (LIMA, 2000, p. 23).

Os aspectos abordados acima ilustram como é possível buscar alternativas à filosofia transcendental, sem que isso implique na invalidação da filosofia, ou à racionalidade instrumental, sem que seja necessário jogar por terra a razão.

Se a busca da inteligibilidade exige, por um lado, um esforço da razão, isso não significa que esta mesma razão deva se constituir em termos de uma racionalidade instrumental. Nesse sentido, a racionalidade comunicativa representa um caminho de superação da racionalidade instrumental, não representando a negação da racionalidade

dade, mas sua afirmação enquanto fonte de emancipação do pensamento, dos sujeitos de fala e ação. Nesse contexto, o conhecimento não se dá como verdade absoluta, mas como descoberta e afirmação de pontos de concordância entre os sujeitos implicados no processo.

Dentro dessa perspectiva, de que a crença na inteligibilidade é o que motiva, em última instância, todo esforço reflexivo, não se pretende aqui buscar ou estabelecer um conhecimento definitivo, posto que este sempre mantém um caráter de provisoriedade, colocando-se como algo a ser permanentemente buscado, jamais atingido em sua plenitude, mas suscitar a reflexão crítica que permita outras abordagens e enfoques da Educação a Distância baseada nas novas tecnologias.

Ao propor uma abordagem da racionalidade comunicativa pretende-se despertar o interesse, mais do que de filósofos e educadores, de um modo geral, daqueles profissionais que lidam diretamente com Educação a Distância baseada nas novas tecnologias, contribuindo para uma reflexão mais abrangente da Educação a Distância, visando uma análise crítica de seus processos, de forma complementar aos trabalhos desenvolvidos no campo da Informática Educativa e da Pedagogia.

Nesse sentido, a presente pesquisa mantém uma simetria com os estudos desenvolvidos em nossa pesquisa de mestrado, centrada no problema da interação nos ambientes virtuais de aprendizagem, para o qual a epistemologia genética se constituiu em parâmetro referencial.

Um dos principais resultados alcançados na referida pesquisa logrou demonstrar o quanto a interação, imprescindível para a construção do conhecimento, obedece às mesmas regras dos processos de aprendizagem. Não somente a descoberta de que os sujeitos participantes de uma comunidade virtual de aprendizagem aprendem a interagir de forma *on-line*, mas a descoberta das vicissitudes desse processo, mais precisamente da amplitude e importância do mesmo para que as demais aprendizagens possam acontecer, demarca uma nova forma de encarar a Educação a Distância baseada nas novas tecnologias, fundada em concepções pedagógicas interacionistas.

O que se pretende com o presente estudo, agora, é alcançar um novo patamar, num outro plano, o da racionalidade da Educação a Distância. Nesse sentido, a proposta mantém um caráter de inovação, sobretudo, porque se trata da busca de compreensão da racionalidade – ou racionalidades –, presente nos processos

interativos de uma Educação a Distância diferenciada, não somente porque utiliza as tecnologias digitais, mas também em função das concepções pedagógicas que embasam os processos educativos analisados.

A base empírica da pesquisa se constitui no âmbito do curso de Licenciatura em Pedagogia a Distância da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, que se caracteriza não somente pelo uso intenso das tecnologias digitais, mas principalmente pela ruptura paradigmática em relação aos processos tradicionais de ensino, mormente do ensino presencial, na medida em que propugna, de forma radical, o conhecimento enquanto um processo de construção do sujeito, dado na intersubjetividade, e também entre sujeito e objeto do conhecimento.

O construtivismo não representa mais uma novidade na esfera educacional, ainda que tratar do ponto de vista teórico se mostre uma tarefa mais simples do que implementá-lo efetivamente nas práticas pedagógicas. Em princípio, o problema não está na compreensão de seus pressupostos, pelos educadores, mas nas dificuldades operacionais de colocar em prática tais concepções pedagógicas. Além dos professores, é necessário que os alunos também compreendam a perspectiva construtivista e consigam lidar adequadamente com ela.

As propostas construtivistas de ensino e aprendizagem sempre se depararam com um dilema na Educação a Distância tradicional, determinado pelas condições em que esta se organiza. A grande dificuldade residia em levar a efeito uma abordagem construtivista do ensino e da aprendizagem, que pressupõe processos interativos múltiplos e diferenciados, num modelo de Educação a Distância onde as interações eram limitadas pelas próprias restrições dos processos e tecnologias utilizadas.

Nesse contexto, as abordagens construtivistas encontravam resistências de duas ordens distintas, seja pelas limitações dos meios – materiais instrucionais impressos e uso dos correios –, seja pelas restrições do próprio modelo predominante, baseado na ideia de transmissão do conhecimento, numa perspectiva de ensino expositivo-entregador, de cunho fortemente conteudista.

Com o advento de um novo modelo de Educação a Distância, baseado nas tecnologias de informação e comunicação, as barreiras técnicas e materiais, que dificultavam as interações, foram vencidas, abrindo novas perspectivas para abordagens construtivistas nesta modalidade de ensino. Os recursos tecnológicos

avançados disponíveis atualmente criam novas possibilidades para a Educação a Distância, potencializando o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem dentro de concepções inovadoras, do ponto de vista didático, pedagógico e epistemológico, onde os ambientes virtuais de aprendizagem se constituem no *locus* privilegiado dos eventos educativos e das interações.

As restrições impostas pelas limitações próprias dos modelos tradicionais de Educação a Distância caem por terra, e a nova Educação a Distância, da era digital, surge apoiada em discursos que valorizam os processos interacionais entre os participantes. Essa nova perspectiva está presente nas promessas de uma ruptura paradigmática, que depende dos recursos tecnológicos utilizados, mas também depende de concepções pedagógicas que possam embasar práticas diferenciadas. Propostas avançadas de Educação a Distância buscam a superação dos tradicionais modelos de ensino diretivo, de caráter conteudista, expositivo-entregador, baseado na ideia de que o conhecimento se dá por transmissão.

Ademais, os modelos tradicionais de ensino e aprendizagem são também criticados pelo caráter verticalizador, onde os processos são centrados na figura do professor, e os eventos predominantes e mais significativos, no âmbito do ensino. As novas propostas buscam valorizar as interações entre os participantes, não somente entre professor e aluno, mas principalmente entre os alunos, propondo um descentramento e uma modificação do papel do professor, e uma nova compreensão dos processos de ensino e aprendizagem, numa perspectiva de construção do conhecimento. A dúvida e a incerteza passam a integrar a aprendizagem, os processos de colaboração e cooperação entre os sujeitos assumem maior importância, e a aprendizagem em rede passa a ser a tônica. Há um deslocamento do interesse do ensino para a aprendizagem, manifesto desde as origens da interseção tecnológica entre educação e informática educativa, de tal sorte que os ambientes surgem não como ambientes virtuais de *ensino*, mas ambientes virtuais de *aprendizagem* – AVAs.

A aprendizagem independente, no sentido do *aprender sozinho*, própria da Educação a Distância tradicional, passa a dar lugar à *aprendizagem autônoma*, no conceito piagetiano do termo, uma autonomia que se constitui nas relações com os outros, melhor dizendo, nas interações. As atitudes passivas cedem espaço para uma

postura pró-ativa e de busca do desenvolvimento da autonomia do educando, na organização de seus estudos a distância. O educando não se caracteriza mais como alguém que recebe um conteúdo, mas como um participante ativo na construção de seu conhecimento, em cooperação com seus pares.

Por conta dos processos educativos inovadores presentes na Educação a Distância da era digital, baseados no conceito de aprendizagem em rede, os sujeitos interagem, vivenciam, transformam e são transformados, de forma profunda e irrevogável, em seu modo de ser e de agir. Nesse sentido, tratar a Educação a Distância sob um viés exclusivamente instrumental tende a produzir repercussões indeléveis na vida dos sujeitos que participam desses processos educativos, fazendo-os sentirem-se também, em certa medida, instrumentalizados.

Há que se pensar em abrir espaços e criar as condições para que os sujeitos envolvidos nos processo de EAD possam construir os referenciais e compreender o processo a partir de novas perspectivas. Isso se torna possível através da tematização e da problematização das diferentes situações, desde a apropriação tecnológica, o domínio de processos, a conquista de novas linguagens, o desenvolvimento de novas habilidades e competências no campo das interações virtuais, que envolvem o aprender a interagir virtualmente e o aprender a aprender a distância.

Grande parte dos projetos de cursos formais a distância brasileiros baseados nas TICs fundamentam suas propostas em concepções pedagógicas ditas avançadas, alinhadas com abordagens construtivistas de ensino e aprendizagem. Entretanto, cabe verificar até onde essas propostas são levadas a efeito na prática ou até que ponto permanecem no campo do discurso, servindo para manter uma fachada de educação aparentemente inovadora.

A experiência tem demonstrado que, embora se reconheça o potencial tecnológico da Educação a Distância, do ponto de vista da intensificação das interações entre os participantes, na prática, há o predomínio de implementação de projetos que não somente não exploram esse potencial, como mantêm um discurso dissociado das práticas, e que tornam os sujeitos da educação prisioneiros de mecanismos automatizados de ensino, sem espaços para a imponderabilidade, para a criatividade, para a expressão de sua subjetividade, compartilhada numa comunidade de aprendizagem.

Reforça-se, assim, a aprendizagem como mera aquisição de um produto, de um resultado a ser alcançado, não como um processo de construção de um saber, prestando-se mais ao desenvolvimento de habilidades que visam a localização de uma informação útil para determinado propósito num determinado momento.

Ademais, não é segredo que a maior parte das pesquisas e das ações educativas relacionadas com a Educação a Distância vão nesse sentido, tratando a educação em sua perspectiva unicamente instrumental.

Ocorre que a flexibilização dos espaços/tempos viabilizados pela Educação a Distância e a mediação tecnológica, que permite colocar em suspensão – pela mediação espaço/temporal – as reflexões coletivas, em princípio, não garantem que essas potencialidades sejam exploradas a contento, onde o participante possa se colocar como um sujeito da educação, num processo dialógico com os outros sujeitos, de forma intersubjetiva.

Não há dúvidas de que as possíveis novas configurações no sistema educacional, possibilitadas pelos avanços tecnológicos alcançados, respondem a demandas de uma sociedade em transformação, conforme já explicitado. A questão é que essa demanda não se satisfaz com a supremacia de um método, numa visão unidimensional do processo. Isso quer dizer que a flexibilização dos espaços/tempos, e a possibilidade de suspensão dos discursos, podem não responder plenamente, dependendo das circunstâncias, às aspirações dos participantes dos processos de ensino e aprendizagem em rede.

Esta investigação, tendo como referência a teoria da racionalidade comunicativa, busca desvendar a racionalidade da Educação a Distância, tendo como base empírica um projeto educativo que valoriza sobremaneira as interações entre os participantes, não somente no discurso, mas na prática, como se verificou no capítulo anterior, que aborda a contextualização do curso de Licenciatura em Pedagogia a Distância da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Julgamos importante fazer esse registro, não tanto para justificar a pertinência da presente pesquisa, mas para demonstrar a pertinência da teoria da racionalidade comunicativa como referencial para o estudo, análise e compreensão da racionalidade presente na Educação a Distância da era digital, posto que esta, assim como o projeto do curso em pauta, convergem para uma ambivalência, *teoria-práxis*, e mais, uma prática que exige a presença de processos interacionais.

Temos, assim, uma proposta de ensino e aprendizagem que se materializa pelo paradigma das interações entre sujeitos e entre sujeito e objeto do conhecimento, e a teoria da racionalidade, que se constitui também nas interações entre sujeitos, e que balizará a investigação da racionalidade – ou racionalidades – presentes nesses processos educativos.

Nesse sentido estamos de acordo com Bolzan (2005, p. 77), quando afirma que a teoria da ação comunicativa implica numa concepção comunicativa acerca do conhecimento, seguindo um caminho distinto daquele sinalizado pela filosofia da consciência, sintetizada pela metafísica.

A Educação a Distância da era digital traz embutido em seus processos componentes que a transformam num terreno fértil para a implementação de modelos variados de educação, modelos estes que, paradoxalmente, podem se contrapor em suas concepções pedagógicas e pressupostos epistemológicos.

Em princípio os modelos de ensino-aprendizagem orientados por abordagens construtivistas exigem maiores investimentos em termos de recursos financeiros, maior número de tutores e professores, e um esforço extra por parte de todos os envolvidos no processo, na medida em que exige participação ativa – atitudes e comportamentos que não se encontram naturalizados por parte dos estudantes e em muitos casos também pelos professores –, e que exigem atenção constante. Portanto, é de se esperar que a tendência, na prática, seja em direção a um nivelamento; diante das prováveis resistências às inovações, corre-se o risco de uma acomodação progressiva da modalidade de ensino a distância, chegando a uma indiferenciação em relação aos modelos tradicionais de ensino.

De outra parte, algumas questões são inerentes aos processos educativos da Educação a Distância da era digital. A principal delas decorre de uma simples constatação, a de que os processos de ensino e aprendizagem estão se tornando progressivamente dependentes do domínio e uso das tecnologias. Dentro desse contexto, existe o risco real de que as tecnologias passem a determinar de forma predominante ou exclusiva os processos educativos, instaurando uma racionalidade unicamente instrumental, um panorama previsto por Lima, dentre outros autores:

O que salta aos olhos na cultura moderna é o avanço da razão no campo da ciência e da tecnologia, voltado para um modelo de progresso que torna

saliente a instrumentalização com vistas ao controle do mundo objetivo, que se reverte em dominação da natureza externa e da repressão da natureza interna (LIMA, 2000, p. 24).

A investigação a que nos propomos pretende ir nesse sentido, procurando manter sempre renovada a ideia de que Educação a Distância, seja tradicional ou da era digital, antes de ser a distância é educação, sendo este o parâmetro que não pode se perder de vista.

Ao abordar a temática, Lima ressalta as discrepâncias entre as forças que convergem para a racionalidade instrumental e as forças que convergem para a emancipação:

Dito de outra forma, a conquista da racionalidade com respeito a fins, que se faz presente de maneira contundente no âmbito da ciência e da tecnologia, não se reflete, com esse mesmo vigor, na direção de uma forma de vida emancipada (LIMA, 2000, p. 24).

Referente a essa questão, cabe retomar o problema do tecnicismo educacional. Na segunda metade do século passado a educação se viu às voltas com uma quimera tecnicista, quando a organização do ensino assumiu a responsabilidade por todas as instâncias do processo educativo, tornando-se unidimensional, enquanto racionalidade válida e exclusiva.

Diante desse panorama, as análises críticas não tardaram a alertar para os riscos do tecnicismo, mas a desmistificação desse intento absolutizante, de creditar unicamente a processos técnicos todo o universo que a educação envolve, levou algum tempo. Tempo maior decorreu até que as práticas pedagógicas pudessem livrar-se plenamente do engodo provocado pelo canto da sereia tecnicista. Nesse meio-tempo, gerações de estudantes foram formadas – ou “deformadas” –, numa perspectiva educativa onde a reflexão e o saber restaram suplantados pelo fazer técnico.

Uma das consequências mais visíveis é de que, até nossos dias, educadores que viveram mais de perto essa experiência, mostram-se, com razão, refratários à expansão da Educação a Distância, principalmente a Educação a Distância baseada nas tecnologias de informação e comunicação. No entanto, bem ou mal, a Educação a Distância está se expandindo de forma acelerada, especialmente em outras áreas do conhecimento que não especificamente a educação, como administração, ciências

contábeis, física, química, biologia, matemática, entre outras, onde a contribuição dos educadores tem se mostrado relevante.

O uso das tecnologias na educação sempre representou um dilema, pelos riscos de se transformar um processo – de ensino e aprendizagem –, que é, por sua natureza, essencialmente criativo e multidimensional, num procedimento meramente técnico e burocrático, onde o que importa não é refletir e pensar, mas cumprir e executar determinadas tarefas pré-dadas. Há mais de uma década, autores como Fainholc chamaram a atenção para essa problemática:

La educación a distancia corre riesgos de caer en diversas trampas, donde “todo vale” (Feyerebend, 1970), donde el auge de los artefactos y de la tecnología convierten en aparentemente obsoletas las habilidades humanas o personales, donde es más importante (o de mayor impacto) la presentación por videoconferencia. Entonces, ¿para qué preocuparse del diseño didáctico? (FAINHOLC, 1999, p. 97).

Não se trata apenas de diminuir a probabilidade da instauração de uma racionalidade predominantemente instrumental no campo da Educação a Distância da era digital, seja do ponto de vista dos processos educativos, seja do ponto de vista das políticas públicas, mas de compreender os efeitos negativos para a educação que podem advir de um cenário educativo baseado num tecnicismo exacerbado, guiado unicamente pela ideia da utilidade, da eficácia e da eficiência.

A questão toda é que a história pregressa coloca sob suspeição qualquer aproximação entre racionalidade instrumental e desenvolvimento tecnológico pelos efeitos nefastos trazidos pela tentativa de tornar absolutos seus parâmetros para todos os campos do conhecimento humano. Referindo-se a este histórico, Fainholc esclarece:

La racionalidad fue instrumental, se identificó con el optimismo de un progreso tecnológico ineluctable que a través de una lógica tecnoeconómica (optando por el productivismo y el distribucionismo en encuadres histórico-lineales y teleológicos de avance previsible y progresivo) pretendió extenderse y aplicarse para el desarrollo de todas las acciones, incluso las educativas (FAINHOLC, 1999, p.130).

A racionalidade instrumental na Educação a Distância pode se dar de muitas maneiras. Do ponto de vista das políticas públicas, é certo que a facilidade da expansão

do número de alunos formados possa suscitar desvirtuamentos, no ímpeto de se alimentar estatísticas e melhor posicionar o sistema num presumível *ranking*.

Do mesmo modo, as diferentes configurações possíveis de Educação a Distância, que se refletem diretamente nos custos, pode determinar a expansão de modelos baseados na economia de recursos, num ensino de massa, diretivo, de cunho conteudista, na base da eficácia e eficiência de resultados.

Diante desse cenário é imprescindível o desenvolvimento de reflexões sobre os processos da Educação a Distância apoiada pelas tecnologias que encaminhe as discussões para a constituição, conforme sugere Fainholc, de uma teoria crítica da Educação a Distância:

Siguiendo estas preocupaciones epistemológicas, el objeto de una posible *teoría crítica de la educación a distancia* deberá brotar y consolidar un marco científico interdisciplinario global dentro de algún proyecto cultural propio, con fines e intereses sociales específicos, superador de aplicaciones tecnológicas eficientistas que sirvan sólo para la comprobación observable por la validación o por su rechazo (FAINHOLC, 1999, p. 134).

Ao buscarmos compreender a racionalidade da Educação a Distância da era digital não se está propondo uma análise da racionalidade instrumental, seja do ponto de vista das políticas públicas, seja do ponto de vista dos custos e da economia de recursos de parte das mantenedoras das instituições de ensino. Busca-se desvendar a racionalidade presente, construída ou reconstruída, a partir do entendimento dos próprios participantes numa comunidade virtual de aprendizagem.

Desse modo, a presente pesquisa se encaminha para um horizonte já vislumbrado como um destino necessário, concretizando, em certa medida, perspectivas de análise antevistas por autores como Fainholc, que viram na teoria da racionalidade comunicativa uma possibilidade emancipatória para a Educação a Distância:

Estos planteos de críticas o alternativas conciden con la “resemiotización”, o resignificación, o apropiación tecnológica vinculada a la racionalidad de la “acción comunicativa” más que a la instrumental caracterizada por la manipulación y no por la producción de sentido emancipador (FAINHOLC, 1999, p. 146).

Com essa proposta pretende-se levar a efeito uma análise que permita abrir espaços para a reflexão crítica, que não só evidencie os riscos da instauração de uma racionalidade instrumental nos processos educativos próprios da Educação a Distância da era digital, como também permita avaliar as virtudes da racionalidade comunicativa como um dos pressupostos dos processos de ensino e aprendizagem, numa perspectiva da aprendizagem em rede, de forma cooperativa e colaborativa.

Tendo como referência a teoria habermasiana da racionalidade comunicativa, pretende-se analisar o processo de construção da racionalidade no âmbito da comunidade virtual de aprendizagem, mediante a construção do entendimento, dada por uma inteligibilidade possível.

A teoria da racionalidade comunicativa, que tem suas bases inscritas na obra *A teoria do agir comunicativo*, é considerada por Aragão (1997, p. 14), como centro nervoso do pensamento habermasiano.

A presente pesquisa pretende abordar e discutir a construção do entendimento, e é a partir desse referencial, do *agir comunicativo*, que se busca elucidar a inteligibilidade implícita na Educação a Distância, tendo como base empírica as reflexões constituídas no âmbito da comunidade virtual de aprendizagem. Assim, o objetivo deste trabalho não é propriamente discutir a teoria da racionalidade comunicativa, de Habermas, reflexão contemplada em diversos estudos que tratam especificamente dessa questão em profundidade, mas de tomar a racionalidade comunicativa como referência para se compreender a racionalidade presente na Educação a Distância da era digital.

Entretanto, convém situar alguns conceitos presentes na teoria da racionalidade comunicativa estabelecendo nexos em termos de influências ou referências, sinalizando com isso a abordagem pretendida com o presente estudo.

Na origem da teoria da racionalidade comunicativa vislumbram-se pontos de contato com o horizonte de pré-compreensão heideggeriano, sintetizado no conceito habermasiano de *mundo da vida*, com a hermenêutica de Gadamer, no que se refere à questão da linguagem, com o idealismo kantiano, em referência à transcendentalidade, com a racionalidade instrumental em Weber, na ideia de razão enquanto instrumento, com a epistemologia genética piagetiana, no significado das

interações e, principalmente, com a teoria crítica, da Escola de Frankfurt, do qual Habermas é considerado herdeiro legítimo.

Habermas vai além da teoria crítica na medida em que busca uma nova concepção de razão, resgatando de seu caráter puramente instrumental, posição em que foi colocada pelas concepções metafísicas do conhecimento, centro da crítica da Escola de Frankfurt, cuja expressão maior pode ser condensada na ideia da *racionalidade instrumental*. Assim, Habermas é ao mesmo tempo herdeiro da Escola de Frankfurt, na medida em que desenvolve um pensamento dentro do espírito da teoria crítica, materializada na crítica da instrumentalização da razão, e inovador em relação à própria teoria crítica, porquanto introduz uma nova concepção de razão, referida por muitos autores como fonte de uma ruptura paradigmática.

Segundo Chauí (2000, p. 60), a razão instrumental é a *razão técnico-científica, que faz das ciências e das técnicas não um meio de liberação dos seres humanos, mas um meio de intimidação, medo, terror e desespero*. Para a autora, a *razão crítica* se contrapõe à razão técnico-científica na medida em que *interpreta os limites e os perigos do pensamento instrumental*. Segundo o paradigma da razão crítica, as transformações no mundo devem ocorrer dentro dos princípios de emancipação do gênero humano, e não a partir de *ideias de controle e domínio técnico-científico sobre a natureza, a sociedade e a cultura*.

Situar o pensamento habermasiano implica em considerar o papel da teoria social crítica na análise do problema da racionalização e de seus efeitos na modernidade, ao reduzir a vida humana a aspectos meramente técnicos. Entretanto, se a teoria crítica se materializa numa crítica à instrumentalização da razão, a teoria da racionalidade comunicativa se propõe como uma alternativa a esta razão instrumentalizada.

De acordo com Aragão (1997, p. 61), a introdução do conceito de razão comunicativa foi essencial para que Habermas pudesse manter viva a intenção original da escola frankfurtiana de desenvolver uma teoria social crítica, superando o descrédito da razão.

O advento da racionalidade comunicativa gera a necessidade de uma atualização da própria teoria crítica em relação ao conceito de racionalidade instrumental. Esse movimento, por outro lado, cria condições para um diálogo com a pós-modernidade,

intermediado pela teoria pós-crítica. A concepção de racionalidade comunicativa cumpre, assim, um duplo papel, de resolver o impasse do esgotamento da crítica a um modelo instrumental de razão, como também de trazer a pós-modernidade para dentro de um sistema teórico-conceitual que preserva alguns princípios modernos. Habermas situa-se, como um pensador da modernidade, não tanto pela rotulação advinda da crítica pós-modernista, mas por uma opção em defesa de um projeto que busca preservar as conquistas alcançadas pelo pensamento, recolocando a racionalidade em outros termos, mantendo o seu lugar nas estruturas da inteligibilidade humana.

Inspirado na filosofia transcendental, o dilema da modernidade advém da submissão do pensamento aos cânones da racionalidade instrumental, que submete todos os processos da vida humana a critérios de eficácia e eficiência. A razão subjetiva vigente na modernidade ocidental acabou por instaurar a reificação do homem e a racionalização do mundo, fundada em categorias cognitivo-metafísicas. Com a racionalidade subjetiva o pensamento e a reflexão cedem lugar à racionalidade técnica, transformando, de acordo com Bolzan (2005) os problemas humanos em assunto de ordem técnica.

A modernidade se constrói, assim, numa visão antropomórfica de mundo, estabelecendo uma contraposição entre o humano e o mundano, influenciando o pensamento científico, baseado na racionalidade subjetiva como fundamento e critério de verdade, que alimenta e justifica o progresso tecnológico. Um dos princípios desta racionalidade refere-se ao seu caráter lógico-metodológico, que conduz ao controle de meios com vistas a determinados fins.

A conduta racional tornou-se um problema na medida em que acabou invadindo, como refere Bolzan (2005, p. 39) todos os âmbitos da sociedade, organizando e regulando as ações humanas segundo o procedimento meio-fim. Para este autor, o “uso da razão com objetivos escusos, que não os do esclarecimento, vai determinando o atrofiamiento do seu potencial emancipatório e transformando-se, ela mesma, em força repressiva”. Segundo Bannel (2006), não existe espaço para o desenvolvimento da reflexão crítica dentro das fronteiras da razão instrumental:

A razão, entendida dessa maneira, nega a possibilidade de reflexão compreendida em termos mais amplos e na forma de uma crítica à sociedade, algo que possibilitaria o controle dessa dimensão negativa de racionalização da

sociedade, em nome de uma sociedade mais racional em um sentido positivo e orientado para a emancipação humana (BANNELL, 2006, p. 24).

A teoria crítica volta-se contra a instrumentalização da razão quando esta perde seu caráter emancipatório e de esclarecimento, determinando a instauração do utilitarismo e da eficácia como únicos critérios válidos, expandindo-se para além do âmbito científico, abrangendo o mundo cotidiano e da vida privada, em seus diversos aspectos, como lazer, vida espiritual, e relações interpessoais.

Para Habermas, o conhecimento é condicionado às circunstâncias históricas, sendo mediado pelo agir comunicativo, pela linguagem dos sujeitos, ou seja, mediado pela experiência social. E é essa origem que distingue seu pensamento da filosofia da consciência ou filosofia transcendental. A concepção de razão em Habermas, segundo Lima (2000, p. 26) “está associada aos processos do entendimento nos quais os participantes desempenham papel de falantes e de ouvintes”. Ao falar, “as pessoas exprimem suas intenções, além de incorrer em obrigações sociais e de transmitir informações a respeito do mundo objetivo, ao mesmo tempo em que levantam pretensões de validade inerentes aos atos de fala”.

A racionalidade comunicativa instaura, assim, um novo paradigma para a compreensão do conhecimento humano, que deixa de ser uma descoberta cognitiva de uma mente privilegiada, ao nível da consciência, e passa a ser fruto de processos intersubjetivos, visando o entendimento. De acordo com Bolzan (2005), há uma modificação nos papéis desempenhados pelo sujeito:

No paradigma da consciência o sujeito assume o lugar central tanto em relação à capacidade de conhecer quanto de dominar objetos e situações, enquanto que no paradigma da comunicação o sujeito é compelido a se entender com outros sujeitos acerca do significado das relações intersubjetivas no processo de aprendizagem (BOLZAN, 2005, p. 127).

Como veremos mais adiante, Habermas distingue a racionalidade instrumental da racionalidade comunicativa segundo seus fins. Mas também é possível considerar as diferenças entre as duas racionalidades a partir de suas origens. Enquanto a racionalidade instrumental surge como verdade absoluta, fruto da descoberta de uma “mente iluminada” que, uma vez institucionalizada, passa a interpretar e determinar as ações dos sujeitos, a racionalidade comunicativa surge como fruto das ações dos

sujeitos almejando o entendimento mútuo, através de um processo dialógico e argumentativo. Essa distinção coloca a racionalidade comunicativa e a racionalidade instrumental em polos opostos, de forma irreconciliável, o que equivale a afirmar que são incompatíveis.

A perspectiva filosófica habermasiana, trazida pela teoria da racionalidade comunicativa, trata do conhecimento e da ação, deslocando o foco para a relação, para a interação entre sujeitos, como forma de superação da primazia da consciência e da relação objetivante sujeito-objeto, origem da racionalidade instrumental.

Segundo Aragão (1997), o “objeto” é concebido como qualquer coisa que pode ser representada como existente, enquanto “sujeito” compreende todas as capacidades de se relacionar a tais entidades no mundo numa atitude objetivante, e ganhar o controle dos objetos teórica e praticamente.

Do ponto de vista do sujeito, a racionalidade instrumental é algo que se aceita, ou se submete, enquanto que a racionalidade comunicativa é uma meta a ser permanentemente buscada. Este novo paradigma da racionalidade se contrapõe ao modelo da consciência, ao mesmo tempo em que desloca o foco para os processos intersubjetivos, esfera onde se desenrolam argumentações e contra-argumentações, dialogicamente, resultando a prevalência do melhor argumento. A busca do entendimento, nas palavras de Bolzan (2005), traz a questão da fundamentação e da validade para o campo da comunicação intersubjetiva, instaurando a necessidade de uma ação, de uma *práxis* social, materializada na ideia de uma comunidade, com a participação de mais de um sujeito:

Ao recair na linguagem o paradigma da fundamentação esvazia-se o monólogo solitário da subjetividade, cuja tematização está voltada para o domínio teórico ou prático de objetos, instaurando-se numa comunicação intersubjetiva não instrumental que, para ser validada, precisa da interpretação interativa de outros sujeitos participantes dispostos e orientados pelo entendimento via atos de fala (BOLZAN, 2005, p. 75).

Esta ruptura paradigmática traz novas implicações para os sujeitos, uma vez que os sólidos referenciais que prescindiam de uma ação efetiva de sua parte não mais encontram validade ou legitimidade. Torna-se necessário reconstruir a inteligibilidade, em novas bases, a partir das interações entre sujeitos. Ao mesmo tempo em que o

sujeito se vê livre do jugo de um determinismo exterior, imposto de fora, na forma de uma compreensão superior, opressiva, que deve ser aceita sem mais, sente-se também desprovido de uma referência, como que jogado no mundo. Ao sentir-se jogado no mundo o ser humano percebe-se carente de uma inteligibilidade que o situe nesse mundo, surgindo a necessidade de reconstruir comunicativamente esse entendimento. Ao falar da mudança paradigmática, Bolzan (2005) refere algumas consequências dadas por essa desestabilização, entre elas o papel do sujeito, que perde seu lugar privilegiado de observador, tendo de assumir nesse novo contexto uma postura participativa:

A reviravolta linguística toma por base o deslocamento paradigmático da questão do conhecimento que transita de uma consciência solitária e absoluta para o horizonte mais amplo da comunicação, em que o sujeito é obrigado a sair do seu lugar privilegiado de observador imparcial para participar da interação discursiva, partilhando ideias, construindo novos saberes e sendo questionado até mesmo em suas convicções mais íntimas (BOLZAN, 2005, p. 81).

A racionalidade comunicativa, na medida em que se constitui em bases argumentativas, abrindo espaços para questionamentos e críticas, assume um caráter processual, “fundamentado na intersubjetividade discursiva da práxis linguística no âmbito vivencial”, conforme assinala Bolzan (2005, p. 81). Na intersubjetividade dada pela interlocução, através de proferimentos criticáveis, reside o caráter de esclarecimento, emancipatório, mas como resultado de um entendimento mútuo entre sujeitos capazes de falar e agir, e não como um conhecimento pronto imposto de fora.

Segundo Habermas, a busca do saber encontra motivações em duas fontes distintas, *necessidades naturais e interesses constitutivos*, denominados *técnico, prático e emancipatório*, sendo que para cada tipo de saber, ocupam-se determinadas áreas do conhecimento. Esses interesses constitutivos do saber possuem paradigmas próprios, de tal forma que definem diferentes campos do conhecimento. As ciências empírico-naturais ocupam-se dos interesses técnicos, que atendem aos princípios da razão instrumental, e apresentam competências para lidar com o controle e o conhecimento dos objetos naturais. Já as ciências hermenêutico-interpretativas ocupam-se dos interesses práticos, que respondem pela compreensão das condições comunicativas, através da linguagem. Por sua vez, as ciências críticas ocupam-se dos

interesses emancipatórios, que se constituem na forma de reflexão, promovendo a tomada de consciência.

O problema da racionalidade instrumental surge no momento em que seus paradigmas extrapolaram o campo de suas competências, espalhando-se para além do saber técnico, gerando consequências nas esferas do saber prático e do saber emancipatório. Uma vez constituído o paradigma das ciências, esse se impôs como único paradigma válido para interpretar e explicar todos os eventos, fenômenos e dimensões da vida humana. O que escapava ao método *cientificista*, o que não podia ser enquadrado em seus cânones, perdia o *status* de validade, pois se colocava fora dos limites da razão, na forma como esta era compreendida.

Nesse contexto, as ciências humanas ficaram atreladas a procedimentos metodológicos que acabaram engessando seu campo de ação. O *design* da lente metodológica era dado por uma racionalidade instrumental, determinando de antemão os resultados possíveis de serem alcançados, em qualquer campo do saber, e legitimados como conhecimento humano. É como se os fenômenos e eventos tidos como “impróprios” para uma análise dentro dos princípios da racionalidade instrumental, ficassem desfocados. O método acabou determinando os limites do conhecimento, e limitando também as possibilidades do pensamento e da reflexão crítica.

De acordo com Bannel (2006, p. 38) o trabalho de Habermas “pode ser visto como uma tentativa de resgatar o poder de reflexão na história, de uma maneira que vai além dessa concepção de razão, em direção a uma concepção de racionalidade incorporada em processos de interação mediada pela linguagem”. A saída foi, portanto, reconstituir a legitimidade dos sujeitos de ação e de fala, num recomeço do marco “zero”, dando voz a uma nova racionalidade, que encontra sentido nas palavras de Maturana, quando refere que “tudo o que é dito é dito por alguém”, e que “todo fazer é um conhecer e todo conhecer é um fazer”.

A reviravolta na perspectiva instrumental acontece com a introdução de uma nova concepção, segundo a qual é possível analisar as ações sociais em termos de sua racionalidade. Essa nova compreensão gera repercussões na medida em que o saber mantém uma vinculação com o mundo da vida.

A racionalidade comunicativa pressupõe a existência de uma comunidade, constituída por sujeitos capazes de fala e de ação, que se entendem mutuamente sobre

algo no mundo, tendo como pano de fundo o que Habermas define como o *mundo da vida*. O mundo da vida se coloca como um horizonte de pré-compreensão, servindo como pano de fundo não tematizado do agir comunicativo.

A teoria da ação comunicativa considera os sujeitos em sua perspectiva histórica e social, na medida em que reconhece e preserva a existencialidade como um evento significativo, sintetizada no termo *mundo da vida*. Para Habermas (1990, p. 92), o mundo da vida forma uma totalidade que possui um ponto central e limites indeterminados, porosos e, mesmo assim, intransponíveis, que vão recuando.

O mundo da vida não possui limites determinados, e suas fronteiras vão se ampliando na medida em que os sujeitos tematizam seus conteúdos, representações, significados, formando um pano de fundo elástico. Habermas atribui três características a esse saber que constitui o pano de fundo: a certeza imediata, a força totalizadora e o holismo. Segundo o autor, estas características explicam a função de “terreno” do mundo da vida, como sendo a ambientação, um saber pressuposto não tematizado:

As opiniões de fundo, seguridades e familiaridades, as concordâncias e habilidades engrenadas umas nas outras, constituem formas pré-reflexivas ou prefigurações daquilo que se bifurca, após a tematização, em atos de fala, assumindo o significado do saber proposicional, da relação interpessoal estabelecida ilocucionariamente ou da intenção do falante (HABERMAS, 1990, p. 93).

Nesse sentido, a teoria da racionalidade comunicativa promove uma ligação entre o saber proposicional e mundo da vida, situando o conhecimento dentro de uma perspectiva histórica, dada pela personalidade, pela sociedade e pela cultura. No agir comunicativo o saber tematizado não se contrapõe ao mundo da vida, mas surge no seio deste, tendo este como pano de fundo. Não há, portanto, uma negação do sujeito, de seus usos e costumes, de sua história, mas uma afirmação, na medida em que toda nova compreensão, aprendizagem ou entendimento se dão mantendo os referenciais que constituem o horizonte de pré-compreensão.

De acordo com a leitura feita por Bannell (2006, p. 27), “o mundo da vida é o lugar do agir comunicativo, tanto no seu papel de transmissão de culturas, de integração social e de socialização dos indivíduos, quanto como lugar de entendimento mútuo e, portanto, de coordenação de ações sociais”. Já, segundo o mesmo autor, “os

subsistemas econômico e administrativo, por sua vez, são lugares da ação estratégica e da razão instrumental”.

A cultura, a sociedade e a personalidade formam, para Habermas (1990, p. 93) “conjuntos de sentido complexos e comunicantes, embora estejam incorporados em substratos diferentes”, constituindo-se nos componentes do mundo da vida. Estes três componentes do mundo da vida, situados em diferentes substratos, materializam-se de formas distintas, seja em formas simbólicas – como objetos de uso, tecnologias, palavras, teorias, documentos e ações –, para o saber cultural, na forma de normas e ordens – e nas práticas e costumes regulados normativamente –, para a sociedade, e no substrato dos próprios organismos humanos, para a personalidade. Através das pretensões de validade “a tensão entre pressupostos transcendentais e dados empíricos passa a habitar na facticidade do próprio mundo da vida”. As pretensões de validade se dão de forma argumentativa, através das interações entre sujeitos, em processos comunicativos, trazendo para o reino da *práxis* a possibilidade de uma nova inteligibilidade:

A teoria do agir comunicativo destranscendentaliza o reino do inteligível a partir do momento em que descobre a força idealizadora da antecipação nos pressupostos pragmáticos inevitáveis dos atos de fala, portanto, no coração da própria prática de entendimento – idealizações que se manifestam também e de modo mais visível nas formas não tão comuns da comunicação que se realiza através da argumentação (HABERMAS, 1990, p. 88-9).

A razão comunicativa, instaurada no seio do mundo da vida pela prática do entendimento, emerge como uma alternativa, em oposição à razão instrumental:

A ideia do resgate de pretensões de validade criticáveis impõe idealizações, as quais, caídas do céu transcendental para o chão do mundo da vida, desenvolvem seus efeitos no meio da linguagem natural; nelas se manifesta também a força de resistência de uma razão comunicativa que opera astutamente contra as deturpações cognitivo-instrumentais de formas de vida modernizadas seletivamente (HABERMAS, 1990, p. 89).

O entendimento se dá mediante interações que se entrelaçam no espaço e no tempo, comunicativamente. Este processo de formação do entendimento depende de “tomadas de posições autônomas dos participantes da comunicação, que dizem ‘sim’ ou ‘não’ a pretensões de validade criticáveis”. Como assinala Banell, a problematização suscita formas reflexivas do agir comunicativo, definidas por Habermas como discurso:

Na medida em que um enunciado, em qualquer dessas dimensões, é problematizado, e a correspondente pretensão de validade desafiada, há sempre a possibilidade de se entrar em uma forma reflexiva do agir comunicativo, o que Habermas chama de discurso, com o objetivo de resolver, pela argumentação, a validade da pretensão levantada (BANNELL, 2006, p. 56).

As tomadas de posições são embasadas em processos argumentativos, onde os participantes negociam e chegam a acordos. Este caráter intersubjetivo da racionalidade comunicativa preserva as duas instâncias presentes – o coletivo e o individual –, caracterizadas como processos *socialização e individuação*:

O agir voltado ao entendimento pode ser indicado como meio de processos de formação que tornam possíveis, de uma só vez, a socialização e a individuação, porque a intersubjetividade do entendimento linguístico é em si mesma porosa e porque o consenso obtido através da linguagem não apaga, no momento do acordo, as diferenças das perspectivas dos falantes, pressupondo-as com irrevogáveis (HABERMAS, 1990, p.52).

Nesse processo, as perspectivas individuais dos falantes são preservadas, independentemente dos consensos construídos. Dessa forma, os sujeitos de fala e ação mantêm vínculos e referências com seus planos de fundo, ou horizontes de pré-compreensão, ao mesmo tempo em que se constituem em membros efetivos de um processo intersubjetivo de construção do entendimento na comunidade comunicativa da qual fazem parte.

A teoria da ação comunicativa estabelece nexos entre a ação e a linguagem. O *agir*, em sentido amplo, pode englobar tanto as ações comuns do cotidiano, fisicamente observáveis, como *atos de fala* que explicitam ordens, confissões, e constatações. Esse conceito de *agir*, em sentido amplo, difere do conceito de *agir* em sentido estrito, que se refere às ações exclusivamente não-linguísticas, e que se manifestam como atividades orientadas para um fim. Assim, as atividades não linguísticas são descritas como “atividades orientadas pra um fim”. Através de atividades dessa natureza “um ator intervém no mundo, a fim de realizar fins propostos, empregando meios adequados” (HABERMAS, 1990, p. 65).

De acordo com Habermas (1990, p.67), “a teoria da linguagem e a teoria da ação não atribuem o mesmo sentido ao jogo teleológico de linguagem, no qual os atores perseguem objetivos, têm sucesso ou produzem resultados da ação”.

Embora em sentido amplo, tanto as ações linguísticas como as ações não linguísticas possam ser apreendidas como atividades orientadas para um fim, os conceitos básicos de uma e de outra são interpretados de forma distinta, quando se pretende distinguir entre ação de entendimento e atividade orientada para um fim:

A racionalidade orientada para um fim aponta para as condições necessárias a uma intervenção, eficiente do ponto de vista causal, no mundo dos estados de coisas existentes; ao passo que a racionalidade dos processos de entendimento mede-se pelo conjunto de condições de validade exigidas para atos de fala, por pretensões de validade, que se manifestam através de atos de fala, e por razões para o resgate discursivo dessas pretensões (HABERMAS, 1990, p.70).

Nas interlocuções entre os participantes de uma comunidade comunicativa, os sujeitos tanto produzem como utilizam conhecimentos. No agir comunicativo o sujeito de fala e ação se posiciona diante do outro sujeito, buscando um entendimento sobre algo no mundo através de proferimentos linguísticos.

Habermas (1990, p. 65) compreende os proferimentos linguísticos como “atos através dos quais um falante gostaria de chegar a um entendimento com outro falante sobre algo no mundo”. A busca do entendimento pressupõe algum conhecimento prévio, e uma atitude de dialogicidade com o outro. De acordo com Habermas (1990, p.69), “a racionalidade não tem tanto a ver com a posse do saber do que com o modo como os sujeitos capazes de falar e de agir empregam o saber”. Nesse sentido, a tipificação da racionalidade é decorrente das pretensões dos sujeitos; se desejam alcançar o entendimento, temos uma racionalidade comunicativa; se desejam alcançar um fim, temos a racionalidade instrumental.

Ao fazer esta distinção, baseada na orientação da racionalidade, Habermas chega a uma nova asserção, de que “a racionalidade orientada para um fim e a racionalidade orientada para o entendimento não são intercambiáveis”. Portanto, os sujeitos de fala e ação não podem agir nos dois modos ao mesmo tempo, já que, segundo o autor, a atividade que visa fins e o agir orientado para o entendimento constituem tipos elementares de ação, irreduzíveis um ao outro (HABERMAS, 1990, p. 70).

As interações desempenham um papel fundamental no agir orientado para um entendimento, que só é possível acontecer numa comunidade. São as interações que permitem a coordenação dos planos de ação de vários atores. A coordenação de ações

entre *alter* e *ego* depende do estabelecimento de uma relação, de uma comunicação entre as pretensões de ambos. Entrementes, a ausência de uma resposta, de *alter* a *ego*, não significa ausência de interação, e não implica num impedimento para a coordenação de ações:

O problema da coordenação coloca-se a partir do momento em que o ator só pode executar o seu plano de ação de modo interativo, isto é, com o auxílio (ou mediante a omissão de auxílio) de pelo menos um outro ator. Do modo como *alter* conectar seus planos e ações aos planos e ações de *ego* resultam diferentes tipos de interações mediadas linguisticamente (HABERMAS, 1990, p. 71).

Os diferentes modos de utilização da linguagem na coordenação de ações determinam diferentes tipos de agir. Quando utilizada simplesmente para transmitir informações, resulta num agir estratégico. Para Habermas (1990, p.71), neste caso “o efeito de coordenação depende da influência dos atores um sobre os outros e sobre a situação da ação, a qual é veiculada através de atividades não-linguísticas”. Quando utilizada como forma de integração social, resulta num agir comunicativo, sendo que a força consensual do entendimento linguístico torna-se efetiva para a coordenação das ações.

A incompatibilidade entre o *agir estratégico* e o *agir comunicativo* também se revela sob o ponto de vista dos participantes do processo, não podendo se dar ao mesmo tempo, de tal forma que o “entendimento motivador da convicção e o da influência que induz o comportamento, excluem-se mutuamente”. Segundo Habermas (1990, p. 71): as “ações de fala não podem ser realizadas com a dupla intenção de chegar a um acordo com um destinatário sobre algo e, ao mesmo tempo, produzir algo nele, de modo causal”.

Há, portanto, uma incompatibilidade entre a ideia de um acordo que se estabelece pelo entendimento mútuo, baseado na argumentação – que reforça ou forma novas convicções –, e um acordo alcançado de forma coercitiva. No segundo caso, chega-se a um acordo, ainda que dado pelo medo, pelo desconhecimento ou pela ganância, mas não a um entendimento. O acordo intersubjetivo pressupõe a sinceridade e o esclarecimento dos participantes, sinalizando um processo emancipatório:

Aquilo que se obtém visivelmente através de gratificação ou ameaça, sugestão ou engano, não pode valer intersubjetivamente como acordo; tal intervenção fere as condições sob as quais as forças ilocucionárias despertam convicções e geram “contactos” (HABERMAS, 1990, p.72).

O agir comunicativo sugere a necessidade de um espaço de compartilhamento do *mundo da vida*, ou seja, de referenciais dados pela cultura, pela sociedade e pela personalidade. A coordenação de ações se dá tendo como horizonte este mundo da vida compartilhado:

Uma vez que o agir comunicativo depende do uso da linguagem dirigida ao entendimento, ele deve preencher condições mais rigorosas. Os atores participantes tentam definir *cooperativamente* os seus planos de ação, levando em conta uns aos outros, no horizonte de um mundo da vida compartilhado e na base de interpretações comuns da situação. Além disso, eles estão dispostos a atingir esses objetivos mediatos da definição da situação e da escolha dos fins assumindo o papel de falantes e ouvintes, que falam e ouvem *através de processos de entendimento* (HABERMAS, 1990, p.72).

A coordenação de ações pode ser motivada tanto pela busca do entendimento como pela influência:

O agir comunicativo distingue-se, pois, do estratégico, uma vez que a coordenação bem sucedida da ação não está apoiada na racionalidade teleológica dos planos individuais de ação, mas na força racionalmente motivadora de atos de entendimento, portanto, numa racionalidade que se manifesta nas condições requeridas pra um acordo obtido comunicativamente (HABERMAS, 1990, p. 72).

Segundo Bannell, (2006, p. 48), “o que marca a principal diferença no agir comunicativo é o fato de que o mecanismo de coordenação da ação é um processo discursivo para se alcançar um entendimento mútuo”.

Entretanto, Habermas chama a atenção para diferenças que podem existir entre uma expressão e o significado dessa expressão:

Existe certamente uma diferença entre compreender o significado de uma expressão linguística e entender-se com alguém sobre algo com o auxílio de uma expressão tida como válida; da mesma forma, é preciso distinguir claramente entre um proferimento válido e um proferimento tido como válido (HABERMAS, 1990, p. 77).

Verifica-se, pois, que as interações mediadas pela linguagem facultam tanto o agir comunicativo como o agir estratégico. No entanto, a diferença essencial advém da

exclusividade do agir comunicativo em proporcionar aos sujeitos alcançar os critérios públicos da racionalidade do entendimento. Segundo Habermas (1990, p. 82),

somente ao agir comunicativo é aplicável o princípio segundo o qual as limitações estruturais de uma linguagem compartilhada intersubjetivamente levam os atores – no sentido de uma necessidade transcendental tênue – a abandonar o egocentrismo de uma orientação pautada pelo fim racional de seu próprio sucesso e a se submeter aos critérios públicos da racionalidade do entendimento.

As pretensões de validade requerem o reconhecimento intersubjetivo dos sujeitos de fala e ação. O reconhecimento intersubjetivo pressupõe, por sua vez, a superação de uma atitude egocêntrica dos participantes, e o estabelecimento de uma interlocução que visa ao entendimento:

Pretensões de validade dependem do reconhecimento intersubjetivo através do falante e do ouvinte; elas têm de ser resgatadas através de razões, portanto, discursivamente, e o ouvinte reage a elas tomando posições motivadas pela razão (HABERMAS, 1990, p. 124).

Enquanto que no agir estratégico um atua sobre o outro para ensejar a continuação desejada de uma interação, no agir comunicativo um é motivado racionalmente pelo outro para uma ação de adesão – e isso em virtude do efeito ilocucionário de comprometimento que a oferta de um ato de fala suscita (HABERMAS, 2003, p. 79).

Para Bannell (2006), Habermas estabelece “uma nova metodologia de análise”, chamada de “reconstrução racional e que tem como objetivo principal reconstruir o sistema de condições, categorias e regras que condicionam a possibilidade dos agentes, que são capazes de falar e agir, construir e utilizar conhecimento, bem como agir racionalmente”.

Na teoria da racionalidade comunicativa podemos distinguir quatro categorias de ação: a ação estratégica (ou teleológica), ação regulada por normas, ação dramática e agir comunicativo. Segundo Bannell (2006, p. 46), é na forma de ação do agir comunicativo “que o ser humano pode estabelecer uma relação reflexiva com os três mundos já descritos, possibilitando a coordenação da ação social”. Para esse autor, por sua vez, é também no plano do agir comunicativo que processos de aprendizagem podem resultar em transformação desses mundos.

O desafio deste trabalho é trazer para o campo da Educação a Distância da era digital o conceito de racionalidade comunicativa, como forma de promover a reflexão crítica de seus processos, numa perspectiva emancipatória, como forma de inibir a instauração da racionalidade instrumental, através do esclarecimento.

A utilização das TICs não faz parte do dia-a-dia dos alunos, não encontrando-se incorporada à sua prática diária. É algo que surge como uma necessidade para a efetivação dos processos de ensino e aprendizagem, na modalidade a distância. Nesse sentido, traz algumas implicações, entre elas, não somente a necessidade de aprender, de se apropriar, mas de utilizar uma ferramenta estranha, desconhecida, não manejada ainda com naturalidade, não presente no seu mundo da vida, mas principalmente a necessidade de lidar comunicativamente com esta nova realidade. Do mesmo modo, a aprendizagem a distância constitui uma novidade que necessita ser trabalhada e incorporada no mundo vivencial dos educandos.

Tanto as interações virtuais, como a aprendizagem a distância, afetam a forma como os alunos interagem, se relacionam, dialogam, produzem reflexões, constroem o entendimento na comunidade virtual de aprendizagem.

Os participantes de uma comunidade virtual de aprendizagem, enquanto agentes de um processo de interação, defrontam-se com o problema de coordenar ações, que podem se dar via entendimento ou via exercício da influência, determinando um modo de agir comunicativo ou um modo de agir estratégico.

Como já referido, a partir da teoria da racionalidade comunicativa, de Habermas, o presente estudo busca compreender e explicar a construção do entendimento – do que significa estudar a distância – na comunidade virtual de aprendizagem, como proposta para o desenvolvimento de uma Educação a Distância que se propõe emancipatória.

Esperamos que este esforço reflexivo possa encontrar ressonância no pensamento daqueles que lidam com a Educação a Distância baseada nas tecnologias de informação e comunicação e que têm a responsabilidade de contribuir para as escolhas, definição de possibilidades e construção de caminhos dessa modalidade educativa.

Nesse percurso, sentimo-nos animados pelo aforismo de Maturana (2001), na crença de que “**toda reflexão faz surgir um mundo!**”.

6

A ANÁLISE DE CONTEÚDO COMO OPÇÃO METODOLÓGICA PARA O ESTUDO DA RACIONALIDADE DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

O que se pretende investigar, realmente, não são os homens, como se fossem peças anatômicas, mas o seu pensamento-linguagem referido à realidade, os níveis de sua percepção desta realidade, a sua visão do mundo, em que se encontram envolvidos seus “temas geradores”.

FREIRE

6.1 CIÊNCIA VERSUS CONHECIMENTO – REVISITANDO CONCEITOS

As discussões acerca das metodologias nas pesquisas e estudos acadêmicos geralmente delimitam o campo do conhecimento ao âmbito das ciências. Por consequência, os termos *ciência* e *conhecimento* assumem uma mesma identidade, fundindo-se no mais das vezes, como se sinônimos fossem.

Não obstante, ainda que tal procedimento não resulte em prejuízos, seja pra o desenvolvimento das pesquisas, seja para o entendimento do que seja ciência, julgamos oportuno situar a questão para o presente estudo, procurando estabelecer algumas diferenciações básicas entre os referidos conceitos.

Um entendimento aceito entre os especialistas é de que ciência não se constitui numa forma exclusiva de conhecimento e que, portanto, ciência e conhecimento constituem termos que não se confundem, revelando conceitos distintos. Ao lado do conhecimento científico, a literatura sugere outros tipos de conhecimento, como o *conhecimento do senso comum* – ou conhecimento empírico –, o *conhecimento filosófico* e o *conhecimento teológico*.

De acordo com Galliano (1979, p. 18), os quatro tipos fundamentais de conhecimento subordinam-se ao *tipo de apropriação que o homem faz da realidade*. Becker (1986, p. 9-11), conceitua os diferentes níveis de conhecimento estabelecendo as principais diferenciações com base na forma de aquisição.

Segundo o autor, o nível empírico – também caracterizado como conhecimento vulgar –, é constituído pelo *conjunto de conhecimentos adquiridos através do senso comum, pela experiência cotidiana, pelo convívio com outras pessoas e pela tradição*.

Já o nível científico, constitui-se através de conhecimentos adquiridos através da experimentação e da análise controlada e crítica dos fenômenos, onde se busca atingir suas causas e suas leis.

O nível filosófico, por seu turno, representa o *conjunto de conhecimentos adquiridos através da reflexão crítica, buscando atingir as razões últimas que transcendem os fenômenos ou dados sensíveis*.

Por fim, o nível *teológico* – ou sobrenatural –, é formado pelo *conjunto de conhecimentos adquiridos mediante aceitação na fé de verdades reveladas, sobre as quais, posteriormente, se reflete criticamente*.

A distinção entre conhecimento vulgar e conhecimento científico, que teria se dado com os filósofos gregos (Galliano, 1979), contribuiu para clarear os limites entre os tipos de conhecimento supracitados.

Alguns autores, como Lakatos (1983), sugerem que a separação metodológica entre os tipos de conhecimento – *popular, filosófico, religioso e científico* –, no processo de apreensão da realidade do objeto, não impede ao sujeito cognoscente penetrar nas diferentes áreas. Significa afirmar a possibilidade de coexistência de saberes, ou seja, a faculdade do ser cognoscente em lidar com diferentes tipos de conhecimento ao mesmo tempo.

A partir desse enfoque, ciência implica em conhecimento, mas conhecimento não implica necessariamente em ciência, tendo como decorrência a caracterização do saber científico como um tipo particular de conhecimento, vinculado a uma metodologia própria.

6.2 RETOMANDO A CONCEITUAÇÃO DE METODOLOGIA CIENTÍFICA

A metodologia sempre representou um dilema para as ciências, tendo assumido, no período pós-iluminista, uma dimensão sem precedentes, colocando-se, desde então, como um divisor de águas, no sentido de distinguir a *ciência* da *não-ciência*, o conhecimento científico do senso comum.

A compreensão da importância do método para as ciências, bem como a problemática trazida pela primazia do método científico no campo das ciências sociais remete a uma retomada dos próprios conceitos de *método* e *metodologia*.

A etimologia do termo *metodologia* tem suas raízes no grego: “*méthodos*” (método) + “*log(o)*” + “*ia*”, significando a “*arte de dirigir o espírito na investigação da verdade*”. Na acepção contemporânea, *metodologia* significa o *estudo dos métodos das ciências*”, enquanto *método* significa “*caminho para chegar a um fim*”. Assim, metodologia significa tanto o estudo do método, como um conjunto de procedimento a serem observados no decorrer de um determinado processo (FERREIRA, 1975).

Na acepção de Alves (1982), o termo “*método*” se constitui de uma junção de origem grega dos termos “*méta*” (junto, em companhia), e “*hodós*” (caminho), significando literalmente, “*seguindo um caminho*”. Esta definição está de acordo com a interpretação dada por Demo (1981), ao conceituar “*metodologia*” como o *estudo dos caminhos*, o estudo dos *instrumentos usados para se fazer ciência*. Em suma, de acordo com o autor, “*metodologia*” significaria *toda e qualquer preocupação com questões de método*.

É nessa perspectiva que se pretende trabalhar o aporte metodológico, no sentido de orientar os passos da presente pesquisa, buscando alcançar um conhecimento acerca dos objetivos propostos, tendo-se presente que não se trata, entretanto, de seguir “qualquer” caminho, mas “um” caminho, que se julga mais adequado para os propósitos do estudo, através da *análise de conteúdo*.

Ainda que estas concepções de *método* e *metodologia* sejam universalmente aceitas, alguns autores, como Demo (1981), referem uma distinção que teria se consolidado, particularmente na América Latina, onde “métodos e técnicas de pesquisa” estariam mais afetos a pretensões empíricas, vinculando-se principalmente ao processo de coleta e mensuração de dados, enquanto “metodologia” abrangeria preocupações de caráter teórico, ou seja, os quadros referenciais de interpretação da realidade.

A questão do método atraiu a atenção e o interesse de renomados autores ao longo da história, seja em defesa de sua necessidade, seja na proposição de modelos, ou mesmo no questionamento de sua própria fundamentação, particularmente no campo da filosofia, em vista da proximidade que a temática mantém com as áreas da epistemologia e da teoria do conhecimento.¹³

6.3 O MÉTODO E A CRÍTICA AO MÉTODO – DA DESCOBERTA DA CIÊNCIA À DESCOBERTA DA RACIONALIDADE INSTRUMENTAL

A crítica à metodologia científica, caracterizada como a metodologia fundada no positivismo lógico, representa uma crítica ao próprio método cartesiano, erigido para *bem conduzir a razão*, e que se transformou na razão de ser de todo conhecimento científico, instituindo-se em critério exclusivo do conhecimento racional.¹⁴

¹³ É vasta a literatura que aborda a questão do método sob diferentes perspectivas e lugares/tempos. Entre os autores que se dedicaram ao tema, e podem servir de base para as reflexões, especialmente aos que se têm no método seu objeto de estudo, referimos textos que contemplam a discussão de uma forma mais geral, inscritos em obras como: “*Contra el Método*” de Paul Feyerabend; “*Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*”, de Mikhail Mikhailovich Bakhtin; “Discurso do método”, de René Descartes; “*As regras do Método Sociológico*”, de Émile Durkheim; “*A Estrutura das Revoluções Científicas*”, de Thomas Kuhn; “*Verdade e Método*”, de Hans-Georg Gadamer; “*O Método*”, de Edgar Morin. “*A Questão de Método*”, de Jean-Paul Sartre; “*Teoria e Método em Psicologia*”, de Lev Semynovich Vygotsky; “*Metodologia das Ciências Sociais*”, de Max Weber, entre outros.

¹⁴ Em seu discurso, Descartes, figura de retórica ou não, adverte: o propósito não é *ensinar aqui o método que cada qual deve seguir para bem conduzir sua razão, mas somente mostrar de que modo me esforcei por conduzir a minha*.

O método cartesiano, com suas bases assentadas no “Discurso do Método”, do pensador René Descartes, influenciou grandemente a metodologia científica, a partir do período moderno, promovendo a dicotomia sujeito/objeto e a ilusão de um conhecimento objetivo da realidade, livre de interpretações e da subjetividade.

Ainda que a busca de um método que permitisse o conhecimento racional estivesse vinculada a motivações pessoais, a “fábula” cartesiana ganhou corpo e espaço, influenciando por longo tempo, e de forma generalizada, o formato do conhecimento científico, tornando sem efeito o alerta do pensador, acerca dos muitos exemplos *que se terá razão de não seguir*, dentre alguns *que se podem imitar*.

Uma das consequências mais devastadoras introduzidas pela supremacia da metodologia científica pode ser sintetizada no conceito de racionalidade instrumental, tão amplamente discutido no âmbito da teoria crítica, retomado por Habermas como ponto de partida para o desenvolvimento da teoria da racionalidade comunicativa, como forma de resgatar *outro* sentido para o conhecimento, que imunize o homem da sua própria *reificação*.

Na origem da crítica, o fato do ser humano ter sido retirado de sua condição de sujeito da história, sendo suprimida sua condição de sujeito pensante, crítico, reflexivo. A ciência, fruto do pensamento humano, passou a determinar *como* o ser humano deveria pensar, *o que* poderia ser pensado, e *em que termos* poderia ser pensado. Assim, o ser humano restou objetivado por obra de um ato de sua própria criação, a metodologia científica, numa clara inversão de papéis. A isso se denominou de racionalidade instrumental, quando a ciência, através do uso da razão, atinge um conhecimento dito superior, e por conta desse conhecimento, na condição de verdade última e absoluta, retira o direito de pensar do ser humano.

Vale dizer, o ser humano, ao longo de sua história, de forma livre, desprovido de qualquer aporte científico, criou um *modo de pensar*, buscando um *pensar melhor*. Num dado momento, esse *modo de pensar*, que deveria auxiliar a *pensar melhor*, passou a definir *o que* poderia ser pensado e *como* deveria ser pensado, originando a *reificação* – ou “coisificação” – do ser humano, estado em que o modo de pensar transformou-se no método científico, critério único de verdade.

Contra esse movimento dominante, da verdade científica, muitas vozes se levantaram, a partir da Escola de Frankfurt, por intermédio da teoria crítica, procurando resgatar a perspectiva histórica do conhecimento, e a não submissão do homem aos ditames de verdades pré-definidas.

A supressão da ética na racionalidade positivista, um dos problemas levantados pela Escola de Frankfurt, segundo Giroux (1983), acabou impedindo a possibilidade da autocrítica ou, mais especificamente, o questionamento de sua própria estrutura normativa – sua metodologia. Para o autor, a separação entre fatos e valores imposta pela pretensa objetividade excluiu a reflexão crítica, perdendo-se a noção de que *essência e aparência* podem não coincidir, na visão que o positivismo tem do mundo:

Funcionando dentro de um contexto operacional livre de compromissos éticos, o positivismo uniu-se ao imediato e “celebrou” o mundo dos “fatos”. A questão da essência, ou da diferença entre o mundo como é e o que poderia ser, é reduzida a uma tarefa meramente metodológica de coleta e classificação do que é – o mundo dos fatos. (GIROUX, 1983, p. 14)

Quando Demo (1994) refere que *a ciência precisa loucamente de sabedoria e bom senso, para não descambar na mera instrumentação técnica para fins escusos*, está se referindo a esse descolamento entre ética e ciência, traduzindo um dos grandes dilemas com que se defronta a ciência pós-moderna.

O conceito de racionalidade instrumental não se contrapõe à ideia de conhecimento, ou à busca do conhecimento, assim como a crítica à racionalidade instrumental não representa uma crítica à possibilidade do conhecimento racional, mas especificamente uma crítica à reificação humana dada pela absolutização do conhecimento científico e pela submissão do homem em função dos métodos das ciências positivistas.

A metodologia científica, por sua própria natureza, mantém um caráter instrumental, visto que se refere ao caminho para se chegar a algo; no caso das pesquisas científicas, a metodologia se constitui num meio para se chegar a um conhecimento válido. Esse caráter instrumental da metodologia é enfatizado por Demo (1981) como importante fator na formação científica, ao propiciar que se questione criticamente a própria razão de ser da ciência, das pretensões do cientista. Vale referir que somente por um desvio de seus objetivos a *instrumentalidade* da metodologia pode se transformar numa *racionalidade instrumental*, já que em sua concepção primordial deve servir como instrumento para a reflexão crítica, e não para colocar a razão a seu serviço. Na qualidade de disciplina eminentemente instrumental, uma das

tarefas primordiais da metodologia, segundo Demo (1981) é criar as condições propícias para o desenvolvimento da pesquisa social científica. Assim, o papel da metodologia não é propriamente solucionar as questões de estudo, mas contribuir para o desenvolvimento da reflexão crítica, mantendo-se a consciência de sua precariedade.

A supervalorização das metodologias, como instrumento auto-suficiente para a produção de novos conhecimentos, como definidoras de sistemas rígidos de condução do próprio pensamento do pesquisador, levou ao surgimento da ideia de uma “anti-metodologia”.

O excessivo controle exercido pelas metodologias sobre o modo de pensar dos pesquisadores, através de procedimentos rígidos e predeterminados, acabou comprometendo a própria função da metodologia, de contribuir para a produção de novos conhecimentos. Nesse contexto, a preocupação maior do pesquisador restringia-se ao cumprimento de um requisito, atendendo aos ditames de determinado método, esquecendo-se de que o método se constitui em um instrumento para bem conduzir seu pensamento, e não um fim a ser atingido, com o qual o pensamento deve se conformar.

A inversão da lógica dos procedimentos investigativos – entre meios e fins –, faz com que a metodologia se torne um problema para o pesquisador, evidenciado, no mais das vezes, pela inibição de novos saberes. Demo (1985, p. 65) ilustra bem essa questão ao referir que *muitos gênios criadores tiveram poucas preocupações metodológicas*, enquanto os metodólogos, *saturados de regras do bem agir, dificilmente chegam ao nível do espírito inventor*. A preocupação metodológica, segundo o autor, tem por finalidade criar as condições ideais ao surgimento do cientista *criador e produtivo*.

Um dos problemas trazidos pelo positivismo, enquanto influência metodológica no “fazer” das ciências modernas, relaciona-se com o que podemos denominar de “*a-historicidade*”. De fato, a origem de grande parte da crítica contra o legado positivista nos procedimentos científicos advém de seu viés reducionista, visto que este – o positivismo –, conforme Demo (1981, p. 128) referiu, *normalmente acredita na objetividade e, em consequência, na pesquisa pura, desligada dos*

interesses pessoais do pesquisador e do contexto social em que se realiza. As metodologias científicas, levadas a efeito dentro dessa perspectiva, não admitem considerar o processo histórico, a necessária e natural interação entre sujeito e objeto – ou entre sujeitos –, e tampouco os aspectos ideológicos subjacentes às escolhas do pesquisador.

Desse modo, o viés eminentemente metodológico, como critério exclusivo para caracterizar e distinguir “*ciência*” da “*não-ciência*” trouxe alguns problemas para os pesquisadores, em especial para as pesquisas desenvolvidas no campo das ciências sociais. A busca do rigor científico – nos termos das metodologias de cunho positivista –, restringiu não somente o modo de fazer ciência como também delimitou as áreas e temas passíveis de serem abordados enquanto tal, ou seja, cientificamente.

A teoria da racionalidade comunicativa abre uma nova perspectiva para essa questão. O questionamento sistemático já havia sido amplamente trabalhado por Habermas, através do conceito de *discutibilidade*, principal critério de cientificidade, fundamento do paradigma da comunicação, onde a verdade se coloca como uma pretensão de validade.

Cabe observar que Habermas propõe distinguir diferentes níveis para as pesquisas, de acordo com seu alcance em relação à produção do conhecimento novo, sintetizados nos conceitos de *interpretação reprodutiva*, *interpretação própria*, *reconstrução*, *construção*, *criação e descoberta*.

Num primeiro nível estaria a *interpretação reprodutiva*, que se refere ao trabalho de síntese, ou seja, da reprodução de um texto com fidedignidade. A *interpretação própria*, segundo nível de pesquisa, significaria conferir um formato interpretativo pessoal a um texto. O terceiro nível, a *reconstrução*, implicaria em refazer um texto constituindo uma proposta própria, tomando como ponto de partida uma construção existente, constituindo este, segundo o autor, o modo mais comum de produção científica. Na sequência, o quarto nível de pesquisa, a *construção*, se caracterizaria pela abertura de novos caminhos tomando os textos existentes como referência, representando, sobretudo, um questionamento do saber vigente, com a proposição de novos saberes. Por fim, o quinto nível seria definido como de *criação e*

descoberta, implicando na propositura de novos paradigmas metodológicos, a partir do questionamento radical dos paradigmas vigentes.

6.4 ABORDAGENS QUALITATIVAS COMO FORMA DE ACESSO À DIMENSÃO HUMANA DO CONHECIMENTO – APROXIMANDO TEORIA E PRÁTICA

O desenvolvimento da presente pesquisa utiliza uma metodologia que considera duas instâncias, uma *teórica* e uma *prática*, procurando estabelecer conexões entre ambas. A instância teórica se constitui a partir da teoria da racionalidade comunicativa e a instância prática, a partir da base empírica. Pretende-se, assim, uma leitura, análise e interpretação de situações práticas, implícitas e explícitas nos discursos, à luz da teoria da racionalidade comunicativa, que também se efetiva numa *práxis*, do agir comunicativo.

Busca-se, assim, uma aproximação entre teoria e prática, de tal forma que ação e reflexão aconteçam concomitantemente, nos termos aludidos por Freire:

É preciso que fique claro que, por isto mesmo que estamos defendendo a *práxis*, a teoria do fazer, não estamos propondo nenhuma dicotomia de que resultasse que este fazer se dividisse em uma etapa de reflexão e outra, distante, de ação. Ação e reflexão se dão simultaneamente (FREIRE, 2005, p. 146).

A natureza da investigação temática proposta aqui, situada no domínio do humano e não no das coisas, como bem coloca Freire (2005, p. 116), *não pode reduzir-se a um ato mecânico*. Na medida em que se configura como um processo de busca do conhecimento – *de criação* – acrescentaria Freire, *exige de seus sujeitos que vão descobrindo, no encadeamento dos temas significativos, a interpretação dos problemas*.

Para Freire, o conhecimento produzido no âmbito das ciências sociais não pode perder sua característica essencial, de ter o homem como sujeito do processo, e no humano, sua principal busca:

O que se pretende investigar, realmente, não são os homens, como se fossem peças anatômicas, mas o seu pensamento-linguagem referido à realidade, os níveis de sua percepção desta realidade, a sua visão do mundo, em que se encontram envolvidos seus “temas geradores” (FREIRE, 2005, p. 101).

A racionalidade da Educação a Distância, enquanto tema de estudo, situa-se entre as ciências humanas e sociais, colocando a questão do modelo de conhecimento científico e de seus métodos. Durante considerável período de tempo a hegemonia metodológica de cunho positivista das ciências exatas exerceu forte influência no campo das pesquisas em ciências humanas, determinando o caráter, os limites e a validade dos resultados. Os próprios estudiosos em ciências sociais, no afã de ver garantido e reconhecido seus esforços enquanto pesquisadores submeteram os processos investigativos aos cânones dos métodos cientificistas.

Assim, concordando com Lüdke & André (1996, p. 32), por longo tempo as ciências humanas *procuraram seguir os modelos que serviram tão bem ao desenvolvimento das ciências físicas e naturais, na busca da construção do conhecimento científico do seu objeto de estudo*. As influências sofridas trouxeram consequências no campo da pesquisa educacional, determinando o objeto e a metodologia da pesquisa científica. Em outros termos, estava em questão não somente *o quê* poderia ser estudado como também *de que forma* os fenômenos poderiam ser abordados. Por óbvio, o evidente reducionismo dos fenômenos sociais a fenômenos físicos trouxe limitações ao desenvolvimento das pesquisas educacionais:

Assim, tal como naquelas ciências, o fenômeno educacional foi estudado por muito tempo como se pudesse ser isolado, como se faz com um fenômeno físico, para uma análise acurada, se possível feita em um laboratório, onde as variáveis que o compõem pudessem também ser isoladas, a fim de se constatar a influência que cada uma delas exerceria sobre o fenômeno em questão (LÜDKE & ANDRÉ, 1996, p. 32).

Segundo Lüdke & André (1996, p. 5-6) *a maneira predominante de fazer pesquisa em educação nas últimas quatro ou cinco décadas, corresponde mais ou menos ao que se convencionou chamar de paradigma positivista*.

O problema de se aplicar métodos próprios das ciências físicas não se resume somente à dificuldade em isolar e classificar as variáveis dos fenômenos sociais, mas está relacionado, essencialmente, com as consequências decorrentes desse procedimento. Ao seguir os parâmetros cientificistas o pesquisador cai na armadilha de

estabelecer uma relação sujeito-objeto, transformando todos os sujeitos em objeto de estudo. Dessa forma, o alcance dos estudos nas ciências humanas acaba sendo restringido a um pequeno campo onde estes procedimentos são passíveis de serem aplicados.

A crença na possibilidade de *decompor os fenômenos educacionais em suas variáveis básicas, cujo estudo analítico, e se possível quantitativo, levaria ao conhecimento total desses fenômenos* (LÜDKE & ANDRÉ, 1996, p. 3) perdurou até que novas abordagens surgissem, não somente questionando a aplicação pura e simples dos procedimentos metodológicos próprios das ciências *duras*, como também propondo novas perspectivas para o desenvolvimento das pesquisas no campo das ciências humanas, sem que este fato significasse uma renúncia à validade científica.

Esta reviravolta no conceito do que significa fazer ciência provocou transformações em todos os campos de estudo, não somente no campo das ciências humanas, que passaram a ter métodos próprios reconhecidos pela comunidade científica. Como decorrência, a neutralidade da pesquisa e do conhecimento científico, tão cara para os postulados positivistas, acaba sendo colocada em xeque, evidenciando suas fragilidades. A derrocada de um dos baluartes dos métodos cientificistas acabou revelando o quanto a aparente neutralidade científica poderia estar a serviço de outros fins, incompatíveis com os paradigmas científicos. Somente uma nova abordagem poderia suscitar esta descoberta e talvez seja este mesmo o motivo que tenha levado as ciências a se aferrarem a um modelo metodológico como única forma válida de se produzir ciência. Assim, não a descoberta, a produção de novos saberes, mas o método utilizado é que definiria a ciência por um longo tempo.

Com já referido, ao erigir um método como critério único para definir o fazer científico procurou-se separar duas instâncias distintas da pesquisa científica: sujeito e objeto. Se para as ciências exatas tal preceito mostra-se hoje questionável, para as ciências humanas, mais do que isso, representa um postulado inadmissível.

Não obstante, até bem pouco tempo atrás prevalecia entre as pesquisas educacionais a crença numa perfeita separação entre o sujeito da pesquisa, o pesquisador, e seu objeto de estudo (LÜDKE & ANDRÉ, 1996, p. 4). Esta perspectiva se contrapõe frontalmente às novas concepções do que seja um procedimento de investigação científica, sintetizada na expressão sentenciada por Alves (1984): *Todo ato de pesquisa é um ato político*. Para Lüdke & André (1996, p.5), esta nova

abordagem revela as dificuldades de se estabelecer uma *separação nítida e asséptica entre o pesquisador e o que ele estuda e também os resultados do que ele estuda*.

Uma das consequências mais importantes para as pesquisas nas ciências sociais não está adstrita ao fim da neutralidade científica, puramente, mas no reconhecimento de que a implicação do pesquisador não somente com o fenômeno estudado, mas também com os resultados de seus estudos não invalida o caráter científico de sua investigação. Não se trata de negar ou aceitar a neutralidade, mas de admitir, conhecer e reconhecer as condições da pesquisa, tendo clareza quanto às implicações pertinentes ao processo, inclusive no que tange ao envolvimento e indissociabilidade pesquisador-pesquisandos.

Tendo as ciências sociais aderido ao modelo metodológico cientificista das ciências exatas, coube à educação, de uma maneira geral, lançar críticas às limitações decorrentes, na medida em que os resultados das pesquisas se colocavam a serviço de outros interesses, não retornando às populações na forma de um conhecimento de sua própria realidade. A *pesquisa-ação* surge como um contraponto metodológico, uma forma de aproximar o conhecimento acadêmico das populações, uma junção entre teoria e prática. Dessa forma, a hegemonia do conhecimento enquanto monopólio da ciência – via método científico – começa a ceder lugar a um novo tipo de conhecimento, que brota da realidade vivida e que interessa aos seus participantes. A *pesquisa-ação* ultrapassa a simples popularização dos resultados das pesquisas; antes, atende a exigências do próprio trabalho investigativo, de ligação entre teoria e prática, conforme sugere Demo (1994, p. 28):

De partida, é mister reconhecer que a prática é necessidade da teoria, como a teoria é necessidade da prática, ainda que uma não se reduza à outra, porque possuem estruturas e movimentos diversos (DEMO, 2994, p. 28).

De acordo com Savoye (*apud* MONCEAU, 2005, p. 470), os *social surveys* norte-americanos do início do século XX já correspondiam às características do que, muito mais tarde, seria denominado *pesquisa-ação*. A ideia era de que o conhecimento produzido pudesse retornar à realidade concreta descrita no sentido de ajudar a transformá-la.

No entanto, a *pesquisa-ação* adquire um marco definidor a partir dos trabalhos de Kurt Lewin, conduzidos nos Estados Unidos durante a segunda guerra mundial. A

action research buscava transformar comportamentos, modificando os hábitos alimentares das populações. De acordo com Monceau (2005, p. 471), *Lewin postulava ser necessário atuar sobre a realidade para conhecê-la. A action research preconizada e desenvolvida por Lewin representou uma importante inovação nos paradigmas científicos já que as ciências sociais estavam, na época, ocupadas em fundamentar sua legitimidade sobre o modelo das ciências ditas exatas.*

Essa nova perspectiva de abordagem, ao mesmo tempo em que ocasionou uma ruptura com os modelos de pesquisa das ciências sociais vigentes, dependia, para obter o devido reconhecimento, que as ciências sociais avançassem no sentido de constituir paradigmas próprios de pesquisa, deixando de seguir os critérios de cientificidade das ciências experimentais.

A difusão do novo modelo de pesquisa e as discussões que se sucederam abriu caminho para transformar o cenário metodológico-científico, abrindo espaço para formas diversas de abordagens, que marcou a década de setenta, especialmente na França. Para Monceau (2005, p. 475) *durante esse período ela foi mobilizada como uma metodologia privilegiada na pesquisa pedagógica, referindo-se à action research.*

Um fato que julgamos determinante para os avanços das pesquisas nas ciências sociais e que se tornou possível a partir desse novo cenário que se descortinou, conforme referiu Monceau (2005), é a flexibilização das práticas de pesquisas sem que isso passasse a representar sua invalidação. De acordo com o autor, *a constituição de uma área dentro da qual podemos atualmente pensar as práticas de pesquisa, submetendo-nos menos a critérios que fixariam a priori um limite entre ciência e não-ciência, do que à exigência de pensar sua prática de pesquisa à medida em que ela se desenrola* (MONCEAU, 2005, p. 472).

Conforme já referido, e que cabe retomar aqui, outro aspecto que significou uma evolução do ponto de vista metodológico refere-se ao fim do mito da neutralidade do pesquisador. Se por muito tempo a condição de pretensa neutralidade do pesquisador representou um critério para atestar a validade e o rigor científico, hoje tal parâmetro (critério) tem sido questionado, considerando-se uma questão ultrapassada.

Sabe-se que esta herança dos métodos cientificistas das ciências exatas truncou o desenvolvimento das pesquisas nas ciências humanas. Por certo esta condição servia mais às ciências exatas, já que a aparente neutralidade seria mais fácil de ser mantida

naquele contexto, o que não seria possível no campo das ciências sociais, visto que a relação intersubjetiva rejeita a não-presença, a não-participação do pesquisador.

Na prática, a neutralidade colocada como critério excluía por completo a possibilidade de se fazer ciências sociais, na acepção tradicional de ciência. Por outro lado, o não reconhecimento desse fato implicava na atribuição de um conceito relativo de ciência, como se as ciências sociais pudessem ser não mais que uma ciência de segunda categoria, aos moldes de uma pseudociência.

De acordo com posições presentemente aceitas, o pesquisador não se abriga mais, *como se queria anteriormente, em uma posição de neutralidade científica, pois está implicado necessariamente nos fenômenos que conhece e nas consequências desse conhecimento que ajudou a estabelecer* (LÜDKE & ANDRÉ, 1996, p. 5).

A crítica de Giroux (1983) à ideologia instrumental não se refere somente aos princípios que governam as questões no âmbito da pesquisa experimental, mas também e, principalmente, aos temas que a abordagem experimental (de cunho instrumental) ignora ou deixa de propor. Dito de outra forma, significa que existem campos de pesquisa para os quais os métodos tradicionais das ciências exatas não são aplicáveis, como se estivessem fora de seu campo de estudo e de ação.

Apesar de todos os desdobramentos provocados pela nova visão do que seja fazer pesquisa – ciência – nas ciências sociais, ainda percebem-se resquícios do cientificismo positivista quando se trata de avaliar pesquisas neste campo do conhecimento. Contra o enfoque positivista presente nas ciências sociais, de acordo com Triviños (1987, p. 125), surgiu, na década de 70, a pesquisa qualitativa de natureza fenomenológica.

Para Denzin (2006, p. 193), investigação qualitativa é a denominação de um movimento reformista surgido no início dos anos 1970 nos meios acadêmicos:

O movimento abrangiu múltiplas críticas epistemológicas, metodológicas, políticas e éticas da pesquisa científica social em campos e disciplinas que favoreceram estratégias de pesquisa experimental, quase-experimental, correlacional e da pesquisa feita através de levantamentos (DENZIN, 2006, p. 193).

No entanto, uma das críticas levantadas por Triviños (1987) refere-se ao fato desses enfoques não tratarem da perspectiva histórica dos fenômenos sociais:

Suas bases teóricas, de tipo idealista, privilegiando a consciência do sujeito e entendendo a realidade social como uma construção humana, permitiram rápido desenrolar de seus princípios que, como os do positivismo, fugiam da crítica social e não buscavam as explicações dos fenômenos em suas raízes históricas (TRIVIÑOS, 1987, p. 125).

Entre as características das pesquisas qualitativas, Triviños (1987, p. 132) destaca a possibilidade de usar recursos aleatórios para fixar as amostras, sem uma preocupação com a quantificação da amostragem. Um fato correntemente aceito é que os enfoques qualitativos permitem maior liberdade na definição teórico-metodológica para a realização das pesquisas. De acordo com Denzin,

essas inovações têm influenciado a necessidade de uma maior reflexividade textual, uma maior auto-exposição textual, um esquema de múltiplas vozes, formas estilizadas de representação literária e textos de performance. (DENZIN, 2006, p.365).

Alguns autores, como Lofland (1987), sugerem que os pesquisadores qualitativos deveriam usar o termo “materiais” ao invés de “dados”, em vista das conotações positivistas desse último termo:

“Dado” seria o que pode ser medido, quantificado, o que está aí, fora de nossa consciência, como uma coisa. Entretanto, a palavra materiais seria mais ampla, menos comprometida com a quantificação e serviria, assim, melhor aos objetivos e características da pesquisa qualitativa (Lofland, apud Triviños, 1987, p. 141).

As múltiplas referências feitas por diversos autores indicam que esta querela não pode ser tida como mero pedantismo. Na verdade, a preocupação com a nomenclatura faz sentido, na medida em que, como refere Denzin (2006, p. 201), *não construímos nossas interpretações isoladamente, mas contra um pano de fundo de compreensões, de práticas, de linguagem, etc., que temos em comum.*

As discussões acerca do enfoque quantitativo *versus* enfoque qualitativo provocaram uma falsa dicotomia, referida por Triviños (1987, p. 116), seja rejeitando-se totalmente a inclusão de dados nas pesquisas sociais, seja encarando o enfoque qualitativo como mera especulação, no campo das ciências da natureza. Com um enfoque qualitativo também se pretende, como refere Brandão (1985, p. 19), possibilitar que os problemas estudados sejam os *problemas vividos e sentidos pela população pesquisada.*

Essa questão não é nova, como evidencia uma breve análise histórica. Já nos anos 50 do século passado, de acordo com Bardin (1977, p. 114), se levantou a discussão acerca da natureza dos procedimentos metodológicos, contrapondo-se os procedimentos quantitativos aos procedimentos qualitativos, tendo defensores de ambas as correntes. Segundo a autora, as discussões teriam modificado as concepções acerca da própria análise de conteúdo:

A discussão abordagem quantitativa versus abordagem qualitativa, marcou um *volte-face* na concepção da análise de conteúdo. Na primeira metade do século XX, o que marcava a especificidade deste tipo de análise era o rigor e, portanto, a quantificação. Seguidamente, compreendeu-se que a característica da análise de conteúdo é a inferência (variáveis inferidas a partir de variáveis de inferência ao nível da mensagem), quer as modalidades de inferência se baseiem ou não, em indicadores quantitativos (BARDIN, 1977, p. 116).

Na análise de conteúdo, as abordagens qualitativas valorizam a frequência de elementos da linguagem, enquanto as abordagens quantitativas se utilizam de indicadores não frequenciais, que possibilitem inferências. Entretanto, segundo a autora, o fato de uma análise definir uma abordagem qualitativa não impede que sejam utilizados dados quantitativos:

Enfim, precisemos que a análise qualitativa não rejeita toda e qualquer forma de quantificação. Somente os índices é que são retidos de maneira não frequencial, podendo o analista recorrer a testes quantitativos: por exemplo, a aparição de índices similares em discursos semelhantes (BARDIN, 1977, p. 115).

Com efeito, compreende-se que a utilização de indicadores quantitativos não descaracteriza a análise qualitativa, pois, como refere Bardin, o modo como os indicadores são utilizados é que define a natureza da pesquisa:

Em conclusão, pode dizer-se que o que caracteriza a análise qualitativa é o facto de a inferência – sempre que é realizada – ser fundada na presença do índice (tema, palavra, personagem, etc.), e não sobre a frequência da sua aparição, em cada comunicação individual (BARDIN, 1977, p. 115).

Entre as novas propostas de abordagens que buscaram superar limitações verificadas nas pesquisas em educação surgiram, de acordo com Lüdke & André (1996, p. 7), a *pesquisa participante* – emancipatória –, a *pesquisa-ação*, a *pesquisa etnográfica* – naturalística –, e o *estudo de caso*. Evidencia-se, portanto, uma tendência de alargamento nos modelos que regem as pesquisas nas ciências sociais,

indicando que a natureza específica dos problemas enfocados no campo educacional requer técnicas de estudo também específicas.

Nesse sentido, segundo Lüdke & André (1996, p. 9), os novos modelos de estudo utilizam-se de metodologias e estratégias como a *observação participante*, *entrevistas* e *pesquisa documental*. Para os autores, ao invés da aplicação de questionários a grandes amostras, ou dos *coeficientes de correlação*, típicos das *análises experimentais*, utiliza-se a *observação participante*, que *aproxima o pesquisador da realidade estudada*. Com a utilização de *entrevistas*, alcança-se um maior aprofundamento das informações obtidas. Por fim, a *análise documental* contribui para complementar os *dados obtidos através da observação e da entrevista*, com a vantagem de apontar *novos aspectos da realidade pesquisada*.

Com referência às abordagens qualitativas, centradas na observação participante, Brandão (2003), coloca:

Sabemos bem e sem receio hoje em dia que qualquer que seja o estilo da escrita do relato de uma pesquisa, e também da teoria que fundamenta uma experiência de trabalho de campo, toda a investigação que envolve uma dimensão de abordagem qualitativa centrada na observação participante representa uma notável abertura de horizontes frente a todos os procedimentos antecedentes (BRANDÃO, 2003, p. 47).

Assim, diferenciando-se dos modelos que buscam medir e quantificar é que surge o conceito de pesquisa qualitativa, ou análise qualitativa. Bogdan e Biklen (1982), ao tratar da *pesquisa qualitativa em educação*, discutem o conceito apresentando as principais características básicas que configurariam esse tipo de estudo. Não obstante, verifica-se que o conceito de pesquisa qualitativa não está em oposição ao conceito de pesquisa quantitativa, mas em regime de complementaridade, como uma abordagem diferenciada, que permite estudos que não seriam possíveis de outra forma, como refere Demo:

Neste sentido, a defesa correta de metodologias qualitativas não pode ser levada a efeito pela via da rejeição do tratamento quantitativo. Ao contrário, é preciso saber integrar as dimensões que fazem parte de uma realidade única, tendo sempre em mente, criticamente, o que cada metodologia tem de forte e de fraco (DEMO, 1994, p. 37).

De outra parte, a ideia de complementaridade entre os enfoques está presente em diversos autores, como Strauss:

Com o termo “pesquisa qualitativa” queremos dizer qualquer tipo de pesquisa que produza resultados não alcançados através de procedimentos estatísticos ou de outros meios de quantificação (STRAUSS, 2008, p.23).

Existem casos onde a pesquisa qualitativa se coaduna mais com a abordagem da análise de conteúdo e tem mais chances de chegar a resultados, como refere Brandão:

A pesquisa qualitativa e a análise do discurso tornam-se importantes quando a qualidade subjetiva do que cada pessoa diz quando fala é tão ou mais importante do que o número de vezes em que esses ou aqueles indivíduos anônimos escolheram essa ou aquela fala para opinar a respeito de algo (BRANDÃO, 2003, p. 90).

Um dos aspectos característicos da pesquisa qualitativa reside na origem dos dados, o ambiente natural, tendo o pesquisador como principal instrumento. A contextualização assume relevância, definindo um caráter descritivo aos dados:

A justificativa para que o pesquisador mantenha um contato estreito e direto com a situação onde os fenômenos ocorrem naturalmente é de que estes são muito influenciados pelo seu contexto. Sendo assim, as circunstâncias particulares em que um determinado objeto se insere são essenciais para que se possa entendê-lo. Da mesma maneira as pessoas, os gestos, as palavras estudadas devem ser sempre referenciadas ao contexto onde aparecem. (LÜDKE & ANDRÉ, 1996, p. 12)

Nas abordagens qualitativas verifica-se um interesse particular no processo, muito mais do que no produto, como referem Lüdke & André (1996, p. 12): *o interesse do pesquisador ao estudar um determinado problema é verificar como ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas.*

De acordo com Strauss,

Ao falar sobre análise qualitativa, referimo-nos não à quantificação de dados qualitativos, mas, sim, ao processo não-matemático de interpretação, feito com o objetivo de descobrir conceitos e relações nos dados brutos e de organizar esses conceitos e relações em um esquema explanatório teórico (STRAUSS, 2008, p. 24).

Strauss (2008, p. 24), identifica três principais componentes que caracterizam a pesquisa qualitativa: *dados, procedimentos e relatórios*. De acordo com o autor, os dados podem se originar de diversas fontes, como *entrevistas, observações, documentos, registros e filmes*. Os procedimentos se referem ao modo e às etapas atinentes à organização e interpretação dos dados. Abrangem a conceitualização,

categorização e o estabelecimento de relações. Por fim, os relatórios constituem o terceiro componente, podendo se dar de forma escrita ou oral.

Como se verifica, nas pesquisas qualitativas, muito mais do que fatos em si mesmos, interessa a interpretação, ou seja, o significado que as pessoas dão às coisas e aos fenômenos:

Nesses estudos há sempre uma tentativa de capturar a “perspectiva dos participantes”, isto é, a maneira como os informantes encaram as questões que estão sendo focalizadas. Ao considerar os diferentes pontos de vista dos participantes, os estudos qualitativos permitem iluminar o dinamismo interno das situações, geralmente inacessível ao observador externo (LÜDKE & ANDRÉ, 1996, p. 12).

Por fim, os pesquisadores interessados em desenvolver abordagens qualitativas, não se colocam como compromisso a busca de evidências no sentido de comprovar hipóteses predefinidas. O curso da pesquisa vai sendo definido pelo próprio andamento dos estudos, especialmente nos estudos de caso, assumindo importância a fase exploratória:

Dentro da própria concepção de estudo de caso que pretende não partir de uma visão predeterminada da realidade, mas apreender os aspectos ricos e imprevistos que envolvem uma determinada situação, a fase exploratória se coloca como fundamental para uma definição mais precisa do objeto de estudo (LÜDKE & ANDRÉ, 1996, p. 22).

Sintetizando as conclusões de Bogdan e Biklen (1982), a pesquisa qualitativa ou naturalística, segundo Lüdke & André (1996, p. 12), envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatizando mais o processo do que o produto, buscando retratar a perspectiva dos participantes. Na pesquisa qualitativa, a obtenção de dados pode se dar de inúmeras maneiras, seja através da observação livre ou da observação participante.

6.5 A OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE COMO ESTRATÉGIA DE ACESSO A CONTEÚDOS SIGNIFICATIVOS

De acordo com Triviños, a observação livre se contrapõe à observação padronizada. Para o autor, ao contrário da observação padronizada, a observação livre

satisfaz as necessidades principais da pesquisa qualitativa, como, por exemplo, a relevância do sujeito, neste caso, da prática manifesta do mesmo e ausência total ou parcial, de estabelecimento de pré-categorias para compreender o fenômeno que se observa (TRIVIÑOS, 1987, p. 153).

Nesse sentido, a observação participante fundamenta-se nos princípios da observação livre, pois depende do processo, não podendo ser predefinida, de antemão, exigindo uma efetiva interação. Referindo-se aos procedimentos da observação participante, Becker (1994) coloca:

O observador participante coleta dados através de sua participação na vida cotidiana do grupo ou organização que estuda. Ele observa as pessoas que está estudando para ver as situações com que se deparam normalmente e como se comportam diante delas. Entabula conversação com alguns ou com todos os participantes desta situação e descobre as interpretações que eles têm sobre os acontecimentos que observou (BECKER, 1994, p. 47).

Quando se pretende desenvolver uma pesquisa qualitativa, a escolha do método não é algo que possa ser feito por antecipação, mas se faz, segundo Stubbs e Delamont (1976), em acordo com a natureza dos problemas estudados. Os estudos de caso, por exemplo, em geral, são tidos como estudos de natureza qualitativa, por sua própria conformação. Não obstante, alguns autores acrescentam a expressão “abordagem qualitativa” quando pretendem enfatizar essa perspectiva, ainda que estejam se referindo a “estudos de caso”.

Para Lüdke & André (1996, p. 18), o estudo qualitativo *é o que se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada*. Assim, num estudo de caso de abordagem qualitativa busca-se captar a realidade como se coloca de fato e não como se gostaria que fosse.

No entanto, a abertura para a realidade não significa que nada deva ser predefinido, exigindo o estabelecimento de focos de investigação, uma vez que não seria possível, a nenhuma pesquisa, abordar todos os fenômenos, em toda sua extensão, num período de tempo delimitado e bastante restrito. Assim, de acordo com Lüdke & André (1996, p. 22), *a seleção de aspectos mais relevantes e a determinação do recorte é, pois, crucial para atingir os propósitos do estudo de caso e para chegar a uma compreensão mais completa da situação estudada*.

Para as pesquisas que pretendem analisar os dados qualitativamente, a observação participante ou direta assume grande relevância, pois é partir dela que muitos aspectos, que de outra forma ficariam escondidos, emergem ao observador, aproximando-o da perspectiva dos sujeitos. Ao acompanhar, *in loco*, as experiências dos sujeitos, o observador pode tentar, de acordo com Lüdke & André (1996, p. 26), *apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações*. Em muitos casos, dependendo da natureza do estudo, a observação participante torna-se o único meio de coleta de dados.

A observação participante exige, de acordo com Yin (2001, p. 94), preparativos especiais, na medida em que é o pesquisador que está entrando no mundo do indivíduo – ou indivíduos –, para que possa agir como um observador, sendo o seu comportamento, e não o dos observados, o único passível de ser reprimido.

6.6 ANÁLISE DOCUMENTAL COMO ETAPA PREPARATÓRIA PARA A ANÁLISE DE CONTEÚDO

Alguns autores, como Denzin (1978), conceituam a observação participante de uma forma mais abrangente, caracterizando-a como uma combinação de estratégias, englobando simultaneamente a *análise documental*, a *entrevista de respondentes e informantes*, a *observação direta* e a *introspecção*.

A análise documental é um procedimento que tem servido de forma efetiva ao desenvolvimento de pesquisas. Phillips (1974, p. 87), define *documentos* como sendo *quaisquer escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano*. Nesse sentido, incluem correspondência pessoal, legislação, publicações, diários, levantamentos estatísticos e trabalhos escolares.

Holsti (1969) descreve algumas situações onde a análise documental seria a estratégia indicada. Para o autor, uma das situações ocorre quando não é possível obter o acesso aos dados diretamente, seja por limitações de tempo do pesquisador, dificuldades de deslocamento, ou mesmo pela conveniência de se realizar a coleta de forma não-intrusiva, evitando que a ação do pesquisador provoque alterações no ambiente ou nos sujeitos estudados.

Outra situação, onde a análise documental se mostra apropriada, é quando se pretende validar informações obtidas através de outras estratégias. Para Holsti (1969), ao se utilizar mais de uma abordagem do mesmo problema, ocorre um aumento da confiança na pesquisa, especialmente na medida em que se verifica uma confirmação dos resultados obtidos por diferentes metodologias. Assim, o pesquisador sente-se mais seguro quando duas ou mais abordagens produzem resultados similares.

Por fim, e esse é um ponto de interesse da presente pesquisa, a análise documental coloca-se com uma excelente estratégia, segundo Holsti, *quando o interesse do pesquisador é estudar o problema a partir da própria expressão dos indivíduos, ou seja, quando a linguagem dos sujeitos é crucial para a investigação*. Trazendo para o presente estudo, nessa categoria enquadram-se as produções dos alunos-professores, a participação nas interações no ambiente virtual de aprendizagem, as postagens nos fóruns, os escritos nos diários de bordo, entre outros.

A análise documental coloca-se, portanto, como uma estratégia privilegiada de pesquisa, quando se pretende captar o que está inscrito num discurso literal, produzido em um dado momento, e que torna implícita uma autoria. Na análise documental o pesquisador necessita lidar com algumas escolhas, definindo os documentos de interesse para os propósitos da pesquisa. Portanto, como bem colocam Lüdke & André (1996, p.40), a escolha dos documentos não se dá de forma aleatória, mas observando alguns propósitos, ideias ou hipóteses que orientam a seleção.

A seleção de documentos precede e prepara a etapa subsequente da pesquisa, a análise dos materiais ou análise documental propriamente dita. Junto com a análise documental pode-se lançar mão de uma metodologia denominada análise de conteúdo, definida por Krippendorff (1980), como *uma técnica de pesquisa para fazer inferências válidas e replicáveis dos dados para o seu contexto*. Assim, a análise documental tanto pode se constituir numa estratégia autônoma como integrar outras estratégias, contribuindo de forma efetiva para a análise de conteúdo.

6.7 ANÁLISE DE CONTEÚDO E O DESNUDAMENTO DA RACIONALIDADE DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

A análise de conteúdo torna possível a *investigação do conteúdo simbólico das mensagens* (LÜDKE & ANDRÉ, 1996, p. 41), foco de interesse da presente

pesquisa. Assim, a análise de conteúdo se propõe eminentemente interpretativa. Para Krippendorff, a análise de conteúdo admite uma ampla gama de variabilidades. As abordagens podem ocorrer sob diferentes ângulos e aspectos, envolvendo aspectos literários, políticos, psicológicos, filosóficos, éticos, entre outros.

A análise de conteúdo enquanto estratégia de pesquisa vem sendo utilizada desde o início do século passado. Alguns autores, como Triviños (1987, p. 159) sugerem que a análise de conteúdo teria nascido com as primeiras tentativas para interpretar os livros sagrados. No entanto, de acordo com o mesmo autor, esforços mais sistemáticos foram desenvolvidos na Suécia, no século XVII, e na França, no século XIX, bem como nos Estados Unidos, no início do século XX, através da análise de autobiografias, com o propósito de estudar valores e hábitos dos imigrantes poloneses.

No entanto, a análise de conteúdo ganhou impulso logo após as duas guerras mundiais. Existe consenso de que a sistematização da análise de conteúdo, enquanto metodologia de pesquisa deu-se na década de 20 do século passado, a partir dos estudos de Leavell que abordavam o emprego da técnica utilizada na propaganda durante a primeira guerra mundial. Com o advento da segunda guerra, a análise foi retomada como estratégia de pesquisa, expandindo-se a partir de então, para outras áreas do conhecimento – além do estudo da propaganda –, como letras (linguística e a literatura), e psicologia (psicanálise e psicologia clínica).

A descoberta do potencial da análise de conteúdo em outros campos concorreu para que esta assumisse importância enquanto um método válido e eficaz, chamando a atenção de pesquisadores e tornando-se ela mesma o foco de estudos. Nesse sentido, são conhecidos os estudos de Lazarfeldt e Berelson, realizados na década de 40 do século passado, onde foram lançados os princípios básicos da análise de conteúdo.

Novos avanços foram alcançados com a realização da Conferência de Alberton, em Illinois, em 1955, e com os estudos realizados por cientistas, na Pensilvânia, em 1966, evento que reuniu especialistas interessados na metodologia.

No entanto, um dos grandes marcos da análise de conteúdo se deu com o lançamento da obra *L'analyse de Contenu*, de Laurence Bardin, publicada, em 1977, tendo tornado-se importante referência na área. A propósito desse acontecimento, Triviños (1987), coloca:

A obra verdadeiramente notável sobre a análise de conteúdo, onde este método, poder-se-ia dizer, foi configurado em detalhes, não só em relação à técnica de seu emprego, mas também em seus princípios, em seus conceitos fundamentais, é a de Bardin, *L'analyse de Contenu*, publicada em Paris, em 1977 (TRIVIÑOS, 1987, p. 159).

A análise de conteúdo se constitui num método notável, bastante adequado para a análise de mensagens escritas, visto que o registro permite o aprofundamento e a retomada, com releituras, novas relações, prestando-se tanto para estudos de natureza quantitativa como também para abordagens qualitativas, uma peculiaridade que tem sido enfatizada como positiva, na medida em que permite uma multiplicidade de pontos de vista.

Ao se analisar conteúdos, há que se ter presente que esses conteúdos possuem uma autoria, não são simplesmente *dados* de uma realidade, que independem de sujeitos. Constituem, acima de tudo, a expressão mesma desses sujeitos, a expressão de sua subjetividade. Há que considerar, portanto, que os sujeitos se encontram e se realizam em suas produções textuais, discursivas, reflexivas, materializada nas mensagens que são transcritas e analisadas.

Considerando a natureza da análise de conteúdo, eminentemente interpretativa, cabe prever mecanismos que preservem os sujeitos-autores em suas identidades, bem como promovam os esclarecimentos sobre os propósitos dos estudos. Nesse sentido, na presente pesquisa, duas providências importantes foram adotadas. A primeira providência foi no sentido do esclarecimento dos objetivos da pesquisa e da adesão espontânea dos participantes, ato que se materializou mediante o *consentimento informado*, firmado individualmente entre participante e pesquisador, utilizando-se, para tanto, de modelo que tem sido empregado por outros pesquisadores na Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Em segundo lugar, optou-se, embora tal procedimento não fosse absolutamente necessário, como forma de preservar a identificação dos participantes, através da vinculação de suas identidades aos conteúdos das mensagens, em adotar a atribuição de códigos para referir os diferentes autores estudados. Esse procedimento, além da justificativa acima referida, contribui para o trabalho do pesquisador, no sentido de lidar de forma mais isenta com os materiais a serem analisados. Desse modo, desvinculando-se a autoria das mensagens dos sujeitos-autores – sujeitos estes conhecidos pelo pesquisador –, pretendeu-se direcionar a importância para o conteúdo

dos proferimentos,¹⁵ e não às autorias. Para os propósitos desta pesquisa, não importa tanto que um enunciado tenha sido *explicitado* por um *determinado* autor, mas por *um* autor. Vale dizer, importa mais que a manifestação tenha acontecido, independentemente de sua vinculação a um determinado autor, visto que o foco do estudo não são propriamente os participantes, mas a racionalidade construída pelos mesmos nas interlocuções desencadeadas tendo como referência a condição de um processo educativo a distância, com o uso das novas tecnologias.

Com referência ao consentimento informado, teve-se a preocupação de evitar um dilema ético, referido por Lüdke & André (1996, p. 50), relacionado à frequente diferença de *status* entre o pesquisador e o sujeito da pesquisa, o que poderia levar a um consentimento efetivado com base nessa circunstância. Nesse sentido, os participantes foram esclarecidos quanto ao caráter totalmente espontâneo da adesão, e das possíveis repercussões que uma adesão não espontânea poderia gerar, em vista da natureza da abordagem, do enfoque metodológico e do aporte teórico.

A opção metodológica para o desenvolvimento da presente pesquisa se definiu em função da natureza do fenômeno a ser estudado, caracterizando-se por uma *abordagem qualitativa*. De acordo com Teixeira (2005, p. 122), *se as perguntas (...) indicam a necessidade de investigar os fenômenos educacionais em toda a sua complexidade e em contexto natural, então a equipe deverá encaminhar sua opção para o enfoque qualitativo*. Para o autor, a abordagem qualitativa

[...] exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo (TEIXEIRA, 2005, p. 123).

Nesse sentido, a proposta de investigação procura considerar as *qualidades* das entidades, os *processos* e os *significados* (LINCOLN, 2006, p. 22), que não se mostram *quantificáveis* em seus aspectos fundamentais, como intensidade, volume e frequência.

¹⁵ Ao invés do termo “mensagens” utilizou-se a terminologia “proferimentos”, para definir as unidades de registro classificadas, por duas razões distintas: primeiro, porque “proferimento” constitui a conceituação dada por Habermas na teoria da agir comunicativo e, segundo, porque assim se evita eventuais equívocos em vista do significado que o termo “mensagem” assumiu com o advento da internet, especialmente no que concerne às listas de discussão, e-mails, chats, fóruns e comunidades de relacionamentos.

Na pesquisa qualitativa, segundo Teixeira (2005: 123), os dados serão sempre em forma de palavras ou imagens, e os resultados escritos contêm unidades retiradas das falas dos atores, dos diários de observação e de documentos. De acordo com Vieira (2006, p. 15), a pesquisa qualitativa caracteriza-se por atribuir *importância fundamental à descrição detalhada dos fenômenos e dos elementos que o envolvem, aos depoimentos dos atores sociais envolvidos, aos discursos, aos significados e aos contextos.*

Dessa forma, o estudo qualitativo contempla os propósitos da pesquisa, na medida em que permite *descrever, compreender e explicar comportamentos, discursos e situações* (MARTINS 2006, p. 23), a partir da análise das produções textuais dos sujeitos da comunidade virtual de aprendizagem.

O desenvolvimento da presente pesquisa apoia-se numa base de dados empírica, constituída por fonte documental primária, a partir das produções textuais dos sujeitos participantes da comunidade virtual de aprendizagem do Curso de Licenciatura em Pedagogia a Distância da Faculdade de Educação da UFRGS.

A coleta de dados – melhor dizendo, *materiais*, por se tratar de uma análise de conteúdo – se deu mediante acesso do pesquisador ao ambiente virtual de aprendizagem, instituído na plataforma ROODA, bem como nos Wikis e Blogs, através das publicações efetivadas pelos alunos-professores. Estes documentos de referência, de fonte primária, foram obtidos observando-se um recorte temporal longitudinal, abrangendo o período de 2006/2 a 2007/2, que corresponde aos três primeiros semestres do curso. A seleção dos materiais analisados foi orientada pela observação participante como recurso para guiar e prospectar os interesses para o estudo.

Um projeto de pesquisa, segundo Yin (2001, p. 39), *constitui a lógica que une os dados a serem coletados (e as conclusões a serem tiradas) às questões iniciais de um estudo.* Assim, considerando os propósitos e condições da pesquisa, optou-se por um estudo exploratório, onde busca-se apoiar a compreensão dos fenômenos estudados na análise documental de fonte primária, constituída pela base empírica de dados, tendo a teoria da racionalidade comunicativa, de Habermas, como referência interpretativa.

A análise documental constitui uma das primeiras etapas, englobando a identificação de materiais bibliográficos de interesse, classificação e organização dos

conteúdos, seguida de fase exploratória, onde se pretende desenvolver a reflexão. Para Yin (2001, p. 121), a análise de dados consiste em examinar, categorizar, classificar em tabelas ou, do contrário, recombina as evidências tendo em vista proposições iniciais de um estudo, sendo que uma preocupação constante é no sentido de que todas as evidências relevantes sejam consideradas, devendo se dedicar aos aspectos mais significativos do estudo. Essa estratégia, na medida em que se fundamenta na análise de conteúdo, está de acordo com o que coloca Yin:

Ao se revisar documentos, uma boa pergunta a se fazer é se há qualquer mensagem importante nas entrelinhas; quaisquer inferências, naturalmente, precisariam ser corroboradas com outras fontes de informação, mas é possível se obter revelações importantes dessa maneira (YIN, 2001, p. 82).

A análise dos discursos dos sujeitos participantes da comunidade virtual de aprendizagem – do PEAD – se caracteriza como uma *análise de conteúdo*, nos termos de Bardin (1977). Entendemos que enquanto procedimento, a *análise de conteúdo*, mostra-se pertinente aos propósitos da pesquisa, na medida em que oportuniza a compreensão dos significados implícitos e explícitos nos discursos dos sujeitos-fonte da pesquisa, participantes da comunidade virtual de aprendizagem.

Nas pesquisas de natureza qualitativa, como também em estudos de caso, as evidências provêm de inúmeras fontes. Yin (2001, p. 105), relaciona *documentos, registros em arquivos, entrevistas, observação direta, observação participante e artefatos físicos*, sendo que os procedimentos metodológicos devem estar adequados a cada uma das fontes de dados. De acordo com o autor:

O uso de várias fontes de evidências nos estudos de caso permite que o pesquisador dedique-se a uma ampla diversidade de questões históricas, comportamentais e de atitudes. A vantagem mais importante, no entanto, é o desenvolvimento de linhas convergentes de investigação, um processo de triangulação [...] (YIN, 2001, p. 121).

Yin (2001, p. 106), aponta alguns princípios a serem observados durante a coleta de dados: a) utilização de várias fontes de evidências, e não apenas uma; b) criação de um banco de dados; e c) manutenção de um encadeamento de evidências.

A observação participante constituiu-se numa estratégia natural para o desenvolvimento do presente estudo, servindo como fonte de evidências. As referências realizadas se mostraram bastante úteis no sentido de fornecer indicadores acerca da temática abordada no estudo.

De acordo com Yin (2001, p. 116), a observação participante é uma modalidade especial de observação onde o pesquisador não é um observador passivo, mas assume uma variedade de funções, podendo participar dos eventos que estão sendo estudados. A observação participante se mostra extremamente pertinente nos estudos de caso e pesquisas qualitativas, ao fornecer oportunidades incomuns para a coleta de dados, que de outra forma não estariam acessíveis. Como refere Yin (2001, p. 116), *para alguns tópicos de pesquisa, pode não haver outro modo de coletar evidências a não ser através da observação participante.*

O ponto-chave para se lançar mão da observação participante, no presente estudo, se deve, principalmente, pela oportunidade, referida por Yin (2001, p. 116), de ter acesso à realidade a partir do ponto de vista de alguém de “dentro”, que está vivenciando o processo, algo que seria difícil para um observador externo.

Ao tratar das estratégias, técnicas e metodologias da pesquisa, no que se refere à atitude do pesquisador, serviram de referência as palavras de Demo (1984, p. 17), quando afirmou que *o cientista sábio é aquele que sabe pouco, que reconhece os limites da pesquisa, que aceita a dificuldade/impossibilidade de ter resposta a tudo, que permeia o conhecimento com a humildade da busca incessante.*

6.8 O SEMINÁRIO INTEGRADOR COMO FONTE PARA A DEFINIÇÃO DE PARÂMETROS PARA A ANÁLISE DE CONTEÚDO

Através da observação participante foi possível identificar os materiais de interesse para a pesquisa, desenvolvidos pelos alunos, através de uma variada gama de recursos e eventos, utilizando-se de diferentes estratégias e funcionalidades do ambiente virtual de aprendizagem, e outros recursos digitais, bem como de autoria em rede e de escrita colaborativa. Foram identificados espaços que pudessem evidenciar indicadores, através das falas dos alunos, nas atividades presenciais, e nas mensagens escritas, publicadas nos fóruns, *chat*, *blog*, *wiki*, e textos dos inventários de aprendizagens, memoriais, reflexões-sínteses, provas escritas e portfólios de aprendizagem.

A cada eixo – etapa do curso correspondente a um semestre –, as interdisciplinas previam atividades presenciais, normalmente realizadas no início e no

final do semestre. No início de cada semestre as atividades presenciais tinham por objetivo abrir os trabalhos, com a apresentação da proposta das interdisciplinas, metodologia de trabalho e esclarecimento de eventuais dúvidas. Nesses momentos presenciais, também ocorriam atividades preparatórias para as atividades subsequentes a serem desenvolvidas a distância, bem como atividades presenciais especiais, propriamente ditas, que seriam, por sua natureza, mais difíceis de serem desenvolvidas a distância.

A interdisciplina *Seminário Integrador* se diferenciava das demais interdisciplinas, em diversos aspectos. Uma característica essencial, como sugerido pela própria denominação, se refere a sua função *integradora* no conjunto de interdisciplinas, no âmbito de cada eixo, e também ao longo do curso. Em função dessa especificidade, o *Seminário Integrador* constituiu-se numa interdisciplina de caráter permanente, ocorrendo a cada eixo, do início ao final do curso, desdobrando-se em *Seminário Integrador I* até o *Seminário Integrador VIII*.

De outra parte, ao *Seminário Integrador* coube o papel de acompanhar o desenvolvimento de cada aluno, individualmente, em todas as interdisciplinas e ao longo do curso. Assim, eventuais dificuldades de aprendizagem, organização do tempo, problemas de ordem particular que acarretassem repercussões no desenvolvimento das atividades educativas, eram reportadas e acompanhadas pelos professores e tutores do *Seminário Integrador*.

Dentre os objetivos do *Seminário Integrador*, incluía-se a apropriação tecnológica e a capacitação para a Educação a Distância – *Capacitação para EAD* – dos alunos, um processo preparatório para o desenvolvimento das demais interdisciplinas, processo que foi bastante intenso nos três primeiros semestres – eixos I a III. Esse período revestiu-se da mais alta importância, na medida em que os alunos, ao iniciarem o curso, tinham dificuldades com a informática, sendo que poucos dominavam computadores e *softwares*, e constituía exceção os casos de alunos que já haviam desenvolvido atividades utilizando computadores em rede e a internet, com diversos recursos, como *blog*, *wiki* e ambientes virtuais de aprendizagem. A inclusão digital, ao lado da alfabetização digital, uma necessidade para o desenvolvimento do curso, tornou-se um objetivo pedagógico de suma relevância, sob a coordenação do *Seminário Integrador*.

Por conta disso, o *Seminário Integrador* tornou-se o *locus* por excelência das discussões acerca da apropriação tecnológica, dos processos e tecnologias de EAD e do aprender a distância, oferecendo, de forma natural, uma visão privilegiada para o desenvolvimento do presente estudo, focado na racionalidade da Educação a Distância da era digital.

Concernente à proposta pedagógica do curso, os alunos eram encorajados a participar ativamente das discussões nos fóruns e nos *chats*, criados no âmbito de cada interdisciplina, de acordo com temáticas específicas, ao longo do curso, no ROODA. O *Seminário Integrador*, como interdisciplina agregadora, do ponto de vista dos conteúdos, com a missão de costurar a transversalidade, também desempenhava a missão de servir de referência às demais interdisciplinas, traduzindo e mantendo viva a essência da proposta pedagógica do curso. Desse modo, era natural que o *Seminário Integrador* permanecesse na vanguarda, enfatizando os processos inovadores subjacentes à proposta pedagógica, valorizando os processos interacionais, e reforçando conceitos como da participação ativa, da autoria, da autonomia do educando, da aprendizagem em grupo, da aprendizagem em rede, da aprendizagem cooperativa e colaborativa, e todas as demais estratégias tidas como relevantes para o ensino e a aprendizagem, focando muito mais na aprendizagem do que no ensino, com o descentramento da figura do professor, através de ações educativas não diretivas e não conteudistas.

Por óbvio, esse conjunto de circunstâncias acabou polarizando no *Seminário Integrador* discussões intensas, frequentes e continuadas, acerca dos inúmeros processos desencadeados, com repercussões cognitivas, e que podem ser sintetizadas no conceito de *aprendizagem em rede* e na *Educação a Distância da era digital*.

Ao lado desses aspectos, não se pode deixar de considerar outra característica peculiar da classe – alunos do PEAD – formada por *professores em exercício*. Tal particularidade ensejou o trabalho com as práticas dos alunos-professores do curso de Pedagogia, estabelecendo vinculações com suas práticas em sala de aula. Desse modo, as atividades acadêmicas e ações educativas do curso frequentemente problematizavam o fazer-docente dos alunos-professores, vivido com seus próprios alunos. Muitas ações incluíam atividades a serem desenvolvidas pelos alunos-professores – alunos do PEAD – junto às suas escolas, e este fato contribuiu enormemente para tensionar a reflexão teoria-prática, ensejando intensa troca de experiência entre os pares.

Além dos conteúdos próprios da Pedagogia, verificou-se um interesse bastante grande por parte dos alunos-professores, de forma generalizada, em tematizar uso da informática na educação, da aprendizagem em rede, do uso da internet no desenvolvimento de pesquisas e especialmente na própria modalidade a distância, a aprendizagem *on-line*.

A partir da experiência desenvolvida no âmbito do PEAD os alunos-professores se interessaram em realizar cursos de extensão a distância, bem a como a desenvolver atividades de forma espontânea com seus próprios alunos, utilizando os recursos, funcionalidades e processos aprendidos no curso de Pedagogia. Esse processo se deu acompanhado de ampla discussão, tendo sido verbalizado, registrado nos diários de bordo, nas mensagens de correio eletrônico, nos fóruns e chats, bem como nos discursos e materiais escritos produzidos e publicados no *webfólio* do ROODA.

Ao *Seminário Integrado* também coube o papel de organizar os espaços virtuais para o desenvolvimento das demais interdisciplinas, especialmente no que se referia a conteúdos e atividades agregadoras. Assim, no âmbito do *Seminário Integrador*, foram constituídos os *blogs* do curso, os *blogs* e *wikis* dos alunos do Polo, atualizados permanentemente.

Da mesma forma o *Seminário Integrador* promoveu o desenvolvimento dos *portfólios de aprendizagem*, que serviram de base para os registros de evidências de aprendizagens para todas as interdisciplinas, ao longo de cada eixo. Para tanto, cada aluno criou um *blog* próprio, que se constituiu no seu *portfólio de aprendizagem*, sendo alimentado com novas postagens semanalmente, procurando registrar e evidenciar aprendizagens auferidas nas diferentes interdisciplinas, de forma argumentativa e reflexiva. Ao publicar as evidências de aprendizagens os alunos categorizavam as mensagens, através de marcadores, de acordo com as temáticas abordadas em cada postagem. Ao longo de cada eixo – semestre – cada aluno acumulava um grande material em seu *portfólio de aprendizagens*, que permanecia acessível a todos os participantes do curso. Professores e tutores e os próprios colegas de classe acrescentavam comentários às publicações dos alunos, orientando e discutindo os tópicos abordados.

Outros eventos educativos de interesse para o presente estudo também se davam sob os auspícios do *Seminário Integrador*, destacando-se a elaboração de *memoriais* e *inventários* por parte dos alunos, e elaboração e aplicação de *provas escritas*.

Além desses eventos, o *Seminário Integrador* tinha a missão de coordenar o processo avaliativo dos alunos, a cada semestre, mantendo a integração entre as interdisciplinas de cada eixo. Consoante a natureza da proposta pedagógica do curso, a avaliação mantinha um caráter processual, eminentemente formativa, não classificatória, voltada muito mais para o aprimoramento dos processos de ensino e aprendizagem. Como consequência, por conta dos processos avaliativos, os alunos produziram importantes reflexões acerca do *estudar a distância*, utilizando as tecnologias de *informação e comunicação*. O esquema apresentado a seguir, sintetiza o processo avaliativo do PEAD.

Gráfico 4 – FASES DO PROCESSO DE AVALIAÇÃO DO PEAD



O processo de avaliação implementado no curso desdobrava-se em quatro momentos distintos, para cada eixo, conforme descrito a seguir:

- **Avaliação Processual** – A avaliação processual, primeiro momento da avaliação, era promovida pelo professor no âmbito de cada interdisciplina, e realizada ao longo do semestre letivo. Para o desenvolvimento da avaliação processual, cada interdisciplina seguia sua programação e proposta pedagógica – metodologias/ conteúdos/ abordagens –, em consonância com o projeto pedagógico do curso, contemplando múltiplas dimensões, como a realização das atividades, a construção do portfólio, a participação, a interação dos cursistas com os colegas, tutores, professores,

a relação teoria-prática, levando em conta os progressos auferidos, considerando o aluno em seu todo, valorizando os interesses específicos de cada cursista evidenciados durante o percurso.

- **Avaliação do Portfólio de Aprendizagens** – O segundo momento era constituído pela avaliação do portfólio de aprendizagens, promovida pelo *Seminário Integrador*, ao final de cada eixo, com a participação dos professores e tutores, presenciais e a distância, no âmbito de cada polo. Para tanto, durante o semestre letivo, o *Seminário Integrador* trabalhava com os alunos a construção de seus respectivos portfólios, abrangendo evidências de aprendizagens auferidas no conjunto das interdisciplinas. Para cada eixo temático (semestre), o *Seminário Integrador*, de comum acordo com as demais interdisciplinas, organizava as diretrizes para o desenvolvimento da *reflexão-síntese*, englobando as abordagens trabalhadas nas diferentes interdisciplinas, dentro de uma visão integradora. O aluno, ao final de cada eixo temático (semestre), publicava sua *reflexão-síntese*, em seu *webfólio*, no ROODA, de acordo com as diretrizes definidas para o semestre. Esses documentos escritos eram publicados pelos alunos em duas versões, uma versão preliminar – primeira versão – e uma versão definitiva – versão final. A *reflexão-síntese* era lida e avaliada por um professor do eixo, que publicava um comentário referente à primeira versão, para que o aluno pudesse aprimorar a elaboração antes de publicar a versão definitiva. Assim, se o aluno não compreendia adequadamente a proposta tinha a chance de interagir com o professor e receber as orientações pertinentes.

O tipo de necessidade de *feedback* por parte dos alunos evoluiu ao longo do curso. No início, as dificuldades de compreensão do que se esperava que os alunos produzissem eram mais frequentes. Com o desenvolvimento do curso, as orientações passaram a se concentrar mais na forma do que nos conteúdos, já que os alunos adquiriram maiores níveis de compreensão.

De um modo geral, para a elaboração das reflexões-sínteses, ao final de cada eixo, os alunos eram chamados a articular os conhecimentos adquiridos nas diferentes interdisciplinas, temáticas, abordagens, relacionando com suas práticas, e produzindo análises críticas. Verificou-se, nos primeiros semestres do curso, como era de se esperar, uma tendência em abordagens relativas à própria condição de “alunos a distância”, ao caráter inovador da proposta pedagógica, à condição de “aprendente”

no campo da informática educativa. As *reflexões-sínteses* sempre levavam em conta os registros feitos pelos próprios alunos em seu *blog do portfólio de aprendizagem*, do respectivo eixo (semestre).

- **Avaliação da Apresentação Oral** – Coordenada pelo Seminário Integrador, a avaliação das apresentações finais, terceiro momento da avaliação, se realizava no último dia de aula de cada semestre, marcando o término dos trabalhos, presencialmente. A avaliação se materializava através da realização de um *workshop*, com apresentação individual para grupos de alunos formados entre 7 a 10 integrantes. As apresentações eram avaliadas por banca, composta por um professor, um tutor e um aluno, que se revezava a cada apresentação. Assim, a avaliação da apresentação oral também contemplava a avaliação pelos pares, sendo que cada aluno era também avaliado por um colega do grupo. O *workshop*, além de se caracterizar como um momento avaliativo promovia a socialização das *reflexões-sínteses*, mediante apresentação pública, ensejando a troca de experiências através da defesa e assistência das apresentações.

- **Conselho Acadêmico** – O quarto e último momento, o *conselho acadêmico* se constituía em uma oportunidade de interação entre os professores e tutores com vistas à consideração do desenvolvimento do aluno em seus múltiplos aspectos. O conselho acadêmico, realizado no âmbito de cada eixo/polo, ao se reunir, discutia a situação dos alunos integrando as perspectivas dos diferentes componentes curriculares e dos diferentes professores e tutores.

A avaliação final de cada aluno, em cada eixo, se dava como resultado da conjugação desses quatro momentos, expressando-se em conceitos, “A”, “B”, ou “C” (indicando aprovação), “D” (indicando reprovação), ou “FF” (indicando falta de frequência). Para casos especiais, como licença para tratamento de saúde, a notação era “NI” (significando conceito não informado).

Diferentemente dos cursos presenciais regulares, por se tratar de curso de edição única, o PEAD, assim como outros cursos a distância de mesma natureza, admite a reprovação em no máximo uma interdisciplina em cada eixo. Da mesma forma, não é permitido ao aluno trancar a matrícula ou afastar-se do curso,

independentemente do motivo. Isso se deve ao fato de que seria difícil operacionalizar as recuperações ou a re-oferta de interdisciplinas, já que se trata de curso de turma única, sem entradas subsequentes. Assim, a turma que ingressa, com exceção de eventuais evasões, é a turma que conclui o curso, fazendo jus à correspondente diplomação.

Não considerando essas peculiaridades, decorrentes da natureza do curso, os alunos a distância recebem o mesmo tratamento e possuem os mesmos direitos e deveres que os alunos presenciais na Universidade.

Com frequência são desenvolvidos programas pela Secretaria de Educação a Distância – SEAD – da Universidade, visando fomentar a integração entre os alunos presenciais e os alunos da modalidade a distância. Entre esses programas, destacam-se a realização do Salão de Educação a Distância, que ocorre anualmente, assim como o Salão de Iniciação Científica, entre outros eventos, que acolhem a participação e apresentação de trabalhos dos alunos dos cursos a distância, inclusive remotamente, através de videoconferência.

Vale enfatizar o quanto a condição do pesquisador, como docente do *Seminário Integrador*, favoreceu enormemente a observação participante, visto que permitiu acompanhar de perto cada momento do curso, e a evolução dos alunos ao longo do processo, colhendo impressões oriundas de forma espontânea, a partir das múltiplas vozes dos alunos-professores, na condição de aprendentes na modalidade a distância da era digital, ou seja, um modelo educativo baseado fortemente no uso das tecnologias de informação e comunicação (TICs). Nessas circunstâncias, os anseios, as incertezas, as angústias, as dificuldades, as vitórias, a superação, de uma classe de alunos em situação de aprendizagem *on-line*, afloraram ao longo do processo, de forma natural, como indicadores para o estudo da racionalidade da Educação a Distância.

Mais do que isso, a observação participante permitiu vislumbrar a pertinência do estudo, os limites e o alcance da pesquisa. E com base na observação participante, continuada, é que foi possível evidenciar o quanto a condição de aluno a distância, e o fato de participar de um processo educativo *on-line*, apoiado fortemente nas novas tecnologias, ao lado da inovação pedagógica, impactou a experiência educativa e culminou na produção discursiva, estando presente de forma intensa nas interações,

através das mensagens eletrônicas, seja por e-mail, nos fóruns e nos chats, bem como nas produções textuais desenvolvidas ao longo do curso.

Assim, a observação participante evidenciou o quanto o estudo da racionalidade da Educação a Distância encontrara um *corpus* fecundo, bem como contribuiu para orientar a formulação de algumas hipóteses de trabalho, mais no sentido de questões norteadoras, bem como a identificação dos materiais de interesse para o estudo.

Gráfico 5 - ESQUEMA DOS EVENTOS ABRANGIDOS PELA OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE (2006/2 A 2007/2)

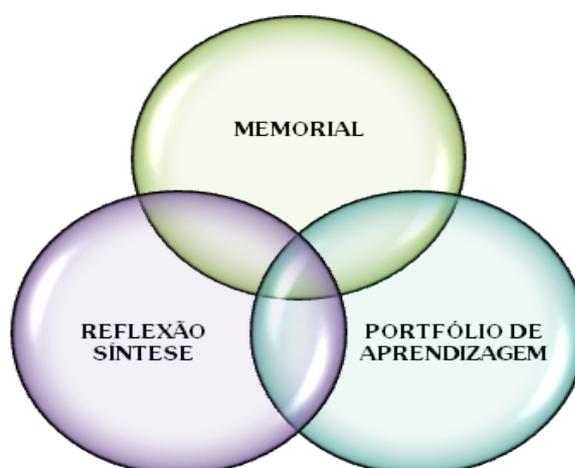


Ao lado da docência no *Seminário Integrador*, o fato do pesquisador atuar também como coordenador de polo, como já referido, contribuiu de forma efetiva para aprofundar a observação participante, na medida em que permitiu uma aproximação com as realidades vivenciadas pelos alunos, e o acesso às diferentes perspectivas, a partir de interações individualizadas. Esse trabalho enriqueceu em muito a compreensão de processo da aprendizagem *on-line*, baseada nas TICs, a partir da visão do aluno, em vista do acesso privilegiado aos discursos produzidos concernentes a essa condição.

Desse modo, a observação participante se configurou através da atuação como professor da interdisciplina *Seminário Integrador I* (2006/2), *Seminário Integrador II* (2007/1), *Seminário Integrador III* (2007/2), concomitante ao trabalho de coordenador de polo – Polo de Gravataí – do Curso de Licenciatura em Pedagogia a Distância (PEAD). Durante esse período (2006-2007) foram observados de forma participativa os movimentos reflexivos dos alunos-professores, nos fóruns, workshop, chat, diários de bordo, blogs, wikis, webfolios, provas, entrevistas e questionários, além das aulas presenciais, conforme demonstra o esquema anterior.

Com base nos resultados da observação participante, foram identificadas e selecionadas três classes de conteúdos a serem analisados: 1) Memoriais; 2) Portfólio de aprendizagens; 3) Reflexões-sínteses, conforme ilustrado no esquema a seguir:

Gráfico 6 - ESQUEMA DAS CLASSES DE CONTEÚDOS SELECIONADOS PARA A ANÁLISE (2006/2 A 2007/2)



A observação participante desempenhou papel fundamental na pré-análise, primeira das três etapas da análise de conteúdo, descritas por Bardin: 1) *Pré-análise*; 2) *Descrição analítica*, e 3) *Interpretação inferencial*.

A pré-análise compreende a etapa de organização dos materiais a serem estudados, e pode ser operacionalizada através do que Bardin denomina de *leitura flutuante*. Na análise de conteúdo, a pré-análise assume um papel determinante, na medida em que permite a formulação dos objetivos gerais da pesquisa, a constituição das hipóteses gerais e a definição do *corpus* da investigação.

A fase da descrição analítica, segunda fase do processo de análise de conteúdo, consiste no aprofundamento da análise dos materiais tendo como orientação o referencial teórico, de acordo com as hipóteses formuladas.

Na terceira fase desenvolve-se a reflexão, embasada nos materiais empíricos, mediante o estabelecimento de relações inferenciais.

De acordo com Bardin (1977, p. 21), na análise de conteúdo a exigência da objetividade se torna menos rígida, particularmente a objetividade quando confundida com a minúcia da análise de frequências. Para a autora, hoje se admite a combinação da compreensão clínica com a contribuição estatística, sendo que a análise de conteúdo não se restringe a resultados descritivos, tendo-se a consciência de sua função inferencial, o que explica a essência da análise de conteúdo.

A análise de conteúdo caminha em dois sentidos, na *superação de incertezas* – que diz em que medida a leitura feita, no sentido da interpretação, é válida e generalizável –, e o *enriquecimento da leitura* – através da leitura atenta que confirme ou descubra novas evidências.

A metodologia da análise de conteúdo evoluiu da análise com critérios meramente estatísticos, passando pela análise documental, alcançando a análise dos significados. Assim, tornou-se um recurso útil (BARDIN, 1977, p. 29), desde que começou a lidar com as interações, buscando *compreender para além dos seus significados imediatos*. De acordo com a autora, tanto pode se dar na forma de *análise dos “significados”* – análise temática –, como também na forma de *análise dos “significantes”* – análise léxica ou análise dos procedimentos. A autora conceitua a análise de conteúdo como

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 1977, p. 34).

A análise de conteúdo, na medida em que trabalha a palavra – *a prática da língua realizada por emissores identificáveis* – distingue-se da linguística, na definição de Saussure (*apud* BARDIN, 1977, p. 43-4), pelo seu objeto: enquanto o objeto da linguística é a *língua*, o objeto da análise de conteúdo é a *palavra*. Entretanto, a diferença fundamental entre linguística e análise de conteúdo está no fato de que a

linguística estuda a língua *para descrever o seu funcionamento*, enquanto a análise de conteúdo procura conhecer *aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça*. De acordo com Bardin,

[...] a análise de conteúdo visa o conhecimento de variáveis de ordem psicológica, sociológica, histórica (...), por meio de um mecanismo de dedução com base em indicadores reconstruídos a partir de uma amostra de mensagens particulares (BARDIN, 1977, p. 44).

De outra parte, a análise de conteúdo também se diferencia da análise documental, na medida em que esta não contempla a inferência, limitando-se apenas à análise categorial ou temática. Segundo Bardin, a análise documental pode ser conceituada como,

uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar num estado ulterior, a sua consulta e referência” (BARDIN, 1977, p. 45).

Os propósitos da análise documental e da análise de conteúdo são distintos, embora ambas possam funcionar de forma complementar. Nesse sentido, há que se concordar com Bardin (1977, p. 45), quando afirma que a análise documental tem como propósito organizar o armazenamento de dados sob uma forma variável, visando facilitar o acesso do observador, *de tal forma que este obtenha o máximo de informação* (aspecto quantitativo), *com o máximo de pertinência* (aspecto qualitativo).

Conforme já mencionado, a pré-análise se refere à etapa de organização, de sistematização das ideias iniciais e de preparação para as fases subsequentes. De acordo com Bardin (1977, p. 95), a pré-análise tem três objetivos primordiais: a *escolha dos documentos a serem submetidos à análise*, a *formulação das hipóteses e dos objetivos* e a *elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final*, que não se efetivam numa ordem pré-determinada.

Na presente pesquisa, como estratégia para a escolha dos documentos submetidos à análise foi utilizada a *leitura flutuante*. A leitura flutuante consiste num primeiro contato com os documentos existentes, no sentido de estabelecer uma interação inicial com os textos, buscando captar as primeiras impressões. Durante esse processo, a leitura, progressivamente, *vai-se tornando mais precisa, em função de hipóteses emergentes*,

da projeção de teorias adaptadas sobre o material e da possível aplicação de técnicas utilizadas sobre materiais análogos (BARDIN, 1977, p. 96)

A escolha dos documentos a serem submetidos à análise de conteúdo pode se dar *a priori* ou em função da definição dos objetivos da pesquisa. No presente caso, o trabalho como docente no curso de Licenciatura em Pedagogia a Distância, através da observação participante, evidenciou a pertinência de se desenvolver e aprofundar os estudos acerca da racionalidade da Educação a Distância. A observação participante permitiu uma visão das situações vivenciadas pelos alunos, na comunidade virtual de aprendizagem, fornecendo indicadores para a coleta de materiais. Assim, evidenciada a pertinência do *locus* da pesquisa e verificada a existência de materiais, seja do ponto de vista do volume seja do ponto de vista da adequação, aos objetivos do estudo, passou-se à etapa de definição dos materiais de referência, ou como refere Bardin (1977, p. 96), do *universo de documentos suscetíveis de fornecer informações sobre o problema levantado*.

Esta etapa exigiu um trabalho exaustivo, visto que praticamente todos os materiais produzidos pelos alunos, nos processos interacionais, poderiam servir de referência para a análise de conteúdo, na medida em que era possível encontrar mensagens nos blogs, no wikis, nos chats, nos fóruns, nos diários de bordo, e nos demais textos produzidos, como portfólios, memoriais e reflexões-sínteses, conforme referido no esquema anterior.

Nesse contexto, o problema não consistia, portanto, em encontrar materiais adequados, mas sim em selecionar os materiais mais adequados, já que seria humanamente impossível analisar todo o material produzido, em vista de sua amplitude. Aqui a observação participante foi de extrema valia, pois encurtou caminho, já que o pesquisador, acompanhando de forma bastante próxima, o desenvolvimento de todas as atividades do curso, e as produções textuais dos alunos, possuía uma visão privilegiada, no sentido de selecionar os espaços e os momentos mais ricos para a pesquisa.

A análise de conteúdo não exige que todos os documentos sejam analisados, podendo considerar os documentos mais suscetíveis para os propósitos do estudo. Da mesma forma, os documentos previamente selecionados não necessitam ser

considerados em seu todo, podendo restringir a análise a unidades de análise, ou mensagens presentes nos discursos.

Após a demarcação preliminar do universo de documentos selecionados para fins de análise, procedeu-se à constituição de um *corpus* da pesquisa. Bardin (1977, p. 96) entende o *corpus* como sendo o *conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos*. De acordo com a autora, esta fase – da constituição do *corpus* – implica na definição de opções e na observação de algumas regras, como por exemplo, a regra da *exaustividade*, regra da *representatividade*, regra da *homogeneidade*, e a regra da *pertinência*, que se complementam.

A *exaustividade* consiste na abrangência e consideração de todos os documentos que satisfazem os critérios pré-definidos, ou seja, contemplem a necessidade de se levar todos os elementos previstos no *corpus*.

A *representatividade* está relacionada com a amostragem, que é tanto ou mais rigorosa quanto ou mais representativa for do universo inicial. De acordo com Bardin (1977, p. 97), a amostragem pode fazer-se ao *acaso*, ou por *quotas*; sendo conhecidas as frequências das características predefinidas, pode-se retomá-las na constituição da amostra, em proporções reduzidas. Não obstante, de acordo com a autora, *nem todo o material de análise é susceptível de dar lugar a uma amostragem*.

A *homogeneidade* se refere ao atendimento de alguns padrões pré-definidos. Para tanto, de acordo com Bardin (1977, p. 98), *devem obedecer a critérios precisos de escolha e não apresentar demasiada singularidade fora destes critérios de escolha*. Para o atendimento da regra da homogeneidade, todos os materiais devem referir-se à temática, devem ser obtidos por intermédio de técnicas idênticas e serem realizados por indivíduos semelhantes – em condições semelhantes.

A regra da *pertinência* diz respeito à adequação dos documentos selecionados, no sentido de corresponder aos objetivos da análise.

A análise de conteúdo admite que os trabalhos sejam iniciados sem hipóteses definidas, assim como não é imprescindível a existência de um *corpus* de hipóteses para se proceder a análise. Para Bardin (1977, p. 98), algumas análises efetuam-se “às cegas”, sem ideias pré-concebidas sendo que *várias técnicas são consideradas adequadas a priori, para fazerem “falar” o material*, especialmente quando se

recorre ao uso da informática, na medida em que permite lidar com os materiais de múltiplas formas.

No presente caso, o interesse no desenvolvimento do estudo da racionalidade da Educação a Distância se deu em interação com a vivência de uma experiência educativa *sui generis* na modalidade a distância, no curso de Licenciatura em Pedagogia a Distância. Durante o processo, verificou-se a riqueza de situações propícias para o desenvolvimento de um estudo da racionalidade da Educação a Distância; melhor dizendo, a racionalidade da Educação a Distância aflorava a cada momento, de forma intensa, constituindo-se num processo natural e ao mesmo tempo inexorável para os participantes.

Procedimentos de investigação mais abertos, como os que caracterizam os estudos exploratórios, facilitam a construção de novas hipóteses e *permitem, a partir dos próprios textos, apreender as ligações entre as diferentes variáveis, funcionam segundo o processo dedutivo*, como sugere Bardin (1977):

O analista, tendo à sua disposição resultados significativos e fiéis, pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objectivos previstos, ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas (BARDIN, 1977, p. 101).

O recorte dos materiais – escolha das unidades –, para a análise inferencial efetivado por intermédio da leitura flutuante, permitiu selecionar, além dos documentos, as unidades de registro, buscando responder de maneira pertinente em *relação às características do material e face aos objetivos da análise* (BARDIN, 1977, p. 104)

A unidade de registro é a unidade de significação, que corresponde ao segmento de conteúdo a ser analisado e que constitui a unidade-base. No presente estudo, os recortes foram efetuados ao nível semântico (relativos ao sentido, às significações e à temática) e não ao nível linguístico. Assim, o critério para a seleção das unidades de registro se refere ao sentido e não à forma, das palavras e frases presentes nas mensagens. De acordo com Bardin (1977, p. 104), o critério de recorte na análise de conteúdo é sempre de ordem semântica, ainda que possa existir uma correspondência com unidades formais, como *palavra e palavra-tema; frase e unidade significativa*.

Na análise de conteúdo, as unidades de registro mais utilizadas são: a palavra, o tema, o objeto referente, o personagem, o acontecimento e o documento. Numa

análise de conteúdo, todas as palavras do texto podem ser levadas em consideração, ou podem-se reter unicamente as palavras-chave ou as palavras-tema (Bardin, 1977, p. 105).

De acordo com Bardin (1977, p. 105), o tema é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura, no presente caso, a teoria da ação comunicativa, de Habermas. D'Unrug (1974), refere o tema como *uma unidade de significação complexa, de comprimento variável*, sendo que sua validade não é de ordem linguística, mas ordem psicológica. Assim, a análise temática não pode ser definida previamente em suas estruturas, como ocorre com a análise linguística, conforme referido por Bardin:

O tema, enquanto unidade de registro, corresponde a uma regra de recorte (do sentido e não da forma) que não é fornecida de uma vez por todas, visto que o recorte depende do nível de análise e não de manifestações formais reguladas. Não é possível existir uma definição de análise temática, da mesma maneira que existe uma definição de unidades linguísticas (BARDIN, 1977, p. 105).

Uma vez que o tema, segundo Bardin (1977, p. 106), *é geralmente utilizado como unidade de registro para estudar motivações de opiniões, de atitudes, de valores, de crenças, de tendências*, realizar uma análise temática consiste em buscar os núcleos de sentido presentes nas mensagens, de acordo com os propósitos da abordagem da análise, ou seja, dos objetivos do estudo.

Alguns temas assumem caráter predominante nos discursos, tornando-se aquilo que alguns autores denominam como *objeto referente*. Esses temas predominantes – objetos referentes – constituem eixos ao redor dos quais o discurso se organiza. No presente estudo, os objetos referentes estão sendo considerados dentro de uma perspectiva atitudinal, ou seja, de posições assumidas e explicitadas pelos participantes, com relação ao “estudar a distância”, de forma *on-line*.

As unidades de registro foram constituídas levando em conta o critério da significação e da abordagem da temática. A análise de conteúdo comporta que documentos inteiros, como artigos, textos, relatos, possam ser comutados como unidades de registro, no entanto, para que isso seja possível, devem satisfazer ao critério da plenitude, ou seja, desde que possam ser caracterizados globalmente como

pertinentes. Em outras palavras, para tanto, o documento deverá estar centrado de forma plena na temática do estudo. No caso da presente pesquisa, isso não se aplica, pois as unidades de registro encontram-se dispersas entre os documentos, que abordam também outras temáticas, além das de interesse para este estudo.

A unidade de registro geralmente integra um componente mais amplo, denominado de unidade de contexto. No caso das interações no ambiente virtual, se a mensagem é considerada uma unidade de registro, o chat ou o fórum poderá ser considerado a unidade de contexto. De acordo com Bardin,

A unidade de contexto serve de unidade de compreensão para codificar a unidade de registro e corresponde ao segmento da mensagem, cujas dimensões (superiores às da unidade de registro) são ótimas para que se possa compreender a significação exacta da unidade de registro. Isto pode, por exemplo, ser a frase para a palavra e o parágrafo para o tema (BARDIN, 1977, p. 107).

Bardin (1977, p. 107) sugere a utilização de dois critérios para a definição das unidades de contexto: o custo e pertinência. Unidades de contexto muito amplas acarretam um custo adicional, exigindo leituras e releituras de extensos materiais. O superdimensionamento da unidade de contexto não garante a otimização da análise nem resultados mais consistentes. Na análise de conteúdo, busca-se uma dimensão ótima, como refere Bardin (1977), ao nível do sentido: *se a unidade de contexto for demasiado pequena ou demasiado grande, já não se encontra adaptada.*

Para o estudo da racionalidade da Educação a Distância, as variáveis e os indicadores quantitativos possuem pouca relevância. Isso determina a pertinência de abordagens qualitativas, onde não importa tanto a frequência de determinado enunciado, mas a sua ocorrência ou ausência. Ou seja, tendo havido uma manifestação, que se encaixa no contexto da pesquisa, essa tem o seu valor intrínseco. Despropositado seria esperar que um participante repetisse uma dada afirmação determinado número de vezes para só então tomar seu posicionamento como significativo.

A propósito dessa questão, Bardin (1977, p. 116) sugere um distanciamento da crença sociológica da supervalorização da regularidade. Há que considerar, portanto, que a singularidade carrega sentidos que não podem ser menosprezados.

Em geral, a categorização tem por objetivo a classificação, prestando-se especialmente para a análise quantitativa dos dados. No entanto, a categorização revela-se útil também nas análises qualitativas, particularmente no sentido de organizar os materiais para a análise de conteúdo.

No presente estudo, os materiais foram selecionados e preparados para a análise, não com objetivos estatísticos, de quantificar ocorrências e determinar frequências, mas com o objetivo de organizar os dados para análise, a partir de um inventário inicial, mediante o procedimento de leitura flutuante. Assim, os materiais de interesse para a pesquisa foram selecionados segundo os critérios de exclusão mútua, homogeneidade, pertinência, representatividade, e fidelidade. A classificação teve o propósito de identificar os elementos de interesse atribuindo uma organização às mensagens para análise.

A mensagem, segundo Bardin, (1977), constitui o principal elemento da análise de conteúdo, de tal sorte que qualquer análise de conteúdo passa pela análise da mensagem, sendo levada a efeito, a partir das significações que a mensagem fornece, onde o código funciona como um indicador, que revela realidades subjacentes.

Ao lidar com instrumentos metodológicos, o desafio é não perder de vista a pertinência em função da técnica, evitando produzir aquilo que Holsti refere como *estudos de grande precisão e de pouca importância*. Considerando que para a compreensão da racionalidade da Educação a Distância importa mais o sentido dos enunciados, a análise de conteúdo guiou-se pela técnica da análise da enunciação, que se assenta, segundo Bardin (1977, p. 170) numa concepção do discurso como palavra em ação:

A análise da enunciação tem duas grandes características que a diferenciam de outras técnicas de análise de conteúdo. Apoia-se numa concepção da comunicação como processo e não como dado. Funciona desviando-se das estruturas e dos elementos formais (BARDIN, 1977, p. 169).

Na análise de conteúdo, segundo Bardin (1977, p. 170), o discurso é entendido como a

comunicação estudada não só ao nível dos seus elementos constituintes elementares (a palavra por exemplo) mas também e sobretudo a um nível igual e superior, à frase (proposições, enunciados, sequências) (BARDIN, 1977, p. 170).

Para a autora,

O discurso não é transposição transparente de opiniões, de atitudes e de representações que existem de modo cabal antes da passagem à forma linguageira. O discurso não é um produto acabado, mas um momento num processo de elaboração, com tudo o que isso comporta de contradições, de incoerências, de imperfeições (BARDIN, 1977, p. 170).

Com a introdução do conceito de análise da enunciação, avança-se em direção à subjetivação, ao entendimento do discurso como algo dinâmico, inacabado, buscando apreender diversos níveis subjacentes às falas, implícitos nas entrelinhas das mensagens, por trás das motivações que constituem o pano de fundo das interlocuções, ultrapassando os limites da análise de conteúdo entendida em sentido estrito. Referindo-se à análise da enunciação, Bardin (1977, p. 173) coloca que

[...] as “racionalizações”, as “defesas” ou as resistências no que têm de significativo no plano social não têm menos interesse do que as rupturas do discurso, em que se traduz um “conteúdo latente” por vezes bastante pobre e estereotipado (BARDIN, 1977, p. 173).

De acordo com Bardin (1977, p. 174-5),

A análise da enunciação propriamente dita efectua-se a diversos níveis (nível das sequências, das proposições, dos elementos atípicos) e a interpretação, ou seja, a compreensão do processo em acto, resulta da confrontação dos diferentes indicadores. Na análise da enunciação, a validade é resultante de uma coerência interna entre os diversos traços significativos (BARDIN, 1977, p. 174-5).

Na análise temática, o recorte é feito a partir de categorias que se aplicam aos conteúdos, importando mais a frequência dos temas extraídos dos discursos do que a dinâmica do processo. Na análise da enunciação, os materiais são considerados como totalidades organizadas, sendo levada em conta a dinâmica própria de cada evento. Segundo essa perspectiva defendida por Bardin, a análise da enunciação não obriga a existência de hipóteses prévias:

Ao contrário da análise temática que através de um sistema de categorias aplica uma teoria (corpo de hipóteses em função de um quadro de referência) ao material, a análise da enunciação está virgem de qualquer hipótese interpretativa antes do estudo formal do discurso (BARDIN, 1977, p. 175).

Assim, conjecturando-se acerca da existência de uma racionalidade da Educação a Distância, cabe analisar os discursos produzidos pelos participantes, sem que seja possível

antecipar conclusões, se a mesma se constitui de fato, de um modo ou de outro. A resposta a essa questão de estudo se espera da análise dos conteúdos, baseada na enunciação, ou seja, na busca do sentido (ou sentidos) subjacente aos conteúdos explícitos e implícitos, levando em conta as motivações imanentes. Trata-se de considerar a produção de uma racionalidade suscitada pela condição do “estudar a distância” e da aprendizagem on-line, em rede, dentro de um projeto pedagógico considerado sob muitos aspectos, inovador, na voz e no entendimento dos próprios participantes do processo.

A questão é descobrir como os alunos do PEAD racionalizam sua condição, a partir de suas visões de mundo, diante da novidade de se defrontar com uma forma de estudo sem precedente em suas vidas, onde estudar não significa mais estar face a face com os professores e colegas de turma, e onde ensino não se caracteriza como uma transmissão de conteúdo, de forma diretiva, centrado no professor. Os espaços-tempos tradicionais da educação desaparecem, os referenciais próprios da aprendizagem face a face já não estão mais presentes e novos componentes surgem, como as tecnologias de informação e comunicação, que viabilizam a aprendizagem on-line, recursos com os quais os alunos têm de se defrontar, utilizar e familiarizar.

6.9 PROCEDIMENTOS E ESTRATÉGIAS DA ANÁLISE DOCUMENTAL E DE CONTEÚDO NO DESVENDAMENTO DA RACIONALIDADE DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Conforme referido, para o presente estudo, foram selecionados materiais produzidos pelos alunos do Curso de Licenciatura em Pedagogia a Distância (PEAD), do Polo de Gravataí (Turma B) no âmbito da interdisciplina Seminário Integrador, referentes aos três primeiros eixos (etapas) do curso, que corresponde aos três primeiros semestre letivos, desenvolvidos em 2006/2, 2007/1 e 2007/2.

Com isso se constituiu um recorte em duas dimensões: a dimensão temporal – semestres 2006/2 a 2007/2 –, que corresponde às três primeiras etapas do Curso, e a dimensão espacial – âmbito do Seminário Integrador I, II e III, conforme ilustrado no quadro abaixo, sinalizado nas células em destaque:

Quadro 1 – RECORTE ESPAÇO/TEMPORAL DA PESQUISA

ETAPAS/CH	Etapa 1	CH	Etapa 2	CH	Etapa 3	CH
INTERDISCIPLINAS	Seminário Integrador I	105	Seminário Integrador II	45	Seminário Integrador III	75
ANO/SEMESTRE	2006/2		2007/1		2007/2	

A análise documental englobou 4 fóruns, sendo 3 da etapa I e 1 da etapa 2, totalizando 228 mensagens, 69 memoriais (etapa 1), 70 inventários de aprendizagens, 72 provas (etapa 2) e 71 portfólios (etapa III), conforme ilustra o quadro a seguir.

Quadro 2 - MATERIAIS CONSTITUTIVOS DA ANÁLISE DOCUMENTAL

ETAPAS/SEMESTRES	MATERIAIS	DOCUMENTOS	CONTEÚDOS
Etapa I (2006/2)	Fórum 1 – O computador na Escola	1	38 mensagens
	Fórum 2 – Desafios no Curso	1	46 mensagens
	Fórum 3 – Escola do Futuro	1	54 mensagens
	Memoriais*	72	623 páginas
Etapa II (2007/1)	Fórum 1 – Inventários de aprendizagens	1	90 mensagens
	Inventários*	72	569 páginas
	Provas	72	207 páginas
Etapa III (2007/2)	Portfólios	72	328 páginas

* Documentos selecionados na análise documental para a análise de conteúdo.

Após a análise documental, para a qual foi utilizada a técnica da leitura plena e da leitura flutuante, verificou-se que os materiais organizados para a análise de conteúdo, e que se mostraram adequados e significativos, ultrapassaram em muito as expectativas iniciais. Em outras palavras, tendo inicialmente pretendido analisar todos os documentos organizados referentes aos memoriais, inventários, provas e portfólios, nos deparamos com o desafio de passar para uma estratégia de análise por amostragem, reduzindo o leque de documentos a serem submetidos à análise de conteúdo, visto que o excesso de materiais poderia inviabilizar o trabalho.

Com base na análise documental verificou-se que os conteúdos de interesse para a pesquisa encontravam-se distribuídos nos memoriais e nos inventários de forma

adequada e suficiente. Estes materiais foram produzidos pelos alunos nas etapas I e II do curso, abrangendo 144 documentos, num total de 1.192 páginas.

Assim, após o trabalho de análise documental, o *corpus* foi reconfigurado, para fins da análise de conteúdo, formando um recorte temporal que abarcou os dois primeiros semestres do curso, correspondendo aos eixos 1 (2006/2), e 2 (2007/1), através dos *memoriais e inventários* produzidos pelos alunos no âmbito do *Seminário Integrador*, visto que se revelaram mais adequados para os propósitos do presente estudo, considerando os objetivos da pesquisa.

6.9.1 SOBRE OS MEMORIAIS: REGISTROS DE UMA TRAJETÓRIA NA MODALIDADE A DISTÂNCIA

Ao final do primeiro semestre (etapa 1 – 2006/2), os alunos produziram, individualmente, um memorial, que foi publicado no respectivo webfólio do ambiente virtual de aprendizagem ROODA e também apresentado aos colegas no *workshop* de avaliação de final de semestre.

A ideia da constituição de um memorial estava vinculada a propostas de reflexão acerca da experiência no PEAD, uma reflexão sobre as aprendizagens adquiridas no curso a distância.

Os alunos foram orientados a produzir o memorial em duas versões, uma impressa e uma digital, podendo ser a versão digital no formato HTML, PDF ou DOC. Praticamente todos os alunos optaram pela publicação do memorial em seu webfólio do Rooda no formato DOC (formato texto).

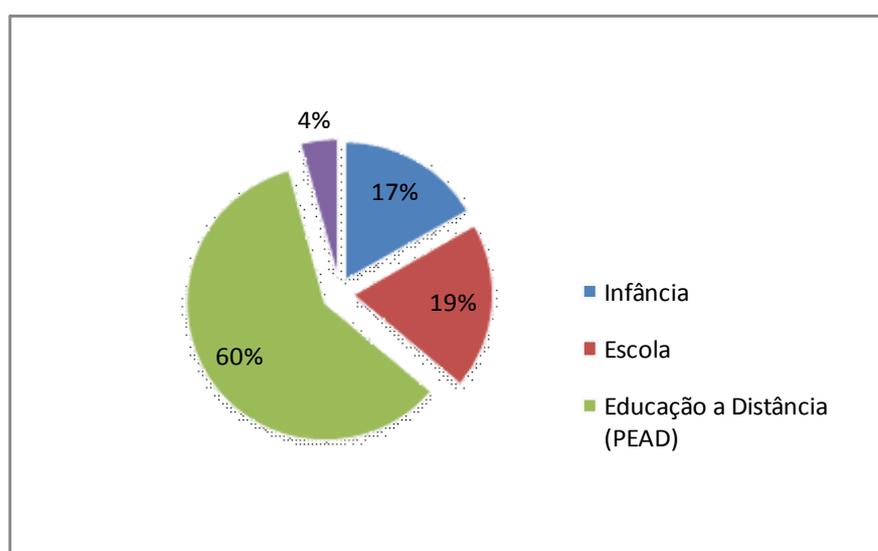
De um total de 72 participantes, foram resgatados e analisados 69 memoriais, o que corresponde a um índice de 95,83%. Os documentos atingiram 623 páginas, não tendo sido computadas as páginas de apresentação (folha de rosto).

Para a elaboração do memorial, os alunos foram orientados a selecionar temas e abordagens livremente, de acordo com seus interesses, com suas vivências e expectativas desencadeadas no transcorrer do curso, a partir de atividades desenvolvidas em qualquer uma das interdisciplinas do respectivo semestre.

Assim, na elaboração dos memoriais, 14 alunos abordaram a temática *infância*, 12 alunos abordaram a temática *escola*, e 43 alunos abordaram sua própria

trajetória no PEAD, em função da modalidade a distância, tematizando a condição de aluno *on-line* e as vicissitudes da aprendizagem virtual, o que represente um percentual de 62,31 % do total de participantes. Este índice assume maior significação, na medida em que representa uma atitude espontânea dos alunos, que sentiram a necessidade de racionalizar e externalizar ao grupo suas impressões e reflexões acerca dos processos da aprendizagem *on-line*. Esse movimento evidencia que as discussões referentes ao processo vivenciado na condição de aluno a distância respondem a expectativas da classe, no sentido de constituir referenciais, prospectar posições e construir um entendimento mútuo e solidário da Educação a Distância.

Gráfico 7 – MEMORIAIS CONSIDERADOS NA ANÁLISE DOCUMENTAL, SEPARADOS POR TEMÁTICA



De acordo com o que demonstra o gráfico acima, significa que 60 % dos memoriais, que tematizaram a EAD, foram considerados relevantes para a análise de conteúdo proposta.

6.9.2 SOBRE OS INVENTÁRIOS: REGISTROS DE APRENDIZAGENS ON-LINE

Ao final da etapa 2 (2007/1) os alunos foram convidados a uma parada para pensar, avaliar e escrever sobre as aprendizagens construídas, frente às novas

experiências e novos estilos de trabalho vivenciados. A ideia desse momento de reflexão era dar voz aos participantes, para que cada um pudesse analisar o seu processo de aprendizagem, de forma integrada, resultando na produção de um *inventário* referente às aprendizagens auferidas durante o período letivo, no conjunto das interdisciplinas.

Além de perceber e evidenciar as aprendizagens desenvolvidas no PEAD, os alunos foram encorajados a verificar e explicitar o impacto causado por essas aprendizagens em suas vidas, no campo pessoal e profissional. Foram estimulados a refletir sobre o caminho já percorrido no curso, procurando identificar possíveis mudanças nos próprios alunos – como pessoas, mães, pais, filha(o)s, esposa(o)s, amiga(o)s, colegas –, no respectivo ambiente de trabalho ou familiar, referenciando as crenças antigas e as novas crenças, advindas em decorrência do processo.

Com a proposta do inventário de aprendizagens, procurou-se oferecer elementos para que os alunos pudessem construir, paulatinamente, uma linha temporal dos avanços individuais e coletivos dos diferentes grupos, explicitando os momentos mais significativos de suas aprendizagens. De acordo com a proposta, a ideia era considerar as aprendizagens como processos que se desdobram na compreensão do que se pensa e se faz nos âmbitos da vida pessoal, acadêmica e profissional.

Num primeiro momento, os alunos dispunham de um espaço para falar de suas crenças, certezas, ideias anteriores, afetas a vida pessoal, como estudantes, como professores e como colegas de curso.

Contavam também com um espaço para explicitar eventuais mudanças de ideias ou concepções, seja no que concerne aos âmbitos da vida pessoal, como estudante, assim também como professora/professor, como colega, a partir de exemplos ou situações registradas durante o semestre nos fóruns, pbwikis e blogs.

Os alunos foram instados a identificar as fontes de influências das possíveis mudanças, como leituras, vivências, discussões com a comunidade do polo ou de fora, buscas na internet, chat, videoconferências, momentos de lazer, aulas presenciais, interdisciplinas, etc.

A ideia da reflexão era buscar embasamento em registros feitos anteriormente, ao longo do semestre, nos diversos espaços das interdisciplinas do eixo, apresentando recortes de fóruns, pbwikis, blogs, concernentes às atividades desenvolvidas no curso.

Por fim, os alunos poderiam sinalizar perspectivas, destacando pontos importantes de sua trajetória, traçando planos com possíveis ações, levando em conta eventuais obstáculos presentes no cotidiano, bem como alternativas para superação dos mesmos e conquistas esperadas para o futuro.

Os textos foram publicados nos respectivos webfólios do ambiente virtual de aprendizagem, acessíveis aos professores, tutores e colegas de curso, tendo sido recuperados, para a análise documental, 70 inventários, de um total de 72 participantes, o que representa um índice de 97,22 %, atingindo um total de 569 páginas, o que dá a média de 8,12 páginas por documento/aluno.

A tabela a seguir apresenta o volume de conteúdos produzidos por participante, referente aos *memoriais e inventários*, em quantidade de páginas.

Quadro 3 – NÚMERO DE PÁGINAS DOS DOCUMENTOS MEMORIAIS E INVENTÁRIOS PRODUZIDAS POR PARTICIPANTE

ETAPAS/SEMESTRES	Etapa 1 2006/2	Etapa 2 2007/1
PARTICIPANTES	Memoriais (Páginas)	Inventários (Páginas)
AM	5	8
ABLS	5	9
AMM	14	7
AKB	2	7
ABL	0	7
ACSC	4	7
ACPT	5	0
BL	6	9
BCW	15	8
CFS	3	6
CVSR	5	6
CCST	6	7
CFA	3	7
CSS	4	9
DJMJ	2	8
DCM	15	4
DR	14	5
DVS	22	7
DMM	6	8
EMOO	16	7
EPJ	2	7
ETB	11	7
ELC	7	7
EDVG	16	9
FDS	7	7
IF	6	8
IAP	8	18
JEGSL	4	8
JEGN	8	7
JFN	6	8
KWC	14	7
KASF	10	10
LMRP	5	8
LRP	6	7
LPSP	7	9
LAMC	19	7

ETAPAS/SEMESTRES	Etapa 1 2006/2	Etapa 2 2007/1
PARTICIPANTES	Memoriais (Páginas)	Inventários (Páginas)
MRNT	50	11
MLO	9	7
MSM	29	14
MICS	9	7
MMSA	2	12
MPB	16	7
MVOS	0	7
MVAK	15	10
MM	5	7
MAP	7	7
MBT	5	7
MC	7	13
MLSC	8	7
MRGS	7	7
NSO	7	7
NMRG	20	10
MTR	16	9
PCAR	6	10
PAACM	6	9
RCCF	7	8
RZS	4	0
RCT	6	14
RSMZ	4	8
SV	4	7
SASC	5	7
SMC	3	7
SZN	9	7
SSM	9	7
SR	25	10
SMSH	4	11
TCB	4	7
TRS	5	7
VTPS	4	7
VSP	12	8
VM	0	9
ZTMS	6	7

6.9.3 MEMORIAIS E INVENTÁRIOS CONSIDERADOS NA PESQUISA

Para a análise de conteúdo foram considerados 70 inventários e 43 memoriais – de um total de 69 –, que atendiam plenamente aos objetivos da pesquisa – análise da racionalidade da EAD – na medida em que tematizaram a “Educação a Distância”, a partir da condição de aluno a distância no PEAD. Dessa forma, o *corpus* do trabalho foi constituído por um total de 1.197 mensagens, extraídas de um total de 113 documentos.

Efetuada a delimitação dos documentos de interesse para a análise, foi procedida nova leitura dos textos, utilizando-se a estratégia da *leitura plena*, no sentido de identificar as unidades de registros significativas. Para tanto, a partir da análise documental, foram definidas 6 categorias de análise: 1) EAD (Educação a Distância); 2) Interações; 3) TICs; 4) Aprendizagem; 5) Práticas; 6) Mundo da vida.

Categoria 1 – EAD (Educação a Distância) – Proferimentos que tematizam a “Educação a Distância”, destacando concepções prévias ou mudanças de perspectivas a partir da experiência do PEAD;

Categoria 2 – Interações – Proferimentos que tematizam as “interações”, revelando concepções prévias ou mudanças de concepções acerca do papel destas na aprendizagem no modelo de EAD desenvolvido pelo PEAD;

Categoria 3 – TICs – Proferimentos que tematizam as tecnologias de informação e comunicação, abordando a necessidade da apropriação, eventuais dificuldades, questões de acesso, potencialidades do uso das mesmas para o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem no modelo de EAD desenvolvido pelo PEAD;

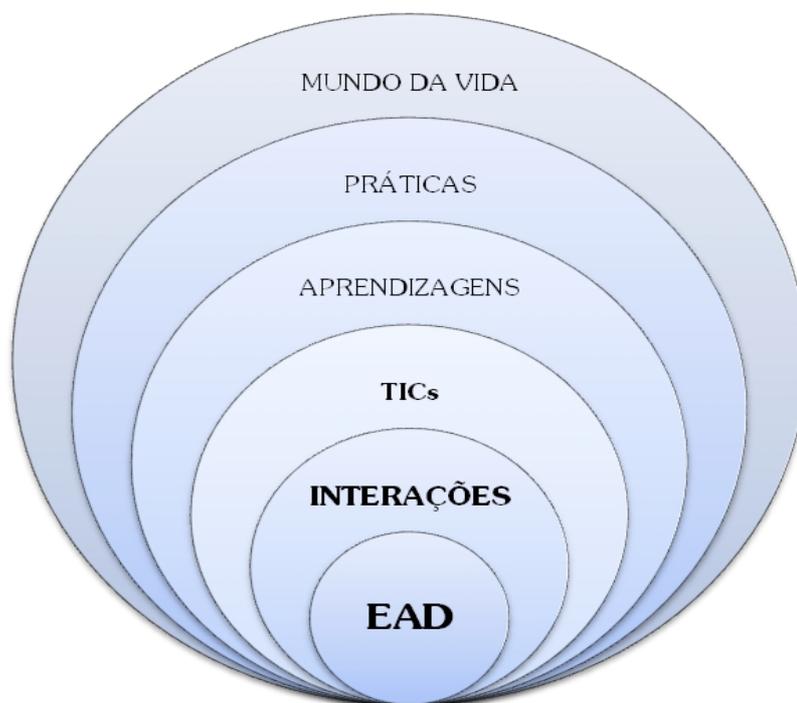
Categoria 4 – Aprendizagem – Proferimentos que tematizam a “aprendizagem”, revelando novas concepções suscitadas a partir da experiência dada pelo ato de “estudar a distância” no PEAD;

Categoria 5 – Práticas – Proferimentos que tematizam “mudanças nas práticas em sala de aula” desencadeadas a partir da experiência de “estudar a distância” a partir do modelo de EAD desenvolvido pelo PEAD;

Categoria 6 – Mundo da Vida – Proferimentos que conectam o “mundo da vida” (o horizonte de pré-compreensão) com o papel de estudante, considerando as alterações trazidas pelo fato de “estar estudando a distância” no modelo de EAD desenvolvido pelo PEAD.

As categorias definidas para a análise observaram a descrição acima no momento da classificação das unidades de registro – unidades de sentido – dada pelos proferimentos presentes nos discursos que constituem objeto da análise documental – *memoriais e inventários*.

Gráfico 8 – REPRESENTAÇÃO GRÁFICA DAS CATEGORIAS DEFINIDAS EM ORDEM DE CENTRALIDADE PARA A PESQUISA



O critério para a classificação das unidades de registro fundamentou-se na presença do tema “Educação a Distância” nos proferimentos analisados, nos

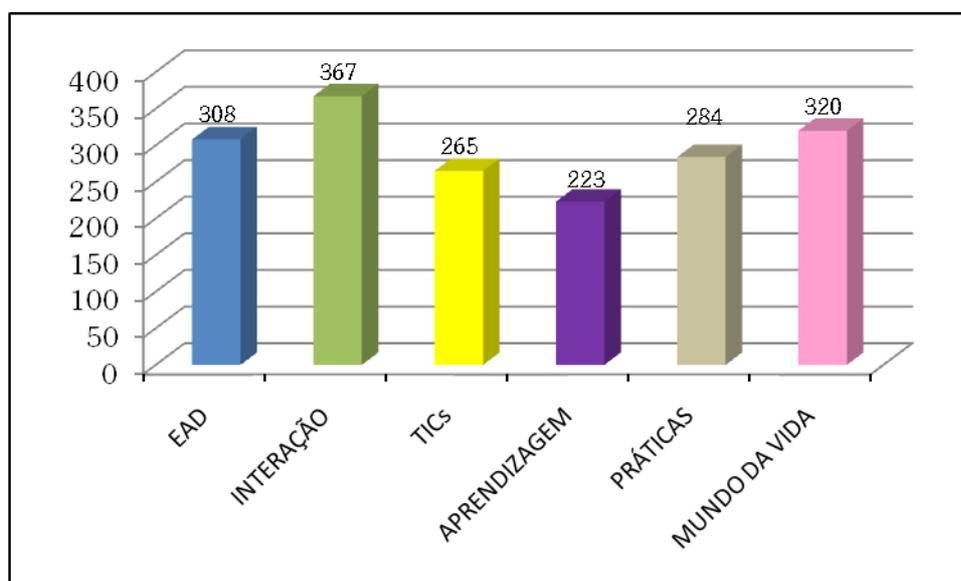
documentos “*memoriais*” e “*inventários*”. Por sua vez, a catalogação das unidades de registro em uma das seis categorias definidas – “Educação a Distância”, “Interações”, “TICs”, “Aprendizagem”, “Práticas”, e “Mundo da vida” – levou em conta a forma como cada um dos proferimentos abordaram a temática “Educação a Distância”. Desse modo, buscou-se garantir o foco na temática “Educação a Distância”, ainda que a tematização da mesma se materializasse através da tematização das “TICs”, “interações”, “aprendizagem”, “práticas”, “mundo da vida” ou da “EAD”, propriamente dita. Este modelo permitiu uma visão mais rica para a análise dos significados e da compreensão das diferentes perspectivas em que o tema “Educação a Distância” foi abordado nos proferimentos.

Assim, o tema “Educação a Distância” manteve sua centralidade, através de diferentes perspectivas de abordagem dada pelos participantes. A ilustração a cima demonstra, em ordem de centralidade para a pesquisa, a classificação das diferentes categorias.

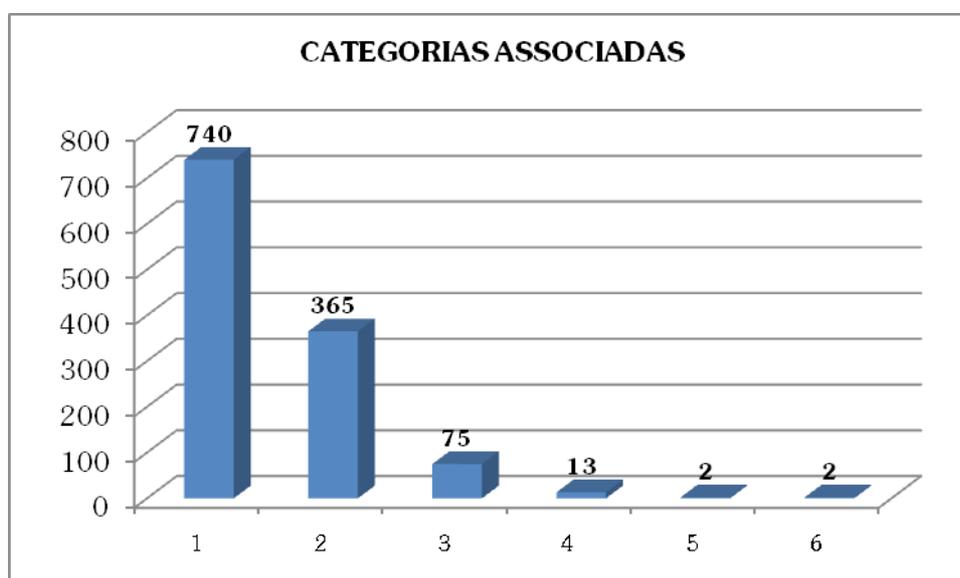
Cabe destacar que as unidades de registro selecionadas e catalogadas – talvez o termo mais apropriado pudesse ser *unidades de sentido* –, tematizam não um modelo qualquer de “Educação a Distância, mas um modelo particular, desenvolvido no PEAD, fundado fortemente no uso das TICs, na valorização das interações, embasado em concepções inovadoras de ensino e aprendizagem, e que considera as práticas de seus participantes, assim como as vinculações com o mundo da vida.

6.9.4 ESTATÍSTICAS DOS DADOS ANALISADOS

Do total de 1.197 unidades de registro classificadas, dos documentos *memoriais* e *inventários*, conforme demonstra o gráfico a seguir, 25,73% tematizaram “Educação a Distância” (Categoria 1), 30,65% tematizaram “Interação” (Categoria 2), 22,13% tematizaram “TICs” (Categoria 3), 18,62% tematizaram “Aprendizagem” (Categoria 4), 23,72% tematizaram “Práticas” (Categoria 5), e 26,73% tematizaram “Mundo da Vida” (Categoria 6), sendo que algumas unidades de registro foram classificadas em mais de uma categoria.

Gráfico 9 – UNIDADES DE REGISTRO POR CATEGORIA DE ANÁLISE

Digno de nota é que a absoluta maioria das unidades de registro recebeu classificação única, ou seja, foram catalogadas tendo como indicador uma única categoria. Conforme demonstra o gráfico a seguir, 740 unidades de registro encontram-se nesta situação, o que representa um índice de 61,82% do total de proferimentos analisados. Por sua vez, do total de unidades de registro, 365 foram classificadas duplamente, ou seja, em duas categorias distintas, não se levando em conta quais categorias, totalizando um percentual de 30,49%. O número de mensagens classificadas em 3 ou mais categorias foi inexpressivo, conforme demonstra o gráfico a seguir.

Gráfico 10 – UNIDADES DE REGISTRO POR CATEGORIAS ASSOCIADAS

Visando obter graus de relevância das tematizações para os propósitos da pesquisa, as unidades de registro de cada categoria foram classificadas em índices variáveis de 1 a 5, onde 1 representa menor relevância, e 5 representa maior relevância, conforme ilustra a escala a seguir:

Quadro 4 – ÍNDICES DE RELEVÂNCIA ADOTADOS NA CATEGORIZAÇÃO DAS UNIDADES DE REGISTRO

ÍNDICE	1	2	3	4	5
DESCRIÇÃO	Relevância baixa	Relevância discreta	Relevância moderada	Relevância expressiva	Relevância significativa
TEOR DOS PROFERIMENTOS	Referência (menção)	Constatação	Relações	Reflexão	Metacognição

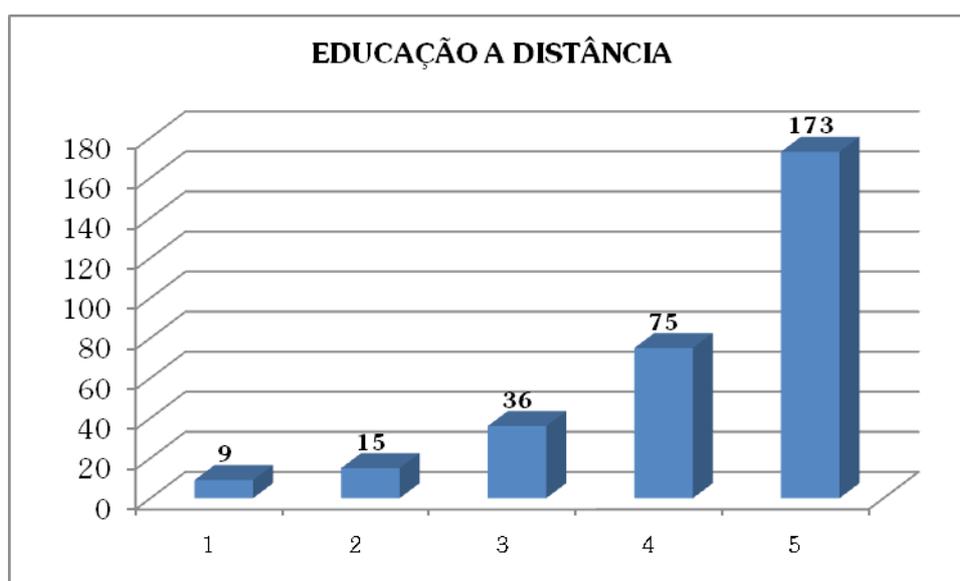
6.9.5 DESCRITORES DOS ÍNDICES DE RELEVÂNCIA

- **Relevância baixa** (índice 1) – Proferimentos que apenas fazem uma menção ao tema “Educação a Distância”, sem demonstrar que se trata de uma constatação e sem estabelecer vinculações com a própria condição de “aluno on-line”.
- **Relevância discreta** (índice 2) – Proferimentos que vão além da simples menção ao tema “Educação a Distância”, explicitando constatações feitas pelo participante a partir da experiência vivenciada.
- **Relevância moderada** (índice 3) – Proferimentos que além de revelar a constatação de situações experienciadas procuram estabelecer relações entre diferentes situações.
- **Relevância expressiva** (índice 4) – Proferimentos onde se constata uma reflexão suscitada pela modalidade de ensino “a distância”, onde o participante considera diferentes pontos de vista.

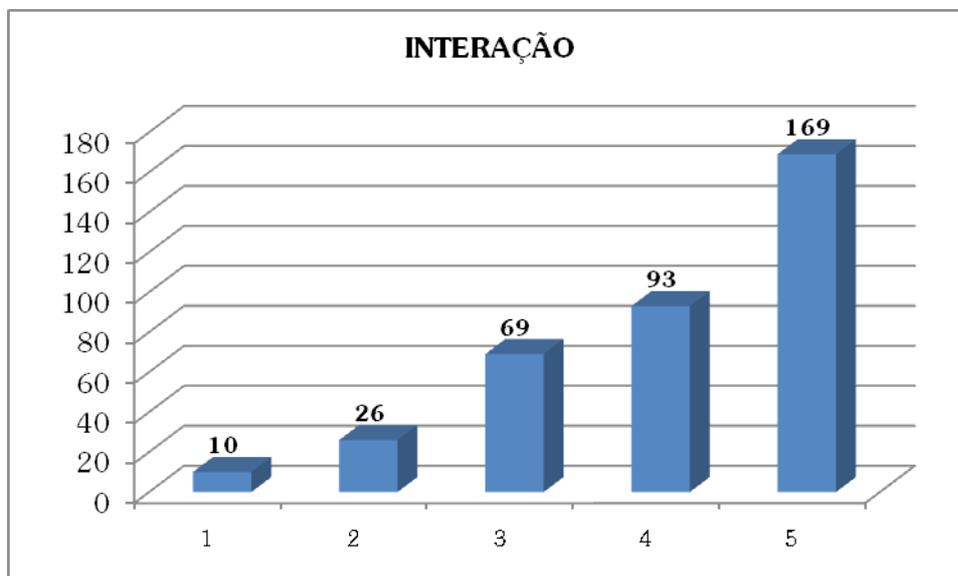
- **Relevância significativa** (índice 5) – Proferimentos onde se verifica o desenvolvimento de uma meta-cognição, ou seja, o participante considera e analisa o seu próprio processo de reflexão e seu pensamento referido ao tema abordado.

De acordo com a escala adotada, 56,16% das unidades de registro classificadas na Categoria 1 – “Educação a Distância” – receberam índice 5 (conteúdos de relevância altamente significativa para os objetivos da pesquisa, totalizando 173 proferimentos nesta condição. Se consideradas todas as unidades de registro que atingiram índices entre 3 e 5 teremos um percentual de 92,20%, extremamente significativo.

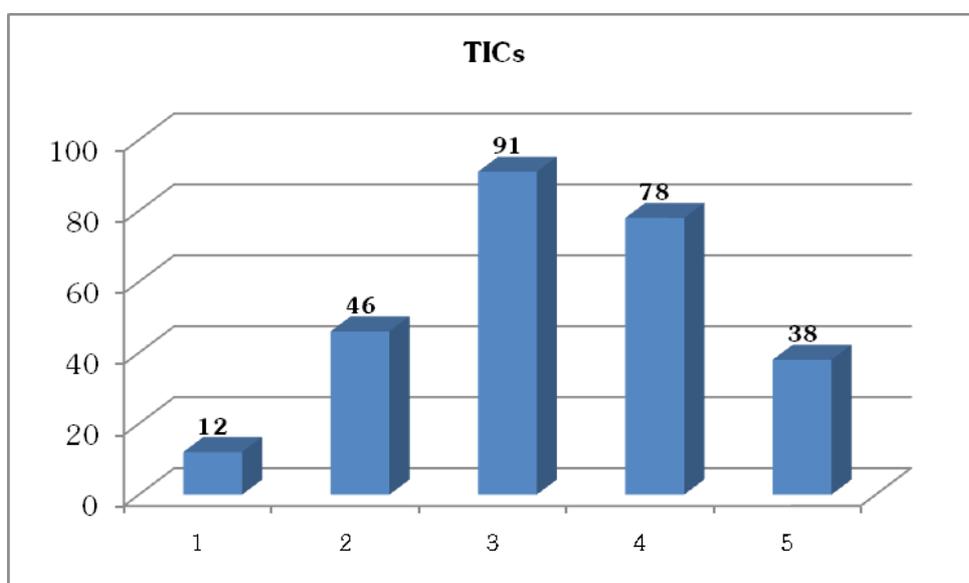
Gráfico 11 – UNIDADES DE REGISTRO DA CATEGORIA “EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA”



Na categoria “Interação”, 167 unidades de registro classificadas receberam o índice 5, o que representa um percentual de 46,04% dos proferimentos; 93 unidades de registro receberam o índice 4, totalizando um percentual de 26,15% dos proferimentos; 69 unidades de registro receberam o índice 3, o que resulta num percentual de 18,80%. Assim, as unidades de registro classificadas de relevância moderada a relevância altamente significativa (índices 3 a 5) representam um percentual de 90,99% do total dos proferimentos, um número extremamente significativo, conforme demonstra o gráfico a seguir.

Gráfico 12 – UNIDADES DE REGISTRO DA CATEGORIA “INTERAÇÃO”

De um total de 265 unidades de registro pertencentes à categoria “TICs”, 91 foram classificadas com índice 3, o que representa um percentual de 34,33% do total de proferimentos, 79 foram classificadas com índice 4, representando um percentual de 29,43% das unidades de registro; 38 unidades de registro foram classificadas na categoria 5, totalizando um percentual de 14,33%. Se computadas as unidades de registro com os índices entre 3 e 5, atinge-se o total 78,09% dos proferimentos.

Gráfico 13 – UNIDADES DE REGISTRO DA CATEGORIA “TICs”

Comparativamente aos gráficos relativos às categorias “EAD” e “Interação”, o gráfico da categoria “TICs” apresentou maior número de proferimentos de relevância moderada. Fenômeno semelhante pode ser observado nos gráficos referentes às demais categorias: “Aprendizagem”, “Práticas” e “Mundo da Vida”, conforme demonstram os gráficos a seguir.

Gráfico 14 – UNIDADES DE REGISTRO DA CATEGORIA “APRENDIZAGEM”

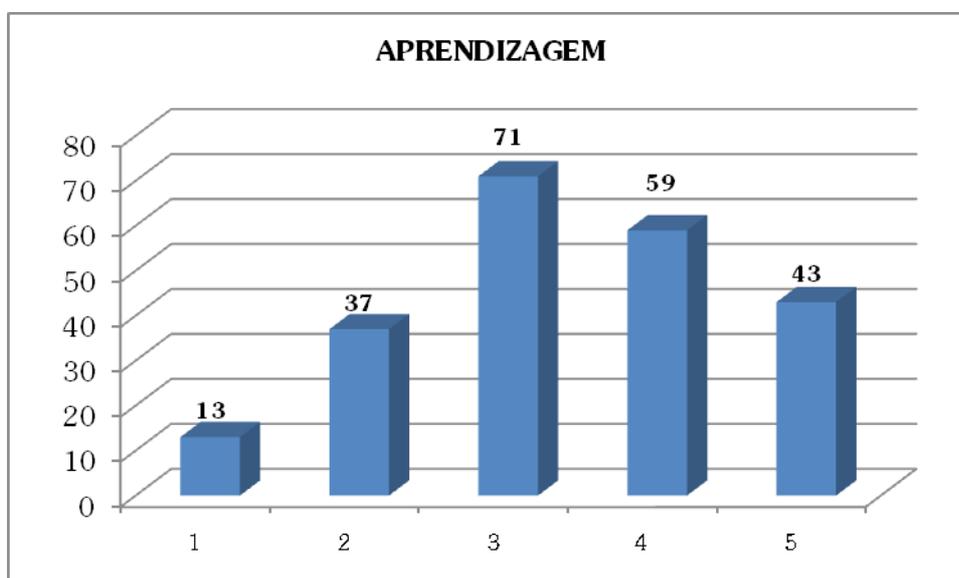


Gráfico 15 – UNIDADES DE REGISTRO DA CATEGORIA “PRÁTICAS”

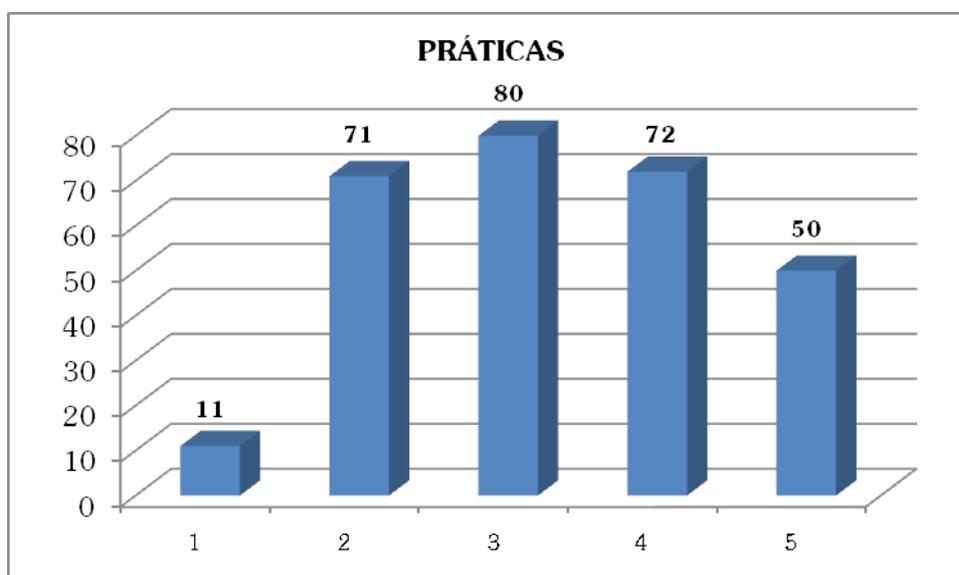
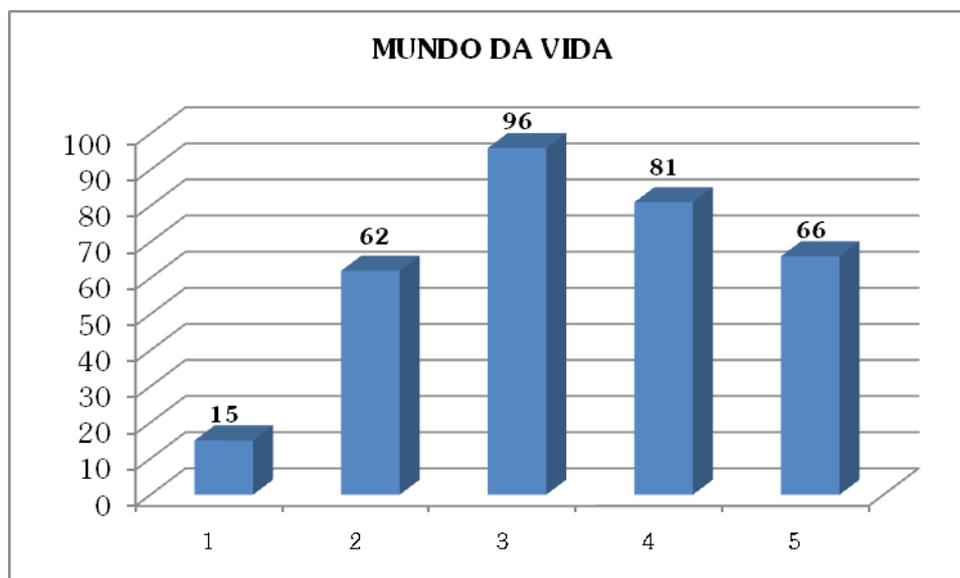


Gráfico 16 – UNIDADES DE REGISTRO DA CATEGORIA “MUNDO DA VIDA”

Em vista dos índices alcançados, em termos de relevância, conforme demonstram os gráficos acima, para o desenvolvimento da análise da racionalidade da Educação a Distância foram consideradas as unidades de registro catalogadas nas categorias 1 (*Educação a Distância*) e 2 (*Interação*).

7**RACIONALIDADE DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA:
CONSTRUINDO O ENTENDIMENTO DA APRENDIZAGEM ON-
LINE NA COMUNIDADE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM**

A teoria do agir comunicativo destranscendentaliza o reino do inteligível a partir do momento em que descobre a força idealizadora da antecipação nos pressupostos pragmáticos inevitáveis dos atos de fala, portanto, no coração da própria prática de entendimento – idealizações que se manifestam também e de modo mais visível nas formas não tão comuns da comunicação que se realiza através da argumentação.

HABERMAS

O estudo da racionalidade da Educação a Distância coloca a questão das condições prévias, ou seja, a contextualização, que pode ser sintetizada no conceito habermasiano de “mundo da vida”, um horizonte mais amplo e difuso, que diz respeito aos aspectos existenciais dos participantes.

No decorrer da pesquisa, através da observação participante, evidenciou-se a importância de aprofundar a compreensão relativa ao modo como a expectativa de realização de um curso superior a distância emerge no “mundo da vida” dos alunos. A compreensão dessas expectativas vivenciadas pelos participantes, diante da possibilidade real, de materialização das mesmas, ajuda a situar a racionalidade da Educação a Distância a florada nos proferimentos presentes nos discursos, visto que os

significados dos proferimentos encontram sentido através de sua vinculação com o “mundo da vida”.

Assim, inicialmente procurou-se captar o “estado de espírito” que animara os participantes ao optar pelo ingresso no Curso de Licenciatura em Pedagogia a Distância, ou seja, as motivações que definiram suas escolhas, da busca da formação superior, possibilidade esta tornada real pela modalidade de “Educação a Distância”.

Desse modo, e antes de ingressar na análise propriamente dita, para que se tenha a real dimensão e o significado dos conteúdos a serem analisados, do ponto de vista dos participantes, cabe compreender a importância que o fato de “estar estudando no PEAD”, um curso desenvolvido na “modalidade a distância”, representa para os cursistas.

Desde os primeiros momentos do curso foi possível constatar que o interesse e a intensidade em tematizar o “estudar a distância” provinha de duas fontes distintas, mas associadas: a primeira fonte de motivação estava relacionada ao “mundo da vida”, mais especificamente às expectativas prévias dos participantes em relação a oportunidade de realizar um curso superior, antecedendo, portanto, o próprio ingresso no curso; a segunda fonte de motivação surge após o ingresso no curso e diz respeito às repercussões trazidas, não pela modalidade a distância, simplesmente, mas por um modelo particular de curso a distância marcado por inovações pedagógicas e que se reveste de peculiaridades que interagem de forma significativa com o mundo da vida dos participantes.

Este estudo da racionalidade da Educação a Distância se situa no âmbito da segunda fonte de motivação, dada pelas descobertas ocorridas durante a experiência do “estudar a distância”, dentro de um modelo particular de curso, que se propõe inovador sob vários aspectos, tendo como pano de fundo a primeira fonte de motivação, mais propriamente o horizonte dado pelo “mundo da vida” dos participantes.

A extrema relevância do curso para os alunos ficou evidenciada nos proferimentos presentes nos diferentes discursos produzidos, nas mensagens trocadas pelas listas, nas postagens nos fóruns, nas publicações nos blogs e nos diversos documentos elaborados ao longo do curso, como inventários, memoriais e portfólios de aprendizagem.

A expressão “*realização de um sonho*” é a que melhor define o estado de espírito que anima os participantes no momento do ingresso no curso, traduzindo as expectativas prévias diante da iminência de materialização de um antigo projeto e incontido desejo, de realizar um curso superior, que se materializa com o Curso de Licenciatura em Pedagogia a Distância da UFRGS.

Num primeiro momento, a modalidade “a distância” encontra significância na medida em que é o veículo que torna possível concretizar este sonho. Num segundo momento, a modalidade de ensino assume novos sentidos na medida em que os participantes descobrem um valor intrínseco num modelo *sui generis* de “estudar a distância”.

Assim, esse estado de espírito se explica na medida em que o PEAD, exatamente por se tratar de um curso na modalidade a distância, conseguiu viabilizar a realização de um curso superior, mais especificamente, de Pedagogia, uma aspiração de longa data para a maioria dos participantes. Compreende-se, pois, a importância atribuída pelos participantes a esse fato, de “estar cursando uma faculdade”, conforme depoimentos transcritos a seguir, projeto que vinha sendo adiado ano a ano, sendo que para alguns dos participantes, já próximos da aposentadoria, poucas esperanças restavam.

Como se constata, dois fatores contribuíram para que os participantes pudessem materializar o “sonho” de realizar um curso superior. Em primeiro lugar, a modalidade de ensino – a distância – constituiu o fator determinante, visto que possibilitou o ingresso no curso superior, que de outra forma não seria possível. Associado a isso, a gratuidade do ensino constituiu um segundo fator que contribuiu para o acesso à educação superior, para a maioria dos participantes. Entretanto, no presente caso, o fator preponderante constitui, sem dúvida, a modalidade “a distância”, visto que a Universidade mantém oferta anual de vagas para ingresso no curso presencial de Licenciatura em Pedagogia, não obstante, sem representar possibilidades reais de acesso ao ensino superior para a maioria dos participantes.

A formação em exercício requer configurações diferenciadas de cursos, com projetos pedagógicos adequados e flexibilidade no desenvolvimento dos eventos educativos, inclusive no que se refere aos espaços/tempos. Depreende-se, portanto, que somente a gratuidade do ensino, no caso em tela, não seria suficiente para criar as

condições necessárias ao desenvolvimento dos estudos superiores, visto que persistiriam, ainda, as dificuldades relacionadas a deslocamentos e compatibilização de horários por parte dos alunos.

Cabe registrar outro fator que, embora não tenha sido determinante no que se refere ao acesso, concorreu para que fosse atribuído especial significado a este acesso, qual seja, o reconhecimento da instituição de ensino, tida com uma das mais conceituadas do país. Não há dúvidas de que esse fato concorreu para aumentar a autoestima dos participantes e dar credibilidade a uma modalidade de ensino pouco conhecida e recebida ainda com algumas reservas. Os alunos sentiram-se mais confiantes em função das credenciais da instituição de ensino ofertante, seja no que se refere ao reconhecimento oficial do diploma a ser auferido, seja no que se refere à qualidade do ensino.

Não obstante, o fato de se tratar de um curso superior *gratuito e a distância*, ofertado por uma instituição pública renomada, condições definidoras do acesso, não constituem os únicos aspectos que atribuem relevância ao curso. Como se pretende demonstrar mais adiante, outras características, que os alunos somente tomariam conhecimento e contato após o ingresso, durante a realização do curso, concorreram para tornar o curso ainda mais relevante, sendo essas descobertas, explicitadas nos proferimentos, geradora de interlocuções e também fonte de estudo da racionalidade da Educação a Distância.

Desse modo, a “realização de um sonho”, materializada mediante a possibilidade real de ingresso num curso superior, não se esgotou no momento do ingresso, mas teve desdobramentos subsequentes, resultando muito mais significativa com o transcorrer do curso, na medida em que os alunos se depararam com algumas características das quais não possuíam conhecimento prévio, e que resultaram num ganho extraordinário em sua formação acadêmica.

É dessa forma que a “realização de um sonho” constitui-se no prenúncio da realização de outro sonho, incomensuravelmente mais significativo, como será possível constatar através da análise de conteúdo. Tal fato vincula-se, incontestavelmente, à proposta pedagógica inovadora do PEAD, que logrou promover importantes rupturas paradigmáticas e profundas mudanças de concepções acerca do ensino e da aprendizagem, através do uso intenso das tecnologias digitais, da valorização das interações entre todos os participantes e, especialmente, entre os próprios alunos,

aliado à vinculação com as práticas docentes, um quesito de fundamental importância para a formação em exercício.

Praticamente todos os participantes, em algum momento de seus discursos, referem o PEAD como a “realização de um sonho”. A partir de excertos dos proferimentos foram selecionados 20 participantes que explicitamente referiram a palavra “sonho” em seus memoriais ou inventários, referindo-se ao ingresso no curso de Licenciatura em Pedagogia a Distância da UFRGS, o que dá a dimensão da importância do curso em suas vidas.

O termo “sonho” exprime um desejo muito forte de se alcançar algo que se encontrava para além das possibilidades, no presente caso, a realização de um curso superior, ou mais especificamente, do curso de Pedagogia. Como já referido, de um modo geral, para quase a totalidade dos participantes, este era um sonho que vinha sendo acalentado durante anos, como bem demonstram as transcrições a seguir:

- (1) – *Quando surgiu a oportunidade de fazer o vestibular para a UFRGS, não pensei duas vezes e entrei de cabeça **neste sonho**.* (ETB)¹⁶
- (2) – *Gostaria muito de cursar a Licenciatura de Pedagogia das Séries Iniciais e Infantil, e aí estava a minha grande chance de realizar o **meu sonho** de aperfeiçoar e crescer dentro da minha vida profissional e pessoal, mesmo perto de me aposentar.* (FDS)
- (3) – *É **um sonho** que se realiza: cursar uma faculdade, ainda mais sendo na UFRGS, uma faculdade que se destaca por ser pública, gratuita e de qualidade. Estou me sentindo cada dia mais capaz, primeiro pelo fato de voltar a estudar, após 29 anos da conclusão do Magistério.* (IAP)
- (4) – *Não somos os mesmos após esse semestre de intensas atividades e registrar aqui a minha imensa satisfação de estar cursando o PEAD, para mim é a realização de um importante **sonho**.* (JFN)

¹⁶ O código “ETB” refere-se à identidade do participante autor do proferimento em tela, da mesma forma como os códigos subsequentes.

- (5) – O **sonho** se realizou! Fui aprovada no vestibular e, aos 37 anos, comecei a cursar Pedagogia-EAD na UFRGS. (LRP)
- (6) – ... este é um **sonho** que está se realizando e que às vezes nem eu mesma acredito, só que eu trabalho 52 horas semanais e em muitos sábados também. (LPSP)
- (7) – ... após a grande oportunidade que Deus colocou em meu caminho, que era concluir um curso superior, desde então minha vida deu um giro enorme, pois além de trabalhar sessenta horas com alunos, agora irei precisar de muita força e energia para só então realizar meu **grande sonho**. (MVOS)
- (8) – Mas tenho notado que também estamos próximos quando sabemos que um colega vai desistir; esse fato deixa a todos muito tristes, pois não foi fácil chegar até aqui. Fico triste, pois não gostaria que ninguém desistisse do **seu sonho**. (MAP)
- (9) – Como estudante, além de estar construindo e concretizando **um sonho**, um objetivo que sempre persegui, a universidade, vejo, no PEAD, a instrumentalização e capacitação necessárias para dar forma mais concreta ao meu ideal de vida. (MLSC)
- (10) – ... com certeza conseguirei realizar o **grande sonho** de minha vida que é poder me formar um dia. (MRGS)
- (11) – Jamais vou esquecer-me do primeiro dia em que vi o anúncio no jornal em que dizia que teria um curso para formação de professores a distância e que Gravataí sediaria um dos polos. Ter a oportunidade de entrar numa faculdade sempre foi um **grande sonho**, e que com os acontecimentos da vida, foi sendo relegado a segundo plano. Imaginar-me em uma universidade e federal, estava totalmente fora de qualquer possibilidade,

tanto por sua fama de ser um dos vestibulares mais concorridos, quanto pela minha falta de condições em mover-me para outra cidade. (NSO)

- (12) – *Pessoalmente me senti bastante eufórica e realizada por ter passado no vestibular e por estar tendo oportunidade de realizar **um sonho** que se fosse numa instituição particular seria impraticável. (MTR)*
- (13) – *O despertar em cada um de nós o desejo, o gosto e a certeza de que alimentados pela esperança e fortalecimento, pela solidariedade do grupo, é possível realizar **um sonho novo**, que, marcado por incertezas e obstáculos muitas vezes alheios a nossa vontade, nos garantirão o sucesso em nossa jornada. (PCAR)*
- (14) – *Durante toda a minha caminhada mantive **um sonho** e uma certeza de que, mais cedo ou mais tarde, teria a oportunidade de fazer um curso de graduação numa universidade pública respeitada e de qualidade. O PEAD foi a concretização desse desejo. (RMZ)*
- (15) – *... o meu tempo é curto, trabalho 40 horas, tenho duas filhas que também precisam da minha atenção, mas a vontade de voltar a estudar depois de tanto tempo é tão grande que vale a pena o esforço para realizar **um sonho**. (SASC).*
- (16) – *Há vinte anos no exercício do Magistério, eu sonhava cursar Pedagogia e aprofundar meus conhecimentos sobre a criança e suas aprendizagens, porém o tempo ia passando e eu sentia estar cada vez mais distante **deste sonho**, já que as tentativas frustradas, devido a falta de preparo ou dificuldades econômicas, me deixavam desanimadas levando-me à acomodação de eventuais seminários e oficinas. (SMC)*
- (17) – *Ao realizar minha inscrição para o vestibular de UFRGS, acreditei que seria possível a realização de mais **um sonho** que seria ingressar em uma universidade para dar continuidade aos meus estudos. (SZN)*

- (18) – *Depois de tanto tempo sem estudar esse era um grande desafio e um **grande sonho** a ser realizado. Me senti insegura, e duvidei da minha capacidade, embora sempre fui uma ótima aluna nos anos de escola, estava diante de uma proposta totalmente nova e desconhecida. (SR)*
- (19) – *Sempre achei importante uma formação e isso sempre foi **um sonho** pra mim, porém com a chegada da minha filha tudo ficou mais difícil e esse sonho estava cada vez mais distante. Esse curso fez-me reviver novamente esse sonho. (TCB)*
- (20) – *Então, eu lamentava e percebia, cada vez mais longe, **meu sonho** de concluir um curso superior. Quando nenhuma saída mais havia, eis que surge essa oportunidade de fazer um curso de graduação como eu precisava: à distância e, o melhor, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul! (VTPS)*

O contato com esse conjunto de significações, inscritas nas falas, explicitadas nos discursos de forma espontânea pelos participantes, prepara o caminho para a etapa seguinte, a análise com vistas a descoberta da racionalidade da EAD.

7.1 TEMATIZANDO O “PRECONCEITO” À MODALIDADE DE ENSINO: O PROBLEMA DO RECONHECIMENTO SOCIAL DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA – OS ESTUDANTES FRENTE AO DESAFIO DE SUPERAR RESISTÊNCIAS

A educação, de um modo geral, é tida como algo útil e proveitoso para a sociedade, que nela enxerga valor, seja do ponto de vista do desenvolvimento pessoal ou social. A formação para o mundo do trabalho – formação profissional – constitui exemplo marcante dos níveis de necessidade por educação que o mundo contemporâneo coloca, incluindo a formação continuada e a formação em serviço, como é o caso do PEAD.

A educação formal brasileira conta com um sistema de credenciamento e reconhecimento de cursos e diplomação, previstos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação. O reconhecimento oficial das instituições e dos cursos é o que garante a validade das certificações auferidas, inclusive para a modalidade a distância, que segue os mesmos parâmetros do ensino presencial, tendo suas bases regulatórias lançadas a partir do art. 80 da LDB, e regulamentação complementar subsequente, especialmente o Dec. 5.622, de 19 de dezembro de 2005.

Contudo, ao lado do reconhecimento oficial existe outro tipo de reconhecimento, que independe do sistema educacional, dado pelo julgamento que a sociedade faz dos cursos e das instituições de ensino, que se traduz em *conceitos* ou *preconceitos*.

De acordo com o Dicionário Michaelis, “preconceito” significa “*conceito ou opinião formados antes de ter os conhecimentos adequados*”, denotando também “superstição”, “crendice”, “prejuízo”. Ocorre que, na Educação a Distância, a rápida expansão tem contribuído para alimentar o preconceito em relação à modalidade de ensino, em grande medida em função da falta de informação por parte da sociedade, muito mais do que em função de experiências mal-sucedidas que pudessem justificar tais posições. Com a expansão da Educação a Distância ampliam-se também segmentos sociais em contato com a modalidade de ensino, inserindo o tema no cotidiano das populações.

De fato, embora a Educação a Distância não se constitua em uma novidade, o fenômeno da expansão vertiginosa coloca a modalidade em contato com uma parcela cada vez maior das populações, que sem conhecimento mais aprofundado acerca dos processos educativos desenvolvidos na mesma, seguem parâmetros conhecidos, dados pela tradição da educação presencial, onde o ensino *face a face* é determinante para o sucesso das aprendizagens, como base dos julgamentos.

Assim, a visão equivocada de que a Educação a Distância prescinde do professor, acaba reforçando a ideia de que somente no ensino presencial é que se aprende. Por consequência, grande parte dos conceitos formados em relação à Educação a Distância são baseados em crenças que carecem de fundamento.

Não obstante, o reconhecimento social, independentemente de sua fundamentação – baseada em critérios científicos ou crenças – constitui um aspecto importante do ponto de vista da realização acadêmica e profissional, e um desafio para

as instituições de ensino e para os alunos que desenvolvem seus estudos na modalidade de ensino a distância, especialmente quando se trata de projetos educativos marcados pelo pioneirismo.

Na medida em que a educação em geral encontra reconhecimento social, é de se esperar que uma parte específica da educação, que trata da formação de educadores, alcance um reconhecimento ainda maior, considerando sua relevância para a sociedade. Dentro dessa perspectiva, a formação de professores tem sido vista como uma prioridade em termos de políticas públicas, respondendo a demandas sociais, que apontam para a necessidade de melhoria da educação básica. Dentre as políticas públicas desenvolvidas nesse campo se inserem programas como a UAB e os ProLic I e II, voltados para a oferta de cursos de licenciatura visando a formação de professores em exercício das redes públicas de ensino, municipais e estaduais, onde se situa o PEAD.

Os alunos do PEAD, na condição de educadores, ao se proporem à formação profissional continuada e em exercício, esperam contar com o reconhecimento social em relação a este investimento, seja de parte dos pares como também de parte das equipes diretivas de suas escolas e das redes de ensino às quais estão vinculados.

Se, por um lado, o reconhecimento social – ou ausência dele –, pode gerar repercussões relacionadas com a autoestima, com consequências diretas no rendimento dos estudos dos alunos de cursos a distância, de outra parte – e esse ponto é determinante – o desenvolvimento do trabalho enquanto professor depende da crença na efetiva qualificação profissional – depositada por seus alunos, pelos colegas de docência, pela escola e pela sociedade em geral – ou seja, da crença de que o profissional reúne as condições para docência em sua área de atuação.

Sob essa ótica, a busca do aprimoramento profissional se insere num universo mais amplo, que contempla a predisposição do docente na ampliação de seus conhecimentos, revelando o comprometimento com a educação e com a melhoria da formação de seus alunos.

Com efeito, o ingresso de professores da educação básica, sem formação superior, em cursos de graduação – especialmente Pedagogia – deveria contar com apoio irrestrito das instâncias competentes, constituindo-se num fator positivo para a gestão educacional, merecedor do reconhecimento social pelo significativo esforço pessoal que esta opção implica.

Não obstante, os alunos do PEAD vivenciam uma situação bastante diversa. A despeito da efetiva dedicação aos estudos, não encontram o esperado reconhecimento social desse esforço pessoal, em função da modalidade de ensino – a distância – pela qual optaram.

Considerando o perfil do aluno do PEAD, formado em sua maioria por professoras com longa experiência profissional, com elevada jornada de trabalho semanal – carga horária superior a 40 horas –, afastadas dos bancos escolares, na condição de alunas, por longos anos, e que, ao lado do papel de professoras, desempenham outros importantes papéis, como esposas, mães e avós, sendo que em muitos casos suas diferentes atribuições são afetadas por questões de ordem financeira, aquém das necessidades, compreende-se a importância que assume o reconhecimento social, pelo esforço pessoal na qualificação profissional, na busca da realização de um curso superior.

Dentro desse contexto, é bastante provável que este fator, a ausência de reconhecimento, tenha levado a *modalidade de ensino* – “a distância” – a se constituir num dos primeiros temas a ser debatido entre os alunos, conduzindo à busca de uma racionalidade, constituída nas interlocuções entre os pares e através dos discursos elaborados ao longo do curso.

A análise de conteúdo evidenciou uma série de proferimentos referentes às dificuldades iniciais dos cursistas, diante da falta de reconhecimento social em relação à *modalidade de ensino a distância*. Como se verifica na transcrição de BL a seguir, o preconceito encontrado pelos alunos do PEAD foi tão marcante a ponto de colocar em xeque a própria idoneidade moral dos participantes, gerando constrangimentos pela simples *condição de aluno a distância*:

– *Enfrentei algumas dificuldades no início. Uma delas foi me conscientizar que estava na UFRGS, ficando inclusive constrangida na divulgação do curso. Não me sentia à vontade por ouvir comentários fazendo pouco caso, como: "Ah! Curso a distância?"* (BL, m, 49)

Evidentemente o fato de estar cursando uma universidade pública de notório reconhecimento nacional e internacional contribuiu para amenizar o preconceito em relação à modalidade de ensino, não sendo, entretanto, suficiente para a superação do

mesmo por completo. Tal circunstância indica o quanto a questão do preconceito em relação à modalidade de ensino – a distância – ainda encontra-se arraigada nos meios sociais, o que leva a supor que alunos de instituições de menor vulto sofram discriminações de forma mais explícita e intensa.

A expressão “– Ah! Curso a distância?” revela o quanto cursos dessa natureza não são levados a sério por interlocutores do meio social e familiar dos estudantes. Significa dizer que no julgamento em tela, cursos a distância não têm o mesmo peso que os cursos presenciais. Conseqüentemente, julgamentos como estes colocam os próprios alunos do PEAD sob suspeição, na medida em que os mesmos estariam se prestando a realizar um curso supostamente de “segunda categoria”.

Mais adiante, no mesmo proferimento, o cursista, analisando a questão, sugere que as origens do preconceito poderiam estar relacionadas com experiências negativas de Educação a Distância, suscitando dúvidas quanto à modalidade de ensino:

– E muitos cursos a distância também não têm o mesmo critério e a mesma seriedade que estou vivenciando aqui. (BL, m, 49)

Percebe-se pela fala que a vivência no PEAD tem contribuído para desconstruir o preconceito em relação à Educação a Distância, na medida em que encontra um parâmetro de qualidade que não condiz com os relatos embasados no senso comum. O renome da instituição, como se percebe noutro trecho do proferimento, desempenha papel determinante na mudança de concepção acerca da validade da Educação a Distância enquanto modalidade de ensino, na medida em que o próprio ingresso representa um atestado de qualificação dos candidatos:

– [...] é difícil acreditar que tenha sido aprovada num vestibular da UFRGS, quando em alguns lugares existe apenas uma prova de redação e parece que todos são aprovados. (BL, m, 49)

Obviamente, o processo de desmistificação da Educação a Distância, em geral tida como de segunda categoria, encontra forte aliado na medida em que instituições de renome passam a ofertar ensino nesta modalidade. Este pensamento é corroborado por proferimentos de outros participantes, como se constata na falta de KASF:

– *Classifiquei-me e foi uma grata surpresa saber que eu fazia parte do PEAD da UFRGS, que não precisaria custear meus estudos, haveria a gratuidade e ainda na modalidade a distância, onde logo pensei que não seria realizada de qualquer jeito, pois o nome da Universidade estaria em jogo, e haveria uma organização em relação a esta nova proposta.* (KASF, i, 373)

O aluno tende a acreditar que uma universidade renomada não colocaria em risco sua credibilidade enquanto instituição de ensino, não levando adiante projetos educativos de qualidade duvidosa. Ainda que os aspectos legais, como a garantia de que o curso é fidedigno, ou seja, de que o diploma auferido ao final dos estudos contará com o reconhecimento oficial do sistema de ensino, o reconhecimento social parece afetar mais diretamente e imediatamente a vida dos educandos, pois é a partir do *status* atribuído à Educação a Distância que se estabelecem as interlocuções.

A propósito da importância do reconhecimento social da modalidade a distância, cabe analisar duas situações distintas: a *formação profissional* e a *formação em exercício*. Para todos os efeitos, para que se compreenda a diferenciação entre ambas, entende-se aqui a *formação profissional* como a realização de um curso superior sem a necessária vinculação com a área de trabalho atual do cursista, e a *formação em exercício* como a realização de um curso superior diretamente relacionado com a área de atuação do cursista, tendo-se presente que a formação em exercício também se constitui, por óbvio, numa formação de natureza profissional.

Constitui uma aspiração legítima de parte dos profissionais buscarem compatibilizar as áreas de interesse pessoal com as atividades laborais, ou seja, atuar no mundo do trabalho em campos onde julgam possam alcançar também sua realização pessoal.

No entanto, no mundo do trabalho, é comum encontrar profissionais que atuam numa determinada área, por circunstâncias diversas, mas buscam qualificação em outras áreas, que elegem como áreas de interesse para aprimoramento e qualificação, de acordo com suas expectativas em relação à realização pessoal.

Em tais circunstâncias, a necessidade de compartilhar com os colegas de trabalho o que acontece na esfera educativa não se torna tão essencial, ficando mais no nível da informação.

Contudo, é natural que os profissionais que desenvolvem cursos de qualificação em suas respectivas áreas de atuação – formação em exercício, como é o caso dos alunos do PEAD –, encontrem maior motivação para discutir os aprendizados com colegas de trabalho, tornando-se quase uma necessidade premente o compartilhamento de suas vivências educativas.

Por outro lado, sabe-se que faz parte da rotina escolar a discussão de aspectos pedagógicos entre os próprios docentes em órgãos colegiados, com a equipe diretiva, ou entre os pares. Assim, compreende-se que seja alto o nível de expectativa entre os professores da educação básica que estão desenvolvendo curso superior de Pedagogia – como é o caso do PEAD –, que caracteriza a formação em exercício, no sentido de levar suas contribuições para as escolas, especialmente quando entendem que se encontram diante de inovações pedagógicas e que o aprendizado auferido no curso pode representar uma importante contribuição para a melhoria do ensino. Este seria o curso natural dos acontecimentos, não fosse a questão da *modalidade*, como evidencia o proferimento a seguir, quando o aluno percebe que os próprios colegas de trabalho colocam em dúvida a validade do ensino a distância:

– *Não obstante, ainda enfrento o preconceito de algumas pessoas, principalmente das colegas de trabalho, por estar fazendo faculdade a distância, acham que não exige tanta dedicação quanto as faculdades presenciais [...] (DMM, m, 185)*

Nesse contexto, os alunos do PEAD se encontram em meio a um paradoxo, o dilema de constituir novos conhecimentos com o propósito de aprimorar sua ação docente nas escolas e ver sua qualificação acadêmica colocada em dúvida pelos próprios pares, em função da modalidade de ensino. Vêm-se diante do desafio de legitimar sua condição de profissionais em formação junto às escolas. Por certo, mesmo diante dessas vicissitudes, os professores acabam por encontrar caminhos que possibilitam que os aprendizados auferidos no curso superior cheguem até seus alunos, resultando na melhoria da qualidade do ensino. O problema, no entanto, é a condição na qual são colocados, pagando um alto preço por suas opções.

Fato curioso é que os alunos que hoje estão realizando o curso superior a distância reconhecidamente mantinham posições idênticas às que embasam o

preconceito com o qual agora estão se deparando, por parte de colegas de trabalho. De um modo geral, a ideia que os alunos possuíam do ensino a distância, antes do ingressar no PEAD, corrobora o preconceito social quanto à modalidade, como bem demonstra a transcrição a seguir:

– Eu imaginava que um curso a distância não iria acrescentar muito à minha vida profissional, devido à falta de qualidade na maioria dos cursos dos quais tenho conhecimento [...] (MSM, i, 511)

No depoimento acima, não fica claro se o julgamento provém de situação vivenciada pelo próprio participante, entretanto, a partir da expressão “na maioria dos cursos” depreende-se que possivelmente seja de “ouvir falar” e não de uma análise dos projetos pedagógicos dos referidos cursos.

Em grande parte das situações, o paradigma do ensino presencial mantém-se como referência para situar e conceituar a Educação a Distância, num jogo entre o *modelo conhecido* e o *modelo desconhecido*. No caso do PEAD, de início, os participantes não esperam de um curso a distância o que esperariam de um curso presencial, evidenciando expectativas distintas entre as duas modalidades, como pode ser constatado no proferimento a seguir:

– ... pude sentir que estava diante de algo novo, um curso que apesar de ser a distância, podia contar com a ajuda, muito próxima de todos, mesmo aqueles que não os conhecia. (NMRG, i, 712)

A expressão “apesar de ser a distância”, condensa algumas expectativas diante da surpresa de estar “diante de algo novo”, a surpresa de ver que alguns aspectos que são valorizados no ensino presencial poderiam estar sendo também contemplados na modalidade a distância. Nesse momento, a idealização do ensino a distância se dá na exata medida em que reproduz o modelo de ensino presencial, ou seja, possibilita que alguns processos vivenciados *face a face* possam ser replicados *a distância*.

Cabe analisar o quanto o não reconhecimento social da modalidade a distância implica numa consequência moral para os alunos, na medida em que traz subjacente um julgamento acerca de seu comportamento. Não raras vezes, os alunos de cursos a

distância são tidos como “acomodados”. Neste caso, a pecha de “acomodados” esconde uma conotação pejorativa, que quer dizer mais do que isso – mais do que simplesmente *acomodação* –, significando o mesmo que dizer que o público que busca esta modalidade está interessado em facilidades na obtenção da certificação, não importando a qualidade do ensino, já que segundo estes julgamentos, “não se aprende num ensino a distância”, como demonstra o depoimento da aluna SMSH, abaixo:

– ... *alguns até me consideram acomodada por estar fazendo uma formação a distância. Ovi muito de outras pessoas, que acham que não se aprende num ensino a distância [...] (SMSH, i, 1030)*

Nessa mesma linha, alunos que frequentam cursos a distância também não estão livres de outros julgamentos em relação às suas opções educativas, que vão além da suposição de que estariam optando pelo caminho mais fácil. Algumas situações revelam o quanto alunos de cursos a distância, ainda que veladamente, são considerados incapazes de realizar cursos superiores presenciais, e por esta razão – exclusivamente – procuram cursos a distância. Nestas circunstâncias, frustra-se qualquer possibilidade de considerar os estudos como um investimento sério, não se cogitando, portanto, na possibilidade da qualificação profissional e da formação em exercício trazer repercussões relevantes para a melhoria da educação. Tal fato se constitui numa contingência desastrosa, ferindo o ser humano em seu íntimo, em sua consciência e em sua própria essência.

Não obstante o preconceito social experimentado pelos participantes de cursos a distância, um desafio maior, imanente à própria crença dos alunos na efetividade das aprendizagens on-line, necessita ser vencido. Nesse sentido, o proferimento do participante TRS referindo sua disposição de continuar os estudos no curso, não obstante a falta de reconhecimento do mesmo em função da modalidade de ensino, é bastante ilustrativo:

– ... *apesar de algumas pessoas ainda dizerem que este curso é uma "matação",^[17] que eu não vou aprender nada a distância, e ainda olham com ar de desprezo. (TRS, i, 1098)*

¹⁷ Gíria que significa “fazer de conta”. No caso em tela, significa que o curso seria menos exigente do que deveria ser, ou mesmo uma fraude.

Diante desse quadro, evidencia-se que os alunos necessitam buscar motivação em outras fontes, sendo que a principal delas advém dos resultados obtidos com o sucesso no desenvolvimento dos estudos, nas aprendizagens alcançadas na modalidade a distância, como demonstra a transcrição a seguir, de um proferimento do mesmo participante, referindo-se a um momento subsequente:

– Hoje me sinto mais empolgada para trabalhar, estou cursando uma faculdade, minhas ideias são mais respeitadas, pois já tenho certo embasamento [...]. (TRS, i, 1098)

Pela fala dos participantes, depreende-se que a efetiva qualificação dos estudantes em cursos a distância, e as aprendizagens auferidas em seus estudos, constituem um caminho para transformar o cenário e a visão preconceituosa em relação à modalidade de ensino. Isso leva a concluir que a evolução da Educação a Distância passa pela implementação de bons projetos educativos, e pela difusão dos resultados alcançados de forma abrangente na sociedade contemporânea.

Como se verifica através das diversas manifestações, a superação do preconceito se torna uma questão essencial, cujo equacionamento exige uma solução como condição para que os estudantes se reconheçam como alunos em pleno gozo de sua legitimidade.

A questão do reconhecimento do ensino a distância permeou os discursos dos alunos do PEAD durante os primeiros semestres do curso, assumindo diferentes enfoques e sentidos ao longo do processo. Durante as atividades de apresentação do curso, no primeiro dia de aula presencial no polo, fomos surpreendidos com um questionamento que colocou essa questão no foco das discussões. Naquele momento festivo era intensa a movimentação entre os estudantes no auditório. Nesse ínterim, ecoou pelo recinto a pergunta de uma aluna, num misto de angústia e ansiedade, possivelmente temendo uma resposta avassaladora que viesse a confirmar seus receios, e que fez o silêncio imperar no ambiente:

– Professor, no nosso diploma vai constar que o curso foi realizado a distância?

O impacto que essa pergunta, direta e inesperada, provocou no grupo de 80 alunos presentes no auditório deu a dimensão do quanto essa questão os afligia. Naquele momento, foi possível perceber que a naturalidade com que lidamos com a Educação a Distância é algo que fica adstrito aos círculos de pesquisadores e de professores que atuam em projetos nesta modalidade de ensino há mais tempo. A repercussão que a pergunta causou, desencadeando uma enxurrada de outras questões referentes ao tema, revelou o quanto os alunos, ainda que tivessem optado pela modalidade a distância, possuíam dúvidas, deixando transparecer preconceitos vigentes no meio social.

Somente após assegurarmos, de acordo com a legislação vigente, que a “modalidade de ensino” não constaria no diploma, ou seja, não ficaria o registro de que o curso teria sido realizado a distância, é que foi recomposta a tranquilidade no auditório. O receio dos alunos não se limitava ao reconhecimento social, mas também ao reconhecimento oficial, ou seja, desejavam certificar-se de que mesmo sendo a distância, o curso teria validade legal.

A propósito dessa questão, no terceiro semestre do curso tivemos uma grata surpresa. Enquanto a turma, reunida no polo, discutia as aprendizagens e os progressos alcançados no curso, eis que surge novamente a questão da certificação e do diploma. Uma aluna, levantando-se, com voz embargada de emoção, falando em nome do grupo, fez o seguinte apelo:

– *Professor, nós queremos que conste no diploma que o nosso curso foi realizado **a distância!***

Tendo frisado o “a distância”, percebemos que estávamos diante de uma nova compreensão da modalidade de ensino, de seu potencial, de seu alcance, e de sua significação para os participantes. Nesse momento, ficou evidente que o curso a distância representava muito mais que o ingresso num curso superior, representava a superação do preconceito em relação à modalidade de ensino. E a certeza de que estavam participando de uma experiência educativa inovadora, demonstrando que era possível, sim, aprender a distância e, mais do que isso, que se aprendia de forma on-line, na visão dos alunos, talvez muito mais do que no presencial.

Obviamente que, enquanto professores, torcíamos para que um momento como esse viesse a acontecer, mas não esperávamos que fosse acontecer tão cedo e com tal intensidade. Esse fato contribuiu para que déssemos mais atenção ao analisar os processos educativos possíveis de serem realizados na modalidade a distância, especialmente os processos interacionais, e os benefícios dos mesmos para as aprendizagens.

De forma gratificante, o episódio revelou que a racionalização dos alunos levou a um novo entendimento, a uma nova inteligibilidade da modalidade a distância. De outro modo, essa questão certamente permaneceria adormecida, não totalmente resolvida, não tematizada, alimentando uma permanente e contida angústia, ao longo do curso, repercutindo nas aprendizagens. O fato de ter havido espaço e oportunidade para que a turma pudesse tematizar e debater, levou a desconstruções e novas construções, a um processo vivenciado em sua essência pelos próprios participantes, reelaborado nas discussões e no amadurecimento.

Certamente a descoberta do aluno, a partir de sua própria experiência, gera uma repercussão bem diferente da fala do professor quando profere o mesmo entendimento. Um professor, ao anunciar em sala de aula que um curso a distância pode ser tão bom quanto um curso presencial, sempre representará o proferimento de alguém de fora, não produzindo necessariamente conteúdos significativos para os alunos. Ouvir isso não faria os alunos quererem replicar a experiência “dita”, “proferida” por outro, mas todos ficaram motivados em replicar a experiência vivenciada, pois esta mexeu de forma profunda em termos de significações e sentidos.

7.2 TEMATIZANDO OS “REFERENCIAIS” DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: CONCEPÇÕES PRÉVIAS VERSUS MODELOS DE ENSINO ON-INE – A COMPREENSÃO DA MODALIDADE DE ENSINO A PARTIR DO HORIZONTE DO MUNDO DA VIDA

De um modo geral, com raras exceções, os alunos do PEAD não possuíam referenciais que pudessem balizar suas concepções prévias acerca da Educação a

Distância. Na condição de alunos que desenvolveram estudos ao longo da vida unicamente na forma presencial, ao ingressar em cursos a distância trouxeram algumas expectativas sobre esta modalidade tendo como referência o ensino face a face.

Assim, os alunos esperam que algumas características estejam presentes, quando julgam que estas são positivas, e receiam a presença de outras características, quando julgam que estas são negativas. No mais das vezes, os julgamentos são feitos com base em referenciais prévios, baseados na tradição do ensino presencial. Vale lembrar que os alunos do PEAD não trazem somente a tradição do ensino presencial como alunos, mas também como professores, em virtude de sua longa atuação no magistério da educação básica.

A propósito dos referenciais da Educação a Distância, cabe analisar o quanto a modalidade de ensino admite uma variada gama de modelos pedagógicos. Sabe-se que a utilização dos recursos informáticos – TICs – ampliou ainda mais esse leque, especialmente no que tange aos processos interacionais.

O modelo tradicional de Educação a Distância baseia-se fortemente no uso de materiais instrucionais impressos, que são enviados aos alunos através dos correios, ou outros serviços, sendo que o contato entre professor e aluno se dá esporadicamente, através de telefone ou por correspondência. Dentro desse modelo não são previstas atividades presenciais, sendo que o conceito de “turma” fica fragilizado. Nesse contexto, o ensino funciona como um processo de transmissão de conhecimento, de *um* – instituição ou professor – para *muitos* – alunos –, de forma unidirecional. Devido às limitações do modelo e dos recursos utilizados, a figura do “colega” simplesmente não existe e, por consequência, também não existem efetivas interações entre os próprios cursistas.

A difusão desse modelo de ensino a distância, ao mesmo tempo individualizado e de massa, onde o aluno estuda em casa, sozinho, é decorrente das limitações dos recursos utilizados – materiais instrucionais impressos e correios –, ou seja, num contexto onde as limitações do meio restringem as possibilidades pedagógicas.

A utilização das TICs na Educação a Distância, e o uso de ambientes virtuais de aprendizagens, com todos os recursos que os mesmos propiciam, está contribuindo para a alteração desse cenário, possibilitando o desenvolvimento de propostas pedagógicas inovadoras baseadas fortemente nas interações, não somente entre professores e alunos ou tutores e alunos, mas principalmente entre os próprios alunos.

Entretanto, essa tendência se constitui ainda numa novidade a ser assimilada pela sociedade e pelos alunos que ingressam em cursos a distância. Ao deparar com a novidade de um curso a distância, alguns alunos encontram dificuldades em conceber o funcionamento do mesmo, como se verifica na fala dos participantes, como VTPS, a seguir:

– Depois da matrícula, finalmente, foi marcada a aula inaugural, onde pude conhecer os diretores, coordenadores, professores, monitores, tutores, enfim, um mundo novo e cheio de expectativas. Mas, restavam as dúvidas: curso a distância? Como será isso? Não conseguia imaginar que fosse possível, pois sempre tive aulas presenciais, com o professor à frente da sala de aula. Muita ansiedade, angústia, curiosidade e alegria foram sentimentos constantes comigo. (VTPS, m, 1.106)

No proferimento acima transcrito se verifica não somente a dificuldade dos alunos em conceber um modelo de ensino a distância como também a dificuldade em conceber a própria modalidade de ensino a distância como uma possibilidade concreta. Em sua reflexão, na tomada de consciência, o aluno conclui que lhe faltam elementos para constituir uma noção: *– Não conseguia imaginar que fosse possível, pois sempre tive aulas presenciais, com o professor à frente da sala de aula.* A falta de referenciais próprios da modalidade a distância remete para os referenciais do ensino presencial, como fonte para a elaboração de uma nova concepção. Por outro lado, esses referenciais não se mostram suficientes para sugerir um modelo possível, visto que se caracterizam pela presença física – ensino face a face –, em contraposição à *mediação* – do ensino a distância. Daí advém a origem dos sentimentos ambíguos experimentados pelos alunos, de curiosidade e alegria e, ao mesmo tempo, de ansiedade e angústia.

Diversos alunos reportaram que tiveram de lidar com níveis de ansiedade e preocupação, em função da falta de referenciais em relação à dinâmica do processo do curso a distância. O interesse em constituir uma visão prévia que pudesse antecipar um entendimento do “estudar a distância”, e a preocupação com a prática do curso a distância são explicados pelo fato de que não se trata de conhecer teoricamente como funciona a modalidade de ensino a distância, mas como os alunos serão afetados por algo que desconhecem, a partir de suas próprias experiências.

– *No início foram muitas dúvidas a respeito do curso, pois era novo e a distância, despertando preocupações e certa ansiedade em relação de como seria a sua prática, etc., mas com o passar do tempo, os professores foram nos tirando as dúvidas com paciência e os tutores com muita dedicação nos auxiliando com as tarefas. (ACSC, m, 38)*

As dúvidas iniciais revelam a crença de que um curso a distância se contrapõe a um curso presencial, na medida em que não é tão real, tangível. O termo “a distância”, que denomina a modalidade, denota, nos proferimentos dos participantes, um sentido epistemológico. E essa percepção traz implicações sobre as aprendizagens, levando o aluno a indagar em seu íntimo: como aprender sem estar presente?

– *Os professores, por estarem ministrando em um curso a distância, também, de alguma forma, ficavam à distância. E agora? Como tirar as dúvidas? Tinha medo de não conseguir, pois sempre fui uma pessoa do concreto, do palpável! (ETB, m, 234)*

As concepções prévias dos alunos do PEAD indicam que estes, em sua maioria, possuíam a ideia de que o ensino a distância seria desenvolvido de forma solitária, sem interação e sem a formação de “turma” ou “classe” e, conseqüentemente, sem “colegas”, como pode ser constatado no proferimento a seguir:

– *Eu pensava que este curso seria eu, o computador e os professores, que estariam on-line para esclarecer dúvidas. Pensei que seria um curso com inúmeras atividades e que não teríamos contato com os colegas, exceto nas aulas presenciais. Que belo engano! (ETB, i, 224)*

Dentro dessa perspectiva, na visão do aluno, o uso das TICs estaria a serviço da reprodução de um modelo tradicional de Educação a Distância, sem interação entre os colegas, mediante a transmissão de conteúdos, do professor para o aluno. Com efeito, essa concepção que caracteriza o modelo tradicional de Educação a Distância fundamenta em grande parte as concepções prévias dos alunos do PEAD, especialmente no que concerne ao acesso aos conteúdos por parte dos alunos:

– *Quando me disseram da existência de um curso a distância, eu imaginei uma coisa desestruturada, onde me enviariam materiais pelo correio, e eu iria montando o curso aos poucos, participando com os demais apenas nas avaliações, não conseguia imaginar algo com qualidade [...] (MSM, i, 510)*

Dentro dessa concepção, estudar a distância significa receber materiais impressos pelos correios, estudar individualmente e realizar avaliações finais. A ideia desse modelo traz algumas consequências, que se traduzem na dificuldade de compreensão do alcance das atividades educativas – a questão da qualidade do ensino – e na dificuldade de compreensão quanto à possibilidade de desenvolvimento de atividades práticas, ou de vinculação do curso com as práticas docentes. A ideia de curso baseado em materiais instrucionais impressos – polígrafos –, enviados pelos correios, está presente em grande parte das falas, demonstrando que este modelo compõe o horizonte de concepções prévias dos alunos, como refere o proferimento de VSP transcrito a seguir:

– *A primeira ideia que tive de um curso a distância é de que receberíamos polígrafos, teríamos algumas aulas presenciais para tirar dúvidas e as postagens dos trabalhos. (VSP, i, 1129)*

No entanto, nas diferentes falas, não se percebe uma referência pejorativa ao modelo baseado em “material instrucional impresso enviado pelos correios”, mas uma expectativa de que este seria o único modelo possível de ensino a distância. Dentro dessa configuração, possíveis limitações na qualidade do ensino deveriam ser creditadas ao modelo e, portanto, aceitas com alguma naturalidade. Segundo o ponto de vista prévio dos alunos, conforme apresentado a seguir, na fala de DVS, o curso não poderia ser outro, senão de qualidade duvidosa e eminentemente “teórico”. A teoria funcionaria como um receituário, de fórmulas prontas a serem aplicadas posteriormente pelos alunos-professores em suas escolas:

– *Eu acreditava que o curso seria muito teórico, após teríamos a prática, com as diferentes didáticas, para cada área, quando aprenderíamos "receitas" para aplicar em sala de aula. Não tinha a menor ideia de como seriam os trabalhos via*

internet. Imaginava que receberíamos uma apostila ou uma lista com a bibliografia necessária para aquela disciplina, algumas tarefas e após uma prova ou um trabalho de conclusão. (DVS, i, 172)

Nessa mesma linha de entendimento, que sugere dificuldades intrínsecas ao próprio modelo, de aproximação entre o conhecimento teórico com as práticas, situa-se a fala de VM, transcrita a seguir, onde o participante faz menção à ideia inicial que tem do curso, como eminentemente teórico, sem vislumbrar possibilidades de vinculação com as práticas, ainda que esta proposta esteja na origem do próprio curso, voltado para a formação de professores em exercício:

– Eu imaginava que apenas faríamos algumas leituras sobre teorias de aprendizagem. Além disso, não imaginava que o PEAD iria interferir tão positivamente na minha sala de aula. (VM, i, 1162)

Em outro proferimento, o participante DVS (referido acima), buscando justificar sua expectativa quanto ao modelo supostamente teórico do curso, traz a questão da área de conhecimento – Pedagogia –, ao lado da modalidade de ensino – a distância –, como fatores determinantes da dicotomia “teoria/prática”:

– [...] eu acreditava que teria uma lista de livros ou textos teóricos para ler e organizar resumos ou resenhas e no final uma verificação que cobraria todo este conhecimento estudado. A imagem do curso também estava ligada às pedagogas, as quais sempre me passaram a impressão de que eram formadas pela leitura de vários teóricos e que elas não sabiam muito bem o que fazer com este conhecimento. (DVS, i, 171)

Uma variante do modelo caracterizado como “materiais instrucionais impressos enviados pelos correios” é descrita no depoimento da aluna LRP, e que poderia ser sintetizada como “materiais instrucionais impressos entregues presencialmente”:

– Como estudante sempre fui muito dedicada e exigente comigo mesma. Minhas ideias anteriores sobre a EAD eram muito diferentes do que estou

vivenciando no dia-a-dia. Imaginava que receberíamos textos, trabalhos e atividades presencialmente e após nos encontraríamos somente para avaliações. (LRP, I, 409)

Ao mesmo tempo em que a noção de ensino a distância, baseado no “envio de materiais instrucionais por correspondência”, está presente nos discursos dos alunos, verifica-se, por outro lado, que as limitações impostas por cursos configurados dentro dessa forma, na medida em que não permitem maior interação entre os participantes, influencia no momento da opção pelo ingresso num curso a distância.

Na fala de MSM, abaixo, percebe-se que a rejeição *a priori* da modalidade de ensino a distância está relacionada com a crença na impossibilidade de interação entre os participantes nesses cursos. De acordo com sua concepção prévia, o ensino se daria, basicamente, a partir da leitura de textos e realização de provas:

– Acreditava que por se tratar de curso a distância, eu e meus colegas só nos encontraríamos na hora das avaliações; este para mim era um dos motivos para não concordar com o ensino a distância. Não haveria contato entre os participantes do curso, desta forma seria difícil resolver problemas em grupo, por exemplo, bem como a demora em saber as notas, ou executar as tarefas, que seria muito grande. Com certeza, o curso seria apenas feito através do estudo de alguns textos, para depois efetuar alguma prova presencial como forma de ser avaliado, desta forma não contribuiria muito em minhas ações em sala de aula. (MSM, I, 512)

Nos diferentes proferimentos, constata-se o quanto a questão epistemológica está presente nas concepções prévias dos alunos em relação ao modelo de ensino a distância. Eventuais resistências ao ensino a distância estão relacionadas com a presumível dificuldade que a modalidade teria em resolver adequadamente questões pedagógicas do ensino e da aprendizagem.

Conforme os alunos avançam no curso, atingem novas compreensões, na medida em que percebem diferenças conceituais entre o modelo idealizado – baseado nas pré-concepções –, e o modelo vivido – baseado na própria experiência educativa do PEAD.

Com base em sua própria experiência no curso, a aluna traça um paralelo entre o modelo tradicional de Educação a Distância, baseado em material instrucional impresso e envio por correspondência, e o modelo desenvolvido no PEAD, baseado no uso das TICs – o que propicia interações mais efetivas –, enfatizando a questão do tempo, a importância das interações e da pertinência das trocas entre os colegas:

– Se este curso fosse a distância – de forma tradicional –, isto é, utilizando os meios de comunicação comuns de outros cursos a distância como os correios, por exemplo, eu precisaria de uns 8 dias para receber o questionário, mais uns 8 dias para saber o número de acertos obtidos. Mas como havia um programa de correção, eu já tive noção do número de acertos logo depois de concluir a atividade, e pude trocar ideias sobre a maneira de executá-la quase que diretamente [instantaneamente] com os colegas. (MSM, i, 518)

Com o desenvolvimento do curso, os alunos adquirem a compreensão de que, diversamente de modelos tradicionais de ensino a distância, a Educação a Distância da era digital apresenta um potencial de interatividade e interação exatamente em função do uso das TICs. Não obstante, inicialmente alguns participantes possuíam outra visão, como sugere a transcrição da mensagem abaixo, segundo a qual o uso das TICs contribuiria para a produção de um efeito oposto, um ambiente marcado pela impessoalidade e pela ausência de interações:

– Sentia que seria um curso sem ligação afetiva, pois seria através das máquinas, isso me deixava muito angustiada, pois acho que a presença do professor e colegas tornaria nossas aulas mais ativas. Sou uma pessoa que gosta de conversar, trocar ideias, nessa situação sentia que seria muito impessoal quem sabe até muito egoísmo em não conseguir realizar as trocas de saberes. (MVOS, i, 560)

O uso das tecnologias, segundo a concepção prévia do participante acima referido, não era visto como possibilidade, mas como impossibilidade: impossibilidade de ligações afetivas, da presença de professores e colegas e de trocas de saberes. Na perspectiva do participante, o papel da tecnologia seria o de efetivar o acesso a

materiais digitais, estabelecendo uma relação entre o aluno e a máquina. Dentro dessa visão, as tecnologias se constituiriam num fim em si mesmo, e a essência da ação educativa se esgotaria no acesso às máquinas, estas perdendo o caráter de mediadoras. Dentro dessa visão, a tecnologia, de fato, toma o lugar do professor, substituindo os colegas e impossibilitando as trocas.

Nos diferentes discursos que assinalam as concepções prévias, é possível constatar que muitos alunos possuem noção de aspectos pedagógicos que favorecem os eventos educativos, entretanto, ao mesmo tempo, vêm as tecnologias como limitadoras. A superação dessa visão depende da compreensão do papel das TICs como mediadora, e a visão de que o foco não está na máquina, mas na interação que esta propicia. E a relevância do uso das tecnologias na Educação a Distância reside exatamente nesse ponto, na medida em que é um caminho, um veículo, e como tal, potencializa os processos, não se tornando ela mesma o centro desses processos. As TICs serão tão ou mais eficientes nos processos de ensino e aprendizagem quanto mais subsumirem nesses processos, tornando-se invisíveis aos participantes, a exemplo do papel que o lápis desempenha na escrita. Assim como saber utilizar um lápis não constitui o fim último da educação presencial, operar um computador não constitui o fim último da Educação a Distância baseada nas TICs, sem querer diminuir a complexidade que esse processo representa, do domínio e uso da informática na educação.

No caso do PEAD, os alunos estavam cientes de que o curso seria fortemente embasado nas TICs. A questão era compreender qual viria a ser o papel e potencial das tecnologias nas atividades educativas. Ainda que TICs significasse exatamente “Tecnologias de Informação e Comunicação”, curiosamente os participantes não identificaram esse como sendo o papel primordial das mesmas no desenvolvimento das atividades educativas. É somente com o uso das TICs, na prática educativa, que esta visão cede lugar a uma nova compreensão de seu potencial comunicativo:

– Eu pensava que no curso a distância teria grande dificuldade de comunicação com os colegas, mas estava enganada, através dos fóruns, do correio eletrônico, do A2 e do diário de bordo consegui uma boa comunicação com os colegas, professores e tutores. No início foi um pouco difícil me acostumar com estas ferramentas, mas aos poucos estou me adaptando e as utilizando cada vez mais. (RCCF, i, 844)

Progressivamente os alunos vão formando uma nova visão de cursos a distância desenvolvidos com a utilização das tecnologias de informação e comunicação, ainda que a ideia de “aulas a distância” não se mostre muito clara, provavelmente em função dos fortes referenciais da tradição oral-presencial:

– *Não imaginava como seriam as aulas a distância, mas sabia que iriam proporcionar algo diferente aos meus estudos começando pelo acesso ao mundo virtual onde meu caderno seria o computador, as tarefas e trabalhos virtuais e também teríamos apoio de tutores e professores sempre nos ajudando através dos fóruns, e-mail e conversas no MSN. (MAP, i, 614)*

Essas concepções representam um avanço em relação aos “materiais instrucionais impressos entregues por correspondência”, trazendo como novidade a introdução do conceito de ambiente virtual de aprendizagem. No entanto, do ponto de vista epistemológico, ocorre apenas uma substituição dos meios, onde os materiais impressos são substituídos por arquivos digitais, e os correios são substituídos pela internet. Para os participantes, até esse momento, não se vislumbra a possibilidade de uma ruptura paradigmática mais profunda, apenas que processos conhecidos são replicados de uma nova forma. O modelo diretivo de ensino, tipo *expositivo-entregador* continua presente, agora transposto para um ambiente virtual de aprendizagem. Com razão, pois, muitos alunos referem expectativas próprias de um modelo *expositivo-entregador* de ensino, onde são repassados conteúdos e após algum tempo, provas são realizadas com o propósito da “aferição” dos conhecimentos adquiridos. Em dois momentos de sua fala o participante MRGS refere essa perspectiva:

– *Eu tinha ideia de que ensino a distância seria abrir as atividades uma vez por mês e que teria muito tempo para apresentar as atividades. (MRGS, 670)*

– *Achei que seriam lançadas as atividades e que teríamos um mês de prazo para concluir e que iríamos acessar o computador só quando quisesse, uma vez ou outra nesse tempo. (MRGS, 680)*

Por fim, a aluna conclui:

– Eu pensava que o ensino a distância seria muito diferente do que está acontecendo. (MRGS, 680)

Ao explicitar suas concepções prévias em relação à modalidade a distância, os estudantes revelam expectativas quanto aos encontros presenciais. A análise dos discursos evidenciou que o conceito corrente de Educação a Distância subtende a ausência de atividades presenciais. Nesse sentido, a expectativa de ausência de encontros presenciais, assinalada no proferimento a seguir, se deve à introdução de alguns componentes novos no modelo de Educação a Distância que está se difundindo no ensino superior, e que não faziam parte dos modelos tradicionais de ensino a distância, como é o caso do trabalho de tutoria – presencial e a distância –, e da instituição dos Polos de Apoio Presencial à Educação a Distância.

– Acreditava que ao ingressar num curso na modalidade a distância, teríamos raríssimos encontros presenciais, assim como também enfrentaríamos maiores dificuldades para sanar as dúvidas e questionamentos, quando houvesse. Minha ideia inicial de um curso a distância é que seria um curso extremamente limitado, restrito aos computadores e sem o envolvimento emocional das pessoas que nele estariam inseridas. (PCAR, m, 765)

Tanto no projeto pedagógico como na efetiva organização do Curso de Licenciatura em Pedagogia a Distância foram previstas atividades presenciais nos polos. A cada início de semestre, todas as interdisciplinas da respectiva etapa realizavam atividades presenciais, de forma isolada ou em conjunto com outras interdisciplinas. Assim, durante a primeira semana letiva os alunos tinham aulas presenciais diariamente, no período noturno. Durante o semestre, os encontros presenciais eram definidos de acordo com as necessidades de cada área, podendo haver um ou mais encontros, e ao final de cada semestre, realizavam-se as avaliações presenciais.

Cabe analisar até que ponto a organização do curso em turmas, distribuídas em diferentes polos, associada ao trabalho dos tutores presenciais, teria contribuído para a

implementação da Educação a Distância em novas bases. Para alguns alunos, como evidencia o depoimento a seguir, o desenvolvimento de atividades presenciais, ao mesmo tempo em que contrariou expectativas, foi recebido com satisfação:

– Achei que num curso a distância nos encontraríamos somente através de um espaço virtual. Não imaginava que teríamos tantos encontros presenciais. E esse contato realmente é muito bom para criarmos vínculos, nos conhecermos melhor e até darmos boas risadas juntas. (TCB, i, 1067)

O fato da crença de que o PEAD seria desenvolvido exclusivamente on-line ter sido referida por um número significativo de alunos pode estar relacionado com modelos de cursos a distância tradicionais desenvolvidos no país, onde a estrutura de polos para as atividades presenciais não estava prevista.

Nesse universo de crenças e concepções prévias dos alunos, a questão das exigências impostas pela modalidade de ensino surge de forma natural. Do ponto de vista do investimento pessoal nos estudos, as expectativas dos alunos, de um modo geral, sinalizam, nesse momento, a ideia de que as exigências de um curso a distância seriam menores do que um curso presencial:

– Quando me inscrevi para o vestibular, imaginava este curso completamente diferente. Achei que de vez em quando “daria uma olhadinha” no computador e faria uns dois ou três trabalhos e tudo daria certo. Quanto engano! Logo nas duas primeiras semanas aula todo dia... (SV, i, 916)

Depoimentos como esse corroboram a tese de que, por se tratar de um curso a distância, os alunos esperavam um volume menor de trabalho, como também evidencia o proferimento de TRS, a seguir transcrito:

– Acreditava que, o fato de ser uma faculdade à distância, seria muito mais fácil que cursar uma aula presencial, ou seja, eu teria muito menos trabalho. (TRS, m, 1060)

A partir destas e de outras manifestações semelhantes, como a de VM, abaixo, constata-se que os alunos não possuíam a noção de que um curso a distância exigiria tempo de dedicação aos estudos, da mesma forma que os cursos presenciais exigem:

– *Como estudante, pensei que apenas faria alguns trabalhos, enviaria pela Internet, sem precisar dispor de tanto tempo para realizar as atividades. (VM, i, 1161)*

O fato é, como sugerem os depoimentos, que os alunos não possuíam referenciais para avaliar as aprendizagens na modalidade a distância. O “presencial” foi substituído pelo “a distância”, mas este ainda se mostrava um conceito vago, difuso, sem definição própria, colocando-se apenas como uma contraposição ao ensino face a face. Na análise dos proferimentos, sente-se a ausência de uma “identidade” da Educação a Distância, que possa caracterizá-la de modo afirmativo, e não somente como uma negação do presencial.

A falta de referenciais que pudessem auxiliar na construção de um quadro prévio da modalidade a distância se constituiu num grande desafio aos estudantes, deixando-os em dúvida sobre sua própria capacidade de dar conta dos estudos. Os proferimentos transcritos a seguir, da aluna SR, ao abordar diferentes aspectos da modalidade a distância, sintetizam as concepções prévias da classe, expressando as vicissitudes que a inserção num mundo desconhecido trazem, exigindo elaborações e re-elaborações cognitivas:

– *Eu imaginava que um curso a distância seria realizado on-line. Que as aulas seriam virtuais, com um professor na tela transmitindo a aula como se fosse ao vivo. Ou então que nós receberíamos alguma espécie de vídeo para assistir, CD Rom, essas coisas. Pensava que teria essas aulas todos os dias como em curso presencial. As provas, imaginei-as teóricas, cheias de questões em que teríamos que estudar as matérias dadas, de forma tradicional nos moldes do vestibular. As atividades, pensei, seriam consultas em materiais e que teríamos de procurar as respostas e colocar no trabalho, numa espécie de pesquisa. Imaginava que teria que pesquisar livros e cheguei a pegar vários emprestados. Pensava que teria que imprimir todos os trabalhos para entregar e que os receberia de volta com uma*

nota. Depois de tanto tempo sem estudar esse era um grande desafio e um grande sonho a ser realizado. Senti-me insegura, e duvidei da minha capacidade, embora sempre tenha sido uma ótima aluna nos anos de escola, estava diante de uma proposta totalmente nova e desconhecida. (SR, i, 992)

A participante SR é uma das poucas a referir a expectativa em relação à formação de “turma” em cursos a distância. No entanto, como a própria aluna esclarece, neste caso a perspectiva de turma representa muito mais o círculo de amizades do que aprendizagem cooperativa e colaborativa:

– Eu imaginava que conheceria mais pessoas e seria como as crianças na escola, que criam laços e vínculos. Achava que seríamos uma "turma" e fiquei ansiosa para conhecer os colegas e fazer novas amizades. Guardo ótimas lembranças de minha infância e adolescência com colegas muito queridas que vejo até hoje. Mas por outro lado, não imaginava que algumas colegas pudessem me ajudar tanto como o têm feito apenas com suas colocações nos fóruns. Pensava que teria de fazer tudo sozinha, sem auxílio nem sugestões. Não imaginava que seríamos todas parceiras nessa luta diária que é ser professor desse país. Nunca pensei que eu pudesse ajudar as colegas, pois até desconfiava dos meus conhecimentos, numa espécie de insegurança. Pensava que sabia muito pouco e que só teria a aprender e talvez passasse vergonha perante as colegas. (SR, i, 995)

A experiência educativa no PEAD questiona as concepções dos alunos, colocando em xeque preconceitos em relação à modalidade a distância. O confronto entre as expectativas e o modelo de Educação a Distância que caracteriza o curso de Pedagogia conduz à percepção de que é possível desenvolver a modalidade de ensino de múltiplas formas, sendo que nem todas estão em acordo com os conceitos formados previamente.

Outras experiências anteriores em Educação a Distância contribuem como referenciais importantes para a compreensão da modalidade de ensino, na medida em que possibilitam confrontar diferentes perspectivas e modelos.

Ainda que o grupo de alunos com tal perfil – com experiência prévia em EAD – seja pouco expressivo, os relatos apresentados pelos mesmos merecem ser levados em conta, em vista das peculiaridades que os mesmos se revestem. A análise da racionalidade da Educação a Distância resulta enriquecida a partir desses depoimentos, conquanto o fato de alguns alunos terem passado por uma experiência anterior na modalidade de ensino a distância pode ter influenciado a inteligibilidade dos colegas, seja no sentido de reforçar ou refutar concepções prévias. Evidencia-se que os depoimentos desses alunos contribuíram para as reflexões do grupo, trazendo componentes novos, dados pela vivência de processos educativos a distância distintos do PEAD. Os relatos desses participantes revelam, como se verifica nas transcrições abaixo, diferentes tipos de experiências:

– A minha última experiência foi no ano de 2006, quando comecei a cursar uma faculdade de ensino superior, também Pedagogia, pela [nome da instituição]. Nesta faculdade a metodologia era completamente diferente, recebíamos no início do módulo uma apostila, as aulas eram uma vez na semana, presenciais no polo [nome do polo], assistíamos ao vivo a uma tele-aula interativa. Como esta aula era para todo o Brasil, raramente nossas dúvidas e contribuições eram ouvidas pelos professores das disciplinas. A única maneira de tirarmos nossas dúvidas era com a professora tutora do polo, que algumas vezes não sabia solucioná-las pois a aula do dia era entregue horas antes da mesma para ela. Sendo assim, como estudante, desisti do curso por achar que o ensino a distância não iria acrescentar-me muito, pessoal e profissionalmente. (KWC, i, 359)

No depoimento da aluna, constata-se que a mesma elabora uma análise que leva em conta outros fatores, como a dinâmica do curso, a proposta pedagógica, e não meramente a modalidade em si mesma. É presumível que as posições apresentadas e os níveis de reflexão em relação a sua experiência prévia, se devam, em parte, à experiência desenvolvida no PEAD, que estaria permitindo a constituição de referenciais de comparabilidade, e, principalmente, demonstrando a possibilidade

de outros modelos educativos possíveis de serem desenvolvidos na modalidade a Distância.

No entanto, depoimentos de outros alunos com alguma experiência prévia em cursos a distância reforçam a concepção de que a modalidade em si mesma era vista como determinante de um modelo único de ensino possível. A fala de MVAK, abaixo, traz esta posição de forma bastante explícita:

– Como minha faculdade era a distância, acreditava que não seria nem um pouco diferente. Mesmo gostando de me relacionar com as pessoas, e sempre tentando achar algo de bom nelas, imaginava que nesse curso seria exatamente igual aos outros lugares, onde as pessoas são frias, impessoais, olhando somente para o seu próprio umbigo. (MVAK, i, 572)

Na visão da aluna, o PEAD, como ademais todos os cursos na modalidade a distância, teriam necessariamente as mesmas características, marcados pela impessoalidade e distanciamento entre os participantes.

As vivências anteriores indicam algumas características comumente esperadas pelos alunos nos cursos a distância, basicamente ensino de massa dentro de um modelo unidirecional de “um para muitos”, sem interações entre os participantes. É a partir das trocas entre os participantes no PEAD que vêm à tona as possíveis diferenciações entre cursos; comparando experiências os alunos descobrem que os cursos não necessitam ser idênticos, ainda que numa mesma modalidade:

– Eu não pensava que seria como está ocorrendo até o presente momento, até porque tenho algumas colegas que estão realizando outras faculdades de ensino a distância e não estão realizando atividades como as nossas, sendo o ensinamento bastante diferente e quando conversamos percebemos uma grande diferença [...]. (LMRP, i, 379)

As experiências prévias em Educação a Distância contribuem tanto para reforçar posicionamentos como também para distinguir diferentes modelos de ensino.

Constata-se que os alunos que haviam iniciado cursos a distância em outras áreas ou instituições de ensino, tiveram mais facilidade em compreender que a qualidade da educação está menos vinculada à modalidade em si mesma e mais atrelada aos projetos pedagógicos dos cursos.

7.3 TEMATIZANDO A “MUDANÇA DE PARADIGMA”: NOVAS CONCEPÇÕES DE ENSINO A DISTÂNCIA NA EXPERIÊNCIA NO “PEAD” – CONSTRUINDO A INTELIGIBILIDADE EPISTEMOLÓGICA DA APRENDIZAGEM ON-LINE A PARTIR DA PRÓPRIA PRÁTICA EDUCATIVA

A análise dos depoimentos dos alunos evidencia o quanto suas concepções prévias embasadas no conhecimento do senso comum, foram sendo influenciadas e modificadas pela experiência desenvolvida no PEAD. Com o desenvolvimento do curso, os discursos começam a produzir outro sentido à inteligibilidade do “estudar a distância”.

Em suas falas, os alunos reconhecem a tomada de consciência, que se traduz em expressões como “a ficha caiu”, presente na mensagem de MVAK, abaixo, interpretando a experiência cognitiva vivenciada pela classe, de ver-se diante de uma nova compreensão da realidade:

– Então a "ficha caiu". Estava em uma escola totalmente diferente, com colegas que mal poderia ver, pois o próprio curso o exige, por ser a distância, por ser diante de um computador, sozinha. Esse foi um desafio, senão o maior de todos. Eu imaginava que utilizaria muito o computador, mas não esperava utilizá-lo tanto assim. Pensava que as disciplinas seriam específicas, cada uma para “curar” algum mal. Também pensava que os professores seriam os mesmos sempre. (MVAK, i, 570)

No entanto, como se verificará no decorrer dos acontecimentos, esta não será a *compreensão definitiva* e novas compreensões surgirão ao longo do processo,

sucessivamente. Nesta fase ainda persiste a ideia de Educação a Distância como sinônimo de estudo individual, com o uso intenso do computador.

Com o desenvolvimento dos trabalhos no curso de Pedagogia, os participantes iniciam a constituição de referenciais, que permitem situá-los no contexto mais amplo de propostas pedagógicas diferenciadas, onde a experiência educativa assume um significado que ultrapassa os limites da modalidade de ensino. Refletindo sobre o modelo do PEAD, a aluna NMRG enfatiza as diferenças, comparativamente a outros projetos, referindo às vicissitudes advindas da novidade do “estudar a distância”:

– Tudo era muito novo e se tratava de um curso a distância diferente dos outros que conhecia; desde suas aulas, as ferramentas, os trabalhos, as relações professor-aluno, aluno-professor, aluno-aluno; sem falar na figura dos tutores, que a cada comentário, enchiam nosso coração de ansiedade, na incerteza de que tivéssemos entendido de fato as atividades, se tínhamos correspondido às expectativas... E se teríamos que refazer o trabalho. Passado o tempo, e recebido, constantemente, dos professores e tutores, apoio, orientações, sugestões, e tudo mais para acalmar-nos. (NMRG, i, 712)

No caso em tela, é a modalidade, tal como foi concebida em termos de *design* e projeto pedagógico do curso, que permite o atingimento dos resultados pretendidos. Se, por um lado, é evidente que a modalidade de ensino se constitui, ela mesma, numa novidade para os alunos do PEAD, por outro lado, o que causa mais estranhamento na classe é a forma como a modalidade de ensino a distância é desenvolvida, através do ambiente virtual de aprendizagem, com todos os recursos de interação que o mesmo propicia. A fala de MAP revela essa dimensão virtual do ensino:

– Hoje estou cursando Licenciatura em Pedagogia a Distância pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, o que me proporciona uma visão diferente de estudar, pois as aulas são virtuais onde tenho a oportunidade de aprender a me comunicar através da informática com várias pessoas. No começo achava tudo muito difícil, mas aos poucos estou conseguindo lidar com essa “máquina” tão fantástica que é o computador. (MAP, i, 608)

Dessa forma, o curso de Licenciatura em Pedagogia proporciona, de acordo o participante, uma “visão diferente de estudar”. Essa nova visão não se deve unicamente à modalidade a distância, mas a um tipo particular de ensino a distância, apoiado em concepções pedagógicas inovadoras, que incluem recursos informacionais que possibilitam o desenvolvimento do ensino on-line e da aprendizagem em rede. O aprendizado da comunicação e das interações virtuais está sendo concebido, agora, como algo positivo, não obstante as dificuldades iniciais da apropriação da informática,

É a experiência dos alunos no PEAD, conforme indica o proferimento a seguir transcrito, que contribui para o desenvolvimento de uma nova concepção no que se refere à qualidade do ensino nos cursos a distância:

– Mesmo o estudo a distância sendo algo relativamente novo, acredito ser um diferencial na formação superior, aliando qualidade com funcionalidade. Estou muito satisfeita por ter conquistado a possibilidade de fazer parte de mais esta proposta inovadora que a UFRGS nos proporciona. O curso não está deixando nada a desejar em termos de qualidade, propondo momentos desafiadores e reflexões importantes sobre educação. Além disso, percebo os docentes em constante envolvimento com alunos, sempre se colocando à disposição para esclarecer dúvidas, avaliando o que foi produtivo e o que necessita ser reformulado. (AM, m, 2)

A “proposta inovadora”, na visão de AM, nada deixa a desejar em termos de qualidade – comparativamente ao modelo de ensino tradicional (presencial) –, conquanto propicia “momentos desafiadores e reflexões importantes”.

Do ponto de vista dos alunos, a “aprendizagem virtual” agrega novos componentes aos processos educativos, tornando a conquista dos estudos algo extremamente significativo, apesar do desafio que a apropriação tecnológica representa, como refere SZN, abaixo:

– Posso afirmar que estar fazendo o PEAD / UFRGS, pode ser considerado uma das conquistas mais significativas da minha vida, principalmente porque dentro da proposta do curso, a aprendizagem virtual se faz necessária,

aprendizagem esta que para mim não tem sido muito fácil, mas que considero mais um obstáculo a ser superado. (SZN, i, 970)

A apropriação tecnológica desenvolvida no curso, especialmente através de interdisciplinas como “Instrumentalização para a EAD”, não constitui um objetivo pedagógico em si mesmo, mas um meio para que os alunos possam atingir os objetivos educacionais do curso, que é a formação de profissionais nessa área do conhecimento que é a Pedagogia. A natureza do curso e a forma como o mesmo foi projetado – ensino a distância através de AVAs – exige que os alunos adquiram conhecimentos, bem como desenvolvam habilidades e competências no uso das TICs para o bom desenvolvimento dos estudos.

Com efeito, o “aprender a aprender a distância”, sintetizado na expressão “*aprendizagem virtual*”, não é visto pelos alunos apenas como um meio para o desenvolvimento dos estudos a distância, assumindo uma dimensão que se equipara a objetivos pedagógicos.

Os recursos do AVA, e a forma como estão concebidas sua utilização, em função da natureza dos processos cognitivos que estes colocam em ação, permitem deduzir que os mesmos extrapolam a simples condição de “meio”, assumindo uma condição mais nobre nos processos de ensino e aprendizagem, como se fossem extensão da própria “reflexividade”, numa espécie de ampliação do campo cognitivo.

A introdução de atividades visando a apropriação tecnológica no Curso de Licenciatura em Pedagogia a Distância, através de interdisciplinas como “Introdução à EAD”, contribuiu de forma efetiva para desencadear processos de “desconstrução” de concepções prévias, inclusive no que tange ao próprio conceito de Pedagogia, conforme relato da aluna DVS, a seguir:

– Sem caderno, nem apostila, cada um no seu computador, embora houvesse muitos conhecimentos novos eu conseguia ir realizando as tarefas: e-mail, blog, pbwiki e finalmente o Rooda. O conceito de pedagoga e do curso de Pedagogia que eu tinha, foram desconstruídos. Nós nem havíamos tratado de educação naquela primeira semana, só de informática e o trabalho final era descrever o caminho de casa até a escola, com detalhes e de uma forma literária. Tudo diferente. Foi uma semana de muito aprendizado, eu fiquei muito satisfeita

com os resultados, pois não sabia que poderia realizar tanto em tão pouco tempo. (DVS, i, 175)

A utilização dos recursos virtuais trouxe uma nova dimensão às concepções referentes à modalidade a distância. A partir desse momento, os alunos começam a perceber que é possível auferir os benefícios dos eventos educativos que são valorizados no ensino presencial, mas de outro modo, a distância. O paradigma do ensino presencial, como único referencial possível, começa a ceder lugar para novas concepções de ensino:

– Imaginava que as aulas seriam com um professor lá na sede e nós, os alunos, assistindo por um telão. Era esse o meu pensamento quanto ao ensino a distância. Pensava que teria que comparecer à escola pelo mínimo duas ou três vezes por semana. (EMOO, i, 202)

Diante da nova experiência, a prática se impõe com toda sua força, levando os alunos a rever concepções prévias, antes tidas como verdades absolutas, agora relativizadas:

– Claro que eu estava completamente equivocada, pois desconhecia totalmente a proposta desta modalidade de ensino e o quanto ela exigiria de mim em termos de determinação, dedicação, mudanças de hábitos e atitudes, esforço individual, sem falar nas habilidades que teria que desenvolver para utilizar recursos da tecnologia que até então eu desconhecia. (EDVG, i, 255)

A compreensão dos limites e possibilidades dentro desse novo universo exige um pensar e um repensar, aliado a uma prática constante. Não se trata de uma nova compreensão produzida por um *insight*, mas do confronto colocado pela prática diária, que exige uma redefinição de concepções, de pontos de vista. Os alunos mantinham uma concepção, uma ideia, uma imagem de ensino a distância, que provavelmente conservariam por muito tempo. No entanto, a prática diária no PEAD demonstrou outra realidade, evidenciando contradições com as concepções prévias,

ainda que alguns os alunos não compreendam plenamente a dimensão desse processo no momento vivido, como fica claro na fala de JFN, abaixo:

– Não é fácil encarar-se e ver o que tem dentro. Não julgo tarefa fácil. ... aí mora o perigo! Essa possibilidade advinda com os avanços tecnológicos nos faz refletir e encarar um novo processo de aprendizagem almejando um território, além da noção espacial. A ideia do funcionamento do curso do PEAD ainda está em formação. Acredito que as mudanças de ideias estão ocorrendo sim, cada uma a seu modo, mas não consigo vê-las com a clareza a qual desejava, mas sinto isso. (JFN, i, 351)

A percepção da mudança tem uma origem mais profunda, talvez mais significativa do que o “dizer”, que é o “sentir”. A prática vivida no curso não se conforma com as concepções prévias, sinalizando que algo precisa ser revisto. É como se a prática estivesse questionando, colocando em xeque, a teoria.

Na fala de MSM, adiante, percebe-se que não é outra coisa senão a prática que está agindo, evidenciando que a modalidade a distância pode se dar de diferentes modos:

– Mudei de ideia quando me deparei com a forma de apresentação das atividades, a facilidade de entendimento, o fácil relacionamento com os tutores, a rapidez nas respostas. Entendi que neste curso utilizamos a ação problematizadora isto é, o aluno está no centro de tudo, ele, por interesse próprio, entra na disciplina que necessita ou deseja, procura inteirar-se das aulas, das atividades e da forma de desenvolvimento das mesmas, conforme vai desenvolvendo, tem a chance de verificar os trabalhos de outros colegas postados no webfólio, bem como interagir com os mesmos através do fórum, das listas de discussão, das enquetes, das mensagens, das respostas anexadas às mesmas, dos comentários inseridos quando da postagem das mesmas no webfólio, por e-mail, ou por contato de conexão direta com tutores e professores nos horários em que estão conectados; e sempre tem alguém de plantão pronto para nos ajudar; fica difícil se sentir incapaz de desenvolver qualquer atividade, visto que estamos sempre acompanhados de

algum modo, o que me deixa muito confiante e seguro na realização das tarefas.
(MSM, i, 514)

No entanto, a mudança de concepção, se por um lado, provém da prática, por outro lado, depende do modelo pedagógico, das concepções que embasam essa mesma prática. Cabe considerar que cursos a distância, nos moldes tradicionais, ou ao estilo de uma replicação do modelo presencial “expositivo-entregador” e de cunho conteudista, certamente resultariam em outros entendimentos, provavelmente reforçando concepções prévias ao invés de balançá-las. O que a prática está a demonstrar é que outro modelo de ensino é possível, e que este modelo está sendo viabilizado exatamente através de uma modalidade da qual não se esperava essas possibilidades. A intervenção de MC, abaixo, corrobora essa perspectiva:

– Mudei de opinião quanto à EAD, isto devido ao trabalho que a UFRGS realiza, pois seu curso à distância não se assemelha a outros que são oferecidos a distância. O curso da UFRGS é diferente, pois tem um programa de trabalho distinto e que consegue trabalhar com todos os alunos, sempre com orientações dos tutores das disciplinas e dos polos. (MC, i, 646)

É natural que os alunos interpretem a realidade presente com base na bagagem acumulada ao longo da vida, o que leva a esperar um modelo de ensino semelhante ao modelo tradicional. O “pensamento conservador” em relação à Educação a Distância, referido por DMM, no pretérito imperfeito, na transcrição a seguir, explicita uma nova abrangência de compreensão, que evoca uma mudança de paradigma em relação à educação em geral, o que vale dizer que a questão ultrapassa os limites da modalidade de ensino:

– Tinha um pensamento conservador sobre educação. Minha visão era de que o professor era a autoridade máxima da sala de aula e contra essa realidade não havia argumentação. (DMM, m, 190)

Seguindo essa mesma linha, o proferimento a seguir dá a exata dimensão do percurso cognitivo, inscrito na evolução dos diferentes estágios de compreensão do processo. Para MLSC, as barreiras, antes tidas como inexoráveis, e inerentes ao

próprio sistema, agora são descritas como se fossem algo “aparente”, apesar do de isolamento inicial, causado pelo impacto de defrontar-se com o novo:

– Em um primeiro momento observo um paradoxo educacional interessante, mas que leva ao crescimento: numa formação de característica a distância sentimos, inicialmente, o impacto do trabalho, aparentemente, isolado, sozinho a distância mesmo. Mas como a proposta do curso era de interação constante vencemos esta aparente barreira, principalmente, valorizando a interação, a participação dos colegas como processo de troca de conhecimentos, intercâmbio de ideias e ideais. Em nossos encontros presenciais nota-se claramente a integração e interação da turma, principalmente os veteranos, que aprenderam juntos a enfrentar obstáculos, desafiar seus limites pessoais e ousar dar continuidade aos estudos, mesmo em condições adversas com as que temos para estudar, como a falta de tempo e o descaso para com nossa realidade profissional tão sobrecarregada. Como colega, tenho aprendido muito a valorizar as capacidades e potencialidades encobertas pela roda-viva profissional que enfrentamos. (MLSC, i, 659)

Com o desenvolvimento do processo, à medida que os alunos aprofundam a experiência do PEAD, pelas diferentes falas, percebe-se que as mudanças de concepções começam a ultrapassar os limites definidos pelo ideal do ensino presencial. Se antes, julgava-se impossível à modalidade a distância atingir níveis que são atingidos no ensino presencial, agora alguns alunos, como PCAR, vinculam algumas características tidas como positivas para a educação em geral, seja presencial ou a distância, à própria modalidade de ensino on-line:

– Mudei, quando percebi que a modalidade a distância permite um maior respeito aos ritmos pessoais, às diferenças sociais e culturais, às trajetórias e histórias de vida individuais; observei muito estas características nos trabalhos do Seminário Integrador – “Caminho para a Escola” e “Minha Sala de Aula” – pois ali estava o interesse, o respeito e a valorização de nosso cotidiano profissional e pessoal. Entendi que um curso a distância contribui no processo de construção da autonomia intelectual e no resgate da autoestima pessoal, resgatando seu valor no papel de educador. (PCAR, m, 772)

Outro nível de compreensão diz respeito ao papel das tecnologias nos processos educativos. Em um dado momento do processo, as tecnologias assumem uma posição de destaque, recebendo todo o crédito pelo sucesso nas aprendizagens. Na medida em que a vivência prática avança, e as interlocuções evoluem, essa questão é aprofundada, com novas elaborações cognitivas:

– [...] procuro sempre passar aos demais colegas que não conhecem esta modalidade, que neste curso oferecido pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, os recursos tecnológicos nada fazem por si só, eles precisam e estão sempre a serviço de um projeto pedagógico claro, organizado, flexível e humano, pois para mim, este curso serve para encurtar distâncias e contribui para humanizar as minhas relações. (PCAR, m, 777)

Nesse sentido, compreende-se o interesse e a preocupação dos alunos em compartilhar as descobertas com colegas de profissão, contrapondo as novas concepções com o senso comum, testemunhando que um curso a distância pode ser, sim, humano, e com um sentimento de presencialidade muito forte. Dentro dessa nova compreensão, o termo “a distância”, que denomina a modalidade desde os primórdios, já não se mostra apropriado para definir a modalidade de ensino, visto que esta “serve para encurtar distâncias”, como afirma PCAR, e não para manter distância entre os participantes. Por esta razão, entendemos que as denominações “ensino mediado”, “aprendizagem em rede” e “aprendizagem on-line” se mostram mais adequadas para caracterizar a Educação a Distância contemporânea baseada nas TICs.

– Conseguiram conduzir mais uma etapa com bom senso e respeito às individualidades. E o que era, para mim, um curso tão temido; hoje tenho orgulho em estar participando do mesmo. Assim, tento colocar em prática muitos destes valores aqui resgatados através destas pessoas. (PCAR, m, 781)

Analisar a questão da rápida expansão da Educação a Distância inclui considerar a possibilidade de se tratar de uma “onda”, algo que hoje se encontra em extrema evidência, mas que tenderá a um inevitável arrefecimento, com o decorrer do tempo.

Do ponto de vista de políticas públicas, é evidente que a recente expansão da Educação a Distância no Brasil está vinculada a articulações entre diferentes programas governamentais, que buscam fomentar o acesso à educação superior, onde se encaixa, por consequência, o desenvolvimento da modalidade a distância, na medida em que esta se coloca como instrumento para a democratização do acesso ao ensino.

O fato de iniciativas feitas pelas instituições de ensino, na oferta de cursos a distância no âmbito dos programas governamentais específicos, encontrar ressonância na sociedade, é um indicativo de que as ações estão em sintonia com as demandas sociais. A modalidade a distância tem se mostrado hábil para lidar com diferentes níveis de demandas, como por exemplo, demandas originadas no poder público, demandas originadas na sociedade e demandas originadas nos projetos pedagógicos.

Do ponto de vista dos governantes, a Educação a Distância tem representado uma possibilidade de democratização do acesso à educação, seja via expansão da oferta de vagas, seja via oferta de um novo formato de ensino, que permite o acesso a estudantes que trabalham e residem longe dos grandes centros irradiadores, que contam com instituições formadoras.

Do ponto de vista da sociedade, a Educação a Distância contribui tanto para aumentar o número de profissionais formados, em áreas específicas, como também para manter os estudantes em suas regiões de origem, de tal sorte que a qualificação se reverta em benefício direto às populações locais.

Do ponto de vista dos projetos pedagógicos, a Educação a Distância tem se mostrado adequada para o desenvolvimento de propostas inovadoras, baseada em conceitos de aprendizagem cooperativa e aprendizagem em rede.

Atualmente a Educação a Distância pública depende quase que exclusivamente de programas de financiamento do governo federal. Assim, a continuidade dos níveis de expansão da Educação a Distância mantém-se atrelada à continuidade das políticas públicas, nos mesmos níveis atuais, reclamando que se pense em modelos sustentáveis para o futuro.

De parte da sociedade, há indicativos de que a modalidade a distância está granjeando cada vez melhor aceitação. A adesão da sociedade, a despeito dos preconceitos iniciais, se verifica através do crescente ingresso de alunos nos cursos a distância, o que indica que os estudantes estão mais confiantes e dispostos a frequentar

cursos e desenvolver sua formação nesta modalidade de ensino, modificando suas concepções prévias.

É comum na educação, especialmente na área de formação de professores, a ocorrência de modismos, onde, em alguns momentos, são enfatizadas determinadas teorias, determinadas concepções, que são sistematicamente abandonadas ou substituídas num momento subsequente. Um exemplo disso é o “tecnicismo educacional”, que permeou a educação de forma bastante contundente, na década de setenta do século passado, conforme já referido neste trabalho.

Dessa forma, em se tratando de um curso de Pedagogia, é natural que a questão do modismo da Educação a Distância tenha sido tematizada por alguns estudantes, provavelmente mais em função das inovações inseridas pela modalidade de ensino. Enquanto possibilidade de democratização do ensino e do acesso à educação, a Educação a Distância não pode ser vista como um modismo, uma vez que tais demandas são reais e independem da vontade dos educadores ou dos gestores de programas educacionais. Entretanto, resta a questão da forma como os cursos a distância são conduzidos, embasados numa ou outra teoria educacional.

Quando PCAR refere, em seu depoimento a seguir, que “um curso a distância não é um modismo”, quer dizer com isto que existe um valor na modalidade a distância, que vai muito além da superficialidade, e que atende às necessidades de uma dada realidade:

– São muitas as conquistas que considero importantes. Através do curso da UFRGS na modalidade a distância, e de nossas práticas diárias, conseguimos mostrar aos demais que um curso a distância não é um modismo, é parte de um amplo e contínuo processo de mudança, que inclui a democratização do acesso a escolaridade superior assim como uma permanente atualização. (PCAR, m, 782)

Através das falas dos participantes, constata-se que a modalidade a distância enseja diferentes discussões e abordagens. Se, por um lado, a Educação a Distância difere, por sua natureza intrínseca, do ensino presencial, por outro lado, nem todos os cursos a distância funcionam de uma mesma maneira. Mesmo através de uma análise

superficial verifica-se diferenças fundamentais entre ensino a distância baseado em material impresso distribuído por serviços postais de cursos a distância baseado nas TICs, desenvolvidos em AVAs. Da mesma forma, uma análise mais atenta permitirá verificar diferenças entre cursos desenvolvidos através de AVAs. Em outras palavras, um ambiente virtual pode tanto servir para a reprodução de fórmulas antigas de ensino, como também para o desenvolvimento de propostas inovadoras, e é esta a visão que os alunos estão tendo com o PEAD, conforme fica explícito no proferimento de PCAR, a seguir:

– Através da aprendizagem virtual, o aluno é sempre o foco do programa educacional. O PEAD nos tornou mais perseverantes, autônomos, com maior capacidade para organizarmos nosso próprio tempo, maior habilidade para as leituras e interpretações e com um maior domínio das tecnologias. Através do PEAD, conquistamos também melhoria da qualidade da educação. Espero que o curso mantenha este diferencial qualitativo, com a interatividade constante, continuada, atenciosa e cuidadosa. (PCAR, m, 784)

Esse contexto sugere que se analise a outra face da moeda. Assim como os alunos possuíam concepções prévias acerca da Educação a Distância, e agora estão formando outro conceito, que se contrapõem e que representa um avanço, não somente em relação ao modelo de Educação a Distância tradicional, mas também em relação à educação de uma maneira geral, corre-se o risco de que os alunos passem a generalizar a experiência do PEAD, imaginando que todos os cursos desenvolvidos na modalidade a distância seguem os mesmos parâmetros, criando uma espécie de preconceito positivo, opostamente proporcional ao que sustentavam antes do ingresso.

Ocorre que nenhum tipo de preconceito, seja negativo ou positivo, se justifica, na medida em que, de forma imanente, apresenta incongruências e vícios em suas origens. Em se tratando de preconceito – ou *pré-conceito*, como o termo sugere –, o conceito não é dado pelo conhecimento e pelo esclarecimento da realidade em foco, mas como resultado de um conhecimento anterior, descontextualizado, formado sem relação com a realidade que se conceitua.

Assim, o preconceito não revela o conhecimento de uma realidade, mas a ideia que se tem de uma realidade, independentemente do efetivo conhecimento da mesma. Do confronto entre a realidade imaginada e a realidade vivida emergem novas compreensões, significando rupturas de paradigmas. No caso dos alunos do PEAD, essa ruptura paradigmática, da ideia que se tinha do que seja estudar, se dá através do confronto com “um novo jeito de aprender e também de participar de uma aula”, explicitado na fala de JEGSL:

– Como estudante, tenho aprendido a estudar e construir conhecimento a distância. Sempre imaginei que estudar era estar em uma sala de aula com um professor em minha frente dando explicações e solucionando dúvidas. Hoje percebo um novo jeito de aprender e também de participar de uma aula. (JEGSL, i, 323)

O “aprender a aprender a distância”, desencadeado pela vivência no PEAD, implicou em algo mais profundo, na mudança de concepções não somente sobre a Educação a Distância, mas também – e o que é extremamente significativo –, mudança de concepção acerca da própria aprendizagem, e na percepção de que é possível “estudar e construir conhecimento a distância”.

Alguns depoimentos, como de VTPS, abaixo, referem transformações na forma de pensar e os ganhos trazidos pelo aprendizado de uma nova forma de estudar:

– Esse curso mudou minha forma de pensar de me relacionar com meus colegas e comigo mesmo. Gosto muito do curso tenho aprendido muito com as leituras, com a convivência com a nova modalidade de ensino que aprendemos a usar, enfim hoje me sinto mais confiante e quero cada dia procurar melhorar em todas as áreas da minha vida tanto profissional como pessoal. (VTPS, i, 1118)

A forma como o curso foi projetado, valorizando as interações, contribuiu para essa mudança de concepção, no que se refere aos processos de ensino e aprendizagem, reforçando a ideia de “construção” em substituição à ideia de “transmissão” do conhecimento, o que implica na participação efetiva do aluno e na consciência da importância desse processo de participação. Nas falas dos participantes,

como EDVG, a seguir, nota-se claramente que os alunos esperavam um conhecimento “pronto”, a ser aplicado indistintamente:

– Também achava que o curso ia ser como um receituário de ideias para melhorar minha prática docente e conseqüentemente a aprendizagem dos alunos. (Na verdade sempre buscamos por ideias prontas). (EDVG, i, 256)

Decorre daí, conforme já referido, que uma das mudanças de concepções prévias mais importantes não está relacionada a modelos de Educação a Distância, mas a novas compreensões do próprio processo de ensino e aprendizagem, como indicam as manifestações dos estudantes.

Dentre os aspectos implicados na novidade trazida pela Educação a Distância da era digital encontra-se a questão dos diferentes papéis desempenhados por diferentes atores, que participam dos processos de ensino e aprendizagem, como alunos, tutores, professores. No texto de AKB, logo abaixo, algumas referências acerca do papel do professor. Na visão da aluna, a realização do curso a distância promoveu uma mudança de concepção em relação ao papel do professor, que antes não tinha espaço e agora se tornara muito mais significativo, mais do que no ensino presencial, visto como um guia, um norteador das aprendizagens dos alunos e não como um transmissor de conhecimentos:

– Acredito que um dos principais esclarecimentos que tive foi sobre realização de um curso a distância, pois pensava que de certa forma o professor era deixado de lado, substituído pelo computador e que futuramente isto poderia vir a prejudicar ou até extinguir o papel do professor, felizmente constatei que estava enganada e vi que os cursos a distância e a invasão digital exigem muito mais do professor, pois agora não apenas é um transmissor de conhecimentos, agora o professor deve se aperfeiçoar mais, estar preparado e atualizado para agir como norteador das aprendizagens de seus alunos, pois diante de tantos conhecimentos cabe ao professor guiar seus alunos a buscarem. (AKB, m, 22)

Nesta mesma direção segue o proferimento de LPSP, transcrito a seguir. Constata-se que não somente houve uma nova compreensão dos processos da

Educação a Distância, e do potencial da mesma para o ensino e a aprendizagem, como também uma nova concepção do que seja ensino e aprendizagem:

– Eu imaginava que a sala de aula era um local utilizado somente para "passagem" de conteúdos pelo professor, local onde o silêncio deveria "imperar", mas após tantas leituras, vivências e até mesmo as trocas com minhas colegas da EAD com mais experiência que eu, vi que estava errada e comecei a olhar a sala de aula com outros olhos, hoje tento dar mais liberdade aos meus alunos, já não me irrita com as conversas transversais que acontecem nas duplas de alunos que sentam juntos; acho até que isso pode ajudá-los muito pois aí acontecem as trocas de diferentes conhecimentos. (LPSP, i, 439)

As interlocuções entre alunos do PEAD desenvolvem um percurso interessante. Iniciam tendo como referenciais os modelos conhecidos do ensino presencial, passando por uma indiferenciação entre modelos de ensino a distância, após evoluindo para um estágio onde se distingue um modelo de ensino virtual fundado nos princípios da aprendizagem em rede. Essas diferentes compreensões que se sucedem estão carregadas de sentido, visto que estão ancoradas na vivência de uma nova forma de ensinar e aprender. Entretanto, um fato extremamente significativo ocorre quando a própria experiência Educação a Distância, no PEAD, passa a iluminar concepções acerca do ensino presencial, enriquecendo-a com novas possibilidades. O participante começa a “olhar a sala de aula com outros olhos”, descobrindo que a sala de aula não representa somente um local para a “passagem de conteúdos pelo professor”.

7.4 TEMATIZANDO O “ACESSO” AO ENSINO: FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EXERCÍCIO E A EDUCAÇÃO DISTÂNCIA – A MODALIDADE DE ENSINO ON-LINE COMO POSSIBILIDADE DE INCLUSÃO EDUCACIONAL

Ao mesmo tempo em que a expansão da Educação a Distância encontra sustentação na crença de que os processos educativos desenvolvidos nesta modalidade

são fidedignos, o que de fato tem impulsionado a área é a possibilidade do acesso ao ensino, ou seja, a inclusão educacional através de uma educação de qualidade.

Em especial, para os alunos do curso de Licenciatura em Pedagogia a Distância, a modalidade de ensino representou, antes de tudo, uma oportunidade de inclusão educacional. Em sua maioria residindo geograficamente distante dos grandes centros educacionais, com jornada de trabalho dupla, com mais de um contrato de trabalho, geralmente em escolas ou redes de ensino distintas, o que implica na necessidade de despende mais tempo, seja em função dos deslocamentos, seja em função do maior envolvimento que a atuação dentro dessas circunstâncias exige, os alunos do PEAD encontraram uma opção viável de desenvolver os estudos em nível superior.

Dentro desse contexto, e com esse perfil de estudantes, um programa de formação em exercício que viesse a ser desenvolvido na modalidade presencial, pouco representaria em termos de oportunidades de acesso a um curso superior. Desse modo, a Educação a Distância cumpre um papel insubstituível, visto que é a *modalidade* mesma que torna viável o ingresso e permanência num curso superior. Muitos depoimentos, como o de VTPS, abaixo, corroboram essa assertiva:

– Quando nenhuma saída mais havia, eis que surge essa oportunidade de fazer um curso de graduação como eu precisava: a distância e, o melhor, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul! (VTPS, m, 1.104)

A formação de professores em exercício constitui um bom exemplo de como a Educação a Distância pode contribuir para a democratização do acesso ao ensino superior. Nesse sentido, o panorama que a Educação a Distância encontra, é dado por dois fatores distintos: de um lado, a existência de um representativo contingente de professores com expectativas e interesse na realização da formação superior; de outro lado, a impossibilidade de atendimento dessas demandas pela via do ensino presencial.

Assim, os professores da educação básica, principalmente das redes públicas de ensino, acalentam o sonho – já abordado na transcrição dos depoimentos – da realização de um curso superior, mas enfrentam as impossibilidades materializadas na dura realidade, de não dispor de tempo e nem de recursos para matricular-se nos programas presenciais regulares.

Outro fator que não pode ser esquecido, e que reforça a importância da modalidade a distância, é o fato de que a clientela que necessita de formação em exercício encontra-se dispersa em macrorregiões, o que traz algumas dificuldades para a oferta de ensino nos moldes tradicionais, face a face. Além do mais, as experiências já desenvolvidas na modalidade a distância têm demonstrado que esta se presta para lidar de forma mais dinâmica, acompanhando as tendências impostas pelas demandas sociais. Cursos a distância podem ser ofertados sob demanda, por diferentes instituições de ensino, de forma complementar, em áreas específicas. Dessa forma, é possível abranger uma ampla gama de cursos, atendendo diferentes clientelas, e acompanhar a evolução das demandas. A fala de BL expõe bem essa questão:

– Como eu já havia começado a estudar em outra universidade e desistido, eu pensava não voltar mais a estudar, seria o que Deus quisesse. Lembro que dizia para as colegas da minha escola que não poderia e nem desejava despende tanto dinheiro para um curso que eu nem sabia se teria condições físicas e psicológicas para terminar. Porque eu só poderia fazer duas ou três cadeiras por semestre, na qual levaria muito tempo. Pensava que a idade já era bem avançada para entrar nesta aventura. Não achava que valesse a pena. E referente a cursos a distância nem me passava pela cabeça que algum dia poderia estar em um deles. Nunca! (08BL, I, 55)

Os programas de formação em exercício, ainda que tenham surgido motivados por esta realidade, e da necessidade de gerar oportunidades de acesso à formação superior, especialmente no que se refere à formação de professores, possuem um mérito intrínseco, que diz respeito à pertinência que a própria natureza do modelo representa. Cabe, portanto, analisar o ganho que o *exercício* traz para a *formação*, nesse processo, realizados de forma concomitante. Esse ganho ultrapassa as fronteiras do acesso à educação, insinuando-se também nos processos educativos, refletindo-se na didática e na pedagogia do ensino e da aprendizagem.

Certamente, manter o professor atuante em sua função de educador, em sala de aula, ao mesmo tempo em que este promove sua qualificação profissional, constitui algo altamente desejável, na medida em que isso ajuda a manter o quadro docente necessário às redes de ensino, e às demandas das populações, sem diminuição do

número da oferta de vagas da educação básica, um trabalho onde a modalidade a distância pode contribuir de forma efetiva.

Assim, cabe analisar o quanto a formação em exercício promove uma oportunidade educativa diferenciada. Sem afastar o professor de seus alunos, estes são beneficiados diretamente e de forma imediata, com a qualificação profissional dos docentes. A condição de aluno-professor representa uma experiência única, que agrega valor aos processos educativos. Esse processo, dando-se de forma concomitante, evita um descolamento entre as realidades, entre a teoria e a prática. Com isso, diminui-se o risco da tão discutida dicotomia teoria-prática, contribuindo para uma mudança de perspectiva em relação aos próprios processos educativos. Nesse cenário, é menor a tendência do professor dedicar-se aos estudos teóricos, e posteriormente, dedicar-se à aplicação das teorias, o que promoveria um distanciamento, aquilo que comumente é referido como: “na prática, a teoria é outra”, o que levaria a um “desencantamento”, restando ao professor abandonar a teoria ou negar a prática. Ao vivenciar as contradições, na condição de aluno-professor, o tensionamento dado pelo entrecruzamento teoria-prática enseja uma saída construída, de dentro para fora, levando o aluno-professor a questionar o que existe de verdade na teoria e o que tem de mérito a prática, e o que se ganha com a reflexão das práticas à luz das teorias, de forma comprometida. Ao reportar as práticas, no desenvolvimento e aprofundamento teórico, esta não se dará como algo distante, caricaturizada, idealizada, mas como um componente real, presente, significativo, vivido. Nessa perspectiva, os educandos assumem outra dimensão: não se trata de um aluno, mas de seu aluno, do “Joãozinho”, da “Mariazinha”, inseridos num contexto escolar, num contexto familiar e social, de muitas contradições, ensejando sentimentos e atitudes de solidariedade e cooperação. Ao discutir as práticas, estas estarão impregnadas de relações significativas, tornando-se, assim, mais difícil considerá-las sem levar em conta os diferentes ângulos do processo e os diferentes pontos de vista de seus alunos.

Não são somente os alunos dos professores em exercício que auferem os benefícios da qualificação docente desenvolvida dentro dessa perspectiva, da formação em exercício. Inúmeros relatos evidenciam as transformações desencadeadas no contexto escolar, e no trabalho dos próprios colegas nas escolas. Os trabalhos desenvolvidos pelos alunos-professores no PEAD, ao manter vinculações com as práticas em sala de aula, tornam-se uma presença no contexto escolar, um novo

componente, com o qual a escola, a equipe diretiva, os alunos e os professores terão de lidar. As articulações no contexto escolar não poderão desconhecer esta nova realidade, onde as implicações são muitas, seja do ponto de vista da sensibilização para a necessidade da formação continuada, seja do ponto de vista da revisão de práticas e na discussão de novas concepções pedagógicas, de novos modelos educativos.

Partindo dessas considerações, é lícito afirmar que a Educação a Distância, no âmbito de programas de formação de professores da educação básica em exercício, contribui não somente para a inclusão educacional, mas essencialmente para a criação de oportunidades educativas únicas e diferenciadas, exercendo, portanto, papel determinante na qualidade do ensino e da aprendizagem.

Conforme depoimento de EDVG, a seguir, o aluno não busca um curso em função da modalidade, ou seja, o aluno não toma a decisão de realizar um curso por este ser a distância, como um projeto de vida, mas busca primeiramente o acesso a educação, e como decorrência, a modalidade a distância entra em cena na medida em que propicia este acesso:

– Assim o ensino a distância apareceu como único meio adequado de dar continuidade aos meus estudos e meio à contragosto me inscrevi e prestei o vestibular, pois meu desejo era frequentar um curso presencial. (EDVG, i, 253)

Da mesma forma que EDVG, outros participantes, como MSM, a seguir, explicitaram as dificuldades em frequentar cursos presenciais:

– Eu imaginava que se eu tivesse de cursar pedagogia de forma presencial eu perderia muito tempo não só comparecendo às aulas, mas também realizando atividades nas quais com certeza eu teria de realizar pesquisas em bibliotecas, participar de encontros fora do horário das aulas, quando as atividades fossem em grupo – e eu não gosto de me envolver em algo pela metade principalmente no campo profissional que escolhi, a Educação. (MSM, i, 509)

De acordo com o depoimento acima, verifica-se que os alunos distinguem as aulas dos cursos presenciais em dois momentos, um momento de aula propriamente dita, face a face, e outro momento de pesquisas e trabalhos individuais ou em grupo.

Uma característica bastante comum nos cursos presenciais é o predomínio de aulas expositivas, que inevitavelmente preenchem todo o período, não havendo flexibilidade de horários. Já nos cursos a distância, o período de horários rígidos diminui, ocorrendo uma ampliação dos períodos de horários flexíveis. E essa novidade trazida pela Educação a Distância parece fazer diferença, a tal ponto de se tornar decisiva no momento da escolha pelo aluno.

Para a grande maioria dos alunos do PEAD, o retorno aos estudos era tido como um sonho distante, acalentado durante anos, mas sem uma expectativa real, concreta. O curso de Licenciatura em Pedagogia a Distância, o primeiro curso nesta modalidade ofertado por uma IES pública no Rio Grande do Sul, sendo, portanto, gratuito, transformou o sonho de muitos estudantes em realidade. Alguns alunos, como é o caso de IF, já estavam se conformando diante da impossibilidade de retorno aos estudos, por estarem fora dos bancos escolares por muito tempo, e a Educação a Distância não se colocava como algo real:

– Nem pensava em estudar novamente, chegava a comentar em casa e com colegas, por vários motivos. Muito menos em EAD. Eu ouvia falar sobre Ensino a Distância como algo bem distante da realidade, mesmo. Estava fora dos bancos escolares há muito tempo. Mas estou feliz de estar hoje cursando o EAD. (26IF, I, 286)

De um modo geral os professores em exercício se defrontaram com uma situação paradoxal, antes do ingresso no PEAD. Ao mesmo tempo em que sua atuação enquanto professores estava requerendo aperfeiçoamento e qualificação profissional, essa mesma realidade funcionava como um impeditivo para que realizassem estudos. Se a formação continuada se colocava como uma exigência para o exercício da docência, no caso dos alunos do PEAD isso se torna mais dramático, visto que, além de estarem afastados dos bancos escolares por longo tempo, não possuíam formação superior em sua área de atuação. No entanto, optar por um curso presencial significaria a necessidade de abandonar a sala de aula para se dedicar aos estudos, ou, no mínimo, reduzir a jornada de trabalho, com a renúncia de contratos, o que implicaria, automaticamente, na redução de

vencimentos, inviabilizando a subsistência, sem levar em conta o aumento das despesas com o custeio de uma faculdade.

Da mesma forma, de um modo geral, os professores da educação básica das redes públicas de ensino desconheciam projetos como o PEAD, que além de ser um curso gratuito, apresenta proposta pedagógica que não somente compatibiliza as atividades laborais com os estudos, como, principalmente, busca tirar o máximo de proveito dessa condição. Na forma como o curso foi organizado, espera-se que os alunos aprendam mais justamente porque se encontram em exercício.

Não obstante, relatos de alguns alunos revelam desconhecimento de tais propostas, sugerindo a necessidade de maior divulgação de experiências educativas dessa natureza, de tal sorte que outros alunos possam gerar expectativas positivas e se prepararem para cursar o ensino superior, em exercício, na modalidade a distância. Depoimentos como o de MTR, a seguir, evidenciam essa necessidade:

– Como relatei já estava sentindo há bastante tempo a necessidade de voltar a estudar, porém esta situação estava me inquietando porque não tinha condições financeiras para pagar um curso e também porque sentia que não teria mais paciência para ficar horas "encerrada dentro de uma sala de aula ouvindo um professor falando sobre esta ou aquela matéria. Jamais imaginei que houvesse um curso de Pedagogia nos moldes deste em que as atividades fossem realizadas em casa e sem utilizar lápis e caderno, sem giz e quadro negro, tendo à frente um monitor onde tudo é digitado, processado e, mais tarde postado. Meu Deus, isto é a tecnologia a serviço do homem e do bem! Eu estou vivendo um sonho? Quando acordar verei que nada disso é verdade? (MTR, i, 732)

A percepção de que o curso encontra-se embasado em concepções inovadoras de ensino e aprendizagem contribui para reforçar as opções feitas pelos alunos, mesmo aquelas feitas inicialmente sem um maior embasamento:

– Mesmo o estudo a distância sendo algo relativamente novo, acredito ser um diferencial na formação superior, aliando qualidade com funcionalidade. Estou muito satisfeita por ter conquistado a possibilidade de fazer parte de mais esta

proposta inovadora que a UFRGS nos proporciona. O curso não está deixando nada a desejar em termos de qualidade, propondo momentos desafiadores e reflexões importantes sobre educação. Além disso, percebo os docentes em constante envolvimento com alunos, sempre se colocando a disposição para esclarecer dúvidas, avaliando o que foi produtivo e o que necessita ser reformulado. (AM, m, 2)

Como refere o participante VTPS, a seguir, o curso mudou a forma de pensar e de se relacionar com os colegas e consigo mesmo. Em grande parte dos discursos é possível perceber o quanto os alunos se sentem mais confiantes, como estudantes, e também mais confiantes enquanto professores, creditando isso à convivência com a modalidade de ensino, ou seja, ao *design* do curso, à proposta pedagógica, ao formato e à dinâmica do processo, não somente aos conteúdos abordados:

– Como pessoa eu hoje tenho muitas coisas para repartir com aqueles que convivem comigo, tanto colegas como familiares, pois estou realizando um sonho que parecia não estar mais ao meu alcance, mas eis que surge essa grande oportunidade que é o PEAD, de poder ter minha graduação e ainda de forma que eu possa administrar o meu tempo; isso foi muito bom, já que muitas vezes comecei a estudar e tive que parar. Esse curso mudou minha forma de pensar de me relacionar com meus colegas e comigo mesmo. Gosto muito do curso; tenho aprendido muito com as leituras, com a convivência com a nova modalidade de ensino que aprendemos a usar, enfim hoje me sinto mais confiante e quero cada dia procurar melhorar em todas as áreas da minha vida tanto profissional como pessoal. (VTPS, i, 1118)

A confiança adquirida com o desenvolvimento do curso repercute positivamente na prática docente, nas escolas das redes públicas de ensino. Vista inicialmente com reservas pelas equipes diretivas das escolas, a modalidade de ensino a distância começa a receber crédito, a partir do trabalho dos alunos-professores do PEAD, pelos resultados auferidos em suas classes, o que gera repercussões positivas entre os pares – professores das escolas –, forçando o preconceito a ceder lugar. Progressivamente, nas escolas de origem dos

professores-alunos do PEAD, se processa uma transição, da negação total da Educação a Distância como modalidade de ensino válida, passa-se para um momento subsequente, de curiosidade, provocada pelas visíveis transformações ocorridas nas práticas docentes em sala de aula.

Na medida em que a atuação dos alunos-professores do PEAD em suas escolas começa a fazer diferença, ocorre um choque de posições, onde a prática coloca em xeque conceitos prévios: se não se aprende num curso a distância, como se explica que as práticas docentes e os resultados dos alunos tenham se modificado para melhor? Sem dúvida, como fica evidente na fala de RCT, abaixo, é a ação transformadora dos professores-alunos do PEAD, em suas escolas, que desperta o interesse da comunidade, em conhecer como funciona um curso a distância:

– As professoras têm me procurado para saber como funciona o PEAD e o que estou aprendendo. À vice-diretora da tarde, questionando-me sobre esta etapa de ensino na faculdade, na hora do intervalo, disse-lhe o quanto era importante acompanhar a história de nossa escola, as conquistas, as diferenças das realidades, os acontecimentos. E que pelo que tinha estudado e observado na nossa escola tínhamos que procurar mudar nossas atitudes como professoras. (RCT, i, 868)

Outros depoimentos, como de PCAR, a seguir, demonstram a preocupação dos alunos-professores do PEAD em transmitir suas impressões, creditando os resultados auferidos à proposta pedagógica do curso, enfatizando que, apesar de realizado a distância, é possível “encurtar distâncias”, e humanizar as relações:

– [...] procuro sempre passar aos demais colegas que não conhecem esta modalidade, que neste curso oferecido pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, os recursos tecnológicos nada fazem por si só, eles precisam e estão sempre a serviço de um projeto pedagógico claro, organizado, flexível e humano, pois para mim, este curso serve para encurtar distâncias e contribui para humanizar as minhas relações. (PCAR, m, 777)

Equivocadamente, a visão predominante que se tem é de que cursos a distância, em função da modalidade, determinam um inevitável distanciamento nos processos

educativos. Esse suposto distanciamento geralmente assume caráter negativo, sendo interpretado como uma fragilidade, na medida em que representaria falta de comprometimento e de participação, ocasionando uma atenuação nos processos de ensino e aprendizagem. Em outras palavras, o fato de ser a distância acarretaria consequências de ordem cognitiva.

De outra parte, a modalidade a distância também sugere, à primeira vista, cursos mais “frios”, sem contato efetivo entre os participantes, determinando restrições de ordem afetiva. Em que medida a Educação a Distância aproxima ou distancia os participantes é uma questão que despertou interesse tendo sido amplamente debatida pelos alunos do PEAD.

São indubitáveis as contribuições trazidas pela modalidade a distância para a democratização do acesso ao ensino, em todos os níveis, seja através da oferta de novos cursos, expansão de vagas ou flexibilização dos espaços/tempos de estudo dos alunos. Entretanto, para que a Educação a Distância, especialmente da era digital, funcione como acesso ao ensino, faz-se necessário que os alunos alcancem o acesso à aprendizagem on-line. Trata-se do acesso imanente à própria modalidade a distância baseada nas novas tecnologias, conquanto os alunos que se propõem a frequentar cursos a distância, através dos ambientes virtuais de aprendizagem, se defrontam com a necessidade de obter acesso em níveis distintos de complexidade, que envolvem uma gama de habilidades e competências.

Num primeiro momento, cabe considerar o acesso aos recursos tecnológicos propriamente ditos, composto por equipamentos (hardware), infraestrutura, serviços e programas (softwares), que os alunos necessitam dispor para participar das atividades de ensino organizadas em ambientes virtuais de aprendizagem.

Num segundo momento entra em cena o acesso dado pela apropriação tecnológica e o domínio dos processos, com o desenvolvimento de habilidades e competências no manejo dos recursos e técnicas utilizados nos projetos educativos, com o adequado uso de softwares específicos.

Por fim, num terceiro momento, a questão do acesso se refere ao domínio dos processos próprios da Educação a Distância da era digital, baseada fortemente no uso de ambientes virtuais de aprendizagem, e que exigem um intenso processo de interação on-line entre os próprios estudantes, seja síncrona ou assincronamente. Trata-se, aqui, de “aprender a aprender a distância”, de forma virtual.

Resumindo, a efetiva participação dos alunos em cursos a distância pressupõe distintos níveis de acesso, abrangendo infraestrutura tecnológica, alfabetização digital e domínio de processos específicos próprios da aprendizagem on-line.

O acesso à infraestrutura tecnológica pode se dar através de programas de inclusão digital, especialmente através de telecentros ou polos, mediante recursos mantidos e disponibilizados pelos programas nos polos ou, ainda, mediante o provimento de recursos próprios, pelos alunos. Esse acesso primário, embora constitua um desafio do ponto de vista das políticas públicas, considerando que grande parte das populações encontra-se à margem, não representa propriamente um problema pedagógico, conforme já referido.

A alfabetização digital, ao contrário, representa um processo mais complexo e, possivelmente, mais demorado, na medida em que depende de algum treinamento e de aprendizagens por parte dos estudantes. Implica no desenvolvimento de habilidades específicas que qualificam para o melhor uso dos recursos tecnológicos nos processos de ensino a distância. Quanto maior o domínio nesse campo mais facilidade terá o aluno em inserir-se nas atividades, em desenvolver os conteúdos e atingir os objetivos educacionais. É imprescindível que o aluno conheça os diversos recursos existentes, bem como a aplicação de cada um, para que no momento oportuno possa fazer as escolhas certas, dentro de um leque de opções, com conhecimento de causa, qualificando seus estudos.

Por fim, o acesso mais crítico vincula-se exatamente ao domínio dos processos próprios da Educação a Distância da era digital. Esse nível de acesso está relacionado diretamente aos processos cognitivos, determinantes no sucesso das aprendizagens on-line. Ainda que o aluno disponha dos recursos materiais necessários, conheça e domine os recursos tecnológicos, se defrontará com a necessidade de conhecer e dominar linguagens e processos específicos da Educação a Distância, implicando na necessidade de desenvolvimento de novas habilidades e competências, que possibilitem o acesso pedagógico. Os investimentos feitos nesse campo é que irão determinar, em última instância, a diferença entre “estudar a distância” e “aprender a distancia”.

A realização com sucesso de cursos a distância exige alguns pressupostos, explicados pela chamada ruptura paradigmática, referida por Peters (2003), abrangendo componentes como a autonomia do educando e a capacidade de organização dos estudos. A sensível diminuição do contato físico, face a face, com os professores, e a necessidade de contato virtual, com outros alunos, tutores e professores, demandam mudanças de comportamento e de atitudes que vão muito além da apropriação tecnológica. Trata-se, antes de mais nada, de uma nova maneira

de ensinar e de aprender, onde os referenciais prévios dos alunos, frutos da tradição oral-presencial, não mais se aplicam.

Nesse ponto, estamos de acordo com Peters (2003), quando propõe uma reorganização estrutural ampla do ensino e da aprendizagem. Para o autor, não é suficiente a adaptação às novas circunstâncias, é necessário repensar a educação, planejar novamente o ensino e a aprendizagem e implementar tudo de novas maneiras.

Da condição aluno “ouvinte” é necessário passar para a condição de aluno “ativo”, “participativo”, que interage virtualmente, e que se movimenta com desenvoltura no ambiente virtual de aprendizagem, que produz reflexões interagindo com os colegas, tutores e professores, a distância.

O sucesso da Educação a Distância – para que esta de fato se torne uma forma de acesso ao ensino de qualidade –, depende da compreensão que o aluno tem, das diferentes formas de acesso que o “estudar a distância” exige – e as implicações que se refletem na sua postura e atitudes – juntamente com a compreensão que os gestores da Educação a Distância têm dos mecanismos (meandros) próprios da modalidade, e no quanto esta compreensão se materializa no planejamento das ações de ensino e nos currículos. A boa preparação para o “aprender a distância”, na medida em que cria as condições de acesso ao ensino, tem se revelado uma forma eficaz para o sucesso da Educação a Distância da era digital.

A Educação a Distância, ao se colocar com possibilidade de acesso à educação, coloca a questão do acesso como um problema imanente à modalidade de ensino, onde o desafio maior consiste na aprendizagem do “aprender a distância”, que implica em aprender a interagir virtualmente, não somente do ponto de vista mecânico-operacional, mas do ponto de vista cognitivo, da construção do conhecimento e de novas aprendizagens, mediante processos interativos a distância.

7.5 TEMATIZANDO A “COMUNIDADE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM”: EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA OU EDUCAÇÃO PRÓXIMA? – A APRENDIZAGEM EM REDE E O SENTIMENTO DE PRESENÇA NO ENSINO ON LINE

A suposta ausência de calor humano nos cursos a distância tem servido para afastar possíveis candidatos a essa modalidade de ensino. Ao imaginar um curso “frio”,

estudantes julgam que não se sentirão bem, ou que não possuem o perfil adequado para desenvolver seus estudos nessa modalidade. Cabe considerar que a “frieza” atribuída aos cursos a distância não está relacionada ao tipo de curso a distância, mas à modalidade em si mesma. Desse modo, de acordo com as concepções prévias dos alunos, todos os cursos a distância seriam necessariamente “frios”, em razão da própria modalidade.

Esta ideia está ligada a uma concepção errônea, de que um curso, na medida em que é realizado “a distância”, se contrapõem ao “presencial”, em termos de relacionamento pessoal, e o fato de ser realizado “a distância”, segundo essa concepção, determinar necessariamente um distanciamento entre os participantes.

Novamente, é o confronto entre concepções prévias e prática educativa, a partir da própria vivência, que desencadeia um processo de revisão de posições. Manifestações como de ACSC, abaixo, ilustram bem essa questão:

- Percebi totalmente o contrário do que achava ser um curso a distância. Este curso é muito humano onde por mais que não esteja perto fisicamente de meus colegas, sinto como se estivesse. (ACSC, i, 47)

A presumível ausência de convivência em cursos a distância é compartilhada por outros participantes, como CFA, que chega a ficar em dúvida se possui ou não perfil adequado:

- Achava que como era um curso a distância, não teríamos toda essa convivência presencial. Mas tem sido diferente, o carisma, o lado humano prestativo acolhedor dos colegas, tutores e professores, tem me estimulado e dado muita força, pois tem horas que acho não ter o perfil de aluno da UFRGS, acredito que ainda não consegui entrar no ritmo aceleradíssimo que tem sido nosso curso. (CFA, i, 113)

Para os alunos do PEAD, o distanciamento é encurtado através dos recursos utilizados, das comunicações estabelecidas, das estratégias de interações que diminuem o sentimento de distância entre os participantes. Assim, o humanismo do curso é dado pelo sentimento de “presencialidade”, que o ambiente virtual possibilita. A fala de MLO, a seguir, exemplifica essa visão:

– A distância fica irrisória com tantos recursos que podemos lançar mão. As novas formas de comunicação, os diversos ambientes virtuais, as mais variadas maneiras de consulta e pesquisa, tudo isso e muito mais, tornam este curso, juntamente com a orientação de professores e tutores, absolutamente completo. (MLO, i, 495)

A ideia predominante que os alunos trazem de cursos a distância está relacionada com a dimensão espacial, no sentido de distância geográfica, e não com a dimensão processual, de ensino “mediado”. Sendo assim, de acordo com essa concepção o que caracteriza a Educação a Distância é o distanciamento entre alunos e professores, em contraposição ao ensino presencial, desenvolvido face a face. Ao passo que o conceito de ensino mediado caminha numa direção oposta, no sentido de reforçar a aproximação entre alunos e professores.

Na medida em que as discussões entre os alunos vão sendo aprofundadas, ocorre uma dissociação entre os aspectos geográficos e os aspectos interacionais. Embora os alunos estejam separados geograficamente, começam a sentir a proximidade dada pelas interações virtuais, com o compartilhamento de seus anseios, o que fica bem visível em manifestação como de MLO, abaixo:

– Me sentia ainda meio distante de meus colegas e de toda a equipe do PEAD. Mas aos poucos fui percebendo que nossos anseios eram muito parecidos e que a distância era meramente geográfica. (MLO, i, 501)

Para muitos participantes, o sentimento de distanciamento estaria relacionado com a suposta impessoalidade dos cursos. Esta ideia, como se constata na fala de MTR, permeia a noção que os alunos possuíam previamente sobre cursos a distância, pelo fato do ensino não acontecer *face a face* – “olho no olho” –, o que impediria um maior entrosamento entre os participantes:

– Eu imaginava que num curso a distância não seria possível acontecer um entrosamento entre os colegas e que seria tudo muito impessoal, pois não acontece o olho no olho, o calor humano. Mas, tendo em vista os vários encontros presenciais, as atividades com a participação de todos, principalmente, o fórum do Memorial da Infância, que foi muito enriquecedor, acabamos nos conhecendo um pouco e participando intensamente um da vida do outro, talvez mais do que se

participássemos de aulas presenciais em que me parece que seria impossível realizar este tipo de atividade. (MTR, i, 729)

Ao optar pelo curso a distância, sem conhecimento do potencial de interatividade propiciada pelo ensino on-line, os alunos resignaram-se a aceitar a condição de realizar um curso de forma isolada. Assim, em certa medida os alunos estavam preparados para abrir mão das interações entre os colegas e também com os professores. A aluna SSM descreve esse sentimento:

– A novidade da "distância" deixou-me um tanto apreensiva, pois gosto de conversar, interagir em grupo, visualizar as pessoas com quem eu falo e o computador parecia-me que nunca proporcionaria algo desse tipo. A distância dos professores também me preocupava um pouco. Aos poucos vi que, basta um pouco de tempo e vontade, e todos os colegas, ou pelo menos grande parte deles começa a fazer parte de nossas vidas, nossas histórias. (SSM, i, 975)

Da mesma forma como a proximidade entre os participantes de um curso não é dada pela proximidade geográfica, a distância geográfica também não é determinante, necessariamente, do distanciamento entre os alunos, no ensino on-line. Ao contrário, são os níveis de interação estabelecidos entre os participantes que definem os níveis de proximidade/distanciamento entre os mesmos. Através de suas participações no fórum, SSM percebe a proximidade dos colegas:

– O fórum também, apesar de eu participar pouco, me satisfaz muito, pois parece que ao ler os comentários, as dúvidas, as aflições e as alegrias dos colegas, faz parecer que eles estão bem próximos a mim. As trocas que ocorrem frequentemente têm um acréscimo incalculável. (SSM, i, 975)

A compreensão da potencialidade interativa do ensino on-line, não exime os estudantes de cursos a distância de vencer dificuldades relacionadas com comportamentos e atitudes. Habitados com o ensino face a face, os estudantes necessitam modificar as formas de interação. Se antes o contato visual e a presença física entre os participantes se mostravam suficientes, no sentido de definir afinidades entre os integrantes da classe, agora, no ensino a distância, os estudantes dependem

de outras estratégias para estabelecer vínculos. Nesse sentido, o desafio é superar o hábito da tradição presencial, e estabelecer novas formas de interações. Trata-se, pois, de substituir um modo de ensino e aprendizagem já naturalizado, por um novo modo de ensinar e aprender, desconhecido e, em certa medida, um modo que causa certo estranhamento:

– Ainda sinto um pouco a falta do contato presencial com o grupo, no entanto algumas colegas já estão mais próximas, fizemos inclusive, grupos de estudo. Toda vez que temos uma aula presencial, percebo que as aflições são parecidas, todos gostariam de ter maior contato, além do feito pelo computador. Apesar do curso ser nesses moldes, a distância, ainda não acostumei a estabelecer laços através da máquina. (SSM, i, 980)

Outros depoimentos corroboram as dificuldades enfrentadas diante da ausência de um contato presencial, físico, mais efetivo. A estudante TRS relata dificuldades de assimilar a ideia que a modalidade de ensino a distância evoca, sentindo-se numa “ilha desconhecida”, na ausência de referenciais:

– Pedagogia a distância, é assim que me sinto muitas vezes, à distância, em uma “ilha desconhecida”, não consegui ainda, assimilar totalmente esta ideia. (TRS, m, 1086)

Esse estranhamento se explica em função das expectativas dos estudantes, de que um curso a distância seria de fato “à distância”, ou seja, sem aproximações entre alunos e entre alunos, tutores e professores. A origem do estranhamento não está, pois, no fato do curso ser a distância, mas especificamente no fato do curso, sendo a distância, exigir a proximidade dos participantes, através das interações virtuais. A ambientação a esses processos passa a exigir um esforço dos alunos, no sentido de rever paradigmas e superar os referenciais embasados unicamente no ensino face a face.

As falas de MMSA e IAP, transcritas a seguir, reforçam as expectativas dos estudantes em relação a ausência de interação nos cursos a distância:

– *Eu não imaginava que sendo estudante do PEAD haveria tanta interação entre professores, tutores e colegas; muitas vezes isso não acontece no curso com frequência presencial. (MMSA, i, 536)*

– *Como colega do PEAD, fui surpreendida com pessoas que já acreditava não existir, até imaginava que por ser um curso a distância não teria tantos contatos como estou tendo [...]. (IAP, i, 310)*

O estranhamento se dá não somente em relação à falta de contato face a face, mas também em relação ao potencial de interação que os cursos a distância, nos moldes do PEAD, propiciam. O fato dos alunos estarem habituados aos estudos presenciais, não significa que todos interagem no ensino face a face, ou que os níveis de interação nessa modalidade fossem mais intensos. Ao contrário, pelo depoimento dos participantes, como da aluna SMSH, transcrito abaixo, é possível perceber que uma das dificuldades encontradas no curso a distância está relacionada exatamente aos altos índices interacionais que o mesmo possibilita e exige.

– *Não estava acostumada com essa forma de estudar interagindo no grupo; pode parecer estranho, mas a impressão que tinha, e às vezes ainda tenho, é que serei rigorosamente criticada. Já não tenho esse mesmo comportamento. Percebo que somos um grupo e mesmo que nossas ideias sejam diferentes, como muitas vezes parecem ser nas discussões dos fóruns, temos todos um objetivo comum. Não sinto mais que tenho colegas a distância, mas sim, que tenho um grupo que assim como eu optou por essa forma de estudar e que precisamos nos ajudar mutuamente. (SMSH, i, 1043)*

Aliás, esta tem sido uma das dificuldades mais marcantes. Se, por um lado, os alunos não esperavam que seria possível interagir a distância, por outro lado, julgavam que o curso não alcançaria a qualidade de ensino esperada, exatamente em função de não se dar presencialmente, face a face. Na medida em que os alunos percebem o potencial de interações no ensino on-line, sentem que necessitam modificar suas atitudes e comportamentos, passando a ser mais proativos e participativos. Essa perspectiva se traduz na fala de SMSH, abaixo, dando voz ao sentimento que anima os demais participantes do curso:

– *Desde o início ouvi falar que somos pioneiros. Não quero fazer parte de uma história que não deu bons resultados, ao contrário, quero ajudar a mostrar que não existe "distância" quando os ideais são fortes. (SMSH, i, 1054)*

Os propósitos do curso são assumidos pelos alunos, e incorporados em suas vivências. Na base dessa transformação encontra-se o conceito de “distância”, o que fica evidente a partir da descoberta de que um curso nesta modalidade pode aproximar seus participantes muito mais do que um curso presencial. Assim, o comprometimento dos alunos ultrapassa o interesse em sua própria formação. Sentem-se responsáveis também pelo sucesso dos colegas e do próprio curso, enquanto modalidade de ensino, e não somente enquanto área de conhecimento – Pedagogia.

Conforme já descrito, a ideia geral prevalente é de que não haveria contato entre os alunos, algo que, para alguns participantes, chegou a ser saudado como um aspecto confortante, em vista dos traços de personalidade de alguns estudantes, como é o caso de BL:

– *Como colega eu pensava que seria bom ser a distância, pois achava que não precisaria conversar com ninguém. Eu sou tímida e a primeira coisa que me vem à cabeça é o medo de falar. Achei que seria ótimo não precisar me expor. Seria só virtualmente mesmo. Achei que não se conhece as pessoas pela Internet. Eu tenho essas manias de vez em quando. De querer ficar só, sem falar com ninguém. Nem imaginava que se fizessem amizades. Nunca acreditei muito em amizades virtuais. E não acredito muito ainda. (BL, i, 57)*

No caso da aluna BL, conforme fala transcrita acima, a expectativa era de que o curso a distância teria muito menos interações do que o ensino face a face. E em vista das características de sua personalidade, julgava que isso seria bom. No entanto, sua reflexão se deu exatamente em função da quebra dessas expectativas, em vista dos altos índices de interação desencadeados pelo curso a distância. Embora ainda resista internamente, já admite que laços de amizade possam ser criados virtualmente, ao perceber as atitudes dos colegas. Assim, nesse momento não concorda em estabelecer amizades através do ambiente virtual, mas reconhece que isso é possível.

A convicção de que é possível estabelecer vínculos de amizade a distância surge e se consolida com o aprofundamento das práticas virtuais, como evidencia o proferimento da aluna JEGSL, a seguir:

– Após este semestre, percebi que se pode ter um ótimo relacionamento com os colegas, trocar informações, esclarecer dúvidas, manter um vínculo de amizade etc., mesmo não frequentando aulas diariamente. Mesmo à distância, é possível estar em contato com os colegas e afirmar que faço parte de uma turma, não importando o fato de não fazermos parte de um ensino tradicional. (JEGSL, i, 324)

Conclui-se, portanto, que chegar a essa compreensão depende do modelo de Educação a Distância empreendido e vivenciado pelos alunos. É bastante provável que um curso a distância onde as interações entre os participantes não são estimuladas e valorizadas, não desenvolva essa nova compreensão. No exemplo em tela, não há referência a possíveis diferenças entre modelos, mas uma constatação de um caso particular que tende a ser generalizado.

Conforme já visto, de um modo geral o conceito de “Educação a Distância” está muito mais ligado à ideia de “distanciamento geográfico” e “distanciamento pedagógico” do que de “ensino mediado”. Dentro dessa compreensão, o “a distância” significa, de fato, distanciamento entre aluno e professor e distanciamento entre os próprios alunos. Talvez em função dessa concepção, quando os alunos escrevem sobre a modalidade de ensino a distância grafam, invariavelmente, com crase: “à distância” – reforçando a ideia de distanciamento, de distância física e de distância interacional.

Para ELC, ao contrário do que imaginara inicialmente, através de interações virtuais os participantes se fazem efetivamente presentes:

– Quando soube que o curso era à distância, achei que ficaríamos "mesmo" à distância, porém vejo hoje que nós formamos uma turma, na qual todas tentamos ajudar umas às outras, como acontece na aula presencial. Hoje vejo, por algumas situações que passei e mais precisamente o que estou passando, sinto o lado humano de colega mesmo, quando recebo e-mails de força e coragem, não só de

colegas como também dos tutores e professores, todos ficam parecendo totalmente presentes. (ELC, i, 247)

A efetiva presença do professor no ensino on-line constitui outro aspecto tematizado pela turma. A análise dos proferimentos dos alunos indica que a participação do professor não era esperada em cursos a distância. Por outro lado, esta suposta “ausência” era tida como uma deficiência da Educação a Distância, em função da própria natureza da modalidade. No entanto, algumas “descobertas” ocorridas ao longo do curso, como as mencionadas por ETB, a seguir, demonstram que a prática contribuiu para a mudança de concepção acerca desta visão:

– E uma outra descoberta muito boa foi ver que os professores estavam mais presentes do que eu imaginara. (ETB, m, 235)

O sentimento de “presencialidade” vivenciado pelos alunos no PEAD remete para uma nova perspectiva de aprendizagem no ensino on-line, como um processo de construção do sujeito, através das interações, em cooperação e colaboração. Diferentemente do ensino face a face, no ensino on-line a efetiva presença dos alunos, tutores e professores, se dá mediante contribuições através do AVA. Vale dizer, a participação não se dá no vazio, pressupondo sempre uma dimensão valorativa. Segundo essa perspectiva, quanto mais qualificada as interlocuções entre alunos, tutores e professores, mais efetiva a participação dos mesmos. Assim, o grau de participação mantém correlação com o *mérito* da participação. Essa perspectiva conduz BL a iniciar seu proferimento afirmando: “... *este é o curso à distância mais presencial que já vi*”:

– E o que me surpreendeu neste curso é que na verdade este é o curso à distância mais presencial que já vi. Somos já um grupo como se nos conhecêssemos há tempo. E quanto a ficar na frente do computador por muitas horas já virou rotina na minha vida; a primeira coisa que faço ao chegar em casa é dar uma olhada nos e-mails. Como tudo, acabamos por nos adequar a todas as situações que sejam necessárias de alguma forma para a nossa vida. (BL, i, 60)

A afirmação de BL faz todo sentido, corroborando o que já havia sido referido nas páginas anteriores, de que ensino a distância não significa, necessariamente, distanciamento. Ao contrário, considerando sob o ponto de vista da “mediação”, a Educação a Distância, baseada nas TICs e desenvolvida através de AVAs é uma educação essencialmente “presente”.

Entretanto, não se pode desconhecer que o sentimento de presença no ambiente virtual se dá a partir de novos referenciais, comparativamente ao ensino presencial. De acordo com os alunos, se no ensino face a face, os critérios de aproximação estão mais relacionados com a aparência física, no ambiente virtual as aproximações se dão mais em função de aspectos cognitivos. Aqui, é o desenvolvimento das ideias, o modo de relacionar conceitos, desenvolver o pensamento, concatenar pontos de vista, contextualizar, numa perspectiva de construção cooperativa e colaborativa do conhecimento, que mais conta, e que define as aproximações.

Do ponto de vista contábil, pode conjecturar-se acerca de um possível “ganho” na aprendizagem on-line, na medida em que as interações são colocadas em marcha pelos próprios conteúdos, sendo que estes é que definem os processos interacionais entre os participantes. De fato, no ambiente virtual de aprendizagem não é aceitável que um aluno diga “estou participando”, posto que a única participação substancial é aquela definida pela ação de participar efetivamente e não pela ação de relatar supostas participações. AKB soube captar essa dimensão do ensino on-line, como se verifica em seu proferimento, a seguir, quando refere que “*somos conhecidos de uma forma bem mais profunda*”:

– *Neste curso somos conhecidos não pela aparência, somos conhecidos de uma forma bem mais profunda, pela que realmente somos revelados através da forma que pensamos, não somos mais um nome a ser mencionado na lista de chamada, somos alunos participantes que realizamos contribuições importantíssimas auxiliando nossos colegas na realização de suas atividades.* (AKB, i, 23)

As racionalizações desenvolvidas pelos alunos, referentes ao sentimento de presença/ausência na Educação a Distância, evidenciam mudanças de concepções a partir de uma experiência prática, em função do projeto pedagógico do PEAD e dos recursos utilizados na aprendizagem on-line. Os recursos virtuais e a proposta de aprendizagem em rede, de forma cooperativa e colaborativa, contribuem para promover a instauração de uma comunidade virtual de aprendizagem, e para transformar as concepções prévias dos alunos acerca dos cursos a distância, no que concerne ao sentimento de ausência e isolamento.

Pode-se afirmar que propostas pedagógicas como as do PEAD trazem subjacente um ideal de Educação a Distância, que se realiza através da efetiva presença de todos os participantes, sejam alunos, tutores ou professores, ainda que a natureza dessa presença seja distinta da presença própria do ensino face a face.

7.6 TEMATIZANDO A “APRENDIZAGEM ON-LINE”: EM QUE MEDIDA É POSSÍVEL APRENDER A DISTÂNCIA?

Uma das questões que causa maior inquietação entre os estudantes que optam por cursos a distância é a dúvida sobre a possibilidade de efetiva aprendizagem nessa modalidade de ensino.

Geralmente as dúvidas surgem não somente em relação à possibilidade ou não de aprendizagem, mas também quanto aos níveis de aprendizagens possíveis, ou seja, os estudantes sentem-se inseguros acerca do quanto se pode aprender na modalidade de ensino a distância. Em outras palavras, contabilizam o que estariam perdendo, em termos de aprendizagem, comparativamente ao ensino face a face.

Para os alunos interessados na qualificação profissional e na ampliação dos conhecimentos, este dilema não é algo banal, ao contrário, representa uma condição que gera consequências determinantes nos estudos.

Na medida em que o desenvolvimento do curso evidencia uma efetiva aprendizagem, os estudantes adquirem confiança na modalidade de ensino, refletindo-se positivamente nas próprias aprendizagens, desencadeando aquilo que pode ser chamado de “círculo virtuoso”, onde os resultados auferidos atuam sinergicamente favorecendo o processo. A fala de CFS, abaixo, que representa o pensamento geral da turma, traz duas questões relacionadas com a efetividade das aprendizagens na Educação a Distância:

– ... também acreditava que um curso a distância não seria capaz de proporcionar tantas aprendizagens e experiências como este curso está nos trazendo, pois sendo nesta modalidade, achava que a realidade poderia ficar muito distante. (CFS, i, 73)

Na fala dos participantes, além da questionável aprendizagem, prevalecia a ideia de que um curso a distância determinaria, simplesmente em função da modalidade, um distanciamento da realidade do aluno. Dentro dessa perspectiva, caberia ao aluno se adaptar ao contexto, conformando-se com uma aprendizagem diretiva, aos moldes do modelo expositivo entregador que caracteriza muitos cursos presenciais.

Assim, o curso exigiu dos alunos uma mudança de atitude em relação à Educação a Distância. De um lado, ao contrário do que os alunos esperavam, conforme mensagem de VSP, abaixo, no PEAD os professores permaneceram atuantes e presentes, o que não isentou os alunos de assumirem uma atitude mais autônoma em relação aos seus estudos:

– Uma mudança muito significativa para mim foi em como encarar o EAD. Assim como muitas pessoas pensam, acreditava que a aprendizagem ficaria muito a desejar por falta da presença atuante dos professores. Mas como precisamos ir em busca de material acredito que a pesquisa é muito mais intensa e gratificante. (VSP, i, 1140)

A propósito, em relação à crença na efetividade das aprendizagens na modalidade a distância cabe analisar a dinâmica do processo, da passagem de uma atitude de desconfiança para uma atitude de confiança. De acordo com o que ficou

evidenciado no presente estudo, o sentimento de desconfiança não desaparece por acaso, depende do contato com uma nova realidade, que se contrapõe às concepções prévias, vindo a demonstrar que estas concepções não encontram embasamento consistente. Nesse sentido, não há dúvida que falar sobre as qualidades e potencialidades dos cursos a distância ajuda a despertar o interesse em conhecer mais de perto essa realidade, mas é a vivência prática, através da própria experiência, que provoca a mudança de concepção e de atitudes. Os alunos estreados em cursos a distância, como é o caso de EDVG, vivenciam esse dilema:

– Na questão anterior falei sobre a desconfiança que eu tinha, sobre o aproveitamento de um curso à distância. Como minha inclusão é recente não tenho como expressar uma mudança de opinião. (EDVG, i, 260)

Assim, como pode ser constatado através da fala de EDVG, acima, o contato inicial não foi suficiente para provocar uma mudança de opinião. Com base nessa situação, é possível inferir que as transformações dependem de um processo, que é progressivo, e que também depende da intensidade em que é vivenciado, do quanto a experiência de aluno a distância se mostra significativa.

O depoimento de MLO, abaixo, reforça esta hipótese. De acordo com a fala, a aluna não cogitava que seria possível aprender o que aprendeu em poucos meses. A certeza de que é possível aprender a distância advém da própria prática, a partir dos progressos a que foi levada a construir.

– As mudanças neste âmbito foram cruciais. Nunca imaginei que as pessoas pudessem aprender tanto quanto eu aprendi em poucos meses em um curso a distância. Ainda fico surpresa com os progressos que fui levada a construir! (MLO, i, 494)

A crença na modalidade presencial e o desconhecimento do potencial do ensino on-line constitui a tônica dos depoimentos. Curiosamente, os estudantes, ao referirem possíveis dificuldades de aprendizagem na modalidade a distância, não referem as conhecidas dificuldades de aprendizagem presencial, não estabelecendo relações entre uma e outra. Isso se explica em função do ensino face a face ser a única experiência de

ensino vivenciada pelos participantes desta pesquisa, ressalvadas as exceções. Como se verifica através do proferimento de AKB, a seguir, ocorre uma inferência com base na experiência de ensino conhecida, que é aquela onde o professor é presença física indiscutível:

– Como estudante acreditava que o conhecimento só aconteceria realmente de forma presencial, tendo o contato diariamente com os professores, perguntando, conversando. (AKB, i, 25)

Nesse ponto, cabe considerar que, se as tecnologias de informação e comunicação estão de alguma forma se inserindo no ensino presencial, até então não haviam abolido o contato face a face, que sempre predominou nos processos educativos, desempenhando um papel cuja natureza se diferencia daquela desempenhada nos cursos a distância. Essa realidade tende a se alterar com a crescente utilização dos AVAs como apoio ao ensino presencial, tendência que está se verificando atualmente nos cursos de graduação e, principalmente, de pós-graduação.

Na medida em que os estudantes tematizam a aprendizagem, surge a discussão acerca das transformações nos modos de aprender, que estariam relacionadas com novas exigências sociais, o que remete para o aumento da complexidade social e do desenvolvimento e inserção das tecnologias de informação e comunicação, em todas as esferas da sociedade. A aprendizagem on-line se coloca, na visão de MMSA, dentre essas “situações novas”:

– Sabemos que o aprender é uma marca do ser humano e que acontece durante toda nossa vida. Estamos sempre envolvidos numa necessidade permanente de aprender. Agora, mais do que nunca, somos surpreendidos por situações novas, exigindo sempre novas aprendizagens, novos conhecimentos. Eu não imaginava que sendo estudante do PEAD haveria tanta interação entre professores, tutores e colegas; muitas vezes isso não acontece no curso com frequência presencial. (MMSA, i, 536)

Analisando sob este prisma, a Educação a Distância se coloca não somente como uma modalidade de ensino diversa do presencial, mas com pretensões de um

upgrade didático-pedagógico, como um meio de desencadear novos processos de ensino e aprendizagem. E é isso que explica as dificuldades enfrentadas inicialmente pelos alunos, como deixa claro o depoimento de TRS, a seguir:

– *Agora, passado um ano de curso, já consigo perceber que posso aprender, sem ser no modo tradicional, com aulas presenciais, colegas e professores, mas isso não quer dizer que não sinto falta, ainda sinto a necessidade de encontros, para ver se estou indo no caminho certo e se o que estou fazendo não está completamente errado. Ainda apresento dificuldades para por no papel o que penso, mesmo com as atividades do seminário, que são atividades que exigem observação, questionamentos e relatos.* (TRS, i, 1095)

Nesse sentido, é sensato pensar que os cursos que tematizam as vicissitudes da aprendizagem virtual favorecem novas compreensões acerca da modalidade de ensino a distância, na medida em que abrem espaço para as interlocuções e a troca de experiências entre os próprios alunos. O entendimento se dá numa relação estreita entre a informação e a vivência dada pelo “cursar” o ensino on-line. Assim, a compreensão de que é possível aprender a distância surge gradativamente, como refere o participante TRS, ao mencionar “passado um ano de curso”, não substituindo, de imediato, as preferências dos estudantes que, habituados ao ensino face a face, mesmo encontrando sentido na aprendizagem *on-line*, ressentem-se dos encontros presenciais.

Se os processos desencadeados na aprendizagem on-line fossem efetivamente os mesmos processos colocados em marcha no ensino face a face, os alunos não teriam dificuldades de apropriação, em função da naturalização dos mesmos. As dificuldades advêm exatamente em função da novidade que a aprendizagem on-line representa, sendo proporcionais aos níveis de inovação implicados nessa mudança de paradigma.

No entanto, a Educação a Distância não necessita ser somente um *modo diferente* de ensino, ou seja, a potencialidade da modalidade não está na diferença, em relação ao ensino face a face, mas no que essa diferença pode representar em termos de processos de aprendizagem, mormente em relação aos processos cognitivos.

Naturalmente o conceito de Educação a Distância que constitui o referencial dos alunos no PEAD traz em si algumas singularidades que diferenciam de outros modelos de ensino nessa modalidade. Primeiramente, cabe destacar, de um lado, as tecnologias envolvidas, com o uso intenso das tecnologias de informação e comunicação e da aprendizagem *on-line*, através do ambiente virtual de aprendizagem. De outro lado, cabe destacar, as concepções epistemológicas que fundamentam o projeto pedagógico do curso, assim como a didática e as práticas de ensino, estão embasadas fortemente nos princípios da aprendizagem cooperativa e colaborativa, na autoria, na autonomia do educando, no trabalho em grupo, no ensino não diretivo, na concepção de conhecimento como um processo de construção do sujeito e não de transmissão do professor para o aluno, próprio do ensino *expositivo-entregador*.

Um ensino a distância, fundado nesses princípios, difere, em essência, do ensino presencial tradicional, visto que não é possível reproduzir na modalidade face a face os eventos da forma como os mesmos como são desencadeados no modo virtual.

As tecnologias não são utilizadas somente como uma forma de ilustrar ou apoiar as aulas expositivas, como em geral ocorre no ensino face a face tradicional. O ganho maior não reside no produto ou na interatividade com as máquinas, mas no aprofundamento das interações entre os múltiplos participantes do processo potencializado pelo uso de recursos e funcionalidades eficientes propiciadas pelas tecnologias de informação e comunicação, numa perspectiva de aprendizagem em rede.

De início, os alunos buscam desencadear e ampliar a interatividade com os computadores, julgando que se trata de um objetivo didático e pedagógico, ainda que posto em prática sem plena confiança de que terão sucesso nesse empreendimento. Dentro dessa ótica, a aprendizagem seria fruto da interatividade com o computador, de forma isolada. Esta antevisão, equivocada, de como seria o curso a distância, gerou bastante ansiedade, e alguma descrença quanto ao sucesso do mesmo. Como refere RCT, quando afirma que “seria difícil conduzir os ensinamentos por meio do computador”. A saída encontrada foi buscar a interação entre os participantes, indo além da interatividade com o computador:

– *O ensino a distância me proporcionou a crença de que seria difícil conduzir os ensinamentos por meio do computador. Então me posicionei no*

sentido de demonstrar nos meus comentários realidades minhas que promovessem a aprendizagem de todos. Na entrada do segundo semestre me sentia muito bem com os colegas. (RCT, i, 870)

Assim, supera-se a ideia de que o computador teria respostas para tudo, uma visão que traz implícitos os vícios de concepções de ensino diretivo, unidirecional e baseado no preceito de que existe um conhecimento pronto, acabado, na forma de produto, que pode ser transferido do professor ou do computador para o aluno, que tem a incumbência de absorvê-lo. Nessa perspectiva, ocorre uma inversão de papéis, e o aluno resigna-se e uma atitude passiva, como alguém que necessita ser ensinado pelo computador. Desse modo, o aluno transforma-se num instrumento do computador, desvirtuando os princípios da aprendizagem em rede, onde o aluno utiliza o computador como um instrumento de sua aprendizagem, como uma extensão de sua atividade cognitiva. Na aprendizagem em rede, o aluno ativa e comanda os processamentos do computador, utilizando as potencialidades dos recursos tecnológicos para viabilizar e qualificar suas interações com os colegas, tutores e professores.

Para tanto, o aluno necessita não somente reconhecer as potencialidades das tecnologias de informação e comunicação como também desenvolver habilidades e competências, promovendo atitudes que favoreçam as interações virtuais, um processo que demanda tempo, exige prática, e requer reflexões que contextualizem as transformações. A fala de AM ilustra essa mudança de perspectiva por que passam os alunos do PEAD:

– Como colegas no PEAD também estamos construindo interações, só que estas trocas estão gradativamente passando do pessoal ao virtual. No início do curso não conseguia ficar sem ligar para alguns colegas que eu mantinha maior afinidade para trocar informações e experiência sobre o curso. Nesta segunda etapa do curso tenho trocado informações, experiências, até trabalhos em grupo fizemos dividindo a parte de cada um por e-mail e depois da parte de cada uma pronta, lemos, conversamos no MSN e postamos o trabalho. (AM, i, 9)

Com o aprofundamento da experiência da aprendizagem virtual em rede, ocorre uma mudança de postura em relação às possibilidades da Educação a Distância. Surge a descoberta de que não somente é possível a aprendizagem, como também é possível uma aprendizagem qualitativamente comparável aquela alcançada no ensino face a face, através de um projeto pedagógico inovador:

– Mesmo o estudo a distância sendo algo relativamente novo, acredito ser um diferencial na formação superior, aliando qualidade com funcionalidade. [...] O curso não está deixando nada a desejar em termos de qualidade, propondo momentos desafiadores e reflexões importantes sobre educação. (AM, m, 2)

Tendo como referência o ensino face a face, os alunos, como demonstra a fala de JEGSL, se deparam com um “novo jeito de aprender e de participar de uma aula”, onde a essência não está na presença de um “professor dando explicações e solucionando dúvidas”:

– Como estudante tenho aprendido a estudar e construir conhecimento à distância. Sempre imaginei que estudar era estar em uma sala de aula com um professor em minha frente dando explicações e solucionando dúvidas. Hoje percebo um novo jeito de aprender e também de participar de uma aula. (JEGSL, i, 323)

Esse novo jeito de aprender e de participar se sustenta na abrangência e na intensidade das interações entre todos os participantes do curso, em todos os níveis, entre alunos, alunos e tutores e alunos e professores. Diante da descoberta do potencial educativo do ensino on-line, as concepções prévias são repaginadas, equiparando-se o ensino a distância ao ensino presencial, no que se refere às possibilidades de aprendizagens:

– São tantos os ensinamentos, tantas trocas que fica realmente difícil colocar que hoje eu estou participando de um curso a distância. (PCAR, m, 753)

As transformações são tão significativas que levam os alunos a refletirem sobre sua própria trajetória, buscando compreender e explicitar esse processo, que envolve a

superação de receios, transformações na vida pessoal e no campo profissional, e uma nova visão sobre o curso a distância. Mas não é somente isso, os alunos sentem-se motivados para expor e compartilhar suas experiências de aprendizagens on-line, como se verifica através do depoimento de ETB, a seguir:

– Neste memorial, pretendo fazer um relato muito verdadeiro e sincero sobre a trajetória por mim percorrida até os dias atuais. Meus medos, minha transformação pessoal e profissional, minha nova visão sobre este curso de Pedagogia a distância, enfim, deixar aqui descrito sobre minhas experiências e aprendizagens adquiridas durante este primeiro semestre. (ETB, m, 233)

Nas falas dos alunos constata-se que a relação com o mundo restou transformada. No depoimento de VTPS, essa nova compreensão fica bastante evidente, quando afirma que o curso mudou sua forma de pensar e de se relacionar com seus colegas e consigo mesma. Na visão dos alunos, as transformações não advêm exclusivamente do fato de estarem frequentando um curso superior, ocorrendo também em função da modalidade de ensino, ou seja, as aprendizagens também se referem à convivência com a nova modalidade de ensino que os alunos aprenderam a usar.¹⁸

Os participantes são unânimes em destacar as características da aprendizagem virtual, enfatizando a autonomia do aluno, a capacidade de organização do tempo, desenvolvimento de habilidades compreensivas e interpretativas, ao lado da apropriação do mundo das tecnologias. Esse é o entendimento evidenciado pela fala de PCAR:

– Através da aprendizagem virtual, o aluno é sempre o foco do programa educacional. O PEAD nos tornou mais perseverantes, autônomos, com maior capacidade para organizarmos nosso próprio tempo, maior habilidade para as leituras e interpretações e com um maior domínio das tecnologias. Através do

¹⁸ Ver depoimento VTPS, i, 1118, na p. 212.

PEAD, conquistamos também melhorias de qualidade da educação. Espero que o Curso mantenha este diferencial qualitativo, com a interatividade constante, continuada, atenciosa e cuidadosa. (PCAR, m, 784)

Nesse sentido, o curso ultrapassou todas as expectativas para os estudantes, como expressa MPB, a seguir, estendendo-se a todos os campos da vida, não somente em relação aos conteúdos abordados. Depreende-se que o modo de organização do curso e sua natureza on-line promoveram transformações tão ou mais significativas quanto os próprios conteúdos abordados.

– Acredito que o PEAD é muito mais do que esperava. Uma ação já conquistada pode-se dizer que são as relações de aprendizagem virtual, que foram de grande valia no campo pessoal, profissional, como aluna, como colega. (MPB, i, 554)

Na medida em que os alunos aprendem a aprender a distância – on-line –, estão também modificando seus próprios estilos de aprendizagem, modificando suas compreensões epistemológicas e pedagógicas. A experiência de “estudar a distância”, no modo peculiar do PEAD, desencadeia e promove outras experiências, como a de que a aprendizagem se dá como um processo que depende do sujeito e de suas interações com outros sujeitos e com o objeto do conhecimento, e que o conhecimento não se dá como produto, que pode ser transferido de um sujeito para outro, mas como um processo que depende de uma construção cognitiva, que envolve outros campos, como o afetivo, incluindo aspectos como solidariedade, colaboração e cooperação.

– Aprendi a não ter mais receio ao solicitar ajuda, ou simplesmente desabafar com as colegas. Percebi que realmente ocorre a cooperação no grupo, diferente do que eu pensava que ocorreria, em função da distância. Com certeza tudo isso ficará bem registrado na nossa "memória". (SSM, i, 980)

A superação do receio de se expor diante dos colegas, tutores e professores, como constata SSM, acima, é referenciada com frequência pelos demais participantes. O trabalho em grupo pressupõe a colaboração e a cooperação, que por sua vez

dependem da superação de barreiras que inibem a participação. No entanto, o valor da cooperação e da colaboração, como componente da aprendizagem, se torna mais evidente no ensino on-line. O depoimento de RCT, logo a seguir, aborda um conjunto de aspectos que envolvem a aprendizagem on-line, surgidos a partir da vivência no PEAD e da reflexão dos alunos sobre a própria experiência de ensino a distância, traduzindo as vicissitudes desse processo em toda a sua dimensão:

– Se tinha receio de comentar alguma coisa errada, perdi. Porque surgiram observações e contradições que eu mesma não esperava. Vivi um momento de grande expectativa de como iam terminar os debates e tive colegas que refletiram, analisaram, comentaram e acredito, aprenderam mais. Colegas que tinham feito o curso e não tiveram coragem para comentá-lo, uma pena porque haveria mais aprendizagens com certeza. Ocorreu depois um encorajamento destas pessoas para informarem por meio de seus comentários no fórum; que fizeram também o curso. Neste sentido, acredito, todos nós aprendemos que nossa realidade é muito relevante para interpretarmos o que é a educação coletiva em torno da nossa vivência tanto histórica como atual. O propósito foi alcançado e eu aprendi o que é um debate no fórum. Conheci pessoas por meio de seus comentários e seus discernimentos que me ajudaram a entender mais um pouco o que é o ser humano. Encorajando-me com suas atitudes de aprendizagem a alcançar o auto-controle emocional e não desistir de minhas ideias. (RCT, i, 870)

O depoimento de RCT, acima, sintetiza de forma cabal a natureza da aprendizagem on-line, evidenciando em que medida é possível aprender a distância.

7.7 TEMATIZANDO A “CLASSE”: O MITO DE UMA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA “SEM COLEGAS” EM XEQUE DIANTE DA PRÁTICA DA APRENDIZAGEM EM REDE

Os cursos a distância admitem uma série de modelos e estratégias de ensino, que vão desde um ensino unidirecional e hierarquizado, até modelos baseados nos

princípios da aprendizagem em rede. A incorporação das tecnologias de informação e comunicação trouxe novas possibilidades para a Educação a Distância, especialmente no que concerne aos processos de interação, síncronas e assíncronas, através dos ambientes virtuais de aprendizagem. Esse novo patamar tem sido referenciado como algo positivo, representando para os especialistas, de forma unânime, um avanço que favorece os processos de ensino e aprendizagem.

Não obstante este novo cenário persiste os riscos de replicação de modelos tradicionais de ensino e aprendizagem a distância, especialmente em função de aspectos econômicos, visto que os investimentos necessários são infimamente menores para modelos educativos baseados em apostilas enviadas por serviços de reembolso.

É notório que, com os recursos disponíveis atualmente, altamente tecnologicados, particularmente as possibilidades trazidas pelas tecnologias de informação e comunicação, pode-se colocar em marcha programas de formação em larga escala, se caracterizando ao mesmo tempo como um ensino de massa e solitário. De massa, porque é possível atingir multidões de estudantes espalhados em diversas as regiões do país, e solitário, na medida em que o aluno desenvolve as atividades isoladamente, recebendo os materiais, estudando e realizando provas, para verificar as aprendizagens auferidas.

Nesse modelo de ensino a distância, não são formadas “turmas”, e a figura do “colega” não encontra sentido. Tal era o modelo de ensino a distância que os alunos do PEAD esperavam quando se inscreveram no curso, não imaginando que na Educação a Distância pudesse haver “colegas” e “turmas”. E lamentavam que tivessem que aderir a um curso nessas circunstâncias, submetendo-se e aceitando essa realidade em função da premência em realizar um curso superior, que se colocava como um objetivo maior.

Assim, compreende-se porque, de um modo geral, os participantes referiram que o curso, por ser a distância, não teria colegas e os trabalhos seriam desenvolvidos de forma individual e solitária:

– Como o curso era na modalidade a distância eu nem pensei que teria colegas, imaginei que seria um trabalho solitário, às vezes um encontro presencial com um professor para tirar dúvidas. E que nós, as alunas, só íamos nos encontrar nas festas de final de semestre ou de ano. (DVS, i, 174)

De outra parte, os poucos participantes que imaginavam a presença de colegas, mantinham uma visão na qual os contatos entre os mesmos não seriam frequentes, sem possibilidade de compartilhamento dos trabalhos desenvolvidos:

– Como o curso era praticamente todo pela internet eu achava que não teria um contato com as colegas tão diariamente. Pensava que o curso seria muito individual e que eu não teria acesso aos trabalhos dos colegas. (SASC, i, 937)

Como sugere JEGSL, no depoimento a seguir, a origem dessas concepções prévias está na prática naturalizada do ensino presencial tradicional. De fato, a tradição do ensino oral face a face sugere que o relacionamento entre colegas possa se dar unicamente em salas de aula presenciais, através do convívio diário nas mesmas:

– Sempre imaginei que para estudar e possuir um bom relacionamento com os colegas era preciso estar em uma turma em aulas presenciais convivendo diariamente com as pessoas. (JEGSL, i, 324)

A presumível falta de contato entre os colegas nos cursos a distância presente nas concepções prévias, como demonstra a fala de CCST, logo abaixo, também se dá em função da falta de referenciais dos novos modelos de ensino on-line. A aprendizagem virtual e o ensino on-line constituem aspectos somente encontrados nos novos modelos de Educação a Distância, com a incorporação das TICs, como mediadoras dos processos educativos e possibilitadoras da aprendizagem em rede. A formação de “turmas” e a efetividades de “colegas” de curso somente é possível no ensino a distância que promova amplas interações entre todos os participantes.

– Antes de iniciar o curso tinha uma visão que o mesmo seria frio, sem contato com os colegas e as colegas, mas vejo que os recursos que temos no mundo virtual possibilitam tornar tudo diferente. (CCST, i, 32)

Advém desse fato, do desconhecimento do potencial interativo da Educação a Distância da era digital, baseada em AVAs, as visões prévias dos alunos. Com efeito,

alguns participantes referiram descrença quanto à possível proximidade entre os colegas de turma, devido às limitações da própria modalidade. Para estes, como refere ACSC, a troca de ideias se constituiria num evento esporádico entre os colegas mais próximos:

– Eu imaginava que em um curso a distância não se tivesse colegas próximos e que fosse realizado de uma forma mais individual, onde só de vez em quando trocaríamos ideias com os colegas mais próximos. (ACSC, i, 45)

Por outro lado, entre os poucos participantes que vislumbravam a instituição de “colegas”, não havia a noção clara dos níveis interacionais que poderiam ser alcançados. Em geral, as expectativas nesse sentido eram bastante tímidas, como se percebe através da manifestação de VM:

– Não tinha ideia de como seria ser uma colega do PEAD. Sabia que nos encontraríamos de vez em quando, mas não tinha noção do quanto seria enriquecedora a troca de experiências entre nós alunos-professores. (VM, i, 1163)

Nas falas dos diferentes participantes verifica-se a presença de uma preocupação quanto a eventuais dificuldades de relacionamento entre os colegas online, presumidamente mais complicadas do que em cursos presenciais. No entanto, esta ideia inicial cede lugar, na medida em que as interações se aprofundam no ambiente virtual de aprendizagem:

– Imaginava que teria mais dificuldade de relacionamento que em um curso presencial, mas pude perceber que estava completamente enganada. Além de estar estudando com pessoas da minha família a integração com os colegas no geral é maravilhosa. (PAACM, i, 819)

A aluna CFS, referindo-se a essa peculiaridade, ressalta o diferencial do PEAD: “apesar de ser a distância, é um curso muito, muito, acolhedor”, e “significativamente construtor de colegas verdadeiros”, repetindo o pronome “muito”. E, diante da novidade das interações virtuais, equipara estas com os debates presenciais, utilizando

a expressão “como se fosse uma conversa de verdade”, revelando que uma nova compreensão acerca das potencialidades do ensino a distância está se constituindo:

– A partir do momento em que as primeiras atividades do PEAD foram sendo realizadas, percebi a diferença deste curso para os outros: apesar de ser a distância, é um curso muito, muito, acolhedor e significativamente construtor de colegas verdadeiros. Em cursos presenciais, os colegas vão mudando, semestre a semestre, e neste, se cria um vínculo muito forte, mesmo que seja pela internet em sua maioria, já que estamos tão acostumados com a ideia de debate dentro do próprio site, que é como se fosse uma conversa de verdade. (CFS, i, 75)

Quando os alunos registram, em suas falas, que não imaginavam que o curso, sendo a distância, proporcionaria a ampliação do círculo de amizades, como no depoimento a seguir, estão efetivamente demonstrando a importância da solidariedade e do companheirismo nos processos educativos.

– Eu não imaginava que o curso, sendo à distância, me proporcionaria a ampliação do círculo de amizades. Que tivesse contato direto com as pessoas. [...] Também não esperava que os sentimentos de angústia e insegurança fossem aflorar em todos os colegas. Assim como não imaginava que a evidência da solidariedade e companheirismo se arraigasse tão fortemente. (LAMC, i, 452)

Não obstante, a ideia predominante era de que os colegas de turma se encontrariam somente nas avaliações, ou seja, não haveria interações entre os mesmos. De acordo com a fala de MSM, este era um dos motivos para não concordar com o ensino a distância, o que evidencia a importância que é atribuída a essa característica pelos estudantes:

– Acreditava que por se tratar de curso a distância, eu e meus colegas só nos encontraríamos na hora das avaliações, este para mim era um dos motivos para não concordar com o ensino a distância. Não haveria contato entre os participantes do curso, desta forma seria difícil resolver problemas em grupo, por

exemplo, bem como a demora em saber as notas, ou executar as tarefas seria muito grande. Com certeza, o curso seria apenas feito através do estudo de alguns textos, para depois efetuar alguma prova presencial como forma de ser avaliado, desta forma não contribuiria muito em minhas ações em sala de aula. (MSM, i, 512)

Para os alunos, a presumível ausência de contato entre os participantes do curso dificultaria a realização dos trabalhos em grupo e a realização das tarefas. O modelo *expositivo-entregador*, subjacente no proferimento acima, como a leitura de apostilas e a realização de provas presenciais, não é visto como possibilidade de contribuição efetiva para a atuação do professor em sala de aula.

Para alguns estudantes, como evidencia o depoimento a seguir, também existe a preocupação quanto ao possível sentimento de isolamento nos cursos a distância, especialmente onde não se formam turmas e não são promovidas as interações entre os alunos, enquanto colegas de turma, o que poderia levar ao desinteresse. Este sentimento, relatado por NSO, exigiu uma mudança de atitudes frente ao curso:

– Este semestre encarei como um desafio a uma situação, que sei que ocorre frequentemente em cursos à distância: o sentimento de isolamento e que pode promover o desinteresse. (NSO, i, 699)

A participação efetiva de todos, com interações no ambiente virtual de aprendizagem, através do fórum, levou a uma mudança de concepção que se tinha em relação ao ensino a distância, supostamente marcado pela impessoalidade, sendo esta vista como algo negativo. O calor humano e o “olho no olho” do ensino face a face são referidos pelos alunos como essenciais nos processos educativos. Os estudantes adquirem confiança na Educação a Distância na medida em que conseguem vislumbrar que é possível promover um ensino humano e próximo através desta modalidade. É somente a partir da própria experiência educativa, no PEAD, que os alunos vislumbram essa possibilidade, algo que não poderia ser concebido a partir de um conhecimento teórico, exclusivamente. É digno de nota o quanto a experiência teria propiciado intenso compartilhamento entre os participantes a tal ponto de sugerir que as interações tenham se dado de forma mais intensa do que

seria possível no presencial. O comovente registro de MTR,¹⁹ é bastante esclarecedor nesse sentido.

De um modo geral, o mundo das interações virtuais encontrava-se fora do universo de compreensão dos estudantes em relação à Educação a Distância. Para a maioria dos participantes, como é o caso de PCAR, de acordo com depoimento a seguir, os únicos contatos seriam para tratar de questões de organização, para a explicação das regras e normas. O debate virtual de temas estava completamente fora de cogitação, como também a possibilidade de criação de vínculos entre os participantes, fato este visto como algo restritivo para o desenvolvimento das aprendizagens:

– Não conseguia imaginar, como ter e ser colega, numa turma cuja modalidade seria a distância. Acreditava apenas que teríamos contatos superficiais através de alguns e-mails ou ainda que por ventura houvesse algum encontro, este seria apenas para nos explicarem regras e normas do Curso e/ou Universidade, mas que seria muito difícil criarmos vínculos afetivos. Tinha a certeza de que não haveria envolvimento emocional e afetivo com colegas, apenas seríamos colegas virtuais, usando de cordialidade e educação para que nossos encontros também virtuais fluíssem com facilidade e qualidade. Sendo assim todos conseguiriam realizar as tarefas propostas com êxito. (PCAR, m, 767)

Referente à função dos contatos virtuais, ou mais especificamente, à ausência de contatos entre os colegas, na visão de PAACM, não somente acarretaria a impossibilidade de promover o esclarecimento de conteúdos, como também a impossibilidade de colaboração entre os colegas:

– Eu cheguei a pensar que um curso à distância não promoveria um contato entre os colegas exceto nos dias de encontros presenciais. E como particularmente aprecio auxiliar no que julgo ser capaz, seria uma lacuna bastante sentida se tal interação não fosse privilegiada como tem sido. (PAACM, i, 799)

¹⁹ Ver depoimento MTR, i, 729, na p. 218.

Como se percebe, o ingresso na aprendizagem virtual é acompanhado da necessária superação de uma série de desafios, entre os quais, o desafio da opção por um curso a respeito do qual se tem poucas informações sobre como funciona. Em geral, os alunos não esperam grandes oportunidades de interação na modalidade a distância, e procuram se organizar para fazer frente a esse desafio, definindo algumas estratégias. Como exemplo, SMC, segundo o proferimento a seguir, assumiu o fato de um curso a distância não promover interações com professoras de outras escolas, ingressando no curso mesmo assim, apesar de ficar desapontada frente a essa limitação:

– Eu acreditava que sendo um curso virtual, só haveria um contato maior entre os colegas que partilhassem a mesma escola. Sou uma pessoa muito afetiva e a perspectiva de não ter uma interação com os colegas de outras escolas me deixou um pouco desapontada. (SMC, m, 953)

Todavia, em função da proposta pedagógica do PEAD, suas expectativas negativas não se confirmaram, visto que as interações foram extremamente favorecidas e encorajadas, tornando-se viáveis a partir do AVA. Na medida em que as atividades se iniciam, a potencialidade da aprendizagem on-line vai se descortinando e as estratégias dos alunos, que não estavam preparados para a interação virtual, necessitam ser modificadas. A partir desse momento, o desafio não é lidar com a ausência de interações, mas, ao contrário, conviver com interações intensas, que exigem a familiaridade com recursos e a apropriação tecnológica.²⁰

No entanto, não é suficiente se apropriar das ferramentas da interação virtual, é necessário desenvolver competências nos processos interacionais a distância, através do ambiente virtual de aprendizagem. A respeito dessa questão, os depoimentos dos alunos referenciam algumas atividades que foram desenvolvidas no curso, como "O Caminho da Escola" e "Minha Sala de Aula", e que contribuíram para a aproximação e conhecimento mútuo. Estas atividades, dentre outras, foram concebidas com esse propósito, e ao que tudo indica, atingiram plenamente os objetivos, permitindo criar as condições para o aprofundamento das interações na comunidade virtual de

²⁰ Ver proferimento RCCF, i, 844, na p. 183.

aprendizagem. O depoimento de SMC, abaixo, é bastante esclarecedor nesse sentido, evidenciando a importância do conhecimento mútuo, entre colegas:

– Dentro do espaço fechado de uma sala de aula as descobertas vão se fazendo aos poucos, imaginem num local aberto onde as pessoas, em pequenos grupos, se afastam segundo seus interesses. Era assim que eu me sentia no PEAD, sem conhecer ninguém, sem saber das suas práticas, suas experiências, seus sonhos e interesses, apenas algumas fotos e comentários nos blogs. Depois que fizemos as atividades "O Caminho da Escola" e "Minha Sala de Aula" é que ficamos conhecendo melhor as colegas, onde trabalham, como é sua turma, suas salas de aula, onde moram. (SMC, m, 957)

Ao iniciar as referidas atividades, os alunos não tinham muita clareza quanto à importância das mesmas no sentido de criar as condições para o aprofundamento das reflexões na aprendizagem on-line. Assim, cada aluno procurou centrar-se nos objetivos propostos em cada uma das atividades. Após a conclusão dos trabalhos, com a socialização dos textos, é que surgiram os resultados relacionados ao conhecimento mútuo. Atividades como estas ampliaram os horizontes de interação na turma, e alunos que antes interagiam unicamente com colegas já conhecidos, passaram a interagir com outros colegas, a partir do conhecimento virtual. Na mensagem de AM²¹ percebe-se essa trajetória.

Com o passar do tempo, e com o aprofundamento da experiência de ensino a distância, firma-se uma nova compreensão, de que é possível desenvolver um bom relacionamento entre colegas, inclusive com o estabelecimento de vínculos de amizade, algo que até então era tido pelos participantes como possível somente no ensino face a face. Agora, “mesmo a distância”, como refere JEGSL, abaixo, é possível afirmar que faz parte de uma turma:

– Após este semestre, percebi que se pode ter um ótimo relacionamento com os colegas, trocar informações, esclarecer dúvidas, manter um vínculo de amizade etc., mesmo não frequentando aulas diariamente. Mesmo à distância é

²¹ Ver proferimento AM, i, 9, na p. 232.

possível estar em contato com os colegas e afirmar que faço parte de uma turma, não importando o fato de não fazermos parte de um ensino tradicional. (JEGSL, i, 324)

A possibilidade dos alunos se constituírem como “turma” e de se “reconhecerem” como colegas se constitui num pressuposto fundamental para uma Educação a Distância humanizadora, estando na base de concepções inovadoras de ensino e aprendizagem. Contar com o apoio de “colegas” e “companheiros” é algo visto como extremamente positivo em cursos a distância, como sugere o proferimento de AKB, a seguir:

– Acreditava que sendo estudante do PEAD não teria colegas, faria meus trabalhos, enviaria por e-mail aos professores e receberia minha nota. Hoje vejo que tudo é diferente e que bom que é diferente, pois tenho colegas, mais que colegas, companheiros que estão sempre dispostos a ajudar, além de conversarmos nos fóruns, sempre que necessitamos é só pedir socorro por e-mail e logo alguém nos responde solucionando o problema. (AKB, i, 23)

Dentro de uma perspectiva de aprendizagem em rede, os alunos compreendem o sentido da solidariedade, como um sentimento de reciprocidade, de auxílio mútuo – de oferta de auxílio de busca de auxílio –, dependendo das circunstâncias. Assim, colocam-se em atitude de disponibilidade, de predisposição para a ajuda ao colega. Esse movimento conduz o aluno a sair da posição de alguém que “espera ajuda”, para uma posição de alguém que também pode oferecer ajuda. À primeira vista parece uma transformação relativamente simples, entretanto, depoimentos, como de VM, abaixo, revelam o quanto isso exige de esforço pessoal no sentido do descentramento:

– Quanto à minha postura de colega no PEAD, percebi que é muito diferente daquilo que eu pensava, afinal, na outra faculdade que cursei, era cada um por si. Na verdade, na medida do possível, sempre nos ajudávamos, mas percebi que no PEAD existem colegas extremamente solidários para com todos. Quando posso, tento ajudar, pois eu não tenho problema algum com o

computador. Portanto, passei a encarar de outra forma o significado da palavra “solidariedade”. (VM, i, 1167)

O descentramento, que antecede atitudes de solidariedade, se dá por uma tomada de consciência, de que o aluno pode, com seus conhecimentos, competências e habilidades, colaborar com a aprendizagem dos colegas. As habilidades inerentes a cada um são colocadas em disponibilidade, favorecendo a aprendizagem em rede, de forma cooperativa e colaborativa. As atitudes demonstradas por alguns estudantes nesse sentido não passam despercebidas pelos colegas, repercutindo sinergicamente na turma, motivando outras atitudes similares, num efeito multiplicador:

– Percebi que o curso tem se apresentado com um grau de exigência bem acentuado, e então passei a prestar mais atenção nos colegas, pois têm se mostrado atentos aos colegas novos, muitos mandam e-mails sempre que possuem alguma novidade, suas colocações nos fóruns são procedentes e sinto que aprendo a cada dia mais. Comecei a participar mais dos fóruns, o que empolga, com certeza. (KASF, i, 377)

A questão da existência ou não de “classe” e de “colegas” no ensino a distância representou um dilema para os alunos do PEAD, no início dos trabalhos, que foi solucionado somente após o desenvolvimento das primeiras etapas do curso. Na prática, os estudantes ingressaram no curso acreditando que não haveria “classe” ou “turma”, assim como, por consequência, julgaram que não haveria “colegas”, embora esse fato fosse considerado extremamente negativo pelos mesmos.

No entanto, a prática do curso demonstrou o contrário, evidenciando não somente a possibilidade da constituição de “classe” e, como decorrência, de “colegas”, no ensino a distância, como também – e principalmente –, evidenciando essas duas instâncias como essenciais ao modelo de ensino proposto. Considerando a natureza do projeto pedagógico do curso, de cunho fortemente interacionista, não haveria outro modo de realizá-lo senão através das interações entre os participantes, implicando no reconhecimento mútuo, nos diferentes papéis e instâncias, como “classe” e “colegas”.

Cabe referir algumas implicações desse processo, em função das expectativas geradas entre os participantes. O fato é que os alunos gostariam de contar com

“colegas” no curso, bem como de constituir uma “classe”, mas acreditando que tal não seria possível em cursos a distância, se prepararam para desenvolver os estudos apesar dessa limitação. Não obstante, ao ingressar no curso, se depararam com uma situação inesperada, passaram a integrar uma “classe” e se reconhecerem como “colegas”. Diante desse fato, surgiu o desafio de desenvolver habilidades e competências no campo das interações virtuais, algo totalmente novo para os estudantes, algo que se tornou mais dramático na medida em que já não se tratava de algo somente *desejável*, mas *imprescindível* para o bom desenvolvimento dos trabalhos. Assim, a comunidade virtual de aprendizagem, baseada nos conceitos de “classe” e “colegas”, passa a se constituir de dentro para fora, a partir das construções do grupo.

7.8 TEMATIZANDO AS “INTERAÇÕES” NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: CONSTRUINDO O ENTENDIMENTO INTERSUBJETIVO ATRAVÉS DA PRÓPRIA MODALIDADE DE ENSINO ON-LINE

As interações sempre representaram um desafio para a educação em geral, e para a Educação a Distância, em particular. No entanto, não é comum entre os estudantes que ingressam num curso superior presencial preocuparem-se com os níveis de interação que encontrarão, diversamente do que acontece com os estudantes que optam por cursos a distância.

De início, a presumível ausência de interação na Educação a Distância é tida como uma limitação da própria modalidade de ensino, e desse modo, os alunos demonstram tolerância com que seria uma “deficiência”. Como decorrência dessas limitações, a colaboração entre os participantes seria algo impensável, e os alunos permaneceriam anônimos. Não sendo face a face, os professores não teriam a possibilidade de conhecer os alunos pelo nome, como refere CSS:

– *Em muitos momentos eu pensei que sendo aluna de um curso EAD não haveria possibilidade de colaboração, as atividades propostas seriam elaboradas e*

postadas sem nenhuma interação do grupo. Os momentos que houvesse um encontro seriam somente para uma prova, que esta eu já imaginava que teria que ser presencial. Os professores não teriam a menor possibilidade de conhecer alguém pelo nome e até achava que para estes eu seria somente uma a mais. (CSS, i, 127)

Nessa mesma linha seguem outros depoimentos, de outros participantes, como JFN e TRS, a seguir transcritos, revelando uma descrença acerca das possibilidades de interação no ensino a distância:

– Pensava que seria quase impossível comunicar-me com os colegas e que houvesse retorno. Achava que as coisas seriam bem difíceis. (JFN, i, 350)

– Não acreditava que num curso à distância ocorreriam tantas trocas como estão acontecendo nos fóruns. (TRS, i, 1092)

Nas falas de TRS, acima, bem como de PAACM, a seguir, distinguem-se dois momentos desse processo. Num primeiro momento, que revela as expectativas iniciais, percebe-se uma descrença em relação aos processos interacionais na modalidade a distância. Em contraposição, num segundo momento, já em pleno desenvolvimento do curso, a certeza de que as interações estão ocorrendo:

– Imaginava que teria mais dificuldade de relacionamento que em um curso presencial, mas pude perceber que estava completamente enganada. Além de estar estudando com pessoas da minha família a integração com os colegas no geral é maravilhosa. (PAACM, i, 819)

Conforme já abordado, as concepções prévias dos estudantes, que aqui tratam da questão da interação no ensino a distância, são confrontadas com a prática vivenciada no PEAD, tendo como resultado uma mudança de posição.

O fato é que a ideia de um curso a distância baseado em material instrucional impresso, entregue por reembolso postal, e encontros periódicos para fins de realização de provas predomina entre as concepções prévias dos alunos, sendo que os

níveis de interação esperados pelos estudantes são decorrentes dessa visão. No registro feito por VSP, essa questão fica bem visível:

– Sempre tive vontade de voltar a estudar, mas como já mencionei achei que não conseguiria. A primeira ideia que tive de um curso à distância é de que receberíamos polígrafos, teríamos algumas aulas presenciais para tirar dúvidas e as postagens dos trabalhos. Não tinha ideia da interação que aconteceria entre colegas, professores e tutores com os fóruns, e-mails... Não sabia e não tinha vontade de aprender a mexer no computador e na Internet. (VSP, i, 1129)

Ao se preparar para um curso a distância dentro desses moldes, os estudantes não se sentem motivados para a apropriação tecnológica vinculada ao modelo de curso a distância on-line, na medida em que, ao menos no início, não enxergam a potencialidade das mesmas, ou da correlação desses conhecimentos com o próprio desenvolvimento dos estudos.

Para a maioria dos estudantes, o conhecimento mútuo precede as interações, e a pergunta que se colocam, a partir desse entendimento, é como irão interagir uma vez que não se conhecem?

– Imaginava anteriormente que não precisaríamos de contatos, propriamente ditos, com os colegas, que caminharíamos lado a lado, mas sem grande interação. E isso tudo vinha de encontro que se as aulas eram on-line, como poderíamos interagir com os colegas? Eu não precisaria saber o que cada um pensa, suas dificuldades e facilidades na aprendizagem. De que forma os meus colegas iriam contribuir, e eu mesma, como demonstraria minhas aflições, minha dedicação e meus propósitos? (MM, i, 595)

Em geral, os estudantes sentem falta do conhecimento pessoal dos colegas na hora de interagir com os mesmos. No ensino presencial, as interações cognitivas são precedidas ou acompanhadas de referenciais que envolvem o conhecimento físico, visível, face a face, palpável. Assim, quando um aluno interage com um colega nos cursos face a face, tem presente as suas feições, os principais traços de sua personalidade, seu aspecto visual, físico, gestos, fala, semblante, indumentária,

emotividade, etc. São aspectos que ajudam a situar o interlocutor num dado contexto social.

Dentro dessas circunstâncias, não deixa de ter sentido a preocupação explicitada por NMRG: como iria receber ajuda dos colegas se nem sequer os conhecia?

– No início eram muitos os questionamentos, sobre como iríamos nos falar, tirar dúvidas, a quem recorrer, como fazer... Muitas dúvidas, incertezas e medos. Imaginava como iria receber ajuda dos colegas se nem sequer os conhecia; como poderia olhar seus trabalhos, algo tão pessoal, já que a cada um tínhamos que colocar nossas ideias e concepções. (NMRG, i, 711)

Uma das questões subjacentes ao ato de estudar a distância é saber: – Quem é este meu colega de curso? A resposta a essa questão constitui uma das chaves para desencadear as interações virtuais. Por via de regra, os alunos não estão prontos, de imediato, a desenvolver altos índices interacionais no ambiente virtual, e necessitam de um tempo para aprofundar o conhecimento interpessoal, até que o colega se revele, desfazendo-se o mistério do interlocutor incógnito. Esse foi o caminho encontrado por SZN, que iniciou suas interações virtuais a partir de interlocutores conhecidos anteriormente ao curso:

– Eu imaginava que por ser um curso a distância, as relações interpessoais se tornariam difíceis. Contudo já no primeiro encontro pude perceber que estava errada. Encontrei muitos colegas antigos, da época de Magistério, assim como muitos colegas de profissão que em algum momento passaram pela minha vida. (SZN, i, 963)

O encontro com “antigos colegas”, relatado acima pelo participante SZN, exemplifica o quanto essa questão assume importância no aprofundamento das interações virtuais. Na situação em tela, o acaso colaborou, e o reconhecimento mútuo constituiu num importante momento para o desencadeamento das interações virtuais. O que aconteceu foi que o aluno, diante da presença de antigos conhecidos, dentre os colegas, sentiu-se motivado e encorajado a interagir, tendo sido esta a porta de entrada nesse novo mundo, tornando as interações on-line menos traumáticas.

No caso do participante ETB, relatado a seguir, a dificuldade inicial mostrou-se a mesma. No entanto, as estratégias para o ingresso no mundo das interações virtuais foi outra, por força das circunstâncias. Não contando com antigos conhecidos na turma, não vislumbrava a possibilidade de realizar atividades em grupo ou mesmo disponibilizar um trabalho em processo de desenvolvimento ao crivo dos colegas desconhecidos. O caminho encontrado foi o estreitamento das relações interpessoais utilizando-se para tanto o Polo de Apoio Presencial:

– Eu não conseguia ver a possibilidade de me reunir com um grupo ou disponibilizar um trabalho incompleto para uma crítica e fazer novas modificações. Porém ao iniciar o curso já vi que não seria assim, logo já foi apresentado quais dias que funcionaria o Polo. Fui fazendo amizade e procurando saber quem iria trabalhar no Polo e os Professores apresentaram o ROODA; – o nome já diz, Rede Cooperativa de Aprendizagem. Fui me comunicando e hoje já tenho outra ideia de ensino a distância. (CSS, i, 127)

No caso em tela, o Polo de Apoio Presencial foi determinante para a inserção do aluno num modelo de Educação a Distância on-line, preparando o caminho para as interações virtuais.

A partir da análise das falas dos participantes, pode-se inferir duas situações distintas, relacionadas com a crença nos processos interacionais na Educação a Distância. A primeira, refere-se à descrença quanto à real possibilidade de se efetivarem interações no ensino a distância. A segunda, refere-se à descrença quanto à utilidade das interações virtuais. No trecho da fala de CFS, a seguir, identifica-se a segunda opção, evidenciando-se a efetividade e pertinência das interações virtuais, que possibilitaram as trocas de experiência:

– Pensava que o contato com os colegas em um curso a distância seria muito pouco, e de pouco proveito. Nunca imaginava que as experiências dos colegas pudessem influenciar tanto na minha prática. Esperava que fosse entrar em um curso “frio”, e que possivelmente haveria dificuldades em explicações ou auxílio com colegas e professores. (CFS, i, 74)

São dois aspectos que se encontram intimamente ligados, sendo que um gera influências sobre o outro, e vice-versa. Na medida em que o estudante não enxerga valor nos processos interativos virtuais, tal fato traz como consequência que a suposta falta de interações no ensino a distância não chega a ser vista como um problema. As dificuldades de auxílio mútuo entre os colegas de turma, que seriam determinadas pela modalidade a distância, desencorajam possíveis tentativas nesse sentido. Sem a tematização dessas questões, e sem o desenvolvimento de atividades que promovam a aprendizagem das interações virtuais, sustentadas em concepções pedagógicas inovadoras, um curso a distância, mesmo utilizando os mais avançados recursos das tecnologias de informação e comunicação, tenderia a replicar modelos ultrapassados, sem o aproveitamento do potencial tecnológico em prol das aprendizagens.

Outro aspecto que cabe ser considerado é que no ensino face a face, as interações se encontram de tal forma naturalizadas que não necessitam ser tematizada pelos participantes. Assim, não chega a ser um problema para o estudante saber como interagirá com os colegas e com o professor numa sala de aula presencial, visto que isso faz parte do âmbito de suas competências, já desenvolvidas e internalizadas. Desse modo, os alunos das classes presenciais têm todo o tempo para prestar atenção aos conteúdos desenvolvidos, não necessitando investir atenção à forma como os conteúdos são desenvolvidos. Em outras palavras, não necessitam “descobrir” como interagirão com os colegas e professor. Nesse caso, o que conduz o processo são os objetivos educacionais em si mesmos, e o centro das atenções se encontra no objetivo e não no meio.

Ao contrário, na Educação a Distância, desenvolvida com o uso intenso das tecnologias de informação e comunicação, os estudantes necessitam pensar também sobre o meio, ou seja, como irão interagir, e não somente pensar sobre o propósito da interação. É nesse sentido que a aprendizagem da interação virtual se torna um componente importante em cursos a distância da era digital. A aprendizagem on-line depende da adequada apropriação tecnológica, que vai muito além do domínio do computador, pois os estudantes necessitam se sentir bem ao utilizar tais recursos, como indica a fala de MVOS:

– No início achava que seria muito difícil trabalhar através do computador, pois parecia ser uma forma tão egoísta, tão isolada. Foi grande minha surpresa,

pois nos debates, nos fóruns, conseguia interagir com as colegas. Além disso, conseguimos formar grupos de estudos, no qual sempre nos reunimos [virtualmente], sábados, domingos, feriados ou até mesmo após o nosso trabalho, esses encontros são após às 23 horas, pois é o único tempo que temos. (MVOS, i, 567)

Significa que é através da apropriação tecnológica, do domínio do computador, do desenvolvimento de habilidade no uso dos softwares e dos múltiplos recursos oferecidos pelo ambiente virtual, da familiarização com as linguagens específicas, é que as interações adquirem maiores possibilidades no ensino on-line. Em outras palavras, resta evidenciado que a *educação mediada exige o domínio da mediação*, de forma naturalizada, e que os resultados alcançados mantêm proporção com os níveis dessa apropriação. Na fala de RCCF²² percebe-se esse movimento de adaptação.

A descoberta da interação virtual abre um mundo de novas oportunidades educativas para os estudantes, criando espaços para o desenvolvimento da autonomia dos educandos, como o trabalho em grupo e a aprendizagem em rede. Os recursos do ambiente virtual de aprendizagem tornam-se uma poderosa ferramenta na medida em que possibilitam uma gama bastante variada de configuração e de flexibilização dos processos interativos, seja no que se refere ao tempo – síncronos ou assíncronos – como também na forma – tipos de interação.

Por certo, as interações virtuais não se dão no vazio, ou seja, a forma – mediada – exige um conteúdo da mediação, que são os objetivos pedagógicos das ações educativas. Assim como a forma pressupõem um conteúdo, o conteúdo também exige uma forma. Em outras palavras, na educação mediada, o conteúdo transita e é compartilhado através de uma determinada maneira – ou de alguns determinados modos –, os quais devem estar no horizonte de compreensão dos estudantes.

Na medida em que os alunos evoluem no processo, familiarizando-se com as tecnologias de informação e comunicação, com os recursos do ambiente virtual, processos, linguagens, atingem um novo patamar, que possui suas próprias exigências: a aprendizagem em rede.

²² Ver proferimento RCCF, i, 844, na p. 183.

Um dos problemas da aprendizagem em rede está relacionado com a herança do ensino face a face tradicional, marcadamente de caráter expositivo-entregador. A aprendizagem em rede exige uma mudança de perspectiva, na medida em que o aluno não é mais um receptor de conteúdos, mas também um emissor, um autor. Porém, não se trata somente de uma mudança de perspectiva, que exige maior autonomia dos participantes. Trata-se, sobretudo, de uma mudança de concepção em relação ao ensino e a aprendizagem. Os alunos necessitam rever suas hipóteses acerca do conhecimento, sendo que a principal mudança que se opera vai no sentido da substituição de concepções que referem o conhecimento como um produto acabado, que é transmitido do professor para o aluno, para uma nova concepção, onde o conhecimento coloca-se como processo, construído pelos participantes, em rede, de forma cooperativa e colaborativa, solidariamente.

Esse pode ser um grande diferencial a assinalar os cursos a distância, baseado nas tecnologias de comunicação e informação, enquanto potencialidade. Em princípio, não haveria razões para implementar cursos a distância com a utilização de ambientes virtuais de aprendizagem, se a concepção pedagógica permanece atrelada a um modelo expositivo-entregador, baseado na ideia de conhecimento enquanto transmissão, ainda que isso de fato possa ocorrer, sendo, inclusive, muito frequente.

De outra parte, um curso a distância, cujo projeto pedagógico não sinaliza nesse sentido, da aprendizagem em rede, se implementado em ambientes virtuais de aprendizagem, certamente não estaria utilizando boa parte do potencial desses recursos.

A aprendizagem em rede, nos ambientes virtuais, exige um desprendimento por parte dos estudantes que não encontra correlato no ensino face a face, e de uma predisposição para se expor diante dos colegas, de se submeter a críticas. Aqui é que reside a importância da concepção no ensino e aprendizagem que embasa esses processos.

Na medida em que os estudantes consideram o conhecimento como um produto, um conteúdo pleno e acabado, como verdades absolutas, tendem a valorizar unicamente a palavra do professor, visto que este está investido da autoridade para tanto, para ensinar, sendo ele quem detém o conhecimento e também aquele que está autorizado a transmiti-lo.

Essa, aliás, tem sido a tendência dos alunos que ingressam nos cursos a distância, evidenciando todo o peso da tradição oral e do ensino diretivo. O conceito de aprendizagem em rede exige uma ruptura desse paradigma, e esse tem sido um dos grandes desafios para a maioria dos estudantes, de enxergar valor nas contribuições dos colegas e, por consequência, nas suas próprias contribuições. Trata-se de um novo aprendizado a ser construído, o “aprender a aprender a distância”.

Num contexto de ensino eminentemente diretivo, do conhecimento enquanto conteúdo a ser transmitido, as interações entre os colegas de classe não encontram muito sentido, visto que quem detém o conhecimento e a prerrogativa de transmiti-lo é o professor. Mais do que isso, além de não encontrar sentido, em tais circunstâncias os alunos encontram resistências em expor seus pontos de vista, de meros aprendizes, frente ao conhecimento inquestionável do mestre. Tendo herdado essa forma de conceber o conhecimento e de estudar, o aluno a distância, quando é encorajado a interagir com os colegas de turma no ambiente virtual, busca adaptar a nova realidade ao seu modo costumeiro de agir, aos padrões já naturalizados. Normalmente os estudantes enfrentam dificuldades como o receio de se expor, de confrontar pontos de vista e de manifestar o próprio pensamento, ou como diz MSH, com a impressão de que serão criticados:

– Não estava acostumada com essa forma de estudar interagindo no grupo; pode parecer estranho, mas a impressão que tinha, e às vezes ainda tenho, é que serei rigorosamente criticada. Já não tenho esse mesmo comportamento. Percebo que somos um grupo e mesmo que nossas ideias sejam diferentes, como muitas vezes parecem ser nas discussões dos fóruns, temos todos um objetivo comum. Não sinto mais que tenho colegas a distância, mas sim, que tenho um grupo que assim como eu optou por essa forma de estudar e que precisamos nos ajudar mutuamente. (MSH, i, 1043)

Ao mudar sua perspectiva, e a concepção do que seja conhecimento, os alunos sentem-se mais à vontade para participar ativamente dos fóruns, dos chats e trabalhos em grupo. O trabalho em grupo, conquanto pressupõe objetivos comuns, abre caminho para a aprendizagem em rede, onde os colegas já não se mostram tão distantes.

Da ideia de um curso “solitário”, como refere ETB, abaixo, chega-se a uma “cooperativa de aprendizagem”, e os receios de participar vão cedendo lugar a efetivas interações nos fóruns e chats:

– Eu imaginava que um curso à distância seria solitário, mas descobri que é realmente uma cooperativa de aprendizagem, onde podemos contatar com professores, tutores e colegas para esclarecimento de dúvidas, trocar ideias e experiências e expor nossos pontos de vista. No início fiquei receosa de postar no fórum, apesar de ter muitas dúvidas e também contribuir. Agora posto sempre. (ETB, i, 222)

É interessante registrar que, nesse estágio, os estudantes assumem uma postura de expectadores. Acessam os fóruns com o propósito de ver o que os colegas estão publicando e também para esclarecer suas próprias dúvidas. No mais das vezes, não intervêm, aguardando que algum colega traga uma questão que seja de seu interesse.

– O fórum também, apesar de eu participar pouco, me satisfaz muito, pois parece que ao ler os comentários, as dúvidas, as aflições e as alegrias dos colegas, faz parecer que eles estão bem próximos a mim. As trocas que ocorrem frequentemente têm um acréscimo incalculável. (SSM, i, 975)

Vale registrar que mesmo na condição de leitores, alguns estudantes enxergam valor nas interações nos fóruns, embora eles próprios não se arrisquem a colocar suas ideias e pontos de vista. Essa postura pode ser creditada ao “receio” de participar referido por MRP:

– Fico na dúvida se realmente eu ajudo alguém, se colaboro, mas tenho certeza absoluta que estou progredindo muito com os meus colegas, tanto os colegas on-line como os que eu converso pessoalmente. Como moro em [...], temos um grupo em que um procura ajudar muito o outro, sendo nos estudos, atividades, incentivos, apoio, etc. Sei que tenho que me envolver mais com colegas, professores e tutores através das várias oportunidades que a ferramenta nos

oferece, mas tenho receio; acredito que vou vencer com o passar do tempo. (LMRP, i, 370)

Habitado a escutar o professor falar, ao longo dos anos de ensino face a face, o aluno on-line fica em dúvida se consegue, de fato, contribuir com os colegas, o que dificulta que o mesmo assuma uma atitude mais proativa, como ator, e não como mero espectador.

Os estudantes, que antes se colocavam como leitores necessitam assumir posições de autoria, materializada no compartilhamento de ideias, de experiências. Nesse processo, ocorre um deslocamento do foco de interesse, que passa da busca de esclarecimento das próprias dúvidas para uma posição de colaboração e solidariedade, no sentido de propor ajuda aos colegas para esclarecerem também suas dúvidas. A novidade é que nesse processo, de auxílio mútuo nas discussões, se produz um novo conhecimento, na medida em que novas dúvidas ou pontos de vistas, antes não imaginados, surgem, repercutindo no entendimento das temáticas abordadas. A fala de SMC, abaixo, ilustra a dinâmica desse processo:

– Através do fórum compartilhamos nossas angústias, dificuldades, nossas experiências; e isto nos deixou mais próximas, mais sensíveis aos problemas de cada uma. Compartilhando saberes, tentando ajudar, fomos descobrindo dúvidas, certezas, convicções e fragilidades que nos colocam lado a lado nesta caminhada. (SMC, i, 957)

É unânime a referência ao papel das interações nos fóruns, na aproximação entre os participantes, através da troca de experiências, expectativas, angústias, etc. Através das intensas trocas, os alunos sentem-se próximos, talvez mais próximos do que se sentiriam se o curso fosse desenvolvido presencialmente. No proferimento de IAP, constata-se o quanto as interações virtuais foram importantes para o compartilhamento de dúvidas com os colegas:

– Como estudante, muitas coisas passavam por mim e eu sem ter a mínima noção do que era, ou significava aquele momento em minha vida de aluna, deixava passar, somente agora estou vendo quantas oportunidades estou

aproveitando, como aluna do PEAD, os diálogos através do fórum, e-mail, MSN, fizeram com que minhas dúvidas e críticas fossem compartilhadas com meus colegas. (IAP, i, 308)

A comparação feita pelo estudante com os tempos de aulas presenciais revela o quanto as interações virtuais foram significativas. Nessa mesma linha segue o depoimento de VSP, onde se percebe o quanto os níveis de trocas no ambiente virtual favoreceram suas aprendizagens, na medida em que possibilitaram confrontar diferentes pontos de vista com os colegas:

– A ajuda dos colegas, tutores e professores, sempre dispostos, nos fóruns e e-mails, me deixaram bastante motivada [...] Vi como é gratificante fazer buscas em sites, navegar pela Internet, trocar ideias, ver como as pessoas encaram os mesmos fatos de maneira diferente, como vimos em “Memórias”. (VSP, i, 1140)

Os professores e tutores ligados ao curso desde o planejamento não tinham dúvidas quanto à proposta pedagógica, sendo assim, para estes, os níveis de interação esperados e atingidos não representaram surpresa. Entretanto, de uma maneira geral, os alunos, quando iniciaram o curso, não tinham ideia acerca das possibilidades de interação num curso a distância desenvolvido através de um ambiente virtual de aprendizagem. Ao estabelecerem comparações com o ensino presencial os estudantes concluem, como é o caso de MMSA, que os níveis de interação alcançados no PEAD seriam maiores:

– Eu não imaginava que sendo estudante do PEAD haveria tanta interação entre professores, tutores e colegas; muitas vezes isso não acontece no curso com frequência presencial. (MMSA, i, 536)

Não se pretende aqui demonstrar o predomínio de uma modalidade de ensino em relação à outra, em termos de potencial de interatividade que as mesmas propiciam. No entanto, é extremamente significativo o fato dos alunos referirem em suas falas, de forma tão intensa e representativa, os benefícios para as aprendizagens auferidos com as interações virtuais.

7.9 TEMATIZANDO A “COOPERAÇÃO” NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA – O NOVO PARADIGMA POSTO PELA APRENDIZAGEM ON-LINE

A cooperação na Educação a Distância foi um dos aspectos amplamente tematizado pelos alunos do PEAD, tanto em termos de concepções prévias como também em termos de experiências desenvolvidas ao longo do curso.

Assim como as expectativas em relação às interações sinalizavam baixos índices, da mesma forma, no início do curso, verificou-se uma tendência em subestimar a ocorrência da cooperação, o que se explica em função do atrelamento dessa dimensão aos processos interacionais; com efeito, a cooperação depende dos níveis de interação possíveis. Assim, na medida em que os alunos não vislumbram possibilidades de interação em cursos a distância, da mesma forma não vislumbram possibilidades de cooperação.

A ausência de referenciais dificulta que alunos constituam uma visão do próprio processo, visto que não há elementos que permitam comparações, como experiências similares anteriores. Assim, muitos alunos sentem dificuldades em mensurar os próprios níveis de cooperação e colaboração, ou seja, de compreender até que ponto estão conseguindo auxiliar os colegas, trabalhando de forma colaborativa e cooperativa, ou até que ponto é possível avançar nesse campo, que níveis de cooperação são atingíveis no ensino on-line. É compreensível, portanto, a “dúvida”, manifestada por LMRP.²³

O que parece, à primeira vista, uma questão trivial, revela-se em toda a sua complexidade. A questão é que os estudantes não têm uma ideia exata de como poderão colaborar mais, ou melhor, com os colegas, de forma on-line. Esta dificuldade é trazida pela “novidade” do “curso a distância”, como refere ETB, abaixo:

– Um curso à distância é uma grande novidade, pois estava acostumada com as aulas presenciais. Mas vejo que ter colegas à distância é muito bom, pois o que é postado no fórum pode ser acessado a qualquer momento. Eu mudei, pois falo no

²³ Ver depoimento LMRP, i, 370, na p. 256.

MSN com um grupo de colegas, coisa que antes não fazia. A cooperatividade entre o grupo é muito importante, pois nos torna mais solidários. (ETB, i, 228)

Com a vivência no curso, forma-se a compreensão de que a cooperação constitui um importante componente para as aprendizagens. Os estudantes percebem que o acesso aos conteúdos, aos colegas, às interações, o tempo inteiro, é o grande diferencial da Educação a Distância baseada nas tecnologias de informação e comunicação, sendo este o fator que determina possibilidades de cooperação.

A disponibilidade de comunicação total o tempo inteiro permite potencializar os processos interacionais, incrementando, de forma exponencial, os resultados. Ao analisar o próprio percurso, alguns alunos estabelecem comparações entre o modelo do PEAD com modelos tradicionais de ensino a distância, baseado em material instrucional impresso e o uso dos correios, e concluem evidenciando algumas vantagens da EAD da era digital. Para MSM, um curso baseado na Web permite a colaboração direta e instantânea com os colegas, facilitando a compreensão e o desenvolvimento das atividades:

– Se este curso fosse a distância de forma tradicional, isto é, utilizando os meios de comunicação comuns de outros cursos a distância como os correios, por exemplo, eu precisaria de uns 8 dias para receber o questionário, mais uns 8 dias para saber o número de acertos obtidos. Mas como havia um programa de correção, eu já tive noção do número de acertos logo depois de concluir a atividade, e pude trocar ideia sobre a maneira de executá-lo quase que diretamente com os colegas. (MSM, i, 518)

A velocidade com que os eventos se sucedem no ambiente virtual pode parecer desconcertante para os alunos não habituados, o que exige nova postura, novas atitudes e comportamentos. Os alunos relatam essa caminhada, da passagem do presencial para o virtual, destacando o quanto sentiam no início necessidade das interações presenciais. Para a maioria dos alunos, esse processo se dá de forma progressiva. Seria impensável instituir um curso na modalidade a distância, e esperar que os alunos, sem experiência prévia com a modalidade, iniciassem, de imediato, as

interlocuções, de forma intensa, no ambiente virtual. O depoimento de NSO, a seguir, é bastante esclarecedor nesse sentido:

– Vejo que a passos lentos tenho tentado me modificar, sendo mais receptiva e colaborativa, demoro a me adaptar a novas situações, esse novo jeito de estudar é recente a todos, a clausura para quem é mais reservado não é de todo má, mas a impessoalidade, às vezes incomoda. (NSO, i, 703)

O fato de um curso a distância ser desenvolvido na Web, utilizando AVAs, como já visto, não significa, necessariamente, que o mesmo seja baseado em concepções pedagógicas inovadoras. Em suma, não é a tecnologia utilizada que determina uma proposta avançada do ponto de vista didático e pedagógico. Assim, o uso de recursos informacionais no ensino on-line não garante o atingimento daquilo que se compreende por “aprendizagem em rede”, uma vez que esta depende de uma proposta pedagógica, e de atitudes de cooperação e colaboração.

As discussões ocorridas entre os alunos demonstram o quanto os cursos a distância, baseados nas tecnologias de informação e comunicação, e que pretendem desenvolver a aprendizagem em rede, voltados para públicos sem trânsito com o computadores, necessitam prever disciplinas que promovam a capacitação para tal, iniciando pela apropriação e familiarização com os computadores.

Como refere NSO, acima, “esse novo jeito de estudar” coloca os alunos diante do dilema da participação, da inter-relação com o outro, com os colegas. Assim como os estudantes mais reservados se sentiram compelidos a um movimento de abertura, de exposição, de colaboração, os alunos com um perfil mais participativo no presencial, tinham receios de que não haveria espaços para a colaboração e a cooperação no ensino a distância. No trecho da fala de SMSH, transcrita a seguir, evidenciam-se as dificuldades enfrentadas pelos alunos de uma maneira geral:

– Não estava acostumada com essa forma de estudar interagindo no grupo; pode parecer estranho, mas a impressão que tinha, e às vezes ainda tenho, é que serei rigorosamente criticada. Já não tenho esse mesmo comportamento [...] (SMSH, i, 1043)

O trabalho em colaboração e cooperação exige a superação de um desafio, que é vencer a resistência, o receio de se expor às críticas dos colegas, o receio de expor o pensamento ao grupo. Para que a cooperação se desenvolva, é importante que se estabeleça um clima de confiança mútua, onde todos se reconheçam como parceiros de um projeto comum. Isso nem sempre é fácil, visto que os tempos de entrosamento são diferentes para cada pessoa e dependem das vivências prévias e das circunstâncias do momento, de que modo cada um é “tocado” e motivado a integrar-se efetivamente e “de corpo inteiro” no processo.

Ao mesmo tempo em que alguns alunos reportam a dificuldade de se expor, outros referem descrença quanto às possibilidades de receber qualquer tipo de colaboração efetiva, como menciona SR quando afirma que “não imaginava que algumas colegas pudessem me ajudar tanto como o têm feito apenas com suas colocações nos fóruns”:

– Mas por outro lado, não imaginava que algumas colegas pudessem me ajudar tanto como o têm feito apenas com suas colocações nos fóruns. Pensava que teria de fazer tudo sozinha, sem auxílio nem sugestões. Não imaginava que seríamos todas parceiras nessa luta diária que é ser professor desse país. Nunca pensei que eu pudesse ajudar as colegas, pois até desconfiava dos meus conhecimentos, numa espécie de insegurança. Pensava que sabia muito pouco e que só teria a aprender e talvez passasse vergonha perante as colegas. (SR, i, 995)

A frase “nunca pensei que eu pudesse ajudar as colegas, pois até desconfiava dos meus conhecimentos”, inscrita no proferimento acima, traduz de forma cristalina as vicissitudes por que passam os alunos virtuais, em diferentes momentos do processo da inserção na aprendizagem on-line. É necessário reconhecer que estes estudantes se encontram num mundo desconhecido, que de alguma maneira lhes é estranho, como se nota no recorte da mensagem de SMC, referindo às descobertas que se processam nessa caminhada:

– [...] Compartilhando saberes, tentando ajudar fomos descobrindo dúvidas, certezas, convicções e fragilidades que nos colocam lado a lado nesta caminhada. (SMC, i, 957)

De outra parte, os alunos que comumente apresentam um perfil de colaboradores no ensino presencial, estavam receosos quanto às potencialidades ou possíveis limitações do ensino on-line, temendo não poder auxiliar os colegas. Esse aspecto é referido por PAACM (i, 799), quando afirma: “– *Eu cheguei a pensar que um curso à distância não promoveria um contato entre os colegas exceto nos dias de encontros presenciais.*” No caso em tela, considerando que PAACM apreciava auxiliar no que julgava ser capaz, complementa: “– *Seria uma lacuna bastante sentida se tal interação não fosse privilegiada como tem sido*”.

Como se constata na mensagem a seguir transcrita, o modelo do PEAD, embora utilize intensamente as tecnologias de informação e comunicação, especialmente computadores em rede, não centra nas interações aluno-máquina, ou seja, o objetivo maior não é promover a interatividade entre aluno-computador, mas utilizar o computador como instrumento para que o aluno possa interagir com os colegas. O computador constitui um importante auxílio no desenvolvimento das atividades, na organização dos trabalhos, mas presta-se de forma bastante eficiente como veículo das interações intersubjetivas (entre sujeitos). Essa perspectiva passa a ser compreendida no decorrer do processo, quando os alunos descobrem que o valor do ensino a distância ultrapassa a relação aluno-computador. Assim, o aluno que esperava uma resposta do computador para solucionar suas dúvidas e promover suas aprendizagens, de forma passiva, modificou suas atitudes, tomando a iniciativa de demonstrar através de comentários no ambiente virtual, as suas realidades, no sentido de promover a aprendizagem de todos. Um exemplo dessa transformação está presente na intervenção de RCT.²⁴

Esse entendimento traz algumas consequências, sendo que a principal delas se refere às atitudes dos alunos virtuais. Nesse sentido, os estudantes descobrem que um curso a distância exige um perfil de aluno mais proativo, mais autônomo, e o valor do trabalho em cooperação se torna mais evidente. A proatividade e a autonomia estão a serviço da cooperação e se materializam nela e somente dentro dessa perspectiva encontram sentido. Não se trata de um estudo solitário, individualizado e independente, do “eu sozinho”, mas da aprendizagem em rede, numa comunidade virtual de aprendizagem.

²⁴ Ver proferimento RCT, i, 870, na p. 231.

Esta diferença é visível na fala de VM (i, 1167), ao comparar com outra experiência de ensino a distância que tivera, quando afirma que “era cada um por si”. Sobre essa questão, complementa: “– [...] mas percebi que no PEAD existem colegas extremamente solidários para com todos.” Essa realidade levou VM a “encarar de outra forma o significado da palavra *solidariedade*.” Analisando as falas, percebe-se que a solidariedade apresenta duas facetas distintas, se manifesta como um componente importante do processo de aprendizagem e desencadeia um processo sinérgico.

A solidariedade demonstrada através das interações virtuais ajuda a tornar os participantes mais próximos, a se reconhecerem como colegas de turma, criando as condições para o trabalho em grupo e para a ajuda mútua. Esses aspectos é que tornam os eventos educativos mais humanos.

Na comunidade virtual de aprendizagem, os participantes, através das interações, vão estabelecendo referenciais mediante o conhecimento mútuo, estabelecendo relações de confiança. Em tese, para o aluno seria mais fácil um modelo tradicional de ensino a distância, sendo que para tanto, bastaria realizar algumas atividades, individualmente, a partir das solicitações dos professores, e entregar os trabalhos aguardando a nota final. Certamente isso exigiria um investimento consideravelmente menor, em termos de tempo. Mas não é só isso, dentro desse modelo, o aluno não necessitaria se expor perante os colegas, elaborar reflexões, argumentações, promover a articulação cognitiva com os colegas, o que exige a leitura e a compreensão das mensagens, dos textos, com diferentes posicionamentos. Também estaria isento de colocar seu pensamento, mais do que isso, desnudar sua própria maneira de pensar, diante dos colegas, e defender posições, de forma comprometida com os discursos e argumentações dos outros. Na Educação a Distância da era digital, o que está em jogo é o desnudamento do pensamento em construção, ou seja, não o pensamento pronto, elaborado, mas a própria forma de pensar.

Os alunos relatam essa caminhada, da superação de inúmeros desafios, do estranhamento diante de um novo modo de ensinar e de aprender, do receio de se expor ao desconhecido, até que a confiança vai se constituindo, permitindo o trabalho em cooperação. É assim que acontece com SSM, referindo-se ao fato de que aprendeu a não ter mais receio de solicitar ajuda dos colegas:

– Percebi que realmente ocorre a cooperação no grupo, diferente do que eu pensava que ocorreria, em função da distância. Com certeza tudo isso ficará bem registrado na nossa "memória". (SSM, i, 980)

Os proferimentos dos alunos sugerem que as aprendizagens desenvolvidas na comunidade virtual, em rede, tendem a ser significativas e duradouras. Tal fato pode estar relacionado com a forma como ocorrem as aproximações entre os estudantes. Na comunidade virtual de aprendizagem, é a participação do aluno que o torna “presente” na turma, na “aula”. Assim, a presença do aluno se dá na exata medida de sua efetiva participação. O aluno que não participa de um fórum, ou de um chat, não se mostra presente, restando evidente que não há como estar presente “sem participar”. Assim, a participação aqui, diferente do ensino face a face, exige mais do que sentar nos bancos escolares de uma sala de aula física. Não existe um lugar no chat ou no fórum, onde o aluno possa simplesmente “sentar”, e aguardar os acontecimentos, como um espectador. O aluno que se coloca nessa perspectiva, não é considerado um aluno presente. Assim, faz todo sentido o depoimento de AKB,²⁵ quando reporta que “realmente somos revelados através da forma que pensamos”, ou seja, o conhecimento mútuo não se dá pela aparência, mas de uma forma mais profunda.

Um fato singular ajuda a explicar melhor como o processo de colaboração e cooperação pode se desencadear na comunidade virtual de aprendizagem. Buscando evitar que sobrassem vagas nos polos, com o número estipulado em 80, a coordenação do curso promoveu um segundo processo seletivo, para que, no caso de eventuais desistências no primeiro semestre, as vagas não ficassem ociosas, já que o curso, sendo de edição única, não teria novas oportunidades de ingresso semestralmente ou anualmente. Assim, garantir o preenchimento total de vagas no início do curso se colocou como uma estratégia interessante, no sentido de garantir que mais alunos viessem a concluir o curso. Por consequência, no segundo semestre houve o ingresso de um pequeno número de alunos novos, e que foram inseridos na mesma turma que havia iniciado o curso no semestre anterior. Como a instrumentalização para a Educação a Distância, incluindo a apropriação tecnológica, a familiaridade com o computador, com a internet, com o ambiente virtual de aprendizagem, e com as

²⁵ Ver proferimento AKB, i, 23, na p. 225.

linguagens e processos próprios de um curso on-line, ocorreram no primeiro semestre, os novos alunos não haviam tido esse contato. Diante disso, viram-se na contingência de buscar esses conhecimentos, através das interações com os colegas antigos. Essa necessidade levou a interessantes trocas e processos de colaboração e cooperação, como os relatados pela aluna MPB, abaixo:

– Vou tentar explicar: agora estudamos com muitas de nossas colegas, as novas que chegaram com dificuldades apenas na tecnologia trouxeram uma imensa experiência [de magistério] e assim uma ajudou a outra compartilhando seus saberes. Tenho agora certeza que um dos objetivos que tinha no primeiro semestre, que era de compartilhar mais, foi atingido, virtualmente, presencialmente, por telefone. (MPB, i, 544)

Ao mesmo tempo em que os alunos novos trouxeram suas necessidades, também trouxeram suas contribuições, compartilhando, através da troca de experiências, seus saberes. Depreende-se que a necessidade da apropriação tecnológica determinou a intensificação das interações dos novos alunos com os alunos antigos, e que esse fato desencadeou outros processos, não se tornando uma busca de auxílio e uma resposta a essa busca, mas um processo colaborativo. Os alunos tinham uma necessidade prática, que determinou o interesse e esse interesse se tornou mútuo, na medida em que os antigos alunos identificaram possibilidades de ganhos para suas aprendizagens, com as diferentes experiências trazidas pelos novos colegas.

A colaboração e a cooperação tanto podem ser levadas a efeito a partir de uma ação desinteressada, ou seja, no sentido da realização pessoal de estar colaborando e auxiliando um colega, como também a partir da conjugação de interesses mútuos entre as partes.

Cabe analisar que, mesmo a iniciativa aparentemente desinteressada de auxiliar o colega, pode trazer importantes oportunidades para quem empresta auxílio. São bastante conhecidas as teorias que sinalizam nesse sentido, especialmente a partir da epistemologia genética e do interacionismo, na medida em que o ser humano, diante da necessidade de explicar determinado conteúdo ao outro, estará elaborando melhor seu próprio pensamento, ou seja, qualificando sua própria produção argumentativa, explicitando com maior clareza.

7.10 TEMATIZANDO O “AFETO” NO ENSINO ON-LINE: A AFETIVIDADE MEDIADA – CRIANDO VÍNCULOS NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

A afetividade, como um componente importante nas relações intersubjetivas, e do bem-estar das pessoas, constitui um desafio para a modalidade de ensino a distância. A questão afetiva está dentre as principais preocupações dos alunos que ingressam em cursos a distância. A ideia geral que os estudantes possuem é de que a afetividade não é contemplada no ensino a distância em função da própria natureza da modalidade.

Depoimentos como os de FDS demonstram a visão dos participantes referentes a essa dimensão:

– Pensava que seria um curso sem ligação afetiva com as colegas; sempre achei a internet "fria" nas relações interpessoais, pois sou uma pessoa muito afetiva, gosto do toque e do abraço, do calor das pessoas. (FDS, i, 275)

A expectativa dos alunos em relação à ausência de “ligação afetiva” advém das concepções prévias, de que um curso, pelo fato de ser “a distância”, determinaria um total distanciamento entre os participantes.

A expressão “curso a distância”, como já foi referido, evoca um distanciamento entre os participantes, entre aluno e professor, entre aluno e tutor e entre os próprios alunos. Nesse caso, “a distância” significa, para os alunos, “sem interações”. Essa é a primeira impressão que os alunos sentem, o que leva os mesmos a concluir que, não havendo interações, naturalmente, não haveria o que se falar em “círculos de amizade”, como sugere LAMC, em sua fala:

– Eu não imaginava que o curso, mesmo sendo a distância, me proporcionaria a ampliação do círculo de amizade. Que tivesse contato direto com as pessoas. (LAMC, i, 452)

Antes de aprofundar essa questão, cabe uma ressalva acerca das interações em cursos a distância: conforme já referido, um curso a distância, ainda que desenvolvido

de forma on-line, não necessariamente promove as interações entre alunos e professores ou entre os próprios alunos. De fato é possível, mesmo na Educação a Distância da era digital, utilizar as novas tecnologias de informação e comunicação, sem que as interações estejam presentes como um importante componente pedagógico. Em outras palavras, o modelo de ensino que marcou época na Educação a Distância por correspondência, e que evidentemente restringe as condições para o estreitamento de laços afetivos e o cultivo da amizade entre os participantes, que de uma forma geral não se conhecem e não mantêm interlocuções, pode ser replicado no ensino on-line.

Os poucos alunos do PEAD que haviam passado por uma experiência prévia na modalidade a distância, abordaram essa questão em seus depoimentos. As raríssimas experiências prévias de ensino a distância, relatadas por alunos do PEAD, como é o caso de MVAK, abaixo, reforçam a posição de que o ensino a distância tanto pode servir para reforçar o distanciamento entre os participantes, como para o estreitamento dos vínculos afetivos:

– Como minha faculdade era à distância, acreditava que não seria nem um pouco diferente. Mesmo gostando de me relacionar com as pessoas, e sempre tentando achar algo de bom nelas, imaginava que nesse curso seria exatamente igual aos outros lugares, onde as pessoas são frias, impessoais, olhando somente para o seu próprio umbigo. (MVAK, I, 572)

Uma análise mais acurada das discussões revela que os estudantes, em algum momento do processo, relacionam a ausência de afetividade à modalidade de ensino e não ao projeto pedagógico que embasa as ações educativas.

Cabe referir que a simples presença das tecnologias, sintetizada na figura do computador, tende a gerar uma ideia de distanciamento. É consenso que as tecnologias tendem a ser vistas em toda a sua “frieza”, desprovidas de sentimentos ou de humanidade. A questão é que a irrevogável e indisfarçável precisão dos cálculos computacionais se contrapõe ao modo de vida do ser humano, onde a dúvida e a imponderabilidade fazem parte do dia a dia. Sentimentos, como simpatia, antipatia, solidariedade, entre outros, não são mensuráveis de forma milimétrica, e não podem ser reduzidos a simples causas e efeitos, fazendo parte da “humanização” do ser

humano. Nesse sentido, na medida em que a máquina se contrapõe ao ser humano, este sente necessidade de definir o papel das tecnologias em sua vida, e não definir sua vida em função das tecnologias.

Assim, a questão primordial é definir as tecnologias como instrumento a serviço do ser humano, e não o contrário. Ocorre que muitas vezes o ser humano necessita se adaptar às tecnologias para que possa fazer o melhor uso delas. Diante de tais contingências, em que medida as adaptações transformam a natureza da relação homem-máquina ou modificam a essência do ser humano são questões que se colocam no contexto da educação contemporânea. Ao criar o instrumento, para que este se constitua como tal, há necessidade de se definir os usos do mesmo, bem como a dinâmica de sua usabilidade, de suas aplicações. Dependendo de como esse processo se desenvolve, pode o ser humano se sentir um objeto, e não um sujeito, das tecnologias, se a adaptação for comandada pela máquina ou por um sistema onde o ser humano não se encontra sentido.

Na medida em que o PEAD propunha-se ao desenvolvimento das atividades educativas apoiadas intensamente no uso das tecnologias de informação e comunicação, essas assumem um importante papel no processo pedagógico, exigindo sua apropriação por parte dos alunos, em particular, e de todos os demais participantes, de um modo geral.

Assim, as expectativas dos alunos não poderiam ser outra em relação as possibilidades afetivas no curso, determinadas pela frieza das máquinas. O sentimento manifesto de MVOS²⁶ exemplifica o dilema vivenciado pela turma.

A partir das experiências previamente desenvolvidas, confrontadas com a vivência no PEAD, considerando o projeto pedagógico, as discussões abordam o papel das tecnologias na Educação a Distância.

Na medida em que o PEAD foi avançando, os alunos perceberam que o papel do computador não era de sujeito, mas de objeto, de instrumento, a serviço do ser humano, no sentido de propiciar a interação, que de outra forma não seria possível.

A fala de PCAR revela que uma nova compreensão começa a surgir, fazendo sentido, resgatando o lugar do ser humano nesse processo:

²⁶ Ver proferimento MVOS, i, 560, na p. 182.

– *Ao ingressar neste curso, procuro sempre passar aos demais colegas que não conhecem esta modalidade, que neste curso oferecido pela Universidade Federal do Rio grande do Sul, os recursos tecnológicos nada fazem por si sós, eles precisam e estão sempre a serviço de um projeto pedagógico claro, organizado, flexível e humano, pois para mim, este curso serve para encurtar distâncias e contribui para humanizar as minhas relações.* (PCAR, m, 777)

O entendimento acima é resultado da experiência desenvolvida no PEAD, e se contrapõem às concepções prévias dos estudantes. Praticamente todos os alunos tinham expectativas negativas em relação à afetividade em cursos a distância. O próprio PCAR, em outro trecho de seu depoimento, referente às suas expectativas iniciais, relata:

– *Tinha a certeza de que não haveria envolvimento emocional e afetivo com colegas, apenas seríamos colegas virtuais, usando de cordialidade e educação para que nossos encontros também virtuais fluíssem com facilidade e qualidade.* (PCAR, m, 767)

O recorte de um proferimento de CFS revela que este mesmo sentimento era compartilhado por outros alunos da turma, evidenciando o receio de que a emotividade não teria espaço no curso:

– *Esperava que fosse entrar em um curso “frio” e que, possivelmente, haveria dificuldades em explicações ou auxílio com colegas e professores.* (CFS, i, 74)

Da mesma forma como ocorreu com PCAR, a fala de CCST, abaixo, indica uma nova compreensão do ensino on-line, onde os recursos tecnológicos se colocam a serviço dos alunos e servem para gerar possibilidades de interações e não para inibir ou restringir a participação. Naturalmente, cabe aos estudantes, professores e tutores, explorar as potencialidades tecnológicas em prol das aprendizagens, o que inclui espaços para a afetividade, e o estreitamento das relações interpessoais.

– *Antes de iniciar o curso tinha uma visão que o mesmo seria frio, sem contato com os colegas e as colegas, mas vejo que os recursos que temos no mundo virtual possibilitam tornar tudo diferente. (CCST, i, 32)*

Os recursos tecnológicos potencializam novas formas de desenvolver o ensino a distância, mas é o objetivo pedagógico que define o uso das ferramentas, sendo, portanto, a esfera que conduz por competência todo o processo, não devendo estar submisso aos cânones da razão tecnológica, pois isto significaria uma inversão de valores.

Ademais, as amizades conquistadas por IAP constituem um testemunho que contradiz, na prática, expectativas negativas referente à afetividade no ensino on-line:

– *Antes achava que seria um curso sem motivação, pelo não contato com pessoas; me enganei feio: quantas amizades já fiz, e quantas experiências já troquei; está superando minhas expectativas. (IAP, i, 308)*

A nova compreensão despertada pela prática do PEAD recoloca o papel da máquina em seus devidos termos, onde esta não tem a função de substituir “colegas” de curso nas interações, mas exatamente o contrário, viabilizar as interações entre os colegas de curso.

E é a partir do intenso processo de interações virtuais, propiciado pelos recursos tecnológicos, que os alunos descobrem valores humanos, como fica evidente na fala de IAP, a seguir:

– *Como colega do PEAD, fui surpreendida com pessoas que já acreditava não existir, até imaginava que por ser um curso à distância não teria tantos contatos como estou tendo [...] (IAP, i, 310)*

Quando IAP refere que foi surpreendida com pessoas que já acreditava não existir, está explicitando a profundidade alcançada pelas relações virtuais, onde valores humanos puderam ser explicitados e evidenciados, não somente pela multiplicidade de contatos, mas pelo alcance e profundidade dos mesmos.

Constata-se, pois, que o curso promoveu uma mudança significativa nas concepções prévias dos alunos, que antes não acreditavam ser possível o entrosamento e o calor humano, e agora arriscam afirmar que a experiência tem se mostrado mais significativa do que provavelmente seria, se fosse num curso presencial.

Sem dúvida, uma reviravolta, do preconceito a um novo conceito, balizado a partir de uma experiência inovadora, cuja evidência mais enfática reside na satisfação dos alunos, na medida em que sentem o lado humano do curso.

7.11 TEMATIZANDO OS “CONDICIONANTES” DO ENSINO ON-LINE: EXIGÊNCIAS DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA VISÃO DOS ALUNOS – REFLETINDO SOBRE AS PRÓPRIAS DIFICULDADES E DESAFIOS

A Educação a Distância não constitui um modo naturalizado de ensino, algo com que todos estejam familiarizados. Em geral, o ingresso de estudantes em cursos a distância representa o ingresso num mundo desconhecido, independente do modelo de curso a distância, se mais interativo ou menos interativo.

Uma das questões que tem despertado interesse entre pesquisadores da modalidade de ensino a distância refere-se ao perfil de aluno que esses cursos exigem. De outra parte, tem acontecido que este aspecto também passou a fazer parte do interesse dos próprios alunos, que muitas vezes se perguntam se conseguem ou não se adaptar às peculiaridades do ensino a distância, se possuem ou não perfil para tal.

Trata-se de uma questão por demais pertinente, visto que a cada dia o universo de alunos a distância aumenta, abrangendo estudantes que antes não haviam cogitado e mesmo se preparado para frequentar esta modalidade de ensino. Desse modo, em menos de meia década o número de alunos a distância em cursos de graduação das instituições de ensino superior brasileiras saltou de 0% a 20%. Esse crescimento expressivo tende a colocar o perfil do aluno a distância dentre os temas que requerem

pesquisas e aprofundamento. Entretanto, levará algum tempo até que se chegue a resultados conclusivos, se o ensino a distância poderá ser levado adiante ou não por todos os estudantes ou se depende de um perfil específico.

Independentemente do perfil de aluno, é indubitável que a modalidade a distância coloca algumas exigências, no sentido de favorecer o desenvolvimento das atividades, do ensino e da aprendizagem nesta modalidade de ensino.

Outra questão a ser considerada é se os níveis de exigência seriam diferenciados em função das áreas de conhecimento e, especialmente, se o modelo de ensino a distância adotado em cada caso, bem como a proposta pedagógica dos cursos influenciam ou não nas aprendizagens e na permanência dos alunos. Como já referido anteriormente, a qualidade dos cursos de Educação a Distância, utilizando ou não as TICs, depende também – e principalmente –, de bons projetos pedagógicos.

A evasão de alunos constitui um desafio para a modalidade a distância, independentemente do modelo de ensino, tradicional ou avançado, em função de diversos aspectos. Embora não existam ainda dados estatísticos abrangentes e conclusivos no país para avaliar os índices de evasão, bem como para fazer frente a esse problema, sabe-se que em função de algumas características da modalidade de ensino a distância, trata-se de uma questão que necessita ser considerada em todos os projetos educativos nesta modalidade de ensino. Sabe-se, também, que os índices de evasão se mostram bastante variáveis, de curso para curso, estando vinculados às características de cada projeto educativo, bem como ao perfil dos alunos.

Os cursos a distância voltados para a formação de professores, como é o caso do PEAD, apresentam uma situação singular: o fato de ser um curso de formação em exercício pode tanto estimular a evasão como também favorecer a permanência do aluno.

Em tais cursos, dentre as razões que poderiam explicar eventuais altos índices de evasão, estariam: a) a elevada jornada de trabalho dos estudantes, que normalmente possuem dois contratos de trabalho, sendo que continuam trabalhando durante os estudos; b) a necessidade de adaptação das formas de estudos dos alunos, em função da modalidade de ensino, a distância; c) o fato dos cursos a distância se desenvolverem na forma de projetos, ou seja, de edição única, o que significa dizer que não são cursos permanentes, implicando na impossibilidade de licenças ou suspensão temporária dos estudos, por qualquer motivo.

A jornada de trabalho constitui um fator de risco no que tange a possíveis desistências, na medida em que durante os estudos, os alunos dificilmente obtêm redução da carga horária, e ainda necessitam despende um tempo mínimo de 20 horas semanais para as atividades do curso. No caso do PEAD, seria impensável aos alunos abrirem mão de um contrato, seja em função de compromissos educacionais assumidos enquanto docentes com as redes de ensino, com as escolas e com seus alunos, seja em função de necessidades financeiras. Do ponto de vista socioeconômico, poucos professores teriam condições de levar adiante os estudos se para tanto necessitassem reduzir os salários em razão da redução de contratos.

Quanto à questão de adaptação à modalidade de ensino, sabe-se que muitos estudantes que ingressam em cursos acabam desistindo em função de dificuldades de adaptação à modalidade a distância. Geralmente as desistências em função dessa razão acabam ocorrendo no início do curso. No caso do PEAD, além da necessidade de adaptação à modalidade de ensino, os alunos também passaram por um processo intenso de adaptação ao modo como o curso foi programado, com o intenso uso das TICs, através de AVAs, ou seja, o ensino on-line. Isso exigiu dos alunos, além de adequada apropriação tecnológica, investimentos no sentido de aquisição dos recursos, como computadores e acesso à internet. Ainda que o Polo de Apoio Presencial tenha, dentre outras, essa finalidade, de prover recursos tecnológicos e acesso a laboratórios com computadores, softwares, redes e internet, sabe-se que ao longo do curso os estudantes encontram muitas razões para disporem, eles próprios desses recursos, o que facilita o desenvolvimento das atividades, na medida que evita deslocamentos constantes ao Polo, considerando que este seria um deslocamento a mais, visto que durante o dia transitam de casa para mais de uma escola, geralmente distantes.

No curso de Pedagogia a Distância verificou-se que os alunos se colocaram em posição de total receptividade, aceitando sem restrições essas exigências impostas pelas circunstâncias. Como se viu ao longo deste estudo, a apropriação tecnológica, ao passo em que exigiu dedicação e investimento de tempo por parte dos alunos, foi vista pelos mesmos como um importante ganho no processo de formação. No entanto, há que se ter em vista, que mesmo assim isso representou uma carga extra de atividades, da qual os alunos de cursos presenciais normalmente estão isentos.

Além desses aspectos, os alunos do PEAD se viram diante de uma necessidade de adaptação bastante peculiar, em razão da proposta pedagógica do curso,

marcadamente interacionista, o que exigiu uma postura ativa no sentido de intensa interação dos alunos entre si, com os tutores e professores. Cabe destacar que este aspecto por certo contribuiu para elevar os níveis de exigência do curso, mas por outro lado, foi o responsável por promover aprendizagens extremamente significativas que de outra forma não seriam alcançadas. Nesse ponto, o desenvolvimento da autonomia do educando constituiu-se num objetivo pedagógico altamente relevante e que trouxe excelentes resultados, na medida em que essa nova perspectiva se traduzirá em benefício da atividade docente dos alunos-professores do PEAD em suas escolas, em prol de seus alunos, qualificando sua ação educativa.

Por fim, o fato do PEAD se tratar de um curso de edição única, como acontece com a maioria dos atuais cursos a distância de formação de professores em exercício, acarreta uma série de consequências, que podem determinar uma predisposição para o acréscimo dos índices de evasão. Num curso de edição única, os alunos não possuem flexibilidade para adequar o desenvolvimento do curso ao longo do tempo, necessitando seguir o cronograma à risca, visto que as disciplinas são ofertadas uma única vez. Assim, os alunos não encontram as facilidades que possuem os estudantes dos cursos de graduação presenciais, como trancamento de matrícula, para fazer frente a eventos que acontecem em suas vidas, como viagens, intercâmbio, etc. Mesmo afastamentos compulsórios, como por exemplo, em função de problemas de saúde, são difíceis de serem ajustados, se forem por um tempo relativamente prolongado. Em suma, os alunos de cursos a distância de edição única possuem poucas opções de adaptação do cronograma curricular. Nessas condições, o aluno que, por qualquer razão, não consegue frequentar um semestre do curso, ainda que por motivo de força maior, alheia à sua vontade, estaria automaticamente excluído do mesmo, independentemente de seu desejo de continuar os estudos. Face a essas peculiaridades, os cursos a distância de edição única, como o PEAD, são projetados levando em conta tais aspectos, no sentido de compensar as limitações com medidas como programas de recuperação especial e acompanhamento individualizado dos alunos.

Não obstante, contra todas as expectativas negativas, cursos a distância como o PEAD têm apresentado baixíssimos índices de evasão. Do total de 80 alunos que iniciaram o curso no segundo semestre de 2006, no Polo de Gravataí, cerca de 65 alunos estarão se formando em 2010, o que corresponde a um índice de quase 80% de permanência, o que significa um índice extraordinário. E esses mesmos números se

verificam nos demais polos do curso, sendo que de 400 alunos iniciantes, perto de 325 estarão sendo diplomados ao final do curso. Ademais, em cursos presenciais não se verificam resultados tão significativos como estes. Naturalmente esses resultados não são fruto do acaso, e se devem, entre outros aspectos, ao projeto pedagógico e à ação da equipe de professores e tutores.

Com relação aos índices de evasão em cursos a distância e presenciais cabe ainda trazer um aspecto que muitas vezes não é considerado nas análises comparativas, e que se refere ao tempo que os alunos levam para concluir um curso de graduação. Ao passo que num curso de edição única, os alunos concluem os estudos no tempo previsto, de 4 anos, nos cursos presenciais permanentes, esse período se torna bastante elástico, sendo que os alunos podem levar o dobro do tempo. Se esse dado for levado em conta, o número de alunos de cursos presenciais permanentes formados num período de tempo de duração do curso, de 4 anos, certamente seria pouco significativo. Não se pretende, aqui, estabelecer parâmetros de eficiência ou eficácia, até porque existe mérito na possibilidade dos alunos adequarem o desenvolvimento de seu currículo nos cursos permanentes, mas para fins estatísticos, são dados inexoráveis.

Dentre os aspectos que favorecem a permanência dos alunos um dos mais importantes está relacionado com a proposta pedagógica do curso. A forma como o curso é desenvolvido conta muito no sentido de diminuir os índices de evasão. A primeira ideia que se tem, naturalmente equivocada, é de que cursos fáceis garantem a permanência dos alunos, evitando a evasão. Como se verificou através dos depoimentos, dentre os poucos alunos do PEAD que haviam tido uma experiência prévia em Educação a Distância, os mesmos abandonaram os estudos antes de ingressar na Pedagogia, exatamente em função de se tratar de cursos sem muita seriedade. O fato é que os alunos não estavam interessados em obter uma diplomação, simplesmente, mas interessados em sua qualificação profissional e, neste caso, a facilidade se constituiu num fator de comprometimento da qualidade. Entretanto, por óbvio, um curso deve apresentar exigências compatíveis com sua própria natureza, sendo que o segredo para manter os alunos interessados não está no grau de dificuldade que representa para os alunos, mas na forma como os objetivos pedagógicos são postos e desenvolvidos.

Como já referido anteriormente, os primeiros momentos dos cursos a distância são determinantes no sentido de evitar a evasão. Muitos alunos podem abandonar o

curso no início justamente porque não compreendem a proposta pedagógica, seja porque esta não é adequadamente explicitada, seja por que falta habilidade para prestar os esclarecimentos de eventuais dúvidas. De fato, os alunos necessitam estar seguros quanto às suas escolhas e aos respectivos investimentos a serem feitos, de dedicação e de tempo aos estudos, relativamente longo, de quatro anos para um curso de graduação. Se os estudantes julgam que não estão em acordo com a proposta do curso, ou sentem que não possuem o perfil adequado para a modalidade de ensino, acabam desistindo logo no início.

A esse propósito, fato curioso aconteceu no Polo de Gravataí, conforme depoimento de ETB, a seguir transcrito, onde a aluna revela de forma enfática, o quanto essa questão afeta os estudantes, embora isso não fique visível aos tutores, professores e coordenação do curso:

– No primeiro dia de aula entrei na sala do Polo, querendo não ser vista. Queria que acontecesse uma mágica para que eu me tornasse invisível. Olhei para todos e me senti diferente, pois não dominava a tecnologia. Os colegas tão familiarizados com "aquilo" e eu só pensava em como sair dali correndo e sem ser notada. Sem dúvida o melhor momento da minha primeira aula presencial foi quando acabou a energia elétrica, pois saí dali como planejava, rapidamente e sem ser vista. Que felicidade! Nunca mais retornaria ali e pronto. (ETB, i)

Esse depoimento é emblemático na medida em representa o sentimento de praticamente todos os alunos que ingressam num curso a distância e que não exteriorizam, tendo que lidar com as vicissitudes inerentes aos primeiros passos na modalidade de ensino a distância. A manifestação acima se torna mais significativa na medida em que ETB faz parte do grupo de estudantes do PEAD que estarão sendo diplomados no segundo semestre de 2010, demonstrando que o desafio da permanência no curso foi superado.

Naturalmente, cursos a distância baseados no uso de computadores em rede, com a utilização de ambientes virtuais de aprendizagem, exigem de todos os participantes, especialmente dos alunos, a apropriação tecnológica, incluindo linguagens e processos, para que se obtenha êxito nas atividades educativas.

Por certo, alunos que possuem dificuldades em lidar com as tecnologias e com os computadores, terão mais dificuldades em desenvolver o curso. Grande parte das dificuldades advém do desconhecimento e falta de contato com as tecnologias, ou seja, são alunos que nunca utilizaram computadores antes e que agora, para desenvolver as atividades de ensino, necessitam utilizar estas máquinas.

Por sua vez, considerando que as TICs estão cada vez mais presentes na sociedade contemporânea, a maioria das pessoas acaba se habituando, desenvolvendo habilidades e competência no uso de computadores em rede, particularmente no que se refere ao acesso à internet, a conteúdos e serviços disponibilizados na web.

Tal fato leva a concluir que, embora possa ocorrer que um grande número de estudantes não tenha familiaridade com computadores, ao iniciar um curso superior na modalidade a distância, os mesmos não terão grandes dificuldades em superar estas dificuldades, através de programas especiais de instrumentalização para a EAD.

Não obstante, diferentemente dessa situação, pode ocorrer num curso a distância, embora a experiência tenha demonstrado a raridade de tais situações, que um ou outro aluno não enxergue a importância da interação no ambiente virtual, e pretenda desenvolver, de forma totalmente isolada, um curso que foi planejado para ser levado a efeito de forma colaborativa e cooperativa, dentro dos princípios da aprendizagem em rede. A questão que surge, a partir desse fato, é se o aluno possui ou não perfil para desenvolver atividades de ensino a distância on-line.

Na situação colocada acima, fica claro que a atitude do aluno está relacionada com concepções epistemológicas e pedagógicas, ou seja, a ideia que se tem do que seja ensino e aprendizagem e de como esse processo se dá. Trata-se de uma questão que antecede, ou se sobrepõe, à apropriação tecnológica. Ainda que o aluno venha a desenvolver habilidades e competências nessa área, do uso do computador em rede, terá dificuldades em aprofundar as interações, uma vez que não encontra fundamento em seus princípios.

Assim, analisando o caso, uma conclusão rápida poderia sugerir que este aluno estaria pronto para desenvolver um curso a distância no modo tradicional, baseado em materiais impressos e envio por reembolso, ou seja, teria o perfil para este tipo de curso, e não teria perfil para desenvolver um curso de cunho interacionista, baseado no conceito de aprendizagem em rede. Entretanto, essa questão é polêmica e remete para outras discussões, que ultrapassam os objetivos do presente estudo.

É difícil prever até que ponto as posições dos alunos podem se alterar, em que níveis, em que tempo, e em função de quais processos. Não sendo este o objetivo do presente estudo, cabe colocar a questão das exigências da Educação a Distância e do perfil do aluno em outros termos, em termos de atitudes que são exigidas para que se atinjam resultados promissores.

Como se verifica na manifestação de LSPS, a seguir, a aprendizagem on-line trouxe novas exigências que não estavam previstas no horizonte dos estudantes. No caso em tela, a aluna revela uma dificuldade de fazer frente a essas exigências:

– Como estudante as minhas crenças sobre a EAD eram bem diferentes das que eu tenho hoje, após todo esse longo caminho que já percorremos muita coisa mudou na minha concepção de Educação a Distância. Quando iniciei a caminhada achei que teria todas as condições de fazer o curso até o final, pois já havia tido experiências em outra faculdade, com aulas presenciais e as coisas andavam com muito mais tranquilidade, só que com a EAD da UFRGS já não tenho tanta certeza de conseguir chegar ao final, pois o nosso tempo é muito curto, eu quero muito me formar, este é um sonho que está se realizando e que às vezes nem eu mesma acredito [...] (LPSP, i, 438)

No excerto acima a aluna refere as dificuldades relacionadas com a quantidade de atividades e a pouca disponibilidade de tempo para realizá-las. Três fatores explicam a situação relatada. Em primeiro lugar, como o curso é voltado para a formação de professores em exercício, todos os alunos são alunos trabalhadores, professores que em sua maioria atuam em múltiplas classes, ou seja, possuem jornada de trabalho de 40 horas semanais, ou mais. Em segundo lugar, muitos estudantes, ao se inscreverem, por se tratar de um curso a distância, com base numa visão errônea da modalidade de ensino, imaginaram que seria mais fácil em relação a um curso presencial, no sentido de exigir menos empenho nos estudos. Por último, em terceiro lugar, certamente a necessidade de apropriação tecnológica e instrumentalização para a Educação a Distância impactou o volume e a intensidade das atividades a serem desenvolvidas no curso, tornando-se uma exigência a mais. O entanto, como se constata nas palavras de MM, as exigências do curso, mesmo tendo ultrapassado as expectativas, são vistas como positivas:

– *Acreditava ser esse um curso menos exigente, mas percebi logo que não o era, e isso é bom, quando termino cada tarefa com ou sem problemas de execução sinto-me capaz de mais, apesar de minhas limitações.* (MM, i, 593)

Nessa mesma linha segue a manifestação de TCB:

– *No início do curso achei que tudo seria às mil maravilhas, um curso à distância seria fácil, apenas olhar as atividades, pesquisar e postar. Estava ansiosa em voltar a estudar. Acreditei que seria muito mais fácil do que frequentar as aulas de um curso normal.* (TCB, i, 1064)

No caso de LPSP, as exigências impostas pela modalidade de ensino on line provém de fontes distintas, como demonstra outro trecho de sua mensagem logo abaixo. Num primeiro momento, as exigências impostas pelo tempo necessário aos estudos estão em desacordo com suas expectativas prévias, que estão embasadas numa concepção equivocada de ensino a distância. De fato, cursos a distância são voltados para permitir a inclusão educacional e democratização do acesso ao ensino. No entanto, o acesso ao ensino se dá pela flexibilização dos espaços/tempos de estudos, o que permite compatibilizar com outros compromissos, como laborais, por exemplo. De outra parte, o fato do aluno não necessitar despender tempo para os deslocamentos aos campi físicos das instituições de ensino superior também conta como um fator que favorece esse acesso.

[...] eu imaginei que os cursos a distância fossem cursos feitos para pessoas como eu, que trabalham dia e noite não tendo assim tanto tempo disponível para leitura e confecção de trabalhos tão extensos, eu gosto muito de estudar, de ler, sempre fui uma estudante dedicada, mas assim desta forma não está dando, sem tempo para poder realizar as tarefas que são dadas de uma semana para a outra e ainda dependendo da internet que às vezes funciona, às vezes não [...]. (LPSP, i, 438)

Como se verifica através das diferentes manifestações, os alunos não estavam preparados para as exigências de um curso como o PEAD, onde são valorizadas as interações entre alunos e professores, alunos e tutores, e entre os próprios alunos,

através dos fóruns, chat, A-2, PbWiki, Blogs, além das leituras, do desenvolvimento das atividades individuais e em grupo. Segundo a fala de MICS, a seguir transcrita, a novidade do ensino on-line repercute no desenvolvimento dos estudos:

– Como estudante foram muitas as expectativas para o semestre, pois tudo era muito novo e diferente. As aulas virtuais era uma situação totalmente nova para mim. Não conseguia imaginar como funcionaria. À medida que as atividades eram disparadas sentia uma certa angústia, me parecia que não conseguiria dar conta. Ainda sinto dificuldades em relação a esse fato. Contudo tenho me esforçado e ainda assim vejo que continuo com essa dificuldade. Continuo na tentativa de vencer esse obstáculo. (MICS, i, 526)

Analisando as discussões virtuais entabuladas pelos estudantes é possível compreender o quanto a inserção de disciplinas de Instrumentalização para a Educação a Distância no currículo do PEAD foi fundamental para preparar os alunos de tal sorte que os mesmos pudessem auferir os benefícios da aprendizagem on-line.

Dessa forma, os alunos se sentiram apoiados e motivados para enfrentar os desafios do processo de apropriação tecnológica, desde a descrença inicial, passando pela descoberta dos recursos do AVA, até o desenvolvimento de habilidades e competências próprios do ensino on-line, percurso descrito na fala de RCCF.²⁷

Para SMSH, as dificuldades iniciais com a informática foram superadas de tal forma que os recursos já se encontram introjetados nos processos de ensino e aprendizagem:

– Um dos grandes desafios do ensino a distância era saber que eu teria que me adaptar com um computador. Atualmente estou tão acostumada com ele, que quando não consigo acessá-lo, fica o estranho sentimento de que está faltando alguma coisa. (SMSH, i, 1049)

O receio diante da necessidade do uso de recursos informacionais, especialmente computadores, pautou as discussões, de forma intensa, por um período

²⁷ Ver proferimento RCCF, i, 844, na p. 183.

considerável de tempo, evidenciando o quanto essa questão se tornou significativa para os alunos. Como é possível deduzir a partir da fala de RMZ, os alunos se sentiam inseguros justamente pela ausência de referências, pelo fato de não conhecer o quanto seria necessário de domínio tecnológico, e de como isso poderia implicar na dinâmica das atividades, como se sentiam inseguros em função da própria novidade do ensino on-line:

– Iniciei-o com muitos medos: não conseguir dominar o computador, não dar conta das atividades, não estar preparada para o novo. Lutei durante esse semestre para vencer meus medos e as minhas dificuldades, procurando maneiras para evoluir como aluna, como profissional, como pessoa, como ser social dentro do curso. (RMZ, i, 890)

Dentre os principais receios mencionados pelos alunos está o receio de não conseguir dominar o computador, circunstância agravada no caso de ETB, em vista de sua aversão ao equipamento:

– Quando vi o meu nome na lista dos aprovados do PEAD da UFRGS fiquei muito feliz e ao mesmo tempo apavorada, pois estaria ingressando em um curso à distância e mal sabia clicar o mouse do computador. E acreditava que não aprenderia porque tinha uma aversão a computador. (ETB, i, 219)

A descrença no potencial de interatividade nos cursos a distância está por traz do receio dos estudantes quanto a eventuais dificuldades de adaptação ao ensino on-line. Geralmente, a origem da descrença está relacionada com o desconhecimento dos processos virtuais da Educação a Distância da era digital, que coloca como uma das exigências a interação entre os participantes. No entanto, de início os estudantes não compreendem o papel do computador nesse processo, julgando que as interações se dariam entre aluno-computador, o que explica a preocupação de MVOS:

– No início achava que seria muito difícil trabalhar através do computador, pois parecia ser uma forma tão egoísta, tão isolada. (MVOS, i, 567)

O estudante BL também relata essa mesma dificuldade de compreensão da modalidade de ensino, sendo que, de acordo com sua visão, o fato do curso ser a distância determinaria necessariamente a ausência de interações entre os participantes. No entanto, a intensidade das interações virtuais exigidas para o desenvolvimento do curso trouxe como consequência a necessidade de dispor de maior tempo diante do computador:

– Eu não me imaginava também na frente de um computador por horas a fio, lendo, lendo, lendo. Eu também achava que não teria contato com as pessoas por ser à distância, que seria bem impessoal. (BL, i, 56)

Dessa forma, uma das exigências mais palpáveis determinadas pelo ensino on-line se refere ao tempo dedicado ao computador com acesso à internet. Mesmo os alunos que se julgavam preparados para o desenvolvimento dos estudos a distância foram surpreendidos com as exigências do ensino on-line, principalmente no que se refere à apropriação tecnológica e a familiaridade com a informática na educação. O relato de CB, abaixo, retrata essa situação:

– Quando fiz o vestibular, eu sabia que se tratava de um curso virtual, mas quando vi que havia passado nas provas decidi que isso não seria obstáculo pra mim. Achei que o conhecimento que eu tinha de informática era suficiente para a realização do curso, porém me enganei, nunca tinha ouvido falar em Blog ou PbWiki. Foi bom entrar no mundo virtual, hoje me sinto fazendo parte de outro mundo. (TCB, i, 1064)

As dificuldades enfrentadas pelos alunos em função da falta de conhecimento no campo da informática bem como em função da falta de familiaridade e domínio dos recursos do ambiente virtual de aprendizagem constituem, por assim dizer, a ponta do iceberg, visto que são questões percebidas e sentidas antes de outras questões não menos importantes, mas que se colocam em outro nível de profundidade.

Em resposta aos níveis de exigência do PEAD, os alunos passaram a prestar mais atenção nas atitudes dos colegas, como refere KASF, a seguir:

– *Percebi que o curso tem se apresentado com um grau de exigência bem acentuado, e então passei a prestar mais atenção aos colegas, pois têm se mostrado atentos aos colegas novos, muitos mandam e-mails sempre que possuem alguma novidade, suas colocações nos fóruns são procedentes e sinto que aprendo a cada dia mais. Comecei a participar mais dos fóruns, o que empolga, com certeza.* (KASF, i, 377)

Tal fato se explica, na medida em que os alunos que não possuem conhecimentos de informática e não estão familiarizados com os recursos e funcionalidades dos AVAs, não têm os referenciais necessários para antecipar outras exigências mais complexas do ensino on-line.

O desenvolvimento da autonomia do aluno on-line, que se coloca como uma exigência para a aprendizagem em rede constitui um bom exemplo disso. Em outras palavras, na medida em que o estudante desconhece o potencial das ferramentas de interação dos ambientes virtuais de aprendizagem não tem como dimensionar o papel da autonomia do educando nesse processo.

A questão da autonomia surge após a descoberta do potencial interacionista das ferramentas virtuais. É a partir das interações com os colegas, tutores e professores, que os alunos vão descobrindo a importância do desenvolvimento da autonomia, enquanto estudantes, para o atingimento dos objetivos educacionais. Nas palavras de PAACM, abaixo, constata-se o dilema de ver-se frente às exigências do ensino a distância no que concerne aos processos interativos:

– *Não pensava que seria tão instigante e diferente como está sendo. Minha experiência como aluna e colega sempre foi de contato direto, não que isso fizesse muita diferença no meu envolvimento com as pessoas, pois tenho uma reserva que me dificulta muito. Tenho consciência disso, e no ensino a distância sinto que aumenta mais.* (PAACM, i, 815)

Nota-se que as dificuldades de interação relatadas por PAACM antecedem a problemática das interações virtuais, visto que também eram sentidas no ensino presencial. Os limites da presente pesquisa não permitem avançar na análise dessa questão, que poderá ser objeto de outros estudos. Não obstante, cabe considerar o fato

de que os alunos do PEAD estavam afastados por muitos anos dos bancos escolares, como estudantes. Trata-se de um dado extremamente significativo, em função das possíveis repercussões dessa circunstância no aumento das dificuldades na aprendizagem on line. Por certo, os alunos que recém saíram do ensino fundamental já estão mais afeitos com processos informacionais e acesso remoto, com o uso de ferramentas bastante similares aos recursos disponíveis nos AVAs. Um exemplo disso são as populares comunidades de relacionamento na internet, amplamente difundidas entre o público mais jovem. A fala de SR traduz as dificuldades que os alunos afastados por longo período dos bancos escolares enfrentam ao ingressarem na modalidade a distância, especialmente em cursos baseados em ambientes virtuais de aprendizagem.

– Depois de tanto tempo sem estudar esse era um grande desafio e um grande sonho a ser realizado. Me senti insegura, e duvidei da minha capacidade, embora sempre fui uma ótima aluna nos anos de escola, estava diante de uma proposta totalmente nova e desconhecida. (SR, i, 992)

Assim como aconteceu com SR, muitos outros alunos se sentiram inseguros e duvidaram de suas próprias capacidades cognitivas, ou da adequação de seu perfil ao modelo de ensino on-line. A transcrição de um trecho da fala de MRGS, abaixo, reforça o quanto esse sentimento de insegurança permeou a trajetória dos alunos:

– Sei que o ensino é a distância, mas as dúvidas são reais e o curto espaço de tempo também; estamos muito inseguros ainda com essa nova [modalidade]. (MRGS, i, 683)

Outro aspecto relevante relacionado com a questão vincula-se ao modelo de ensino com o qual os alunos-professores do PEAD estavam familiarizados. Não é difícil supor que a forma como o ensino presencial se desenvolvia há 20 ou 30 anos atrás era significativamente diferente das propostas desenvolvidas atualmente. Sem margem de erro, ao menos no que tange aos recursos tecnológicos utilizados, constata-se que os alunos que hoje concluem o ensino médio trazem na bagagem habilidades e competências no uso de recursos computacionais, algo que seria impensável há duas ou três décadas atrás, visto que tais recursos inexistiam.

Além dessas diferenças, supõe-se que o ensino de hoje seja menos impositivo do que já teria sido outrora, em função das próprias transformações da sociedade contemporânea e da educação em geral.

Sem dúvida, são componentes que pesam no momento de colocar em prática a aprendizagem on-line, e tudo indica que o perfil do aluno próprio do PEAD representa alguma dificuldade a mais, que as novas gerações de estudantes talvez não sintam.

Outra questão amplamente tematizada pelos estudantes do PEAD refere-se ao caráter supostamente teórico dos cursos de Pedagogia. De fato, o pensamento corrente na turma em análise era de que cursos de Pedagogia seriam, por natureza, teóricos, fato este que representou motivo de preocupação entre os estudantes, visto que os mesmos não se sentiam preparados para um empreendimento embasado em tal enfoque.

O problema da dicotomia teoria/prática representa um questão recorrente nas discussões acadêmicas ligadas à educação em geral, e à Pedagogia, em particular. O fato do PEAD ser desenvolvido na modalidade a distância contribuiu para tornar essa questão mais aguda e emergente, pois a ideia geral entre os estudantes era de que cursos a distância seriam, por natureza, eminentemente teóricos. Assim, dentro dessa perspectiva, os alunos foram induzidos, a partir de suas concepções prévias, a criar expectativas segundo as quais a teoria seria levada ao extremo no PEAD, ao unir a área da Pedagogia com a modalidade a distância:

– Além de prestar o tão famoso vestibular, teria que acrescentar em meu vocabulário a palavra Pedagogia, teria que tirar da minha cabeça o rótulo, que eu mesma havia colocado, em relação à Pedagogia, pois tinha pavor da teoria, nunca me imaginava cursando tal faculdade, e ainda mais, à distância. (TRS, m, 1082)

No entanto, o enfoque eminentemente teórico, contrariando as expectativas dos alunos, não constitui uma exigência da Educação a Distância, tampouco da Pedagogia. O PEAD é um exemplo palpável de como é possível trabalhar a teoria e a prática de forma articulada, o que os estudantes puderam comprovar ao longo do curso. Naturalmente que isso depende da proposta pedagógica e do enfoque dado aos processos educativos. Os resultados trazidos pela estreita relação teoria/prática, no

PEAD, foram extremamente compensadores, na medida em que permitiram trabalhar as práticas pedagógicas dos alunos-professores, em suas escolas, beneficiando, além das aprendizagens no curso de Pedagogia, o desenvolvimento dos alunos das redes públicas de ensino.

Outra exigência colocada pela Educação a Distância da era digital é a novidade na forma como os processos educativos são desenvolvidos, o que obriga os estudantes que ingressam na modalidade de ensino a lidar com o “novo”, com o “desconhecido”. Trata-se de um novo modo de ensinar e de aprender com o qual os estudantes não se encontram habituados. Lidar com situações novas, que não estão sob o controle exige uma atenção maior dos alunos, podendo gerar também um tensionamento nas relações, ou mesmo *stress*. Os estudantes dos cursos presenciais não se defrontam com essa situação, pois o ensino face a face está de tal forma naturalizado que não têm dúvidas acerca de como se desenvolvem os processos de ensino e aprendizagem. A fala de SASC, abaixo, ilustra o dilema vivenciado pelos alunos do PEAD:

– Como primeiro desafio posso citar o Seminário Integrador, onde juntos com o professor [...] e nossos tutores maravilhosos, aprendemos a lidar com este novo modo de estudar para que entrássemos no mundo virtual. No início parecia que não iria conseguir, eram muitas dúvidas e este novo modo de estudar se tornava um grande desafio. (SASC, M, 927)

No caso de ACSC, havia expectativa de atingir os objetivos do curso com êxito, mas se defrontou com uma série de exigências próprias do ensino on-line:

– Eu imaginava que alcançaria com êxito em todos os objetivos do curso, porém percebi que um curso a distância é bem diferente de um curso normal, pois além de ter que aprender a dominar a máquina, temos que aprender a nos organizarmos e ter um tempo disponível só para a realização dos trabalhos, participação de fóruns, leituras, debates... Enfim, temos que nos apropriar de muitas habilidades que antes não eram exploradas. Mas tudo isso faz parte da aprendizagem, pois ser estudante é também se deparar com desafios e lutar para conseguir superá-los. (ACSC, i, 46)

Como refere LMRP, a novidade do aprendizado do ensino on line está “mexendo” de tal forma com os alunos que estes sentem dificuldades na realização das atividades:

– *Além disso, também tenho dificuldade em realizar os trabalhos porque tudo isso que estou aprendendo está mexendo comigo.* (LMRP, m, 386)

Dentre as mudanças relacionadas com o novo modo de ensinar e aprender, impostas pelo ensino on-line, a ressignificação da escrita se coloca como uma questão emblemática. Essa questão foi analisada em profundidade na dissertação de mestrado, onde abordamos o problema da interação na Educação a Distância (NOVAK, 2005), sendo que, portanto, não cabe retomar neste estudo, ainda que tenha se revelado em toda sua intensidade para os estudantes do PEAD. O ensino on-line provoca uma ruptura com a tradição oral na educação e esse fato gera repercussões nos níveis de participação e nas exigências por parte dos alunos, mormente no que tange ao desenvolvimento de novas habilidades e competências, especialmente nos processos interacionais. Um trecho da mensagem de VSP, abaixo, demonstra o quanto a ressignificação da escrita está presente como uma questão para os estudantes do PEAD:

– *O que ainda acontece é a dificuldade de transcrever o que penso para o papel, quer dizer, editor de texto.* (VSP, i, 1150)

Ao lado da aquisição do domínio da escrita através do computador, os estudantes sentem a necessidade de desenvolver habilidades e competências na “escrita acadêmica”, ou seja, elaborar reflexões que atendam os requisitos em termos de estrutura do texto, bem como observando as normas e padrões que orientam os trabalhos científicos, segundo as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). Aparentemente se trata de uma exigência comum aos cursos presenciais e a distância, sejam estes desenvolvidos no formato tradicional ou com a utilização das TICs, indiferentemente. Não obstante, há fortes indicativos de que em cursos a distância on-line, onde os alunos interagem de forma intensa, através da escrita, bem como compartilham trabalhos de conclusão de disciplinas ou módulos,

com os colegas, publicando os mesmos no ambiente virtual de aprendizagem, escrever corretamente, consoante as regras da língua nacional, bem como seguir os parâmetros que orientam a elaboração dos trabalhos acadêmicos, se torna uma exigência bem mais premente. Essa é uma das conclusões a que chega VSP, conforme demonstra o texto a seguir:

– A ajuda dos colegas, tutores e professores, sempre dispostos, nos fóruns e e-mails me deixaram bastante motivada, inclusive em algumas vezes que pensei em desistir. Vi como é gratificante fazer buscas em sites, navegar pela Internet, trocar ideias, ver como as pessoas encaram os mesmos fatos de maneira diferentes, como vimos em memórias. Tenho a certeza de que eu preciso mudar minha linguagem escrita, usar termos mais acadêmicos, diversificar mais meu vocabulário. (VSP, i, 1140)

A experiência do PEAD leva os alunos a discutirem a importância do desenvolvimento da autonomia na aprendizagem on-line. Em projetos educativos a distância, concebidos dentro dos princípios da aprendizagem em rede, a autonomia do educando não é somente um aspecto positivo, mas essencial para o sucesso nos estudos.

Na pesquisa foram encontrados inúmeros depoimentos onde essa questão é referida, não como concepção prévia, mas como fruto da própria experiência dos alunos no curso de Pedagogia. Para PCAR, trata-se de um componente no conjunto das exigências do ensino on-line:

– Acredito que estudar a distância exige perseverança, autonomia, capacidade de organizar o próprio tempo e cada vez mais, domínio das tecnologias, mas com o sólido auxílio que até agora tivemos, teremos êxito em nossas aprendizagens. (PCAR, m, 743)

A questão da autonomia no ensino a distância se coloca não somente em relação à modalidade de ensino, mas se dá de forma associada ao projeto pedagógico do curso. A “ação problematizadora” referida por MSM, a seguir, diz respeito exatamente aos pressupostos epistemológicos e pedagógicos que orientam as práticas

educativas. Por certo o ensino on-line pressupõe a autonomia do aluno, mas o desenvolvimento dessa depende também da orientação que embasa o desenvolvimento do curso. Numa proposta pedagógica embasada num ensino de cunho conteudista, “expositivo-entregador” e diretivo, os estudantes teriam dificuldades para o exercício da autonomia, ainda que esta se faça necessária para o sucesso das aprendizagens no ensino on-line.

– Entendi que neste curso utilizamos a ação problematizadora, isto é, o aluno está no centro de tudo, ele, por interesse próprio entra na disciplina que necessita ou deseja, procura inteirar-se das aulas, das atividades e da forma de desenvolvimento das mesmas, conforme vai desenvolvendo, tem a chance de verificar os trabalhos de outros colegas postados no webfólio [...] (MSM, i, 514)

A experiência do PEAD, em virtude dos princípios da aprendizagem em rede que a embasam, tornou-se tão significativa para os alunos que estes não dissociam a proposta pedagógica da modalidade de ensino on-line, atribuindo ao modelo virtual os méritos dos resultados alcançados:

– Através da aprendizagem virtual, o aluno é sempre o foco do programa educacional. O PEAD nos tornou mais perseverantes, autônomos, com maior capacidade para organizarmos nosso próprio tempo, maior habilidade para as leituras e interpretações e com um maior domínio das tecnologias. Através do PEAD, conquistamos também melhorias de qualidade da educação. Espero que o curso mantenha este diferencial qualitativo, com a interatividade constante, continuada, atenciosa e cuidadosa. (PCAR, m, 784)

A busca do conhecimento, através de uma atitude pró-ativa dos alunos, constitui uma das características fundamentais da autonomia do educando. Assim, o curso de Pedagogia a distância, tal como foi concebido, tanto colocou a autonomia como uma das condições de sua realização, como também favoreceu o desenvolvimento dessa através da articulação entre as teorias e as práticas, envolvendo os alunos a partir de suas realidades, e trazendo uma perspectiva inovadora, que é traduzir em ações educativas concretas aquilo que propugnam as teorias educativas construtivistas e

interacionistas. Esta proposta do curso se reflete no aprendizado dos alunos, como evidencia o depoimento de MPB, a seguir:

– Estou muito mais exigente quanto à qualidade dos meus trabalhos. Uma profunda mudança que percebi foi compreender melhor os textos e aprendi a redigir melhor meus pensamentos e ideias sobre os assuntos. Acredito que esta mudança foi devido às atividades nos proporcionarem a reflexão e não meramente cópias de perguntas certinhas para respostas certinhas de acordo com o texto. Hoje vejo que em muitos aspectos posso até refutar as ideias de alguns teóricos com minhas próprias ideias e isto está refletindo-se em todas as áreas de minha vida. (MPB, i)

Não se trata, portanto, de teorizar princípios já conhecidos, mas de promover o acontecimento destes através da prática problematizadora. O que leva os alunos a concluírem que “*estudar a distância exige muita organização e autonomia*”. (TRS, i, 1087)

A compreensão de que a autonomia é fundamental no processo de ensino e aprendizagem se traduziu numa importante conquista alcançada pelos estudantes, algo visível nos depoimentos, como de VSP, a seguir, quando afirma que as pesquisas se tornam mais intensas e significativas:

– Uma mudança muito significativa para mim foi em como encarar a EAD. Assim como muitas pessoas pensam, acreditava que a aprendizagem ficaria muito a desejar por falta da presença atuante dos professores. Mas como precisamos ir em busca de material acredito que a pesquisa é muito mais intensa e gratificante. (VSP, i, 1140)

Esse entendimento, compartilhado pela maioria dos alunos do PEAD, representou uma transformação nas concepções prévias dos estudantes, que em princípio não tinham noção de que seria possível aprender dessa forma, ou mesmo que eles próprios teriam capacidade para esse tipo de aprendizado:

– *Nunca imaginei que frequentaria um curso onde o tempo fosse administrado por mim e que o conhecimento seria algo que eu teria que buscar sozinha, tendo como minhas maiores aliadas a interpretação e reflexão. No princípio, achei que não seria possível ficar estudando sozinha e possuía mentalidade de alguém que frequentou por toda vida aulas presenciais. (JEGSL, i, 323)*

Como se verifica pelos depoimentos dos alunos, da mesma forma como aconteceu com as outras dimensões abordadas anteriormente, a exigência da autonomia também provocou desestabilização, insegurança, incertezas, tensionando o conjunto das relações intersubjetivas e provocando questionamentos acerca das próprias práticas. Tal fato gerou repercussões sem precedentes na vida dos alunos, como bem refere NMRG:

– *Então bateu um medo terrível, quando percebi as peculiaridades deste curso, era preciso ter disciplina, para estudar mesmo que ninguém estivesse cobrando; tinha autonomia, para decidir como e quando realizar as tarefas; era preciso ter organização do tempo, das ideias, enfim, da vida. (NMRG, i, 707)*

Dentro dessa perspectiva, o depoimento de MLO, transcrito a seguir, traduz de forma brilhante o processo de transformação em relação às posturas, atitudes e concepções dos alunos, revelando o quanto o desenvolvimento da autonomia do educando passa a repercutir em sua forma de encarar os acontecimentos, em sua própria visão de mundo:

– *Minha prática como estudante mudou muito, agora quando surge um assunto novo, interessante, já corro para pesquisar as informações disponíveis, experiências já feitas, trocar ideias com pessoas de todo o mundo sobre o que busco conhecer. Não aguardo passivamente que o conteúdo chegue até mim. Gosto de ler diferentes posicionamentos, opiniões. Sinto vontade de buscar as verdades e tudo aquilo que realmente será útil em minha realidade. (MLO, i, 505)*

Os discursos que fundamentam projetos educativos a distância em geral referem como positiva a utilização das TICs, especialmente no tocante às possibilidades de

interação, um componente importante nos processos de ensino e aprendizagem, muito embora também exista a compreensão de que os recursos tecnológicos não garantem, por si só, um ensino de qualidade, que depende, também, de outros fatores, como propostas pedagógicas, metodologias, qualificação de professores e tutores, pertinência dos currículos e perfil do corpo discente. Ganha força o entendimento de que a qualidade do ensino não é determinada pela modalidade – presencial ou a distância. Para se alcançar a excelência acadêmica as possibilidades tecnológicas necessitam ser exploradas adequada e efetivamente através de bons projetos educativos, independentemente da modalidade de ensino.

Em 2003, Peters já alertava para o fato de que o sistema tradicional de educação, baseado em salas de aula face a face não poderiam dar conta das tarefas que viriam pela frente. Sua assertiva de que “teremos que pensar o impensável” – que na época soava como um prenúncio –, hoje encontra ressonância nos modelos educativos implementados na modalidade a distância. A questão que se coloca agora é compreender como esta nova forma de acesso à educação – o ensino a distância da era digital – exige, também, outros níveis de acessos.

Nesse novo contexto, a dimensão construtiva e interativa do aprender e do ensinar, e o desenvolvimento da autonomia e do pensamento crítico, serão acentuados, segundo Fainholc (1999), devendo ser levados em conta no desenho e implementação dos programas educativos a distância que incorporem as tecnologias digitais, o que implica numa nova postura por parte dos alunos.

A trajetória dos alunos diante das exigências da aprendizagem on-line se delinea como um processo evolutivo, progressivo, como demonstra o proferimento de SMC, abaixo, sintetizando a experiência educativa vivenciada pela classe como um todo:

– Por ser um curso a distância, em que precisamos primeiro domar esta máquina fantástica que é o computador – e isso me deixou várias noites insone, mas não desanimada –, é também um curso que, além de nos qualificar como Pedagogas, nos faz ascender à modernidade e exigir que exercitemos nossa capacidade de aprendizagem, desenvolvendo nosso senso de adaptação ao novo, à tecnologia, pois cada dia mais ela está presente em todos os setores da nossa vida. Há também a comodidade de podermos cursá-lo em casa, sem custo extra de transporte, alimentação e sem horário a cumprir. O conhecimento adquirido na

informática é logo repassado aos alunos (como os blogs), tornando nossas aulas mais agradáveis, descontraídas e interessantes, ao mesmo tempo em que estimula a criatividade, a cooperação e prepara nossas crianças para o futuro oferecendo-lhes noções básicas, familiarizando-os com o mundo que encontrarão. (SMC, m, 946)

Em conclusão, os alunos do PEAD, constituíram uma racionalidade das exigências da aprendizagem on-line, expressa nos proferimentos articulados no ambiente virtual de aprendizagem, intersubjetivamente, produzindo uma inteligibilidade que traduz a natureza dos pressupostos do ensino a distância.

7.12 TEMATIZANDO O “TEMPO” NA APRENDIZAGEM ON-LINE: PROBLEMÁTICA DA FLEXIBILIZAÇÃO DOS ESPAÇOS/TEMPOS DE ESTUDOS NA VIDA DO ALUNO VIRTUAL FRENTE AOS MÚLTIPLOS PAPEIS DESEMPENHADOS

O desenvolvimento de um curso a distância fortemente apoiado nas tecnologias de informação e comunicação, como é o caso do PEAD, onde são usados recursos disponíveis na internet, como blogs e wikis, além do ambiente virtual de aprendizagem, com todas as suas funcionalidades de interação, de publicação e de pesquisa, exige por parte dos alunos que estes permaneçam um tempo à frente do computador, inclusive aos finais de semana.

Dentro desse quadro, a adequada organização do tempo por parte dos estudantes se torna uma necessidade premente, sendo determinante para o bom desenvolvimento das atividades previstas no curso.

É surpreendente o número de relatos onde os alunos abordam essa questão, da dificuldade de organização do tempo para os estudos. Praticamente todos os alunos da turma, a exemplo de BL, em seus proferimentos, referem essa como um dos grandes desafios do curso:

– *Neste momento a única conquista que me vem a cabeça é a de continuar esse curso até o final com muita saúde para tal, porque conciliar o curso, a família e o trabalho; embora tenham ocorrido mudanças, não é fácil.* (BL, i)

Um fator que gerou significativo impacto na questão da organização do tempo foi a falta de familiaridade dos alunos com o computador e com a informática, de acordo com relatos dos participantes. A aluna TCB, relata repercussões de ordem psicológica, relacionadas com a falta de familiaridade com a informática, do uso de computadores e do acesso ao AVA:

– *Isso foi me abalando psicologicamente. Diversas vezes fiquei com raiva e pensava em desistir. Os trabalhos iam se acumulando e as informações de como mexer nos diversos ambientes virtuais e inúmeros textos para ler me deixavam confusa e exausta. Não estava conseguindo administrar o meu tempo com essa tripla jornada (casa, trabalho e curso).* (TCB, m, 1.057)

O stress surge em função da necessidade de dar conta de uma série de tarefas e atividades vinculadas ao curso, sem que tenha os meios para tanto, ou seja, sem que detenha o domínio dos recursos necessários, no caso, o uso de computadores, de softwares e das funcionalidades dos ambientes virtuais de aprendizagens.

A relação entre a falta de domínio no campo da informática e a insuficiência de tempo para os estudos foi mais evidente durante o primeiro semestre, por duas razões distintas. Em primeiro lugar, os alunos necessitaram dedicar mais tempo para aprender a operar computadores, familiarizar-se com o acesso à internet, com *softwares* específicos e com os recursos e funcionalidades do ambiente virtual de aprendizagem. Em segundo lugar, uma vez que os alunos não possuíam bom trânsito no campo da informática educativa, o desenvolvimento de praticamente todas as atividades demandou mais tempo do que seria necessário, caso os estudantes estivessem familiarizados com os recursos. A fala de CVSR, abaixo, demonstra a tomada de consciência dos alunos do PEAD no que se refere às limitações determinadas aos estudos vinculadas às dificuldades com o uso dos computadores:

– *Pretendo também fazer um curso de informática, pois perco muito, mas muito tempo mesmo tentando fazer os trabalhos e nunca consigo que saiam como eu imaginei. Sempre tenho que modificar para o que consigo fazer após longas horas de tentativas frustradas. Além disso, espero continuar tendo o apoio dos meus familiares para superar as dificuldades encontradas.* (CVSR, i, 84)

A falta de domínio do computador faz com que os alunos gastem horas para realizar algumas atividades que poderiam ser concluídas em alguns minutos. Dessa forma, de acordo com os relatos, como de CCST, na visão dos alunos, o curso passou a ocupar um espaço muito grande em suas vidas:

– *Muitas vezes, o curso tem ocupado um espaço muito grande em minha vida, mas com uma boa organização consigo assimilar tudo o que preciso realizar.* (CCST, m, 87)

Poucos alunos, antes de ingressar no PEAD, haviam se dado conta da importância da organização do tempo e, salvo raras exceções, trabalhado esse conteúdo com seus alunos.

Em princípio, como evidencia o trecho da fala de VTPS, a seguir, os alunos consideram a possibilidade de administração do tempo de estudos um fator positivo:

– *[...] mas eis que surge essa grande oportunidade que é o PEAD de poder ter minha graduação e ainda de forma que eu possa administrar o meu tempo, isso foi muito bom, já que muitas vezes comecei a estudar e tive que parar.* (VTPS, i, 1.118)

Inicialmente, os alunos sentiram a necessidade de uma melhor organização em função do desenvolvimento das atividades do curso, ou seja, para dar conta de todas tarefas tornou-se uma exigência prever um tempo para cada atividade, e para cada interdisciplina. Esta necessidade surgiu quando os alunos perceberam que não poderiam dedicar um tempo excessivamente grande para o desenvolvimento das atividades de determinada interdisciplina, visto que assim faltaria tempo para realizar as atividades de outras interdisciplinas.

Nas planilhas de acompanhamento essa situação ficou bastante explícita, enquanto numa determinada interdisciplina os alunos mantinham-se em dia, noutra ficavam defasados. Diversos fatores foram determinantes para que um aluno se dedicasse mais às atividades de uma interdisciplina do que de outra. Normalmente as interdisciplinas que iniciavam antes as atividades eram as que os alunos procuravam desenvolver as tarefas em primeiro lugar. Isso se explica, visto que os alunos gostariam de concluir uma atividade, de uma dada interdisciplina, para somente após iniciar as demais atividades.

Essa estratégia funcionou por um determinado período, quando as interdisciplinas iniciavam em tempos diferentes, de forma intercalada. Assim que o número de interdisciplinas aumentou, não foi mais possível para os alunos tratar as atividades de forma linear, havendo a necessidade de lidar com diversas tarefas e interdisciplinas ao mesmo tempo. Assim, organização do tempo tornou-se essencial para que os alunos atingissem os objetivos educacionais, gerando expectativas por parte dos mesmos quanto à boa administração dos horários:

– Espero e desejo que consiga continuar administrando o meu tempo, bem como realizando todas as atividades propostas, tendo um grande crescimento pessoal e profissional. (CCST, i, 101)

A idade foi outro aspecto relacionado por alguns alunos com a organização do tempo, levando à percepção de que o ritmo dos estudos também depende de outros fatores, por exemplo. O participante CFA deixa isso claro quando refere que não tem mais aquele “pique” dos 17 anos, o que torna a questão da organização do tempo, de chegar a um ponto de equilíbrio, algo essencial para dar conta das atividades:

– Foi maravilhoso sentir-me estudante novamente, só que agora sei que não tenho mais aquele pique dos 17 anos; mas com certeza lutarei muito para conseguir chegar ao meu objetivo final, que é a colação de grau. Também não imaginava que teria que dedicar-me tanto, mas tanto nos meus estudos. Tenho consciência que terei que me reorganizar, ainda não sei como, a fim de encontrar o ponto de equilíbrio na distribuição do meu tempo para conseguir dar conta de tudo. (CFA, i, 112)

O texto acima sugere que alunos mais novos teriam condições de desenvolver atividades mais rapidamente. Apesar de ser um dado interessante para análise, no presente estudo não seria possível levar adiante essa iniciativa, em vista do perfil dos alunos do PEAD, formado por estudantes em sua maioria acima de 40 anos, o que inviabilizaria comparações. Vai nessa direção a fala de NMRG a seguir:

– Logo de início percebi que era preciso "deixar" de falar para passar a escrever minhas ideias, precisava mudar muitas coisas. Aqui preciso dar um destaque especial ao tempo. Acredito eu que foi o pior desafio, fazer dele um aliado para que pudesse realizar tudo que planejava, na maioria das vezes, ele se mostrava curto, era preciso racionalizá-lo, uma vez que ele era um e eu tinha muitas facetas: mãe, esposa, dona-de-casa, vice-diretora, tia, amiga, irmã, colega, estudante... Foi muito difícil, acreditava que em determinado tempo poderia ler um texto, mas eu não contava com o "meu tempo", para absorver o que estava lendo. Precisava reler, uma, duas vezes, para então assimilá-lo. (NMRG, i)

Fica claro que não se trata somente do tempo necessário para leituras mecânicas, mas de um tempo diferente para cada aluno, que tem seu próprio ritmo, seus mecanismos imanescentes de assimilação e acomodação, seu tempo de aprendizagem.

Em outro proferimento, a aluna refere o impacto causado pela necessária adequação a sua nova condição de estudante, sugerindo que o longo tempo longe dos bancos escolares estaria de certa forma contribuindo para aumentar o grau de dificuldade enfrentado:

– Foi necessário adaptar-me rapidamente a nova condição de estudante e voltar a frequentar novamente os bancos escolares e entender na prática esta nova estrutura de ensino com tutores e professores. (NMRG, i, 716)

O retorno à condição de estudante, em função do longo tempo longe dos bancos escolares, é relatado pelos alunos do PEAD como um fator que repercute nos níveis de adaptação necessários aos estudos, determinando, inclusive, um maior

investimento de tempo em função desse aspecto. Essa nova condição de estudante, e suas implicações, é evocada na reflexão de SMSH:

– Tudo mudou com a rotina de estudar. Sempre me considerei uma pessoa responsável, dando muito valor ao que era transmitido pelos professores, mas eu me formei no Magistério em 1990, ou seja, já estava quase me esquecendo do que é ser estudante. (SMSH, i, 1046)

Na medida em que as atividades no curso avançam, percebe-se que as exigências do curso demandam uma reorganização no modo de vida dos estudantes, que necessitam não somente organizar o tempo como também criar espaços em suas agendas para dedicação aos estudos. Num primeiro momento, parece que se trata de uma exigência afeta somente ao curso, visto que ainda não estão bem claras as possíveis implicações nas outras esferas, como a familiar e profissional, exigindo readequações:

– O tempo tem que estar melhor dividido e administrado para dar conta de tudo [...] Minha vida pessoal se resume em seguir os seguintes roteiros: a mãe, a aluna e a professora, não necessariamente nesta ordem. (NSO, i, 702)

Os alunos, percebendo que o tempo livre que dispõem não é suficiente para dar conta do curso, iniciam um processo de ajustamento, diminuindo o tempo normalmente empregado em outras atividades. É o caso de CFA, onde parte do tempo que antes era dedicado a passeios, ou mesmo ao repouso, foi remanejada para os estudos a distância:

– Percebo, sim, que já houve mudanças, tanto na minha vida familiar como profissional. Na dinâmica familiar, tivemos que fazer evidentemente algumas adaptações e renúncias. Muitas madrugadas, sozinha, na frente do computador; abrir mão de passeios, etc., mas por um objetivo que me é valioso e que vale a pena. (CFA, i, 110)

De um modo geral, os estudantes não estavam preparados para as mudanças que seriam provocadas pelo retorno aos estudos, principalmente em função da crença

de que as rotinas ligadas ao ambiente familiar não seriam alteradas. A fala de PAACM exemplifica essa percepção, de como os estudantes tiveram de redimensionar a distribuição do tempo para dar conta dos estudos a distância:

– Eu imaginava que meu retorno aos estudos não iria mudar muito a minha vida familiar, mas que ingenuidade a minha, pois foi uma virada de cento e oitenta graus. Em casa algumas coisas que eram somente feitas por mim tiveram que ser divididas com minha filha mais nova que mora comigo, a atenção que eu dava para a mais velha e para o meu neto foram modificando também e as saídas com amigos tiveram que diminuir, pois eu tinha e tenho prazos para entregar trabalhos. (PAACM, i, 813)

O aluno CSS, comentando o interesse que sempre teve na busca de melhoria de sua qualificação, e as dificuldades financeiras que o impediam de custear um curso de graduação presencial, refere dois aspectos peculiares: a descrença e a cooperação:

– Por outro lado pensava que seria impossível conciliar estudos e as demais atividades do desenvolvimento cotidiano. Porém quando todos têm consciência da importância que tem o estudo, todos passam a cooperar. (CSS, i, 123)

Para o estudante, o sucesso alcançado no desenvolvimento das atividades evidenciou a pertinência da organização do tempo e do apoio recebido da família, como também do curso:

– Eu mudei quando comecei os meus trabalhos paralelos às demais atividades do cotidiano e consegui desenvolver de modo satisfatório. Eu comecei a ouvir comentários da própria família, dos tutores, professores e colegas. (CSS, i, 128)

Para a maioria dos estudantes, o apoio da família revela-se uma condição fundamental para o bom desenvolvimento dos estudos, uma vez que, em função dos diferentes papéis exercidos pelos alunos do PEAD, o curso acaba gerando impacto em múltiplas dimensões da vida, e que se refletem no convívio familiar. Assim, a adaptação

não se restringe aos alunos, estendendo-se também para os grupos que participam do círculo de convivência dos estudantes, fora do universo escolar, como fica bastante visível no depoimento de PAACM, abaixo:

– Todos sentimos [as dificuldades advindas do curso] e estamos tentando nos adaptar a essa nova situação, que está sendo muito difícil e ao mesmo tempo muito desafiante. Mas esse desafio está servindo para meu crescimento como pessoa e profissional que provavelmente estaria estagnado devido às dificuldades que a maioria de nós profissionais na educação temos, que é a financeira. Minha certeza hoje é que neste caminho que escolhi para percorrer, não estou sozinha, tenho essas pessoas maravilhosas [familiares] que mesmo muitas vezes fazendo careta, reclamando da falta de atenção que tinham e hoje não têm como antes, estarão sempre por perto quando eu precisar. (PAACM, i, 814)

O caso de SASC, abaixo, constitui mais um exemplo do modo como os estudantes do PEAD adquiriram consciência da necessidade do envolvimento dos familiares em função das exigências de tempo para os estudos:

– Fui com muita expectativa, a começar pelo vestibular, que foi a primeira experiência como vestibulanda. Depois da aprovação é que caiu a ficha, onde tive que me habituar à nova etapa que estava iniciando em minha vida, me atualizar principalmente no setor da informática, visto que não tinha nenhum conhecimento com o PC e nem vontade de aprender pois o mesmo não fazia falta em meu dia-a-dia, modificar o meu ritmo que era muito sossegado, tive que envolver toda a minha família fazendo todos participarem desta fase que estava se iniciando, criar novos horários para o trabalho, para a família e para a nova etapa que estava iniciando com o curso de Pedagogia a distância e principalmente para mim mesmo, já tendo plena consciência que viriam pela frente grandes obstáculos. (SASC, i, 935)

O envolvimento e participação da família, referidos por SASC, representa a segurança de que os mesmos estão de acordo e apoiam a iniciativa, assumindo atitudes de colaboração e cooperação.

No entanto, obter o apoio irrestrito da família constitui um grande desafio e uma conquista ser alcançada, circunstância que leva os alunos a desenvolverem estratégias buscando administrar da melhor forma possível as consequências da diminuição do tempo junto à família:

– Muitas mudanças ocorreram na minha vida pessoal, obviamente tive que dividir o meu tempo, que já era curto com a família, com mais esta atividade, mas vejo que eles aceitaram, não totalmente, mas entendem que é para o meu bem e para o deles também, às vezes surgem cobranças, daí largo tudo e acompanho eles, meus filhos e marido, nas suas atividades de lazer. (TRS, i, 1094)

Embora na fala de PAACM não fique claro o tipo de apoio que julga importante receber do grupo familiar, depreende-se que o mesmo se traduza tanto em ações práticas, de auxílio em tarefas do cotidiano, como também o “apoio moral”, no sentido do reconhecimento da importância do investimento nos estudos. Analisando os discursos dos alunos do PEAD, principalmente quando se referem aos problemas advindos da necessidade de redistribuição do tempo, percebe-se o quanto o “apoio moral” significa, talvez mais do que o auxílio na realização de tarefas domésticas. Tal fato se explica na medida em que nem sempre assumir tarefas antes precípuas da esposa/mãe que voltou a estudar, representa um apoio autêntico, se não estiver acompanhado do sentimento de compreensão, de afetividade, de solidariedade, e de cooperação.

Estudantes, como RCT, relataram resistências por parte do núcleo familiar em relação ao ingresso no curso superior:

– E minha família queria que eu repensasse em aceitar ou não a faculdade porque eles achavam que seria muito tarde para concluí-la e não seria tão vantajoso como esperava. É claro que questionei-me para fazer o melhor tanto para eles como para mim. (RCT, i, 874)

Neste caso em particular, a falta do que poderia se denominar de “apoio moral” por parte do grupo familiar acarretou consequências que agravaram o processo de adaptação do estudante ao curso, tornando a situação bastante dramática. Não sentir-

se apoiado pela família representa um impacto negativo na autoestima dos estudantes, repercutindo, inclusive, em dificuldades de organização do tempo, dos estudos, e das aprendizagens. A partir da leitura do depoimento de RCT, que aborda essa questão, é possível imaginar os conflitos internos vivenciados por estes alunos, e a magnitude do desafio que tiveram de superar em suas próprias famílias:

– Nunca tínhamos tido tanto questionamento em nosso casamento e minha filha também não gostou muito, dificultava minhas atividades não querendo auxiliar-me algumas vezes quando necessitava entender a tecnologia da informática. (RCT, i, 875)

O presente estudo tem demonstrado que situações como as relatadas acima não são tão incomuns, mas que na maioria das vezes passam totalmente despercebidas por parte dos professores, fato este que pode contribuir para a evasão e o baixo desempenho dos alunos.

As condições propícias aos estudos também dependem do apoio de outras esferas, como a profissional, por exemplo. Os alunos do PEAD, como se sabe, são professores das redes públicas de ensino, municipal e estadual. Consoante às diretrizes do PROLIC, foram selecionados para realizar o curso de Pedagogia uma vez que não possuíam formação superior em sua área de atuação, o magistério do ensino fundamental e médio. Por sua vez, estão cientes de que o PEAD é um curso de Licenciatura em Pedagogia na modalidade a distância, voltado exatamente para a formação de professores em exercício das redes públicas de ensino. Com essa leitura, entendem que se estabelecem conexões entre as atividades acadêmicas e as atividades profissionais.

No entanto, de acordo com muitos relatos, já abordados anteriormente neste estudo, não encontram o apoio esperado por parte de colegas e das equipes diretivas das escolas. Como já foi visto, o não reconhecimento dos colegas e das direções estaria relacionado com o não reconhecimento e aceitação da modalidade de ensino a distância, fundado no preconceito de que seria um curso de qualidade duvidosa. Como consequência, praticamente todos os alunos do PEAD ressentiam-se, ao menos no início do curso, da total falta de apoio dos diretores de escolas e dos próprios colegas de profissão. Na fala de SR essa questão fica bastante visível:

– A maior dificuldade é o tempo para estudar. Tem sido bastante cansativo e desgastante. A falta de apoio e incentivo de algumas pessoas da direção da escola também dificulta. Às vezes parece que não querem que a gente estude e se aperfeiçoe. O importante é os pais não estarem reclamando e eles também não são muito compreensivos quando tenho prova ou quando quero inovar. Mas o mais difícil foi realmente ficar sem internet em casa, saía da escola ao meio dia, gastava duas passagens a mais por dia mais o valor da lan house, voltava correndo, muitas vezes entrei às 13.30 horas sem almoçar. (SR, i, 1008)

A ausência de apoio nas escolas, além de se somar, eventualmente, a falta de apoio nas famílias, contribuindo para aumentar o grau de dificuldade já sentido pelos alunos do PEAD, em função de condições adversas que repercutem no aproveitamento do tempo, traz outras consequências negativas, impactando especialmente na motivação dos estudantes. A questão é que os alunos do PEAD esperavam, com toda razão, que ao buscar a qualificação profissional, dispendendo tempo e dedicação aos estudos, sendo que os resultados alcançados beneficiariam exatamente as escolas e a formação dos alunos do ensino fundamental e médio, pudessem contar com o apoio irrestrito das direções das escolas e com a solidariedade de seus pares.

De outra parte, como bem referiu SR e como se depreende através da análise das diferentes manifestações dos estudantes, assim como o sentimento dos alunos de que estão sendo apoiados se reflete positivamente no rendimento dos estudos, da mesma forma, contrariamente, a percepção de que não existe o apoio esperado, se reflete negativamente, prejudicando a otimização do pouco tempo disponível.

Apesar das adversidades e incompreensões a que estão suscetíveis, os estudantes dão valor à retomada dos estudos, após anos de espera. Seguramente as atitudes abnegadas dos estudantes do PEAD desempenham papel fundamental na permanência dos alunos no curso bem como no rendimento nos estudos; na verdade, como já foi visto, trata-se da realização de um sonho, conforme refere SASC:

– A minha vida pessoal mudou muito, meu marido já me disse várias vezes que já o troquei pelo blog [...] O meu tempo é curto, trabalho 40 horas, tem duas filhas que também precisam da minha atenção, mas a vontade de voltar a estudar

depois de tanto tempo é tão grande que vale a pena o esforço de realizar um sonho. (SASC, m, 926)

Nesse sentido, o PEAD constitui um bom exemplo de como o interesse e a abertura para as questões existenciais vivenciadas pelos alunos a distância pode favorecer o desenlace, através de atitudes compreensivas, criando um ambiente extra-classe favorável, e auxiliando os alunos a lidar com essas dificuldades da melhor forma possível. Em outra fala, RCT traduz a essência desse processo:

– A faculdade me proporcionou conhecimentos para conversar com meu esposo diferentes assuntos e com colegas da escola, principalmente psicológicos, na área pessoal como escolar, que influenciam no nosso cotidiano de professor. Conseguindo com isso uma mudança maior na parte da afetividade entre colegas e interesse coletivo. Conseguimos refletir como a falta de educação e diálogo com o filho em casa influencia em sala de aula. (RCT, i, 880)

O desfecho da saga de RCT parece ter chegado a bom termo, através do diálogo, do esclarecimento e da tomada de consciência de forma cooperativa. A fala a seguir demonstra que o caminho não é a imposição, mas a descoberta de sentido, que se dá mediante uma interlocução sincera, dentro dos princípios do agir comunicativo:

– As pessoas por si só estão se conscientizando da necessidade que temos de nos atualizarmos e de proporcionar por meio disto consequências satisfatórias para todos. (RCT, i, 887)

Embora não estejam citados explicitamente, depreende-se que esposo e filhos tenham também compreendido a importância do aprimoramento profissional de RCT.

Situação oposta foi experimentada por outros alunos, como SMC, onde os familiares esperavam a continuidade dos estudos, após longos anos longe dos bancos escolares como aluna:

– Há vinte anos no exercício do Magistério, eu sonhava cursar Pedagogia e aprofundar meus conhecimentos sobre a criança e suas aprendizagens, porém o

tempo ia passando e eu sentia estar cada vez mais distante deste sonho já que as tentativas frustradas, devido a falta de preparo ou dificuldades econômicas, me deixavam desanimada, levando-me à acomodação de eventuais seminários e oficinas. Minha família (pai, mãe, marido, filhos, irmãos e até os sobrinhos) sabendo do meu prazer pelos estudos e pela minha profissão, sempre esperaram uma continuidade. (SMC, i, 947)

É indubitável que a atitude de acolhimento e apoio encontrados no seio da família contribui para a organização do tempo de SMC, criando um contexto favorável ao desenvolvimento dos estudos:

- Depois de entrar para o PEAD, tive que reestruturar toda a rotina da minha casa. Passamos a compartilhar tarefas que antes eram só minhas, desde pequenas coisas como estender ou recolher as roupas no varal até o preparo das refeições, foi aberto um espaço no uso do computador para que eu pudesse realizar as minhas tarefas, meus filhos também reservaram um tempo para me assessorar nas minhas dificuldades com a máquina e nessa interação as atividades e leituras são comentadas, discutidas e cada um expõe seu ponto de vista de maneira informal contribuindo assim na construção da minha aprendizagem, uma aprendizagem que, em minha casa, se tornou coletiva e que resulta num posicionamento mais claro e definido sobre determinados conceitos já estabelecidos. Toda essa mudança trouxe à tona algumas habilidades que estavam escondidas sob o véu da superproteção materna resultando assim numa transformação das ideias e atitudes. (SMC, i, 955)

O primoroso depoimento de SMC, acima, é o testemunho do quanto um contexto favorável no ambiente familiar pode contribuir para o bom desempenho nos estudos. Percebe-se o comprometimento da família, não somente no desempenho de tarefas dantes realizadas pela mãe, mas também nas discussões suscitadas pelos conteúdos desenvolvidos no PEAD. Não fosse o relato a expressão pura de uma experiência vivenciada por SMC, poderia muito bem se constituir numa fábula.

De outra parte, as mães-alunas do PEAD aproveitam lições aprendidas no curso para reelaborar suas relações familiares, e compreender atitudes dos filhos, o que ajuda

a diminuir o desconfortável sentimento causado pela diminuição da atenção em função da redução do tempo disponível:

– Como mãe, aprendi muito com as leituras de Psicologia e foi bom conhecer as diferentes fases da infância, isso com certeza me permitiu um melhor entendimento das atitudes de minha filha de dois anos. Apesar de estar mais distante dela esse semestre foi muito interessante, pois muitas vezes li com meu marido os textos tentando entender melhor seu comportamento. (TCB, i, 1074)

Ficar próximo à família foi um dos motivos que levou SMSH a optar pelo curso a distância. Da mesma forma que SMC, a proximidade para SMSH não se resume ao convívio doméstico, mas inclui o compartilhamento da experiência educativa desenvolvida no curso:

– Acreditava ser essa a oportunidade de conseguir estudar sem ficar tão distante da minha família; e essa ideia me motiva a enfrentar cada novo desafio, como um degrau a mais no meu crescimento pessoal. Crescimento esse que se completa por poder compartilhar junto ao meu marido e minha filha, tudo o que realizei nesse semestre. (SMSH, i, 1029)

Paradoxalmente, a atitude de total colaboração encontrada nos integrantes da família leva SMC a um sentimento de desconforto, na medida em que se sente culpada por provocar tal situação, onde o universo da família passa a girar em torno do novo *status*, da mãe-estudante:

– Mudou a rotina, mudaram as práticas. Agora já não sou só eu quem prepara as refeições, quem se preocupa em ir ao mercado, se tem leite na geladeira para o dia seguinte (pela manhã, meus filhos só tomam leite gelado - inverno e verão). Para me ajudar, cada um que chega à tardinha já vai fazendo alguma coisa em prol do bem comum, enquanto eu sentadinha na frente do computador vou fazendo minhas atividades, minhas pesquisas e leituras. Os programas de fim de semana só são resolvidos depois de uma consulta à minha agenda de leituras e postagens. Todos sabem que esta é uma situação temporária,

mas eu me sinto desconfortável em vê-los em situações que antes nunca tinham acontecido, como por exemplo, meu filho lavando a louça (nada contra, pois meu marido e meus irmãos estão sempre ajudando as esposas). Estou aprendendo a administrar melhor meu tempo para um melhor rendimento nos estudos e para minimizar a sensação desconfortável de não dedicar mais atenção à minha família. (SMC, i, 958)

Em função da natureza dos papéis exercidos pelos alunos do PEAD, especialmente de esposas/mães, no seio da família, resulta que a organização do tempo para os estudos não depende somente dos estudantes, exigindo uma participação efetiva dos familiares nesse processo de decisão e escolhas:

– As mudanças estão acontecendo lentamente, uma delas é que as filhas já estão se adaptando aos meus horários no computador e eu me organizando para não ficar muito tempo na frente dele. Hoje estou procurando organizar as minhas atividades do curso para não prejudicar meu relacionamento familiar. Antes eu ficava horas tentando fazer muitas coisas ao mesmo tempo, agora priorizo uma coisa para depois partir para outra. (PAACM, i, 827)

O relato de SV, transcrito a seguir, traz importantes subsídios para o entendimento das vicissitudes enfrentadas pelos estudantes a distância com o perfil de aluno do PEAD, oferecendo detalhes da dinâmica da vida familiar, e do quanto o papel de mãe está imbricado nesse processo:

– E eu havia optado por um curso a distância por ter uma filhinha (com 6 meses na época) e não ter tempo de estudar em um curso normal, já que meu marido trabalha à noite e não teria com quem deixá-la. Então a vida ficou agitada: vários trabalhos, a filha crescendo, querendo atenção, e a mamãe no computador. Comecei a esperar ela dormir para fazer os trabalhos, a me organizar para deixá-la com alguém para poder participar das aulas presenciais. Às vezes acontecia de não dar certo, não ter ninguém disponível para cuidar da [nome da filha], ou ela dormir tão tarde que impossibilitava fazer qualquer coisa. Mas quando a gente quer, faz dar certo, tanto que já estamos concluindo o primeiro semestre. (SV, m, 916)

No mesmo depoimento, o testemunho da força de vontade e de superação, que de resto se encontra presente nos discursos da quase totalidade dos estudantes analisados, em função da necessária mudança de rotinas.

A mudança nas rotinas, em função das exigências do curso, como refere DJMJ, abaixo, causaram repercussões em outros campos da vida dos estudantes do PEAD:

– Eu mudei toda minha rotina de vida quando comecei o curso, e que, conseqüentemente, ocasionaram muitas mudanças de ideias, mas que agora precisam ser organizadas e estruturadas de maneira que cada campo de minha vida seja vivido sem que um interfira ou atrapalhe o outro. (DJMJ, i, 145)

Interessante notar a afirmação de DJMJ, quando refere que as mudanças nas rotinas provocaram mudanças de ideias, evidenciando que não se trata de uma simples reorganização do tempo, mas de um modo de vida, que implica reestruturar visões de mundo. Para DJMJ, a criação de um período de tempo para dedicação aos estudos não se constitui em tarefa fácil. Há necessidade de reorganizar outras dimensões da vida, de tal sorte que um campo não interfira noutro, e para que não ocorram prejuízos àquelas áreas de interesse para os estudantes:

– Eu percebi que preciso mudar muito, pois estava acostumada com uma rotina onde conseguia realizar meus afazeres sem prejudicar outras áreas de minha vida. (DJMJ, i, 146)

Dentre os alunos pesquisados, alguns conseguiram antever as dificuldades, como é o caso de DCM, antecipando a necessária reorganização do tempo para fazer frente aos estudos a distância:

– Eu já imaginava que não seria fácil conciliar duas escolas, todas as obrigações que envolvem elas, família e estudos extras, sabia que minha rotina seria desgastante, no entanto sei que meu esforço será recompensado mais tarde com o enriquecimento de minha prática docente. (DCM, i, 155)

Estudantes como SSM relatam a insegurança que vivenciaram no início do curso, em função das exigências de tempo do PEAD associado aos diferentes papéis exercidos no cotidiano, e que não poderiam ser contingenciados:

– Nunca pensei numa situação como a que vivo atualmente. Apesar de gostar de ler, estudar e de conhecer coisas novas ainda não havia visto nada parecido. Não imaginava fazer parte da UFRGS, nem tão pouco de um projeto como esse: o PEAD. No começo senti muita insegurança, medo e até desânimo. Pensava que não daria conta de tudo: casa, filho, duas escolas, trabalhos, textos e lazer. Aliás, este último tem ficado em segundo plano. O medo foi dando espaço ao desejo de buscar alcançar o objetivo maior: aprender mais, a cada dia. (SSM, i, 972)

Da mesma forma, para DCM, ingressar no curso representou uma mudança de rotina que foi sentida com bastante intensidade:

– Além das já citadas anteriormente, mudança de rotina, mais noites fora de casa, e fins de semana ligada ao computador, envolvida nas atividades do PEAD. Maior envolvimento com atividades do curso, disponibilizando maior tempo para estudos. (DCM, i, 160)

Dentre as mudanças experimentadas, MBT refere, abaixo, a nova condição de aluna, ao lado do papel de professora:

– Tive que me adequar à nova proposta, de dia sou professora e à noite aluna. Tive que me organizar para conseguir dar conta de tudo, família, trabalho, estudo e lazer, mas está valendo a pena [...] (MBT, i, 633)

Nesse contexto, o grande espaço ocupado pelo papel de aluna pode desencadear processos de evasão, como sugere a fala de TRS, a seguir:

– Dia 21 de agosto de 2006 foi um dia inesquecível, um grande passo foi dado. Muitas mudanças ocorreram na minha vida, deste dia até hoje. Tomei posse

de mais uma atividade, além de ser mãe, esposa, dona-de-casa e professora, agora sou aluna também, sendo que esta última, atualmente, ocupa um grande espaço, muitas vezes tomando conta dos espaços que deveriam ser ocupados por outras pessoas ou atividades, mas se faz necessário. Sendo este um dos motivos que em alguns momentos me fizeram pensar em desistir, mas foram só pensamentos. (TRS, m, 1.084)

Durante esse processo de reorganização do tempo e das rotinas, houve trocas significativas entre os estudantes, trazendo resultados positivos no sentido de criar referências. Sem essas trocas, alguns estudantes continuariam com a ideia de que as dificuldades enfrentadas se limitariam à sua própria pessoa, sem perceber que dentre os demais colegas, outros estudantes poderiam estar passando pelo mesmo processo. É o que ocorre com DVS, que estava sentindo grandes dificuldades para organizar o tempo e conciliar as diferentes esferas da vida, como trabalho, estudos, família, lazer, fato que estava causando alguma desmotivação. Ao se deparar com a realidade mais dura de colegas, acabou reavaliando sua própria condição:

– Mudei quando comecei a ouvir a história de algumas colegas, principalmente as colegas do ônibus de Porto Alegre, pois sempre temos muito tempo entre a longa espera na parada e o trajeto até a capital para conversarmos, trocarmos telefone, celular e as tristes histórias individuais. Cada uma é uma guerreira que tem de mover montanhas todos os dias para sobreviver, trabalhar e ainda achar tempo para estudar com inúmeras adversidades de toda ordem. Saber destas histórias me deu força, pois percebi que os meus problemas eram bem menores. (DVS, i, 178)

O fato é que um curso a distância vai se entranhando no mundo da vida dos estudantes, não sendo possível dissociar das vicissitudes que envolvem o ser humano em todas as esferas. E esse entrelaçamento entre o mundo da vida e o mundo dos estudos na Educação a Distância se torna bem mais evidente do que no ensino presencial. Nos cursos face a face, ou o aluno está presente, em sala de aula, ou não está, e para a maioria dos participantes, sejam colegas ou professores, esse fato se encerra aí. No ensino a distância os eventos não acontecem dessa maneira. Como

grande parte das atividades é deslocada da esfera pública – instituição de ensino –, para a esfera privada – vida familiar –, os estudos acabam se imiscuindo no cotidiano da vida dos estudantes. Isso torna mais evidente, algo que também é verdadeiro no ensino presencial, embora não transpareça de forma tão intensa, que os estudantes, são pessoas de “carne e osso”, sujeito às vicissitudes da vida.

No caso de SSM, a mudança nas práticas cotidianas exigidas pelo curso passou da esfera pública (instituição de ensino), para a esfera privada (vida pessoal), permeando o entremeio de praticamente todas as atividades desempenhadas ao longo do dia:

– As mudanças nas práticas cotidianas aconteceram quando eu percebi que precisava transformar a minha vida, para assim, acompanhar o curso. Não saí mais a passeio, e não penso nisso como castigo, minhas leituras me acompanham desde a viagem diária no ônibus, na ida e volta da escola, até dentro da sala de aula, quando sobra algum tempo, além de menos tempo de sono. (SSM, i, 981)

Conscientes dessa condição, de que os conteúdos que normalmente são desenvolvidos numa sala de aula, no ensino presencial, passam a ser desenvolvidos no âmbito do tempo privado, os alunos do PEAD procuram desenvolver estratégias específicas para enfrentar os inúmeros desafios advindos desse fato, como refere EMOO:

– Trabalhar 40 horas, cuidar da casa e sua manutenção, cuidar da minha mãe que está velhinha (e que precisa de atenção constante), tratamento da tireóide, fazer o planejamento das aulas e preparar material são as maiores dificuldades que encontro. Com os obstáculos não me preocupo, pois foram feitos para serem vencidos. As alternativas que encontrei: fico lendo sentada ao lado de minha mãe enquanto ela vê televisão ou dorme, mas ela sabe que estou ali. Os problemas rotineiros da casa vão continuar existindo hoje, como daqui a quatro anos. Então vou levando do jeito que posso. Elegi prioridades e vou tentar segui-las. (EMOO, i, 208)

As renúncias e adaptações exigidas para o desenvolvimento dos estudos, incluindo o comprometimento do “tempo livre” na frente do computador, são

consideradas justificáveis pelos alunos, como refere ELC, em função dos objetivos propostos:

– Percebo claramente as mudanças, tanto na vida pessoal, quanto na profissional. Na vida pessoal tendo que redistribuir meu tempo entre todos os afazeres, tive que fazer renúncias e adaptações. Passei todo o meu tempo "livre" na frente do computador, abrir mão de passeios, fim de semana, etc., mas por um objetivo que me é valioso e que vale a pena. (ELC, i, 244)

Verifica-se que, em face da importância que a realização do curso representa para os alunos, os mesmos se conformam em dedicar um esforço supremo para o acompanhamento das atividades. O desafio que se coloca aos estudantes é encontrar um ponto de equilíbrio, como refere ELC:

– No começo fiquei muito assustada com o enorme número de atividades (até hoje fico), mas quando se tem um objetivo, levanto a cabeça e sigo em frente. Ainda hoje tento me organizar para ficar mais tempo no computador, mas às vezes é impossível. Vou tentar me organizar, com certeza, ainda não sei como, mas sei que vou encontrar o equilíbrio que preciso para conseguir dar conta de tudo. (ELC, i, 245)

Cursos a distância, como o PEAD, surgiram com o objetivo de propiciar a formação de professores em exercício nas redes públicas de ensino. Sendo assim, naturalmente destina-se a uma clientela de estudantes que trabalham, devendo levar esse aspecto em conta. O fato de não haver aulas presenciais, com dias e horários fixos, bem como de não haver necessidade de deslocamento dos estudantes diariamente aos *campi* físicos das instituições de ensino, cria as condições para a formação em exercício.

Naturalmente, cursos voltados para a formação em exercício, embasados em concepções inovadoras de ensino e aprendizagem, como é o caso do projeto pedagógico do curso de Pedagogia a distância, fazem muito mais do que isso, na medida em que articulam as atividades e conteúdos com as práticas dos alunos-professores, em suas escolas, bem como desenvolvem estratégias que mantêm os

alunos conectados, promovendo as melhores condições possíveis para os estudos, considerando as realidades de cada estudante, inclusive no que concerne à organização do tempo.

Como era de se esperar, portanto, o público-alvo do PEAD é formado por alunos trabalhadores, com elevada jornada de trabalho, e o curso tendo sido preparado para fazer frente a essa particularidade, esse fato não poderia representar impossibilidades para os alunos desenvolverem os estudos, ainda que tenha representado um grande desafio.

Em vista disso, retomando pronunciamentos já abordados, no sentido de contextualizar aqui a questão, trazemos um depoimento de EDVG, que evidencia a impossibilidade dos alunos realizarem uma graduação presencial. Como se verifica, a expectativa dos alunos é que na modalidade a distância seria mais fácil conciliar estudos, trabalho e família:

– Tinha muita vontade de cursar uma faculdade, mas sempre esbarrava em dificuldades financeiras, no excesso de responsabilidades como mãe, dona-de-casa e professora com carga horária de 60 horas. Não haveria como conciliar os estudos com o trabalho, a vida profissional e a vida pessoal, pois já estava sobrecarregada. Mas o desejo persistia. (EDVG, i, 252)

Portanto, a excessiva jornada de trabalho, que caracteriza o perfil do aluno do PEAD, torna a organização do tempo algo crucial. No presente caso, os alunos vislumbraram a possibilidade de ingressar num curso superior em função da modalidade de ensino – a distância. Como já foi visto, dentre os integrantes do grupo pesquisado, alguns imaginaram que cursos a distância exigiriam menos tempo de estudos, embora a grande maioria contasse com a economia de tempo do transporte até a faculdade, que exigiria um curso presencial, assim como com a flexibilização dos horários de estudos, visto que não possuíam um turno inteiro durante a semana para frequentar aulas presenciais.

– Quando percebi estava aprovada e todos da minha família me deram muito incentivo, pois por trabalhar 60 horas era inviável estar numa faculdade presencial e era essa a oportunidade que sempre busquei. (FDS, m, 269)

Inevitavelmente, como se verifica em outro depoimento de FDS, os estudos a distância exigem um investimento de tempo, ocasionando mudanças de hábitos e costumes no seio da família dos estudantes: a esposa e mãe agora passa mais tempo dedicada às leituras:

– Montei uma biblioteca dentro da minha casa, onde seguidamente meu marido me pergunta: "– Que tanto tu lê?". Senti muita necessidade de me atualizar, hoje quase não tenho tempo para o lazer e até para a família, mas mesmo assim penso que está valendo a pena, pois a minha família é compreensiva e eu me sinto muito mais realizada como pessoa e principalmente como profissional. (FDS, i, 279)

Essa passa a ser a nova realidade vivenciada pelos alunos do PEAD, onde o tempo dedicado aos estudos começa a ocupar o tempo que era destinado a outras atividades. O encantamento de IF, presente na mensagem a seguir, com suas próprias descobertas e aprendizagens constitui a face romântica do ensino, que, segundo relatos colhidos na pesquisa, muitos alunos do PEAD experimentaram, traduzindo-se no prazer de estudar:

– Quando volto da escola onde trabalho, venho muitas vezes direto para o Polo. Em casa fico até tarde escrevendo por horas, esquecendo-me do horário. Às vezes alguém me chama e eu demoro a dar o retorno, mergulhada em leituras que me dão verdadeiro conhecimento. Fico muitas vezes surpresa refletindo sobre o que li interagindo, encantada! Sinto que algo dentro de mim mudou e para melhor. Sinto que estou em transformação como uma lagarta num casulo em metamorfose, que só se transformará em borboleta se Deus quiser, quando me formar. O curso em si é uma conquista pessoal, além de profissional. (IF, i, 291)

No entanto, os aspectos lúdicos da aprendizagem virtual encontram um contraponto em face dos múltiplos papéis que desempenham os estudantes com o perfil dos alunos do PEAD, papéis estes que exigem tempo e disposição e que muitas vezes conflitam com os *status* de aluno a distância.

Dada a importância que a realização do curso de Pedagogia representa para os alunos do PEAD, estes adotam atitudes extremamente positivas diante das vicissitudes e das atribulações, reforçando a predisposição de continuar firmes nos propósitos da qualificação profissional. Esta é a mensagem que passa IAP, no proferimento a seguir:

– Enfim, ser ao mesmo tempo, professora estadual, aluna universitária, mãe, mulher e enfermeira de uma irmã que sofreu um acidente de carro e vegea em cima de uma cama é uma aposta, que significa a coragem de revisar a minha própria vida e profissão, mesmo com tudo isto digo, não é fácil, mas amo tudo o que faço, gosto de enfrentar desafios e sou uma pessoa de bem com a vida. (IAP, i, 315)

A organização do tempo exigiu criatividade por parte dos alunos, como se constata na fala de EGSL, a seguir. Diante das circunstâncias, os estudantes necessitaram otimizar o aproveitamento do tempo, criando espaços para o desempenho do papel de aluno, num contexto onde muitos outros papéis são desempenhados, como de mãe, avó, esposa, professora, dona de casa, dentre outros.

– Quantas novas aprendizagens e em tão pouco tempo! E, além de todos esses novos conhecimentos adquiridos, experimentei uma mudança em minha rotina, principalmente, na questão da organização do tempo, a fim de poder estudar e ficar sempre atenta para não permitir que as tarefas propostas pelos professores se acumulassem. Para isso, tive que ser criativa e aproveitar bem cada pedacinho do meu tempo, afinal de contas, tinha, ainda, uma casa, filhos, marido e trabalho para administrar. No princípio não foi nada fácil “criar” este tempo extra e também me sentia um pouco atrapalhada com tudo o que estava acontecendo; todavia, sempre me senti motivada em continuar, ainda que estivesse difícil. (JEGSL, m, 318)

A análise dos depoimentos dos alunos do PEAD permite inferir que a questão da organização do tempo pelos estudantes no ensino a distância esconde uma complexidade inusitada e inimaginável. Entram muitas questões em jogo durante a busca de um ponto de equilíbrio na distribuição do tempo, que dependem das circunstâncias, do contexto e do perfil dos alunos, não seguindo um padrão

predeterminado. Um exemplo dessa complexidade se verifica na concorrência entre os diferentes papéis exercidos pelos estudantes com o perfil de aluno do PEAD.

Mães que estudam, como é o caso da quase totalidade dos alunos do curso de Pedagogia a distância, sentem-se na responsabilidade de dar o exemplo aos filhos, inclusive no que concerne à forma de organização dos horários. O depoimento de SMSH, a seguir, evidencia o quanto o papel de mãe está imbricado nesse processo:

– Para manter o mesmo nível de responsabilidade e comprometimento, uma vez que sou consciente que ensinamos mais com atos do que com palavras, e tenho que dar bons exemplos para minha filha que também estuda na segunda série, fiz várias adaptações de horários para conseguir estudar sem prejudicar meus outros hemisférios (mãe, esposa e profissional). (SMSH, i, 1047)

Para TCB a sensação não se mostra diferente. O peso da responsabilidade a faz sentir que estaria falhando em algum aspecto:

– Depois que iniciei o curso não tenho mais tempo pra nada. Antes tinha tempo pra programar minhas aulas, me dedicar na escola. Sempre fui muito preocupada com meus compromissos profissionais, em ser uma mãe presente, uma filha compreensiva e uma esposa dedicada. Agora muitas vezes me sinto perdida. Parece que sempre estou falhando em algum aspecto. (TCB, i, 1072)

Certamente que para estudantes jovens, recém egressos do ensino médio, a questão da organização do tempo se daria em outros termos, visto que estes ainda não assumiram compromissos sociais tão significativos, dispondo de mais tempo livre, sendo, portanto, “donos” de seu próprio tempo. Desse modo, é de se esperar que a dedicação de tempo aos estudos por parte de alunos jovens tenda a gerar menos repercussões em seu meio social e familiar.

No depoimento de NMRG, a seguir, constata-se o quanto as responsabilidades dos estudantes do PEAD, em função de seus diferentes papéis, determinam exigências que não podem ser ignoradas:

– *Muitas mudanças ocorreram em mim este semestre. Tive que priorizar meus estudos, aprender a redimensionar meu tempo, como trabalho quarenta horas, em turnos variados, tive que organizar minha agenda de trabalhos, de forma que tivesse quatro horas diárias para os estudos, logo, tirando também as horas que estava dormindo, comendo e me deslocando, sobrava pouco para o resto que é a vida familiar e social. Tudo seria bom se não houvesse os imprevistos, porque mesmo antes de sermos alunas do PEAD, somos essencialmente seres sociais; temos familiares, amigos, colegas que precisam de nós, então a agenda fura e às vezes é difícil recuperar o tempo, pois as atividades se aglutinam. Às vezes penso que estou perdendo coisas importantes da vida, do trabalho, das relações humanas. (NMRG, i, 713)*

A angústia decorrente do distanciamento que se estabelece nas várias dimensões da vida motivado pela dedicação de um tempo excessivo aos estudos leva NMRG a questionar até que ponto se justifica esse alto preço a pagar:

– *Estou mais distante de meus familiares e amigos e isto tem me causado muita angústia; acredito que algo tem que mudar, porque não acredito que para termos uma formação de qualidade precisamos deixar de sermos seres sociais. Mesmo assim, passei a priorizar os estudos, as leituras e a realização dos trabalhos. Também a forma reflexiva com que tratamos os temas estudados, levou-me a aguçar meu olhar diante dos fatos e a ter uma postura mais crítica e analítica das situações. (NMRG, i, 721)*

Digno de nota é a postura crítica da aluna, inclusive em relação às contingências relacionadas com a organização do tempo, que ela mesma atribui ao próprio curso, revelando a abertura do PEAD para as discussões, inclusive no que se refere aos aspectos pedagógicos e organizacionais. Esse movimento reflexivo também revela a sinceridade com que os eventos são interpretados e os proferimentos explicitados, evidenciando uma inspiração própria da racionalidade comunicativa.

Na percepção de MTR, a seguir, a adaptação às novas rotinas impostas pelos estudos no PEAD, exige um tempo. No entanto, no seu caso, constata-se uma consciência quanto à importância, e também uma firme disposição, de não abolir

algumas dimensões da vida em função dos estudos, como a convivência em família e o lazer, mesmo diante das dificuldades de prover um tempo extra para o curso. De acordo com sua fala, é possível identificar a busca de uma integração entre as diferentes esferas, articulando família-curso. Com o fito de garantir que não ocorram prejuízos para as diferentes dimensões, MTR busca o apoio da família e negocia prazos com os professores:

– Talvez isso esteja ocorrendo, porque tudo aconteceu muito depressa e não tenha tido tempo para me programar e também porque ainda não assimilei essa nova rotina. Da vida em família e minhas atividades de lazer, não abro mão, até porque sempre conto com a ajuda de meus familiares e com colaboração dos professores que até agora têm garantido um maior prazo para a entrega de trabalhos. (MTR, i, 738)

Outro aspecto não menos importante na organização do tempo de estudos no ensino a distância, experimentado em toda a sua intensidade pelos alunos do PEAD, se refere às dificuldades advindas em função da autonomia que se espera dos estudantes on-line. No depoimento de JEGSL,²⁸ a complexidade desse fenômeno fica bastante evidente, visto que a administração do próprio tempo se traduz num exercício de autonomia, com o qual nem sempre os estudantes estão habituados.

O fator “tempo” é considerado pelos estudantes um dos maiores desafios a ser superado na Educação a Distância, sendo agravado pelas condições de acesso à internet, por parte dos alunos, como refere SZN:

– Para mim, o maior obstáculo tem sido o fator tempo. Ainda necessito de uma melhor organização em minha rotina, pois em alguns momentos, principalmente à noite, quando a internet discada é mais acessível, porém mais lenta, acabo deixando minha família um pouco de lado. (SZN, i, 971)

No presente caso, as precárias condições de acesso afetam outras esferas da vida dos estudantes, na medida em que diminui o tempo a ser dedicado à família.

²⁸ Ver proferimento JEGSL, i, 323, na p. 292.

Nesse sentido, o tempo tem sido relatado pela maioria dos estudantes com fonte de dificuldades:

– A minha maior dificuldade é organizar a minha rotina diária, conseguir conciliar todas minhas funções e me dedicar na medida certa à cada uma delas. Uma reorganização nesse sentido, sem dúvida nenhuma é imprescindível para continuar caminhando em busca da realização do meu sonho. (TCB, i, 1079)

Dessa forma, como coloca KWC, abaixo, o gerenciamento do tempo, de forma equilibrada, constitui um dos grandes desafios dos estudantes a distância. De um lado, necessitam arranjar um tempo para os estudos, reorganizando suas agendas, diminuindo o tempo investido em outras atividades ou dimensões da vida. De outro lado, necessitam determinar por conta própria quanto tempo pretendem investir nos estudos, uma decisão que depende, entre outros aspectos, do interesse no desenvolvimento do curso, ou seja, requer uma atitude pró-ativa.

– Quanto às dificuldades e obstáculos, ainda é gerenciar e viabilizar o tempo para as leituras e realização das atividades, ainda não consigo conciliar casa, família e faculdade. (KWC, i, 370)

A organização do tempo para os estudos a distância, ao ser definida de forma autônoma, exige uma ação que encontra resistência em duas fontes, que agem contrariamente: em primeiro lugar, decidir por conta própria o quanto de tempo será investido nos estudos se contrapõe a um modelo naturalizado no ensino presencial, onde esse tempo já se encontra predefinido, em salas de aula, face a face, em horários fixos; em segundo lugar, na medida em que o tempo de estudos no ensino a distância não está definido de antemão, sendo flexível, significa que a criação de um espaço para os estudos representará sempre um sentimento de perda, de que outras atividades ou dimensões da vida estão sendo diminuídas em sua importância.

A fala de LMRP traz essas duas dimensões, a necessidade de distribuição dos horários e a dificuldade diante da novidade do estudar a distância, de forma autônoma:

– Após ter passado no vestibular, o que me deixou muito satisfeita e feliz, iniciou a trajetória de desafios, tanto em relação à ferramenta (computador), pois não o usava, bem como em relação ao tempo (organização de horários), pois trabalho quarenta horas, sou casada, tenho um filho. Além disso, também tenho dificuldade de realizar os trabalhos porque tudo isso que estou aprendendo está mexendo comigo. (LMRP, m, 386)

De acordo com depoimento de outro estudante, LRP, a disciplina desempenha um papel importante na organização do tempo e no exercício da autonomia do estudante no ensino a distância:

– O sonho se realizou! Fui aprovada no vestibular e, aos 37 anos, comecei a cursar Pedagogia a distância na UFRGS. Aconteceu então uma mudança em toda minha vida profissional, pessoal e familiar. De uma hora para outra passei a cumprir minhas atividades de forma a dividir meu tempo com a família, a casa, a escola e a faculdade. De repente, tudo o que parecia tão distante, estava acontecendo concretamente, mas não foi nada fácil, pois estudar em casa, adquirir esta autonomia nos estudos requer uma disciplina constante. (LRP, m, 395)

Esse mesmo entendimento, quanto à importância do estudante adotar uma atitude disciplinada na organização do tempo é corroborado por outros participantes, como NMRG:

– O que mudei de fato, foi a forma com que estruturei meus horários; minha rotina foi redimensionada, tive que organizar uma agenda diária para os estudos do PEAD, a qual tenho encarado de forma disciplinada. (NMRG, i, 721)

Em outro depoimento, LRP refere estar adquirindo confiança quanto às possibilidades de organização de seu tempo, distribuindo de forma equilibrada dentre os diversos compromissos das esferas familiar, pessoal e profissional:

– As mudanças aconteceram quando fui adquirindo maior segurança e confiança na ideia de que é possível dividir meu tempo entre a família, os afazeres

domésticos, o trabalho e os estudos. É difícil, pois estudar em casa, adquirir autonomia nos estudos, requer uma disciplina constante. Tenho meus objetivos a alcançar, estudo, leio, pesquiso muito, mas agora consigo parar, largar o trabalho, realizar meus trabalhos da escola, dar atenção aos meus filhos e meu marido, ir para minha aula de ginástica, realizar minhas tarefas de casa e depois retomar os estudos. Tudo isso agora faz parte de minha vida e o melhor a fazer é manter um equilíbrio entre todas as partes. (LRP, i, 412)

Pelo comentário de LRP depreende-se que uma das dificuldades é saber o momento certo de interromper cada atividade e retomá-la num momento subsequente, de forma a não comprometer o conjunto dos compromissos. Para tanto, como bem refere a aluna, a disciplina e o equilíbrio se mostram fundamentais.

O comentário de SMSH, a seguir, indica a necessidade de uma rígida organização do tempo para dar conta do volume de atividades a serem realizadas e da quantidade de textos a serem lidos, no sentido de superar o receio de não dar conta de tudo:

– Durante o semestre eu tive muitos receios, principalmente na forma como eram desenvolvidas as interdisciplinas; parecia que jamais conseguiria vencer tudo! Eram muitos textos, o que me obrigava a ser rigidamente organizada com meu tempo, para não descuidar do convívio familiar. (SMSH, i, 1028)

A necessidade de conciliar o curso e demais esferas da vida, levou os alunos a definir um tempo para dedicação aos estudos. Curioso é que muitas vezes as atividades se mostravam tão empolgantes que esse tempo não era observado pelos estudantes, como se percebe na fala de MPB:

– Este semestre eu coloquei em prática um pouco do que havia refletido no semestre passado que é de organizar melhor meu tempo. Mesmo trabalhando quarenta horas semanais e dedicando a parte da noite aos estudos, aprendi quando parar de estudar sem ficar me sentindo culpada, pois tenho minhas horas de dedicação ao estudo. Claro que ainda, como tudo na vida requer esforço, tenho dificuldades que muitas vezes fazem com que esqueça a

hora de parar e me concentre mais no estudo que em minha própria família.
(MPB, i, 549)

A aluna LPSP, falando de sua felicidade quando soube que abriria um Polo da UFRGS em Gravataí, com a oferta do Curso de Pedagogia a distância, localizado próximo a sua casa, o que no seu entendimento facilitaria os estudos, comenta o “apavorante” vestibular e o fato inesperado de ter sido aprovada no mesmo. Entretanto, com o início do curso, defronta-se com os dilemas decorrentes de uma jornada tripla, com as dificuldades em arranjar tempo suficiente para dar conta de tudo e, principalmente, debate-se com o sentimento de culpa em relação a seu papel de mãe, o que a leva a pensar em desistir do curso.

– [...] e mais uma etapa iniciou, trabalhar manhã, tarde e estudar à noite, não foi fácil, eu não tinha computador em casa e por conta disso frequentava o Polo a semana inteira, íamos juntas eu e a [colega], pois trabalhamos juntas à tarde em [cidade] até as 7 horas da noite, e íamos direto ao Polo após o horário de trabalho; admito que muitas vezes senti vontade de desistir de tudo, e poder me dedicar mais à minha única filha, [nome], ela tem nove anos de idade e é muito apegada a mim e eu estava me sentindo culpada por sair de manhã cedo todos os dias e chegar tarde da noite, sempre cansada e sem muita paciência para ela, mas sei que tudo na vida é assim, passamos por muitas dificuldades para chegarmos aos nossos objetivos [...] (LPSP, m, 425)

Analisando as reflexões produzidas pelos alunos, com relação às dificuldades de organização do tempo para os estudos a distância, é possível verificar o quanto o fato de estar realizando um curso superior é significativo. Esse fato se reflete na abnegação dos alunos aos estudos, que não medem esforços para dar conta das atividades, independentemente dos sacrifícios que isso representa. Assim, os alunos estão dispostos a abrir mão de passeios, lazer, descanso, vida social, etc., para dedicar tempo e atenção de acordo com as exigências do curso.

Não obstante, quando sentem que uma dimensão da vida, a afetiva, estaria em risco, surge o sentimento de culpa, e uma reavaliação das escolhas feitas, abrangendo, inclusive a possibilidade de abrir mão dos estudos. Interessante notar, conforme sugere

o depoimento de VSP, que o fato dos filhos sentirem que estariam recebendo menos atenção desperta ações no sentido de reverter a situação, e isso acaba desencadeando uma circularidade:

– Somos apenas eu e meu filho, quando estava em casa as atenções eram todas para ele. Com o início do curso ele sentiu muito, quando me via estudando ou no computador, sempre inventava um assunto para chamar minha atenção. A organização da minha casa ficou a desejar e da minha vida conturbada pois não tenho quem me ajude e confesso, não sou muito organizada com o meu tempo. (VSP, i, 1128)

É como se um sinal de alerta fosse emitido, assim que a esfera afetiva resulta fragilizada com o excesso de compromissos e com a falta de tempo, especialmente nas relações familiares entre mãe/filha(o), esposa/marido, etc.

– [...] os filhos merecem um tempo reservado para eles, e às vezes parecia que não tinha tempo nem para minha única filha, isso me deixou por vezes chateada, mas superamos, tudo passou, conseguimos chegar ao final do semestre “inteiros”. (LPSP, m, 432)

Como consequência das exigências de tempo para os estudos, uma saída que os alunos do PEAD encontraram, como refere MRGS, abaixo, foi valorizar o tempo disponível com a família, priorizando a qualidade:

– As mudanças que tive que por em prática na minha vida pessoal, foi valorizar muito o pouco tempo que tenho para dedicar a família. Como o tempo para dedicar a eles diminuiu, tive que priorizar a qualidade. Sempre que tenho oportunidade converso muito com minha família e procuro valorizar o estudo. (MRGS, i, 679)

Além das questões afetivas, e das já anteriormente abordadas, outro fator concorre para agravar a problemática da organização do tempo dos estudantes do ensino a distância, mormente em cursos de formação de professores em exercício.

Trata-se da natureza do trabalho de professor, em sala de aula, nas escolas das redes públicas de ensino, da educação básica. De acordo com a fala de LPSM, o magistério constitui uma atividade extremamente desgastante e que muitas vezes chega a ser estressante. Presume-se, portanto, que os alunos-professores do PEAD se sintam suscetíveis a contingências dessa natureza, e o fato de desenvolver um curso superior nessas circunstâncias certamente representa uma exigência suprema, como sugere a manifestação de LPSP:

– [...] uma das questões negativas que devo falar, foi o fator “tempo”, este sim foi “enlouquecedor”, pouco tempo para quem trabalha demais, nosso trabalho não é fácil, ser professora às vezes é bem estressante, por mais paciência que se tenha, lidamos com pessoas, crianças cheias de energia, que precisam da nossa atenção constante [...] (LPSP, m, 432)

Uma das estratégias da aluna para otimizar o tempo foi adquirir um computador, pois assim poderia fazer as atividades em casa, sem necessidade de deslocamentos ao polo, tendo os recursos disponíveis o tempo todo, inclusive aos fins de semana:

– Como estudante, percebi algumas mudanças em minhas práticas cotidianas, percebi que no início do curso não estava me dedicando o suficiente e que para melhorar meu desempenho nas interdisciplinas, precisaria dispor de mais tempo para a produção das atividades; foi ai então que resolvi adquirir o meu computador, e assim poder alargar o meu tempo, pois ele estaria à minha disposição até aos domingos e eu poderia utilizá-lo sem me preocupar com horários, eu acredito que só com muita dedicação e esforço conseguimos realizar nossos objetivos na vida. (LPSP, i, 447)

Tal providência sem dúvida favoreceu as condições para que LSPS pudesse dedicar mais tempo aos estudos, em vista da natureza do curso, on-line, cujas atividades no AVA dependem dos recursos informacionais, como computadores com acesso à internet. A falta de equipamento próprio também foi identificada por LAMC

como um fator que repercute na disponibilidade de tempo para outras atividades, bem como na forma de organização do tempo para os estudos:

– No campo pessoal, as alterações que afetaram a minha vida, foram em relação ao atendimento aos meus filhos, aos afazeres domésticos, pois como um relâmpago, após iniciar o curso, fui obrigada a deixá-los um pouco de lado, isto é, não atendê-los mais como fazia anteriormente. Eu pensava que não deveria, não poderia e não conseguiria retornar aos estudos, pois além das obrigações domésticas e profissionais, não tinha condições financeiras para custear uma faculdade. Hoje, percebo que apesar das dificuldades financeiras, basta que eu reestruture e organize meu tempo para que eu consiga atender a todas as instâncias. Apesar de que tenha que me sacrificar em relação à roda de chimarrão. Pois como não tenho computador sou obrigada a sair de casa e vir ao Polo para realizar as atividades. As mudanças das minhas ideias ocorreram no transcórre do curso, quando aos poucos meus filhos e meu marido foram se acostumando com minha ausência e entendendo que o sacrifício deve ser meu e deles, pois de certa forma todos nós teremos vantagens. (LAMC, i, 455)

A “roda de chimarrão”, que restou prejudicada, representa um modo de vida que poderia ser compatibilizado como os estudos, caso os alunos pudessem permanecer mais tempo em casa, o que não foi possível para LAMC, em vista da aluna não possuir computador com acesso à internet.

A aluna MVOS, que “não gostava muito de ler”, encontrou o caminho organizando um “quarto de estudos”, com seu computador, livros e revistas, o que permitiu manter o hábito do chimarrão com seu marido:

– A primeira mudança que ocorreu sem dúvida alguma, foi quanto às leituras, as quais precisei realizar, pois com sinceridade não gostava muito de ler. Agora já organizei um quarto de estudos onde tenho meu computador, meus livros, minhas revistas. Aqui é o meu cantinho dos estudos, muitas vezes meu marido chega em casa e estou na frente do computador trabalhando, ele senta ao meu lado com o nosso inseparável chimarrão, assim colocamos nossos assuntos em dia e ao mesmo tempo consigo realizar algumas postagens. Isso ocorre

eventualmente, pois trabalho sessenta horas, mas mesmo assim posso contar com o apoio da minha família em todos os momentos. (MVOS, i, 565)

Como se verifica, a rotina da família foi alterada para se adaptar à nova realidade, onde o hábito do chimarrão com o esposo se mescla com as atividades de estudo, fazendo parte do apoio da família nessa jornada.

O ensino a distância on-line permite uma aproximação do mundo da vida com as atividades acadêmicas, e os alunos vêm com bons olhos esse aspecto, pois assim conseguem manter-se inseridos no contexto social, profissional e familiar, mesmo levando adiante um projeto de estudos.

Para LAMC, os deslocamentos ao polo seriam desnecessários caso contasse com os recursos de informática em sua própria casa, evitando sua ausência do lar, o que, de acordo com a aluna, significa um “sacrifício” para os filhos e o marido. Esse é o olhar a partir dos papéis de “esposa” e “mãe”, que não conseguem evitar um sentimento de “perda” ou de “renúncia”.

Para MICS, a renúncia se traduz no “desprendimento pessoal”, diante da impossibilidade de conciliar os diferentes papéis e dimensões da vida, na forma como vinha sendo feito antes do ingresso no curso:

– Esse processo exige um enorme desprendimento pessoal, pois não é possível conciliar a demanda de atividades, ser mãe, profissional, manter as amizades e dar conta de tudo. (MICS, i, 525)

Muitos estudantes, conforme sugere a fala de NMRG, a seguir, não tinham a exata noção das exigências em termos de tempo que os estudos no PEAD demandariam, como também não haviam se dado conta das implicações decorrentes dessas circunstâncias, fato que aconteceu tardiamente, quando a prática do curso colocou atitudes e comportamentos em xeque:

– Isto com certeza tem um preço, estou tendo que reorganizar minha vida, tendo que abrir mão, muitas vezes, de estar com meus familiares e amigos, para estudar. Sabia que todos à minha volta precisariam se readaptar a esta nova realidade. Mas não tinha noção de toda esta dimensão, que teria que deixar de ir a

casa de amigos para realizar trabalhos; ter que ir correndo ao shopping levar meu filho para comprar algo para ele; deixar de ir no cinema com meu filho e marido no dia dos pais, para fazer [uma atividade]. Enfim, que a vida social teria que ficar num estado de espera. (NMRG, I, 705)

Diante disso, uma das mudanças mais significativas trazidas pela condição de aluno on-line, para LAMC, foi a redistribuição do tempo, que exigiu adaptações no sentido de conciliar as diferentes atividades, papéis e dimensões da vida:

– No campo pessoal, dentre os exemplos que apresentam as transformações nas realizações cotidianas que atingem os meios da minha vida pessoal, posso citar e ressaltar que ocorreram inúmeras mudanças, tais como: a reelaboração e reorganização de horários específicos para dedicar-me aos estudos, para a realização dos afazeres domésticos e profissionais. (LAMC, i, 457)

Como já referido neste capítulo, o ensino on-line coloca uma série de questões que repercutem no mundo da vida dos estudantes, mais precisamente, no modo de vida e nas diferentes esferas da vida, envolvendo as relações profissionais, as relações pessoais, as relações familiares e afetivas, dentre outras, como se verifica na fala de MM, a seguir:

– A mulher, mãe e dona-de-casa que tinha como prioridade os afazeres do dia a dia, dividiu essas tarefas com a família, pois tornou-se também professora estudante, sem tempo para o lazer e descanso. (MM, i, 597)

Dessa forma, estudantes com o perfil dos alunos do PEAD, estão suscetíveis a inúmeras pressões, em função dos diferentes papéis que exercem, na medida em que fazem a escolha da realização de um curso superior a distância, que coloca exigências que se estendem para além dos limites do círculo acadêmico, invadindo e transformando as relações da vida privada de seus participantes. Lidar com os efeitos dessas transformações é, talvez, o maior desafio dos alunos de cursos a distância on-line, desenvolvidos dentro de uma perspectiva da aprendizagem em rede, fato este que exige a participação efetiva dos alunos, através de intenso processo de interações,

ainda que estas interações possam ser realizadas virtualmente, a partir de seu próprio meio social ou familiar. De um lado, os alunos necessitam dar conta dos estudos, desenvolvendo uma série de atividades que demandam tempo e atenção, de outro lado, enquanto fazem isto, sentem as cobranças advindas de seu círculo social e familiar.

O depoimento de MRNT, a seguir, traduz o drama vivenciado pela ampla maioria dos estudantes do PEAD, como se andassem no “fio da navalha”, pois o reconhecimento da importância da retomada dos estudos, por parte dos familiares e de colegas de trabalho, não torna menos difícil a relação com as consequências desse fato. A mudança de rotina exige acordos e concessões, mas o sentimento de “presença”-“ausência”, como se verifica através dos proferimentos dos alunos, revela-se mais desconcertante e avassalador do que um sentimento de “ausência” puramente:

– Muitos acordos e concessões precisaram ser realizados, no trabalho e em casa, e necessitam de revisão a cada momento, pois, não é fácil desacomodar uma rotina estratificada. Em casa, para uma família ver o corpo da Ama do Lar e sabê-la ausente, é muito mais complicado. Pensei que seria fácil, para mim, lidar com isso, mas meu coração se contorce ao vê-los tão perto e não poder me envolver em sua rotina, já que criei outra para mim durante esses quatro anos. (MRNT, i, 460)

Esse dilema, eivado de ingredientes afetivos, encontra explicação na natureza das relações intersubjetivas. De fato, é mais fácil aos maridos/filhos aceitarem a ausência da esposa/mãe, em função dos estudos, se esta está separada fisicamente, como acontece com os alunos dos cursos presenciais, que passam em torno de 20 horas semanais nos campi das instituições de ensino. Ocorre que nessas circunstâncias a não-presença é lida como uma “impossibilidade física”, e não como um “descaso”, “desinteresse”, ou mesmo “desamor”.

O drama vivido pelas esposas/mães alunas do PEAD é que, enquanto estudam, continuam amando seus esposos/filhos, talvez mais do que antes, sendo que, no entanto, vêm isso sendo colocado em xeque, sem o reconhecimento de que são elas que experimentam sentimentos de perda e renúncia, durante esse processo:

– A minha única certeza e alento é que eles estão ali, me observando e compartilhando comigo desse momento, pena que não são tão silenciosos, e que

aguardam meu retorno integral, com muita impaciência e cobranças, mas no final, ou no decorrer do curso, conforme minha adaptação e maior flexibilidade, poderei estar de volta. (MRNT, i, 461)

O sentimento de abandono dos familiares se dá em função dos papéis desempenhados pela aluna do PEAD, como mãe, esposa, dona de casa, a figura ao redor da qual a família está estruturada. Cabe registrar que as atividades desenvolvidas no PEAD contribuíram para modificar a compreensão desses papéis, modificando também a “geopolítica” doméstica. São ganhos e perdas que se entrecruzam nesse processo. A sensação de perda do controle, o sentimento de culpa e o sentimento de vazio existencial, estão presentes, nos conflitos internos com os quais as alunas-professoras necessitam lidar:

– Notei que as mudanças em minha maneira de ver a casa e a família, foram transformadas radicalmente ao longo dos trabalhos que desenvolvi nesse semestre. Hoje sei que eles não dependem de mim para tudo e que estão aprendendo a se virar sozinhos. Mas, não estou muito conformada com isso, pois, demonstra, de certa maneira, que eu não sou tão necessária assim ao andamento de suas rotinas. Porém, sinto que a vida, de todos, não será mais a mesma. (MRNT, i, 471)

O que MRNT está afirmando, na verdade, é que as mudanças na forma de ver a casa e a família foram transformadas em função dos trabalhos desenvolvidos no curso, em função da tematização e das reflexões desencadeadas virtualmente, com colegas, tutores e professores. Na fala seguinte percebe-se como SV reelabora seus papéis a partir das leituras feitas no PEAD, atingindo uma nova compreensão no que diz respeito ao sentimento de culpa que as mães e esposas que trabalham e estudam carregam:

– Comecei a refletir sobre meu papel na família (o de esposa e mãe) e sobre as culpas que as mães e esposas que trabalham e estudam carregam junto na bolsa, e algumas leituras me ajudaram a refletir sobre esta culpa. Por que antes da invenção da escola as mulheres liam, participavam de festas e saraus, e hoje se fazemos o mesmo devemos achar que estamos cometendo um pecado por deixar

os filhos em casa? Por que os homens fazem isto sem nem pensar no assunto, na maioria das vezes... Antes de lutar pelos direitos das mulheres devemos tirar o machismo que nós mesmas carregamos por séculos, e que nem percebemos estar no nosso dia a dia. (SV, i, 920)

Da mesma forma, a fala de SASC revela um senso crítico adquirido a partir dos estudos no PEAD, que repercute em sua visão de mundo, na autoestima, e na postura diante das cobranças de familiares em relação ao pouco tempo disponível:

– Apesar das cobranças da família, quase não tenho tempo disponível, penso que tudo esta valendo a pena, minha autoestima se elevou. Hoje não penso mais só nos outros, estou também cuidando de "mim", voltar a estudar me fez ser outro alguém, me fez pensar em minha prática de ensino que está mexendo muito com meu senso crítico. (SASC, i, 941)

Resulta que uma nova leitura das relações intersubjetivas está acontecendo entre os estudantes da Pedagogia, que segue em dois sentidos distintos, tanto a busca de uma melhor organização do tempo, como também em direção à diminuição do sentimento de culpa decorrente da diminuição do tempo destinado ao grupo familiar.

Outros estudantes, como MMSA referem as “mudanças” trazidas pela condição de aluno a distância, e que exigem o apoio da família, que passa a assumir tarefas até então precípuas da mãe:

– As práticas cotidianas, com muitas tarefas diárias para atender, fazem acontecer mudanças na vida pessoal. Em particular, cumprir 40 horas na escola, atender a casa, o marido, a filha e além de tudo a necessidade de dar aulas particulares para contribuição nas finanças. Sem que se perceba, as mudanças acontecem, todos em casa estão envolvidos e auxiliando nas tarefas de casa para que minha dedicação ao PEAD seja com êxito. (MMSA, i, 539)

A fragmentação de papéis e a intrusão de uma esfera da vida em outra, vivenciados pelos alunos de cursos on-line, coloca novos desafios ao ser humano, com riscos de uma profissionalização das relações pessoais, e da profissionalização do

tempo livre. Na fala de MRNT, a seguir transcrita, constata-se um esforço reflexivo no sentido de se compreender como esta problemática afeta a visão do ser humano como um todo, indissociavelmente:

– *Não consigo pensar em mim de forma compartimentada, isto é, esta [nome da aluna] tem vida particular, é amante e esposa; esta é estudante; esta é a professora; esta é a filha ou a mãe; esta é a colega e amiga; sou única e talvez por isso, as respostas, para mim, pareçam meio misturadas ou repetitivas [...]* (MRNT, i, 481)

Reforça essa mesma compreensão no trecho do depoimento de MM:

– *As mudanças no campo pessoal e como estudante do PEAD, para mim, estão interligadas, uma não se separa da outra.* (MM, i, 598)

Num movimento inverso, interessante notar, os estudantes que antes do curso organizavam seu universo de forma segmentada, tiveram essas posições balançadas, possivelmente em função das novas exigências experimentadas no curso. Presume-se que o tensionamento provocado pela articulação dos diferentes papéis, e as reflexões produzidas por conta disso, tenha levado a mudanças de concepções, como as que transparecem na fala de ZTMS, a seguir:

– *Há algum tempo, minha vida pessoal era cercada de preconceitos. Imaginava os âmbitos do meu campo pessoal segmentados, ou seja, uma parte era separada da outra. Acreditava, por exemplo, que o sucesso no trabalho nada influenciava nas minhas relações pessoais.* (ZTMS, i, 1186)

Para ZTMS, a nova compreensão recompõe rupturas conceituais que balizavam a organização das diferentes esferas da vida:

– *Se antes havia a ideia de ser a vida fragmentada, acredito que, no campo pessoal, tudo é global. Entendendo global como algo encadeado, interligado e dependente [...]* (ZTMS, i, 1193)

Outros eventos da vida humana, como a maternidade durante os estudos, trazem suas próprias exigências. No caso da gravidez, pode, inclusive, beneficiar os estudos das alunas virtuais, na medida em que estes podem ser feitos a partir de casa. Mas na realidade as coisas não funcionam bem assim. De fato, em princípio a aluna gestante de cursos de formação de professores em exercício goza de maior tempo, durante a licença maternidade, para dedicar aos estudos a distância. Isso porque, durante esse período é liberada também das atividades nas escolas, como professora, em seus contratos de trabalho, reduzindo sua jornada integralmente, conforme prevê a legislação.

No entanto, na prática, uma série de novos aspectos intervém durante esse processo. Na gestação, as mães experimentam uma série de novos sentimentos, próprios da maternidade, de tal modo que seria difícil imaginar que poderiam levar os estudos adiante durante esse período como se nada estivesse acontecendo. Para exemplificar a repercussão da maternidade na vida das alunas estudantes, reproduzimos trecho da fala de MLO, que reflete sobre as prováveis dificuldades advindas desse evento:

– O tempo disponível e o stress são os grandes obstáculos. Agora, além de trabalho, filho pequeno, casa, estou grávida. Sei que a tendência é que as dificuldades aumentem, tanto em casa quanto no PEAD, porém a fiel convicção de que poderei contar com a ajuda de todos, com mais esforço ainda e com Deus, me faz acreditar que tudo vai dar certo e que minha grande paixão pela educação só tende a ser cada vez mais alimentada. Afinal, quanto mais estudo, mais certa fico que a educação pode sim transformar o mundo em um lugar digno e feliz de se viver. (MLO, i, 508)

No transcorrer de um curso de graduação, de quatro anos de duração, onde quase cem por cento dos estudantes são mulheres, a ocorrência de alunas gestantes é um fato que os coordenadores necessitam considerar. Isso se torna mais premente, na medida em que ainda não se consolidaram propostas de cursos a distância permanente, o que facilitaria a concessão de licenças, visto que as alunas gestantes poderiam retomar os estudos a qualquer tempo. Em se tratando de cursos de edição única, não existe a possibilidade de adiamento das atividades curriculares, o que

representa um grande desafio tanto para os alunos como para os gestores educacionais e professores.

Cabe ter presente que os cursos de formação de professores em exercício a distância, ademais como todos os cursos dessa natureza, são projetados para profissionais da educação que trabalham enquanto estudam, não sendo pessoas idealizadas, mas pessoas reais, com seus problemas, conflitos, angústias, que experimentam as vicissitudes próprias da vida humana.

Considerando esse contexto adverso, como se verifica no relato MVAK, a aluna encontrou forças para superar as adversidades lendo os “desabafos dos colegas”, e percebendo que os mesmos também passavam por dificuldades em suas vidas:

– No início das postagens das atividades, pude perceber que a quantidade de tarefas não era pouca. Tentei acelerar, mas não consegui. Por ter um bebê pequeno e um filho que é portador de necessidades especiais, não estava conseguindo conciliar com trabalho, faculdade, marido, filhos adolescentes, etc., então surgiram os primeiros obstáculos, mas que de modo algum me deixaram abalar. O que me ajudava bastante era ler os desabafos dos colegas, que, como eu, passavam por dificuldades em diversos aspectos de suas vidas. Meu marido também me ajudou muito nesse sentido, procurando amenizar minha carga, cuidando mais dos pequenos, meus dois filhos mais velhos também colaboraram. (MVAK, i, 574)

Diante das vicissitudes encontradas, percebe-se que cada estudante adota suas próprias estratégias de acordo com suas visões de mundo. No caso de MM, evitava compartilhar seu dia a dia com a família, movida pela crença de que trazer problemas para casa a tornava incapaz de solucioná-los:

– Anteriormente acreditava que sair para o trabalho e chegar em casa sem muito compartilhar, com a família, sobre o dia transcorrido era o ideal. Tinha o pensamento de que trazer “problemas” para a casa me tornava incapaz de solucioná-los. (MM, i, 589)

No entanto, com o decorrer do curso houve uma mudança de concepção acerca dessas atitudes, desencadeando um processo de cooperação da família, na medida em que os estudos passaram a exigir mais tempo:

– No memorial do primeiro semestre, coloquei que a transformação da mãe e dona de casa em estudante do PEAD, contribui muito para o meu crescimento pessoal. A mulher que ao chegar em casa, passava a cuidar da roupa, comida e demais afazeres domésticos, além dos planejamentos de aula, teve que arrumar tempo para as atividades do curso. Minha família passou a contribuir, como pôde, para que eu tivesse esse tempo de estudo e dedicação. (MM, i, 591)

A necessidade de reorganização do tempo levou alunos como MRGS a reavaliar prioridades e redefinir a importância de cada evento, tarefa esta que encontrou ressonância nos fóruns do curso:

– Tive que deixar algumas coisas de lado, estou tendo a oportunidade de rever meus conceitos sobre o que é mais importante. Uma educação que prima pela qualidade requer muita dedicação e tenho procurado me dedicar ao máximo, através das leituras e das atividades propostas estou ampliando o meu horizonte com aprendizagens significativas. Através das discussões nos fóruns estou podendo refletir constantemente sobre minha atuação e prática como aluna e professora. (MRGS, i, 671)

O problema da organização do tempo enfrentado pelos alunos do PEAD sugere que os alunos acumulam experiências e desenvolvem competências nesse campo ao longo do processo, seja através de novas compreensões, de novas formas de ver os eventos, como também em função de um amadurecimento. Esse é o sentimento experimentado por RMZ, que relata seu próprio processo na organização dos diferentes papéis desempenhados:

– Também nesse semestre organizei-me melhor no meu tempo de mãe, de esposa, de aluna e sinto-me, apesar dos medos e frustrações que acontecem ao

longo da caminhada, cada vez mais madura e consciente de meus papéis familiares, sociais, profissionais e estudantis. (RMZ, i, 901)

A melhor organização do tempo, alcançada mediante um maior amadurecimento, permitiu que RMZ pudesse conciliar de forma equilibrada, mais qualitativamente, e não somente quantitativamente, a distribuição do tempo, entre os diferentes papéis exercidos, de tal sorte que pudesse levar adiante os estudos sem abrir mão de nada, como ela própria diz:

– Sou muito mais organizada na realização de minhas atividades, procurando equilibrar de forma qualitativa a minha dedicação em família, no trabalho, no PEAD e na minha vida social. Não abro mão de nada. (RMZ, i, 909)

Sem dúvida, como se verifica através das falas analisadas, o aproveitamento ótimo do tempo depende de como os estudantes conseguem se organizar em suas diferentes atividades.

A questão da organização do tempo evoca outro aspecto, relacionado aos processos cognitivos, no ensino e na aprendizagem. Trata-se do tempo de maturação, de assimilação e acomodação, nos processos de aquisição do conhecimento.

– Durante este semestre no curso PEAD UFRGS encontrei dificuldades para organizar meus pensamentos e minhas ideias. Muitas vezes me senti confusa por receber uma quantidade muito grande de informações ao mesmo tempo. (RCCF, i, 849)

No início do curso poucos alunos possuíam computadores ou mesmo acesso a computadores. Assim, para desenvolver as atividades, em sua maioria, procuravam o laboratório de informática do Polo de Apoio Presencial. Alguns, que residiam mais afastados, optavam por utilizar serviços de *lan house*, ou recorriam a amigos ou parentes.

À medida que o curso foi avançando, os alunos perceberam que o uso de computadores com acesso à internet seria intenso durante todo o curso. Assim, para facilitar a realização das atividades, evitando perda de tempo com deslocamentos, na

medida do possível, foram adquirindo seus próprios computadores e contratando serviços de acesso à internet. Esse movimento, promoveu a inclusão digital dos familiares dos alunos – filha(o)s, esposa(o)s, irmã(o)s, pais –, que passaram a se interessar pela novidade.

Entretanto, esse fato, a necessidade de dispor de um tempo que antes era dedicado ao convívio familiar, aos estudos on-line, modificou a rotina doméstica, trazendo algumas implicações no âmbito das relações familiares. A mãe/avó, que antes, ao chegar em casa, após uma árdua rotina de trabalho, como professora nas escolas, dava atenção à família, dedicando-se, também, aos afazeres domésticos, agora vê-se na contingência de também dedicar tempo aos estudos, na frente do computador ligado à internet.

Se, como foi referido, num primeiro momento esse processo representou uma transformação na rotina das famílias, despertando curiosidade, com a presença das tecnologias, do computador com acesso à internet, como uma janela para um mundo novo, com o passar do tempo, os familiares, vendo a mãe/esposa/avó dividindo o tempo que antes dedicava à família com as atividades do curso, começaram a sentir-se entediados, com falta de atenção. Todos compreendiam a importância dos estudos e a necessidade de tempo, diante do computador, para a realização das tarefas e atividades. Não obstante, o computador passou a ser visto com um intruso, gerando certa resistência por parte de familiares, visto ser ele o responsável pela diminuição da atenção ao lar. De outra parte, filha(o)s, esposa(o)s, irmã(o)s e pais passaram a assumir tarefas que eram precípuas da mãe/irmã/esposa/avó.

Há que se considerar que um curso de graduação representa um período de tempo bastante prolongado, de quatro anos ou mais. E esse período se mostra demasiado longo para quem se sente excluído. Se considerarmos as mães recentes, que tiveram filhos no início do curso, como ocorreu com dois ou três casos, toda a primeira infância se dará nessas condições, com a mãe envolvida com as tarefas do curso, em frente do computador.

Por essa razão, a boa organização do tempo se torna imprescindível. No PEAD tornou-se quase uma obsessão por parte do curso, sendo que a cada semestre essa questão era retomada, no sentido de que os alunos pudessem organizar suas vidas da melhor forma possível, como profissional, como estudante, como mães/esposas/avós

de família, sem que nenhuma esfera restasse prejudicada, procurando conciliar os diferentes papéis.

Mesmo assim, o preço se mostrou bastante alto, para algumas alunas, que tiveram suas relações familiares abaladas, especialmente relações conjugais, com desentendimentos frequentes, incluindo separações e divórcios.

O fato é que as pessoas aceitam que um familiar ou colega de trabalho dedique vinte horas ou mais aos estudos, semanalmente, mas têm dificuldade em conformar-se quando esse tempo é investido de dentro de casa ou do local de trabalho, quando o estão vendo fisicamente. Registramos situações onde chefes que haviam liberado funcionários para estudos de curta duração, a partir do local de trabalho, passaram, provavelmente de forma inconsciente, a atribuir tarefas e mais tarefas aos mesmos, anulando totalmente a liberação. Assim, o funcionário estava autorizado a estudar durante determinado período no local de trabalho, mas impossibilitado pelo aumento significativo, e muitas vezes, injustificado, de tarefas que lhe eram atribuídas.

Uma das possíveis explicações para esse fenômeno é o significado que assume o evento. Estando o familiar presente, em casa, mas necessitando dedicar um tempo considerável a outra atividade, que não a família, isso pode soar como um descaso, desinteresse, ao passo que a pessoa estando na faculdade presencial, estará fisicamente separada dos familiares, o que não evocaria esses mesmos sentimentos. A questão toda pode ser reduzida à dicotomia presença/ausência, sendo que muitas vezes a Educação a Distância tem representado uma “distância” para os familiares, refletindo-se num distanciamento nas relações afetivas.

O presente estudo evidenciou o quanto a transposição dos espaços/tempos de estudo, do campus da instituição, para o âmbito dos espaços/tempos da família ou do trabalho, e a exigência de dedicação de tempo da esfera privada para a realização de atividades educativas tradicionalmente desenvolvidas no âmbito da esfera pública – sala de aula, no ensino presencial –, determinada pela modalidade a distância, suscitou uma nova problemática na vida dos estudantes on-line, caracterizada pela necessidade de reorganização do tempo e pela falta de reconhecimento da importância do investimento pessoal de tempo e atenção aos estudos.

Os alunos, de um modo geral, ao ingressarem no curso, não possuíam a compreensão exata do volume de tempo necessário para o desenvolvimento das tarefas e atividades educativas do PEAD. Até esse momento, na visão dos estudantes, o

investimento de tempo e atenção aos estudos, em um curso a distância, seria significativamente menor se comparado à modalidade de ensino presencial.

Não tardou para que os alunos percebessem o equívoco, ao se defrontarem com os níveis de exigência do curso, em função do projeto pedagógico, baseado em concepções construtivistas, onde as interações (FRANCO, 2000) são valorizadas sobremaneira, entre alunos e tutores, alunos e professores e, principalmente, entre os próprios alunos, através do ambiente virtual de aprendizagem (FAINHOLC, 1999) e suas diversas ferramentas, como chat, fórum, webfólio, diário de bordo, wikis, blogs e listas de discussão, entre outras (NOVAK, 2005).

Com efeito, a reorganização do tempo se tornou imprescindível para o desenvolvimento das atividades e a continuidade dos estudos. Praticamente todos os alunos do curso relataram, em seus proferimentos, as dificuldades em frequentar um curso onde o tempo era administrado por eles próprios. Na medida em que os horários para o desenvolvimento das atividades de ensino e aprendizagem não são fixos, cabe ao aluno, em grande parte, definir sua própria distribuição do tempo, o que exige, sobretudo, autonomia (PETERS, 2003) e organização. O fato é que na Educação a Distância ocorre uma transferência da responsabilidade pela organização do tempo, que passa da alçada do professor ou da instituição – na modalidade presencial – para a alçada do aluno – na aprendizagem on-line, e os estudantes necessitam aprender a lidar com isso.

No entanto, diante da necessidade de reorganização do tempo, as alunas do PEAD se deparam com as implicações decorrentes dos diferentes papéis que exercem, como professoras, alunas, avós, esposas, mães e donas de casa. Assim, a tarefa aparentemente trivial de reorganização do tempo, adquire grande complexidade, transformando-se num dilema, visto que não se trata de reservar um tempo que é “próprio” aos estudos, mas um tempo que é “compartilhado” socialmente, seja no âmbito familiar ou laboral, refletindo-se nas relações interpessoais dentro do grupo social do estudante.

Esse dilema pode ser resumido brilhantemente na retomada do depoimento de uma aluna do PEAD: – *Em casa, para uma família ver o corpo da Ama do Lar e sabê-la ausente, é muito mais complicado. Pensei que seria fácil, para mim, lidar com isso, mas meu coração se contorce ao vê-los tão perto e não poder me envolver em sua rotina, já que criei outra para mim durante esses quatro anos.*

Se, por um lado, o estudante on-line encontra apoio da família, a organização do tempo não se constitui em uma tarefa contábil, visto que mexe com a afetividade, implicando no tensionamento das relações interpessoais e nas dificuldades em reconhecer e respeitar os investimentos pessoais do aluno on-line como algo legítimo.

Em conclusão, o estudo demonstra o quanto a Educação a Distância da era digital, apoiada nas tecnologias de informação e comunicação, ao potencializar a aprendizagem em rede e a flexibilização dos espaços/tempos, através das interações síncronas e assíncronas na comunidade virtual de aprendizagem, suscita uma nova problemática para os alunos on-line, caracterizada pelo tensionamento nas relações interpessoais, e pela dificuldade que estes encontram em legitimar a condição de estudantes, diante da ausência do reconhecimento da necessidade de investimento pessoal, de tempo e atenção aos estudos, no âmbito de seu contexto social e familiar, assumindo conotações de ordem moral e ética.

As implicações decorrentes dessa nova realidade sugerem um possível impacto nas aprendizagens, evidenciando a pertinência de levar esses aspectos em conta nas concepções dos projetos pedagógicos de cursos a distância, e da tematização da problemática entre tutores e professores, além dos próprios alunos virtuais.

8

EVIDÊNCIAS, CONCLUSÕES E PERSPECTIVAS: A EMERGÊNCIA DA RACIONALIDADE COMUNICATIVA DIANTE DOS RISCOS DA INSTAURAÇÃO DE UMA RACIONALIDADE INSTRUMENTAL NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Conhecer e pensar não é chegar a uma verdade absolutamente certa, mas dialogar com a incerteza!

MORIN

A investigação da racionalidade presente na inteligibilidade do “estudar a distância”, através dos discursos dos sujeitos da comunidade virtual de aprendizagem, formada por alunos do PEAD, resultou na descoberta de um conjunto de questões que foram tematizadas de forma intensa, que convergem para uma racionalidade da Educação a Distância.

Dentre as questões tematizadas pelos alunos, emergiram de forma veemente o preconceito à Educação a Distância, concepções prévias dos alunos em relação à modalidade de ensino, a descoberta de um novo modo de ensinar e aprender, de forma on-line, as dificuldades de acesso ao ensino, o sentimento de presença/ausência no ensino on-line, limites e possibilidades da aprendizagem virtual, a formação de “classe” no ensino a distância, a importância das interações na comunidade virtual, a descoberta da aprendizagem em rede, através da cooperação virtual, o problema da afetividade no ensino não presencial, as exigências próprias da modalidade de ensino e

a problemática da organização do tempo diante dos inúmeros papéis desempenhados pelos estudantes, num contexto de formação de professores em exercício na modalidade a distância.

O esforço reflexivo constituído coletivamente através das interlocuções dos estudantes na comunidade virtual de aprendizagem indica uma direção, a da construção de uma inteligibilidade da Educação a Distância que possa servir de resistência às tentações da instauração de uma racionalidade puramente instrumental da modalidade de ensino.

A investigação da racionalidade da Educação a Distância tornou explícita uma inconformidade por parte dos alunos on-line em se submeter a processos educativos sem que tenham a compreensão dos mesmos e sem que se compreendam, eles próprios, como sujeitos desses processos.

O estudo evidenciou que a tematização, a problematização, e a busca do esclarecimento mútuo não se deu com fins estratégicos, mas dentro de uma perspectiva do agir comunicativo, do reconhecimento dos proferimentos como expressões sinceras, submetidas à crítica em busca, com pretensões de validade.

8.1 EVIDÊNCIAS: O “AGIR COMUNICATIVO” COMO VETOR DA COMPREENSÃO DOS PROCESSOS DE ESTUDOS ON-LINE

O preconceito à modalidade de ensino a distância foi um dos primeiros temas que suscitou o desencadeamento de interlocuções entre os participantes. Os proferimentos dos estudantes evidenciaram a necessidade de discutir com os colegas no sentido de buscar a inteligibilidade desse processo.

O interesse em debater o tema e buscar uma compreensão a partir da exposição dos próprios pontos de vista e da articulação desses pontos de vista com o entendimento que os colegas estavam tendo referente a essa questão pode ser explicado pela forma como os estudantes se sentiram envolvidos pela problemática.

Praticamente todos os alunos do PEAD relataram terem sofrido algum tipo de preconceito diante do fato de ingressarem num curso superior a distância, seja de parte de colegas de trabalho (professores das redes públicas de ensino da educação básica), seja de parte das equipes diretivas das escolas, ou do grupo social, englobando amigos, como também de parte dos próprios familiares.

De outra parte, os próprios estudantes reconheceram que não acreditavam na modalidade de ensino a distância, imaginando que se trataria, invariavelmente, de um ensino de qualidade duvidosa, e que teriam dificuldades em aprender através do ensino on-line.

Assim, o reconhecimento social da Educação a Distância se colocou como uma questão de fundo, extremamente relevante para os estudantes, sendo que um dos aspectos que contribuiu de forma determinante para a decisão de ingresso no PEAD foi o renome da Instituição formadora, que de certa forma avalizava a qualidade do ensino a ser ofertado, ainda que de forma on-line.

Ficou evidente que a prática do curso, consoante a proposta pedagógica, juntamente com a tematização da questão pelos próprios alunos, contribuiu de forma efetiva tanto para a desconstrução de concepções prévias como para a formação de um novo entendimento da modalidade de ensino a distância.

Da mesma forma, como os alunos ingressaram no curso sem conhecimento prévio de como se dariam o ensino e a aprendizagem virtuais, naturalmente esse tema entrou na pauta das discussões na turma. O entendimento dos referenciais da Educação a Distância da era digital foi constituído contrapondo as concepções prévias com a experiência educativa prática desenvolvida no curso, em articulação entre os diferentes pontos de vista dos colegas de turma.

Assim, um novo horizonte de compreensão da modalidade de ensino on-line se deu através da descoberta da existência de diferentes modelos de cursos a distância, que a prática do PEAD evidenciou, através de uma proposta pedagógica inovadora, que se contrapôs às expectativas dos estudantes, baseadas eminentemente em parâmetros próprios do ensino presencial tradicional, marcadamente de caráter expositivo-entregador.

Os alunos sentiram dificuldades iniciais em se situar e se movimentar no universo educativo on-line, pois desconheciam a dinâmica, os papéis, os limites e as potencialidade desse novo mundo. Como se estivessem tateando às cegas, procuraram, cada um a seu modo, expor as próprias sensações aos colegas, buscando obter algum retorno, no sentido de balizar uma compreensão que pudesse servir de parâmetro. O conhecimento de como os demais colegas estavam lidando com a novidade tornou-se uma questão de interesse, na medida em que os retornos às colocações contribuía para formar pontos de referência, que pudessem guiar os passos no mundo da

aprendizagem on-line. Dentro dessa perspectiva, cada aluno trouxe e expôs suas próprias concepções sobre o ensino a distância, sendo que de acordo com a maioria dos proferimentos, estas se caracterizavam como visões próprias de modelos tradicionais de ensino, baseado em materiais instrucionais impressos entregues pelo reembolso postal.

A experiência educativa do curso desempenhou papel preponderante na construção de novos entendimentos, na medida em que questionou concepções prévias dos alunos, colocando em xeque noções relativas à modalidade a distância, levando à compreensão de que a modalidade de ensino a distância admite múltiplos formatos, desde modelos tradicionais, como também modelos avançados, através de projetos pedagógicos que valorizam as interações entre os participantes, numa perspectiva de aprendizagem em rede, de forma cooperativa e colaborativa.

A utilização de um ambiente virtual de aprendizagem – AVA – e de outros recursos livres na internet, como *blog* e *wiki*, provocou uma mudança de paradigma, tendo sido esta tematizada intensamente, em função da necessidade que os estudantes sentiram de construir a inteligibilidade desse modo diferente de ensinar e de aprender. Assim, as interlocuções virtuais contribuíram de forma efetiva para que os alunos construíssem juntos uma nova inteligibilidade da Educação a Distância, dada pela aprendizagem on-line, na comunidade virtual de aprendizagem.

O entendimento alcançado na comunidade virtual de aprendizagem não se deu somente a partir das diferenciações entre ensino a distância e ensino presencial; através das interlocuções no âmbito da classe, os alunos construíram em conjunto o entendimento de que o ensino on-line constitui um modo particular do conceito mais amplo de ensino a distância.

A análise dos proferimentos permite concluir que a compreensão acerca da mudança de paradigma, determinada pelo conceito de aprendizagem em rede, não decorreu simplesmente do conhecimento teórico alcançado pela diferenciação entre modelos possíveis e distintos de ensino a distância, tendo uma origem mais profunda, indubitavelmente mais significativa, dada pela prática vivida no curso, que demonstrou a efetividade de um novo modo de ensinar e de aprender. Como decorrência, muitos alunos creditaram os resultados auferidos nos estudos em função das potencialidades do ensino on-line, com base no reconhecimento coletivo de que a concepção do

projeto pedagógico é que fundamenta e possibilita concretizar estas potencialidades, tornando-as efetivas e reais.

No entanto, conforme evidenciado nas manifestações analisadas, uma das mudanças mais importantes em relação às concepções prévias, e que traz subjacente a questão da ruptura paradigmática, não está relacionada somente a modelos de Educação a Distância, mas a novas compreensões do que seja o próprio processo de ensino e aprendizagem, ou seja, refere-se a questões epistemológicas.

Com efeito, as interlocuções engendradas no ambiente virtual de aprendizagem, desenvolvem um percurso em direção a novos entendimentos entre os participantes. Iniciam tendo como referenciais modelos educativos conhecidos, próprios do ensino presencial, passando por uma indiferenciação entre modelos de ensino a distância, evoluindo após para um estágio onde se distingue um modelo de ensino virtual fundado nos princípios da aprendizagem em rede. Essas diferentes compreensões que se sucedem mostram-se carregadas de sentido, visto que estão ancoradas na experiência de uma nova forma de ensinar e aprender, vivenciada de forma dramática pelos alunos no curso. Entretanto, um fato extremamente significativo ocorre quando a própria experiência de Educação a Distância, no PEAD, passa a iluminar concepções acerca do ensino presencial, enriquecendo-a com novas possibilidades. O participante começa a “olhar a sala de aula com outros olhos”, descobrindo que a sala de aula não representa somente um local para a “passagem de conteúdos pelo professor”, evidenciando o quanto a ruptura paradigmática preconizada pela vivência da aprendizagem em rede encontra-se eivada de conteúdos epistemológicos.

Cabe enfatizar que a *modalidade de ensino* surgiu como possibilidade de inclusão educacional. Os proferimentos que tematizaram a questão do acesso evidenciaram que os alunos-professores buscaram a modalidade a distância para realizar o curso Pedagogia na medida em que esta se colocava como uma – senão a única –, opção viável para sua formação.

Assim, em princípio, o objetivo a que se propunham não era, de forma nenhuma, realizar um curso em função da “modalidade”, a distância, mas buscar a formação em sua área de atuação, a Pedagogia, ainda que tal viesse a se dar mediante um formato de ensino on-line. Desse modo, a opção pelo curso a distância se deu em função do “acesso” ao ensino que a “modalidade” propiciou, no caso em análise.

Nesses termos, a modalidade não se constituiu, ela mesma, num objetivo educacional para os estudantes.

De acordo com os proferimentos dos participantes, na medida em que a Educação a Distância permite a flexibilização dos espaços/tempos do ensino e da aprendizagem, desempenha papel fundamental como possibilidade de “acesso” ao ensino superior. Dessa forma, o entendimento erigido nas interlocuções entre os alunos sugere a importância da modalidade de ensino, como possibilitadora do acesso não somente em função da flexibilização dos “espaços” – distância geográfica –, mas principalmente em função da flexibilização dos tempos das atividades educativas – horários –, o que permitiu compatibilizar trabalho e estudos, algo que não seria possível no ensino face a face, nas condições vigentes.

Entretanto, as interlocuções na comunidade virtual de aprendizagem evidenciaram o aprofundamento de outros aspectos, relacionados com o acesso, ultrapassando a questão da dicotomia “presencial” / “a distância”. Um dos aspectos tematizados diz respeito ao desconhecimento por parte dos professores das redes de ensino públicas da educação básica no que se refere a projetos como o PEAD, cuja proposta pedagógica busca não somente compatibilizar as atividades laborais com os estudos, como, principalmente, pretende tirar o máximo de proveito dessa condição.

Subjacente ao projeto pedagógico, identifica-se uma expectativa no sentido de conciliar os princípios da aprendizagem em rede com a formação em exercício, através da articulação pedagógica com as práticas educativas. A ideia era de que os alunos pudessem aprender mais justamente porque se encontram em exercício. Assim, deu-se a descoberta do quanto o fato de se tratar de formação de professores em exercício contribuiu para vincular as práticas docentes, em sala de aula, com os estudos, enriquecendo as aprendizagens. Através das trocas, os estudantes chegaram ao entendimento do quanto a condição simultânea, de aluno-professor, dada pela natureza do curso, de formação em exercício, agregou aos processos educativos, aproximando teoria e prática, e de que forma isso repercutiu positivamente no contexto escolar e na melhoria do ensino nas escolas.

Articulando pontos de vista na turma, argumentando e contra-argumentando com os colegas de classe, no ambiente virtual, os alunos foram constituindo novas compreensões acerca do processo, de tal sorte que se chegou a uma nova inteligibilidade do “estudar a distância”, que vai muito além da democratização do

acesso ao ensino. Através da problematização de sua própria condição, os alunos adquiriram confiança no seu próprio trabalho, enquanto professores, fato este que contribui para aprimorar os processos educativos em sala de aula, gerando benefícios diretos para as aprendizagens dos alunos das redes públicas da educação básica, em suas escolas.

De outra parte, o sentimento de presença/ausência constituiu uma temática amplamente abordada pelos estudantes. A ideia que possuíam de cursos a distância como sendo necessariamente frios e impessoais foi balanceada pela prática, com a efetiva instauração da comunidade virtual de aprendizagem, no curso de Pedagogia.

O modelo de ensino on-line desenvolvido no curso contribuiu para desconstruir concepções prévias através de uma prática erigida na dimensão humana da educação, onde se procurou valorizar sobremaneira as interações entre os participantes, fato este que foi determinante para a superação do suposto distanciamento em cursos a distância, decorrentes da associação do sentimento de presença com a proximidade física e geográfica.

Constata-se que a experiência educativa possibilitou, através dos recursos virtuais, um estreitamento das relações interpessoais de forma bastante efetiva, resultando no sentimento do “calor humano” do curso. O sentimento de presença se contrapôs às concepções prévias, ao mesmo tempo em que evidenciou o quanto os estudantes prezam esta dimensão no contexto do ensino e da aprendizagem.

Um dos grandes desafios enfrentados pelos alunos foi vencer as resistências advindas dos longos anos de ensino face a face, caracterizado pela oralidade e presença física, referida como “olho no olho”, concepções estas que somente cederam lugar com o advento do ensino on-line, através de uma prática problematizadora, que criou alternativas ao modelo dado pela tradição do ensino presencial.

A experiência prática e conceitual da comunidade virtual de aprendizagem levou os alunos a perceberem o potencial de interações no ensino on-line, determinando a necessidade de modificação de atitudes e comportamentos em direção a uma participação mais pró-ativa e autônoma.

O entendimento construído coletivamente nas interlocuções virtuais coloca em evidência a natureza da comunidade virtual de aprendizagem, onde a presencialidade vetorizada pelo ensino on-line desencadeia um tensionamento no modo de participação dos alunos, na medida em que esta depende de um desnudamento do ser,

visto que a efetiva presença no ambiente virtual pressupõe não somente a exposição de pontos de vista, como também dos raciocínios, ou seja, do próprio modo de pensar dos sujeitos. Não é somente “o que” a aluno pensa que transparece, mas “o modo” como o aluno desenvolve suas reflexões é que se evidencia; em outras palavras, mais do que o produto, o que fica evidenciado é o processo, fato este que representa uma transformação radical em relação ao que os estudantes estão habituados.

A efetividade das aprendizagens no ensino on-line constitui uma dúvida com a qual inevitavelmente se deparam os estudantes que ingressam em cursos a distância, sem experiência prévia na modalidade de ensino.

Como já referido, considerando que a aprendizagem constitui a essência dos processos educativos, e a razão primeira pela qual os estudantes se matriculam nos cursos e desenvolvem os estudos superiores, não é difícil supor o quanto este dilema, de saber se é possível ou não ensinar e aprender na modalidade a distância, gera em termos de repercussões na vida dos alunos.

Como foi visto, a insegurança se revela tanto em relação à possibilidade real de se promover aprendizagens a distância, como também em relação a níveis possíveis de serem atingidos nesta modalidade de ensino. Dentro desse contexto, naturalmente o receio de que não se aprende a distância, ou de que se aprende menos do que no ensino presencial, gera uma série de vicissitudes com as quais os estudantes de cursos a distância necessitam lidar.

Nesse sentido, a busca da construção coletiva de uma inteligibilidade dos processos educativos on-line se coloca como algo imprescindível para os estudantes, seja para recompor a autoestima, seja para resolver o problema moral do sujeito estar legitimando uma suposta fraude, ou ainda no sentido de dar segurança de que os investimentos feitos não se darão em vão, trazendo resultados reais para a qualificação profissional. Os proferimentos evidenciaram o quanto o reconhecimento mútuo da condição de aluno on-line, e a pertinência do projeto educativo, afetam o mundo da vida dos estudantes, suas relações interpessoais e projetos profissionais.

A análise dos proferimentos dos participantes permite concluir que a mudança de concepção alcançada no curso, pertinente à efetividade da aprendizagem on-line, está relacionada com a prática educativa desenvolvida, consoante um projeto pedagógico particular, associada ao desenvolvimento de uma interlocução problematizadora entre os pares, colegas de turma. Com base nesses resultados, pode-

se afirmar que cursos a distância, ainda que desenvolvidos dentro de princípios educacionais consistentes, caso não trabalhem adequadamente essa questão, criando espaços para que os estudantes articulem seus pontos de vista, problematizando a questão, poderão formar alunos que continuarão descrentes quanto às efetivas aprendizagens auferidas nesta modalidade de ensino. Somente o entendimento firmado solidariamente no ensino on-line permitirá que as aprendizagens auferidas mantenham-se conectadas com o mundo da vida dos participantes, fazendo sentido de forma significativa.

O estudo demonstrou que a aferição das aprendizagens pelos próprios alunos tornou-se um importante componente do processo educativo. Com esse propósito, os estudantes adotaram diferentes estratégias, seja através da retomada de seus percursos cognitivos, seja articulando as aprendizagens com os colegas, ou ainda através da verificação das repercussões em suas práticas com seus alunos nas escolas.

As questões levantadas pelos alunos e articuladas na comunidade virtual de aprendizagem, em direção à instauração de uma inteligibilidade da aprendizagem on-line, sugerem que os processos cognitivos suscitados nesta nova forma de ensinar e de aprender, não são necessariamente os mesmos do ensino face a face. Esta linha de pensamento encontra forças no fato de que não é possível reproduzir a experiência educativa virtual, em sua plenitude, no ensino presencial, de forma estrita, em função da natureza específica que caracteriza ambas as modalidades de ensino.

Em suas manifestações, decorrido um tempo de curso, os alunos expressam a confiança de que não somente é possível ensinar e aprender a distância, como também de que esses processos podem ser equiparados ao ensino presencial. Os participantes são unânimes em destacar as características da aprendizagem virtual, enfatizando a autonomia do aluno, a capacitação na organização dos estudos, o desenvolvimento de habilidades compreensivas e interpretativas, ao lado da apropriação no campo das tecnologias.

Na medida em que os alunos aprendem a aprender a distância – on-line –, estão também modificando seus próprios estilos de aprendizagem, modificando suas compreensões epistemológicas e pedagógicas. A experiência de “estudar a distância” desencadeia e promove outras experiências, como a de que a aprendizagem se dá como um processo que depende do sujeito e de suas interações com outros sujeitos, e que o conhecimento não se constitui num produto, que pode ser transferido de um

sujeito para outro, mas como um processo que depende de uma construção cognitiva, incluindo aspectos como solidariedade, colaboração e cooperação.

A análise dos proferimentos evidenciou que os alunos, ao ingressarem no curso, não esperavam a formação de “turma” e a existência de “colegas”, fato este que era tido pelos mesmos como algo negativo. De outra parte, o estudo demonstrou que os estudantes resignaram-se a esta contingência, tida como uma deficiência da própria modalidade, em função da necessidade de qualificação profissional.

Como se verificou através dos depoimentos, a origem dessas concepções prévias dos alunos estaria vinculada, de um lado, à prática naturalizada do ensino presencial tradicional, dada à tradição do ensino oral face a face, que sugere que o relacionamento entre colegas possa se dar unicamente em salas de aula presenciais, através do convívio diário nas mesmas. Por outro lado, como se verificou, a suposta falta de contato entre os colegas, também pode ser atribuída à ausência de referenciais entre os estudantes, no que concerne aos novos modelos de Educação a Distância, caracterizada pelo ensino on-line, desenvolvido através de ambientes virtuais de aprendizagem dentro de uma perspectiva de aprendizagem em rede. Tais circunstâncias explicam porque grande parte dos participantes referiram descrença quanto à possível proximidade entre os colegas de turma, atribuindo tais limitações à própria modalidade.

Observou-se que, à medida em que os alunos avançavam no curso, eram levados a rever suas concepções prévias, diante das evidências inquestionáveis de uma prática educativa, onde a formação de “turmas” e a efetividades de “colegas” de curso não somente se tornara possível, como também se tornara algo absolutamente imprescindível, nos termos do modelo pedagógico adotado no ensino on-line.

A tematização dessa questão sugere que os estudantes atribuem valor à instituição da “classe” e à figura do “colega”, como um importante componente pedagógico do ensino e da aprendizagem. De outra parte, o receio diante da iminência de algumas características geralmente associadas à Educação a Distância, como a do “distanciamento”, do “isolamento” e do “individualismo” pode ter contribuído no sentido de tornar a questão mais emergente.

Constatou-se que a experiência educativa do curso contribuiu para a formação de uma nova compreensão por parte dos alunos, quanto à possibilidade de desenvolver efetivo relacionamento entre colegas, inclusive com o estabelecimento de vínculos de

amizade, algo que até então era tido pelos participantes como possível somente no ensino face a face.

Por fim, como restou evidenciado, para os alunos, a possibilidade de formar “turma” e de se reconhecer enquanto “colegas” constitui um pressuposto fundamental para uma Educação a Distância humanizadora, estando na base de concepções inovadoras de ensino e aprendizagem, dentro de uma perspectiva de aprendizagem em rede, com espaços para a solidariedade, sentimentos de reciprocidade e a efetivação do auxílio mútuo. Saber o quanto o aluno pode auxiliar seu colega, ou o quanto pode por este ser auxiliado em suas aprendizagens parece fazer grande diferença no desenvolvimento dos estudos.

No que concerne às interações, os alunos desenvolveram um percurso evolutivo, partindo da descrença de que estas seriam possíveis na modalidade a distância, até chegar à certeza, dada pela experiência no curso, de que podem de fato ocorrer de forma intensa.

Assim como ocorreu com outras dimensões analisadas, as expectativas iniciais dos estudantes em relação às interações estavam atreladas a um modelo de curso a distância baseado em material instrucional impresso, entregue por reembolso postal, com encontros periódicos para fins de realização de provas. Coerentemente com estas concepções prévias, os níveis interacionais esperados eram pouco significativos, ou quase nulos.

Esse contexto amplificou as dificuldades concernentes aos processos interacionais no ambiente virtual de aprendizagem. Com efeito, na medida em que os estudantes não vislumbraram a possibilidade de interações no curso a distância, esse fato trouxe dificuldades no sentido de investir tempo e atenção nesse sentido.

De acordo com a análise dos proferimentos, os estudantes se ressentiam da falta de um conhecimento pessoal prévio dos colegas na hora de interagir com os mesmos no ambiente virtual de aprendizagem. A partir desses resultados, faz sentido considerar a importância do Polo de Apoio Presencial como um espaço preparatório para a inserção do aluno num modelo de ensino on-line, pavimentando o caminho para as interações virtuais.

A partir das concepções prévias dos alunos, o estudo revelou uma situação inusitada relacionada com as interações virtuais. Ao mesmo tempo em que evidenciou uma descrença generalizada quanto à real possibilidade de se efetivarem interações no

ensino a distância, também revelou uma descrença quanto à utilidade das interações virtuais.

A prática do curso contribuiu para firmar a compreensão entre os estudantes de que “interagir virtualmente” é algo que pode ser aprendido. De outra parte, a análise dos processos interacionais, através das falas dos participantes, indica que a tematização dessas questões, e o desenvolvimento de atividades que promovam a aprendizagem das interações virtuais, sustentadas em concepções pedagógicas inovadoras, em cursos a distância, mesmo utilizando os mais avançados recursos das tecnologias de informação e comunicação, evita que modelos ultrapassados sejam replicados, sem o aproveitamento do potencial tecnológico em prol das aprendizagens.

Como já foi referido, em projetos educativos a distância, desenvolvidos com o uso intenso das tecnologias de informação e comunicação, os estudantes necessitam pensar também sobre o meio, ou seja, como irão interagir, e não somente pensar sobre o propósito da interação. É nesse sentido que a aprendizagem da interação virtual se torna um componente importante em cursos a distância on-line, fato este que sugere a importância da adequada apropriação tecnológica, que vai muito além do domínio do computador, pois os estudantes necessitam se sentir bem ao utilizar tais recursos. Resumindo, a *educação mediada exige o domínio da mediação*, de forma naturalizada, sendo que os resultados alcançados tanto dependem desse domínio como mantêm proporcionalidade com os níveis dessa apropriação desenvolvidos.

A evolução desse processo desemboca no conceito de aprendizagem em rede, que possui suas próprias exigências. Constata-se que o principal problema relacionado com a aprendizagem em rede é decorrente da herança do ensino face a face tradicional, marcadamente de caráter expositivo-entregador. A aprendizagem em rede exige uma mudança de perspectiva, na medida em que o aluno não é mais um receptor de conteúdos, mas também um emissor, um autor, atuando também como um articulador, que tem a missão de promover reflexões de forma cooperativa e colaborativa, solidariamente. Dentro desse contexto, a mudança de perspectiva que o aprofundamento das interações virtuais provoca, não se restringe ao papel da autonomia dos estudantes, implicando numa mudança de concepção de caráter epistemológico, relacionada com o entendimento do que seja ensino e aprendizagem.

Assim como as expectativas em relação às interações sinalizavam baixos índices, da mesma forma, no início do curso verificou-se uma tendência em subestimar a

ocorrência da cooperação, o que se explica em função do atrelamento dessa dimensão aos processos interacionais; com efeito, a cooperação depende dos níveis de interação possíveis. Assim, na medida em que os alunos não vislumbram possibilidades de interação em cursos a distância, também não vislumbram possibilidades de cooperação.

As discussões ocorridas entre os alunos demonstram o quanto cursos a distância, baseado nas tecnologias de informação e comunicação, e que pretendem desenvolver a aprendizagem em rede, voltados para públicos sem trânsito com os computadores, necessitam prever disciplinas que promovam a capacitação para tal, iniciando pela apropriação e familiarização com os computadores.

Não obstante, a análise das falas reforça a ideia de que a cooperação on-line depende do estabelecimento de um clima de confiança mútuo, onde todos se reconheçam como parceiros em um projeto comum.

De acordo com os depoimentos, verificou-se que muitos alunos deixam de cooperar com os colegas no ambiente virtual em função da falta de confiança nos próprios conhecimentos, uma vez que se julgam incapazes de prestar algum auxílio útil.

Constata-se que a ausência de referenciais contribui para aumentar os desafios dos estudantes, diante de um novo modo de ensinar e de aprender, do receio de se expor ao desconhecido, exigindo uma caminhada em direção ao estabelecimento da confiança mútua, criando as condições para o trabalho em cooperação.

Os alunos que ingressam em cursos a distância trazem uma preocupação em relação à afetividade, com base na ideia generalizada de que essa dimensão não é contemplada em função da natureza da própria modalidade. Para os alunos, o fato do curso ser realizado a distância determinaria, por si mesmo, um distanciamento entre os participantes, impossibilitando qualquer tipo de ligação afetiva.

Analisando a questão mais detidamente é possível constatar que os estudantes não relacionam a suposta ausência de afetividade no ensino on-line com o projeto pedagógico, mas com uma presumível limitação da modalidade.

Um dos fatores que contribui para reforçar esta visão é a presença, ao mesmo tempo vistosa e de certa maneira arrogante, das novas tecnologias de informação e comunicação, no ensino on-line, sintetizada na figura do computador. A análise dos proferimentos evidenciou a formação de consenso entre os estudantes, no sentido de que as tecnologias são vistas em toda a sua “frieza”, dissociadas de quaisquer sentimentos de humanidade. A irrevogável e perturbadora precisão dos cálculos

computacionais se contrapõe ao modo de vida do ser humano, onde a dúvida e a imponderabilidade fazem parte do dia a dia, provocando assim uma contraposição. O ser humano, por natureza, repugna qualquer tentativa de medição exata daquilo que julga constituir a sua humanidade e a essência do ser. Sentimentos como simpatia, antipatia, solidariedade, entre outros, não são mensuráveis de forma milimétrica, e não podem ser reduzidos a simples causas e efeitos, fazendo parte da “humanização” do ser humano, assim como as visões de mundo e a consciência. Na medida em que se identifica na máquina, cuja representação o computador incorpora, uma tentativa de subtrair os espaços de liberdade, os espaços difusos e maleáveis do mundo da vida, ocorre uma reatividade, aos moldes de um sentimento de preservação, colocando homem-máquina em polos diametralmente opostos.

A superação desse impasse se dá tanto pela definição do lugar da máquina no mundo da vida como também através da compreensão de seu papel enquanto instrumento a serviço do ser humano. Dentro dessa perspectiva, a máquina se contrapõe ao ser humano, determinando a necessidade de definição dos papéis das tecnologias em sua vida, como forma de garantir que a vida não se defina em função das tecnologias. Esse dilema evoca a necessidade aproximar as discussões postas pela modernidade tecnológica com uma ontologia contemporânea.

Assim como as expectativas negativas em relação à afetividade em cursos a distância em grande parte procedem da visão corrente acerca do papel desempenhados pela máquina nos processos educativos, a superação desse quadro resulta da definição do papel das TICs como instrumento a serviço das interações virtuais, e do esclarecimento quanto a essa função, onde desempenham um papel exatamente oposto, no sentido de viabilizar as interações e a possibilidade de materialização da afetividade virtual.

A magnitude da mudança ocorrida em relação às concepções prévias dos alunos, que antes não acreditavam ser possível o entrosamento e o calor humano em cursos on-line, evidencia-se a partir da forma como os estudantes verbalizam o quanto a experiência afetiva se mostrou significativa no ensino a distância, sugerindo que a mesma possa ter sido mais efetiva comparativamente ao ensino presencial.

Como se verificou através das falas dos participantes, a Educação a Distância não constitui um modo naturalizado de ensino, algo com que todos estejam familiarizados. Em geral, o ingresso de estudantes em cursos a distância representa o

ingresso em um mundo desconhecido, independente do modelo de curso a distância, se mais interativo ou menos interativo. No entanto, a análise desenvolvida permite concluir que cursos altamente interativos, caracterizados pelo ensino on-line e a aprendizagem em rede, representam um grau de exigência maior para os estudantes, colocando em tela a questão do perfil do aluno.

O perfil do aluno a distância tem sido um tema recorrente entre especialistas que se dedicam ao estudo da modalidade de ensino. No caso do curso de Licenciatura em Pedagogia a distância, esse tema também despertou o interesse dos próprios alunos do curso, que muitas vezes ficaram em dúvida se conseguiriam ou não se adaptar às peculiaridades do ensino a on-line, se possuíam ou não perfil para tal, diante das exigências demandadas pela natureza do projeto educativo.

Os resultados alcançados no presente estudo, e que auxiliam na compreensão da problemática, indicam que os alunos de cursos on-line passam por diversos estágios, que envolvem a apropriação tecnológica, o domínio de linguagens e processos, o desenvolvimento de habilidades e competências no desenvolvimento das interações virtuais, e o aprendizado do “aprender a distância”, de forma mediada. Assim, conceitos como organização do tempo, autonomia no desenvolvimento dos estudos e da aprendizagem em rede, de forma cooperativa e colaborativa, próprios do ensino on-line, são desafios que se colocam aos estudantes de cursos a distância que utilizam esta metodologia.

No entanto, o grau de dificuldade que cada um desses estágios representa para os alunos virtuais, e o modo como conseguem ser apoiados pelos tutores e professores nesse processo, desenvolvendo estratégias individuais e coletivas para lidar com a questão, repercute no desenvolvimento dos estudos e na permanência no curso.

Esse cenário coloca a questão da evasão como um aspecto relevante para a Educação a Distância, uma questão que se torna mais premente em função da rápida expansão da modalidade de ensino. Um dos desafios, portanto, para as instituições de ensino, é criar estratégias no sentido da permanência dos alunos nos cursos, especialmente diante das características do perfil dos estudantes, professores em exercício nas redes públicas de ensino, e em função da natureza de grande parte dos cursos ofertados atualmente na modalidade a distância, caracterizados como de edição única, ou seja, desenvolvidos por projetos, onde as atividades educativas devem ser desenvolvidas segundo um roteiro e um prazo determinados.

Nesse sentido, a Educação a Distância, que tem na flexibilização dos espaços/tempos de estudo uma de suas principais virtudes, peca em suas origens, pois acaba determinando um engessamento desses espaços/tempos, impondo aos estudantes um esquema rígido no que concerne ao desenvolvimento de seu currículo.

Resta evidente que cursos de edição única, como acontece com a maioria dos atuais cursos a distância no país, acarretam uma série de consequências, que podem contribuir para o aumento dos índices de evasão, na medida em que os alunos não possuem flexibilidade para adequar o desenvolvimento dos estudos ao longo do tempo, de acordo com suas próprias necessidades determinadas pelo mundo da vida.

No caso do projeto que embasou a presente pesquisa, em função da natureza do curso e do perfil dos estudantes, a evasão pode ser considerada inexpressiva, visto que os índices verificados encontram-se próximos a 10%, para um período de 4 anos. Não obstante, outros cursos por nós acompanhados, também voltados a formação de professores em exercício das redes públicas de ensino da educação básica, ou seja, com as mesmas características do PEAD, têm apresentado índices de evasão que chegam a 50%, um dado extremamente preocupante, e que remete para a necessidade do aprofundamento de pesquisas nesse campo.

Em função de algumas características e exigências da modalidade de ensino a distância, o problema da evasão se constitui numa questão que necessita ser considerada em todos os projetos educativos nesta modalidade de ensino, demandando estratégias específicas em cada caso.

Uma análise mais aprofundada das discussões estabelecidas pelos alunos do PEAD no ambiente virtual revela o quanto à inserção de interdisciplinas de Instrumentalização para a Educação a Distância no currículo é fundamental na preparação dos estudantes para fazer frente às exigências da modalidade, de tal sorte que os mesmos possam auferir os benefícios da aprendizagem on-line. Disciplinas de Instrumentalização para a Educação a Distância, além de permitir a apropriação tecnológica e de processos, abre espaços para a tematização das vicissitudes da aprendizagem virtual, levando os alunos a construir um entendimento das circunstâncias vivenciadas, coletivamente. Dessa forma, alunos que se sentem inseguros e duvidam de suas próprias capacidades cognitivas, virtuais desistentes diante das dificuldades do ensino on-line, conseguem compreender a natureza da proposta pedagógica e adequar seu próprio perfil ao modelo de ensino on-line.

Não se pode desconhecer que as exigências colocadas pela Educação a Distância da era digital representa uma novidade na forma como os processos educativos são desenvolvidos, o que obriga os estudantes que ingressam na modalidade de ensino a lidar com o “novo”, com o “desconhecido”. Trata-se de um novo modo de ensinar e de aprender com o qual os estudantes não se encontram habituados. Lidar com situações novas, que não estão sob o controle exige uma atenção maior dos alunos, podendo gerar tensionamentos nas relações, ou mesmo *stress*. Comparativamente, os estudantes dos cursos presenciais não se defrontam com essa situação, pois o ensino face a face se encontra de tal forma naturalizado que os mesmos não têm dúvidas acerca de como se desenvolvem os processos de ensino e aprendizagem nessa modalidade.

Além desses aspectos, os alunos do PEAD se viram diante de uma necessidade de adaptação bastante peculiar, em razão da proposta pedagógica do curso, marcadamente interacionista, o que exigiu uma postura ativa no sentido de intensa interação dos estudantes entre si, com os tutores e professores. Cabe destacar que este aspecto contribuiu para elevar os níveis de exigência do curso, mas por outro lado, foi o responsável por promover aprendizagens extremamente significativas que de outra forma dificilmente seriam alcançadas. Assim, se num primeiro momento a ideia da aprendizagem em rede representou um desafio, contribuindo para aumentar os riscos de evasão, por outro lado, num segundo momento, quando os alunos compreenderam o quanto estavam efetivamente aprendendo, exatamente em função dessa prática, tal fato se tornou um motivo em favor da permanência dos alunos no curso.

Outro fator que se revelou extremamente importante para manter a coesão da turma e a vinculação e interesse dos alunos foi a atenção permanente de parte de professores e tutores no que se refere às dificuldades enfrentadas pelos estudantes, com acompanhamento constante e individualizado. Assim, os ritmos e as necessidades individuais puderam ser compatibilizadas com o ritmo e os objetivos educacionais do curso.

Por fim, o descolamento dos estudos acadêmicos das práticas profissionais e do mundo da vida, referenciada como a dicotomia teoria/prática, se constitui numa das preocupações dos alunos de cursos a distância, como ocorreu no PEAD, revelando o quanto essa questão é definidora dos interesses nos estudos e da permanência dos estudantes. O fato de um curso ser desenvolvido na modalidade a distância contribui

para tornar essa questão mais aguda e emergente, pois a ideia vigente entre os estudantes, como ficou demonstrado pela análise dos proferimentos, no presente caso, era de que cursos a distância seriam, por natureza, eminentemente teóricos. Assim, dentro dessa perspectiva, os alunos foram induzidos, a partir de suas concepções prévias, a criar expectativas segundo as quais a teoria seria levada ao extremo nessa modalidade de ensino, dissociando-se totalmente das práticas. Considerando esse contexto, a total integração do PEAD com as práticas dos alunos-professores, em suas escolas, consoante a proposta pedagógica do curso, constituiu um fator determinante para o sucesso do projeto educativo, revelando um caminho promissor que poderá ser levado em conta na configuração de novos cursos a distância.

Em conclusão, a dimensão construtiva e interativa do aprender e do ensinar, e o desenvolvimento da autonomia e do pensamento crítico, conforme já referido por Fainholc (1999), devem ser levados em conta no desenho e implementação dos programas educativos a distância que incorporem as tecnologias digitais, o que implica numa nova postura por parte dos alunos.

Sabe-se que a flexibilização dos espaços/tempos constitui uma característica extremamente positiva da Educação a Distância, e um dos grandes trunfos a favor da inclusão educacional. Não obstante, o presente estudo demonstrou o quanto essa questão pode se tornar paradoxal, suscitando contradições geradas pela transposição dos espaços/tempos de estudos, da esfera pública do campus universitário para a esfera privada, do mundo da vida.

O estudo evidenciou que um dos maiores desafios dos cursos a distância se refere ao gerenciamento do tempo por parte dos alunos, associado às exigências impostas por uma metodologia de ensino on-line, dentro dos princípios da aprendizagem em rede, que exige, além da apropriação tecnológica, o desenvolvimento de uma série de habilidades e competências na aprendizagem virtual.

Conforme exaustivamente abordado na análise, os alunos de cursos a distância que utilizam metodologias de ensino on-line, e que se são desenvolvidos com o apoio de ambientes virtuais de aprendizagem, baseados nos princípios da aprendizagem em rede, além de dedicar tempo aos estudos, necessitam dedicar tempo e atenção ao aprendizado do universo que envolve a própria mediação educativa. Esse tempo extra que o ensino on-line exige por parte dos alunos repercute na organização dos estudos, considerando os múltiplos papéis que geralmente caracterizam o perfil dos estudantes

de cursos a distância, especialmente quando se trata de formação de professores em exercício nas redes públicas de ensino da educação básica.

Além dos investimentos que os estudantes necessitam dedicar ao estudo dos conteúdos específicos da área de conhecimento do curso, necessitam investir esforços no aprendizado dos instrumentos, ferramentas e processos que darão acesso a esses novos conhecimentos na modalidade on-line.

Naturalmente, excetuando-se a questão do tempo necessário para essas aprendizagens, a apropriação tecnológica e o domínio de processos próprios do ensino on-line, se mostram altamente positivos, na medida em que os alunos desenvolvem habilidades e competências de extrema relevância para o aprimoramento e qualificação profissional. Não foram poucos os depoimentos que enfatizaram os aspectos positivos trazidos pela apropriação tecnológica e pelo desenvolvimento de habilidades e competências relacionadas com a metodologia de ensino on-line.

Dentro desse contexto, não constitui exagero afirmar que os alunos de cursos a distância on-line se especializam não somente na área de conhecimento do curso, mas também em outras áreas como informática educativa e educação a distância, através do domínio de linguagens e processos próprios do “aprender a aprender a distância”.

Entretanto, nem todos os fatores que tendem a gerar repercussões na organização do tempo na educação a distância estão relacionados com possíveis ganhos no processo de aprendizagem. Um caso particular referenciado no presente estudo se refere à idade dos participantes.

De acordo com os depoimentos, a idade dos estudantes constituiu um aspecto que teria gerado impacto na organização do tempo. De um modo geral, os alunos evidenciaram a crença de que a idade afetaria o desempenho nos estudos e o ritmo das aprendizagens. Com base nessa assertiva, os estudantes do curso analisado necessitariam de mais tempo para as atividades de leitura e compreensão dos conteúdos abordados, comparativamente a estudantes mais jovens. Ainda que tal suposição careça de embasamento científico, o fato dos alunos se sentirem menos aptos quanto ao rendimento nos estudos, em função dessa visão, é significativo, visto que esse evento por si só tende a gerar repercussões nas aprendizagens.

Ademais, a faixa etária dos alunos suscitou outros desdobramentos, como a pertinência ou não da realização de estudos superiores. Relatos indicam que alguns

estudantes foram instados pelos familiares a desistir da ideia de realizar estudos superiores em função da idade, pois estariam demasiadamente “velhos” para o desenvolvimento de um projeto educativo dessa natureza. Isso demonstra o quanto outras questões relacionadas com a faixa etária dos participantes, como a expectativa de vida, também esteve presente no momento da decisão pela realização dos estudos superiores. Certamente lidar com questões dessa natureza pode representar um fardo a mais na carga dos estudantes, posto que traz subjacente de forma indelével profundas questões existenciais.

Ao lado da sensação de que aprendem menos – ou que levam mais tempo para aprender – em função da idade, os estudantes referiram outro aspecto relacionado com o tempo necessário para as aprendizagens e o rendimento dos estudos, que merece ser considerado.

Na visão dos alunos, o fato dos estudantes estarem afastados dos bancos escolares por um período prolongado estaria contribuindo para demandar um tempo extra para a compreensão dos conteúdos abordados. Não foram poucos os depoimentos que referiram o impacto causado pela necessária adequação à nova condição de estudante, sugerindo que o longo tempo longe dos bancos escolares estaria de certa forma contribuindo para aumentar o grau de dificuldade enfrentado, exigindo mais tempo de estudos por parte dos alunos.

De acordo com esse entendimento, não se trata somente de prover um tempo necessário para leituras mecânicas, mas de um tempo pertinente a cada aluno, que tem seu próprio ritmo de compreensão, seus mecanismos iminentes de assimilação e acomodação, seu tempo de aprendizagem.

Somados aos aspectos acima referidos, a natureza do trabalho dos professores surgiu como uma dificuldade a mais. De acordo com a análise realizada no presente estudo, os professores das redes públicas consideram o magistério uma atividade extremamente desgastante. Para os professores, o trabalho com alunos que se encontram nas fases da pré-adolescência e adolescência é considerado bastante absorvente. Explica-se, portanto, porque a natureza do trabalho dos professores da educação básica foi referida de forma recorrente, como um fator que gera repercussões na organização do tempo de estudos, não somente pela extensa jornada de trabalho, mas principalmente pelo desgaste físico, que gera exaustão das energias. O fato é que, após uma longa e intensa jornada diária no magistério os professores-alunos sentem-se

cansados no momento dos estudos, impactando na organização do tempo e nas aprendizagens. Embora, tecnicamente, em situações como essas, disponham de algum tempo, as condições físicas e psicológicas não permitem o aproveitamento adequado para os estudos.

De outra parte, o tempo previsto para o desenvolvimento de cada atividade no curso gerou alguma ansiedade, visto que nem sempre esse tempo, previsto pelos professores, coincidiu com o tempo previsto pelos alunos. Os próprios alunos manifestaram em inúmeras ocasiões que gostariam de dispor de mais tempo para realizar as atividades de estudos programadas no curso. Na verdade, a ideia que está por trás dessa necessidade sentida, é o desejo de tirar o máximo proveito das situações de aprendizagens criadas através das tarefas e atividades educativas, considerada pelos mesmos como extremamente ricas.

Esse fato revela que a questão da organização do tempo evoca outros aspectos, relacionados aos processos cognitivos, no ensino e na aprendizagem. Trata-se do tempo de maturação, de assimilação e acomodação, nos processos de aquisição do conhecimento, e da percepção do potencial existente no desenvolvimento das ações educativas. Os alunos gostariam de ter mais tempo para desenvolver as atividades on-line, permitindo um maior aprofundamento dos conteúdos estudados. O não aproveitamento de todo o potencial de aprendizagem gerado pelas ações educativas tende a gerar frustrações e uma distorção na própria compreensão das atividades, que pode levar os alunos a se sentirem meros cumpridores de tarefas, algo que procurou evitar-se de todas as formas.

A experiência do curso analisado sugere que o ritmo das atividades não pode ser predefinido sem levar em conta o ritmo das aprendizagens dos alunos, devendo manter correlação com a capacidade de acompanhamento dos estudantes, sob pena de perder sentido para os mesmos.

Outro ponto citado com frequência foi a dificuldade que os alunos sentiram na distribuição equilibrada do tempo, o que se constituiu num desafio extra. De acordo com os relatos, os alunos tiveram dificuldade em dosar adequadamente o tempo de estudos de forma a atender todas as interdisciplinas que funcionavam concomitantemente. Em geral, os alunos dedicavam tempo excessivo a algumas tarefas, ocasionando falta de tempo para realizar as demais atividades. Várias situações contribuíram para definir essa dificuldade. Muitos alunos, guiados pela tradição de uma

educação linear, não conseguiam transitar de uma atividade para outra, necessitando concluir a primeira para iniciar a segunda, e assim por diante, em ordem sequencial. Dessa forma, as atividades que dependiam de etapas restavam prejudicadas. Em outros casos, as atividades se mostravam tão instigantes que os alunos se sentiam totalmente absorvidos pelas mesmas, demandando um tempo muito superior ao previsto para seu desenvolvimento.

Há indicativos de que a dosagem adequada do tempo aos estudos está relacionada com o desenvolvimento da autonomia do estudante que os cursos on-line exigem. Praticamente todos os alunos do curso relataram, em seus proferimentos, as dificuldades em frequentar um curso onde o tempo era administrado por eles próprios. Na medida em que os horários para o desenvolvimento das atividades de ensino e aprendizagem não são fixos, cabe ao aluno, em grande parte, definir sua própria distribuição do tempo, o que exige, sobretudo, autonomia, capacidade de organização e disciplina.

A flexibilização dos espaços/tempos na Educação a Distância, ao determinar uma transferência das atividades de estudos da esfera pública – instituição de ensino – para a esfera privada, exige que os próprios estudantes definam a melhor organização e distribuição dos tempos para os estudos, de forma autônoma. Ocorre que esse fato remete para um outra questão, visto que decidir por conta própria o quanto de tempo será investido nos estudos se contrapõe a um modelo naturalizado no ensino presencial, onde esse tempo já se encontra predefinido, em salas de aula, face a face, em horários fixos. Dentro desse contexto, os estudantes sentem algumas dificuldades, como por exemplo, dosar de forma adequada e equilibrada o quanto de tempo dedicarão a cada atividade, de cada disciplina. Conforme já referido, uma das dificuldades é saber o momento certo de interromper cada atividade, especialmente quando essa se mostra extremamente instigante ou exigente, e retomá-la num momento subsequente, de forma a não comprometer o conjunto dos compromissos educacionais.

Cursos a distância visam atender um público com perfil diverso do perfil dos alunos de cursos presenciais. Sendo assim, destinam-se prioritariamente a estudantes que trabalham e que não teriam condições de frequentar aulas presenciais, em horários fixos, devendo levar esse aspecto em conta. Assim, o fato de não haver aulas presenciais, com dias e horários fixos, bem como de não haver necessidade de

deslocamento dos estudantes diariamente aos *campi* físicos das instituições de ensino, cria as condições para a formação em exercício.

No entanto, considerando que os cursos superiores a distância ofertados atualmente, em sua grande maioria, funcionam como cursos de edição única, tal fato tende tornar mais crítica a problemática da organização do tempo de estudos por parte dos alunos.

Muitos eventos acontecem na vida dos estudantes, durante um período de quatro anos, tempo normalmente exigido para realização de um curso superior. No caso de programas voltados para a formação de professores em exercício, a questão se torna mais dramática ainda, pelas características do perfil dos alunos. No transcorrer de um curso de graduação, de quatro anos de duração, onde quase cem por cento dos estudantes são mulheres, a ocorrência de alunas gestantes, por exemplo, constitui um fato que não pode ser ignorado pelos coordenadores no momento do planejamento das atividades pedagógicas.

Essa questão será adequadamente resolvida na medida em que forem ofertados cursos de graduação a distância em caráter permanente, permitindo maior flexibilidade no desenvolvimento do currículo por parte dos estudantes. Tal providência beneficiaria não somente alunas gestantes, com a concessão de licença-maternidade por um período maior, como também alunos interessados em intercâmbios, que exigem a suspensão temporária de matrícula, algo não previsto e de difícil solução nos cursos de edição única, onde os alunos são obrigados a seguir rigorosamente o cronograma curricular previamente estabelecido.

Em se tratando de cursos de edição única, não existe a possibilidade de adiamento das atividades curriculares, o que representa um grande desafio tanto para os alunos como para os gestores educacionais e professores. Na medida em que se consolidarem propostas de cursos a distância permanentes, mecanismos como concessão de licenças, afastamentos, trancamento de matrícula e transferências, entre outros, estarão à disposição dos estudantes, podendo atender de forma mais efetiva as necessidades dos alunos, num contexto onde a mobilidade acadêmica e estudantil tem se constituído numa forte tendência da educação contemporânea.

Uma situação bastante aflitiva vivenciada pelos alunos do curso analisado, está relacionada com a falta de apoio por parte de colegas de trabalho e das equipes diretivas das escolas, em função da modalidade de ensino.

Como ficou evidenciado, os estudantes encontraram grande resistência por parte de colegas de classe e das equipes diretivas das escolas, enquanto alunos de um curso superior desenvolvido na modalidade a distância. A resistência não se deu em relação da área de formação – Pedagogia –, ou ao nível do curso – superior – mas em função da modalidade de ensino – a distância –, fato esse que gerou grande desconforto, visto que os alunos se sentiram afetados moralmente, na medida em que a própria idoneidade estaria sendo colocada em xeque.

Diante da suposição, ainda que infundada, de que estariam desenvolvendo um curso de qualidade duvidosa, os estudantes defrontaram-se com o sentimento de estarem participando de uma fraude. Assim, a ausência de apoio dos colegas de classe e das escolas, trouxe consequências desastrosas no que se refere ao rendimento nos estudos e na organização do tempo, na medida em que tal gesto representou mais do que isso, representou um total descrédito no empreendimento educativo. Em tais circunstâncias, os estudantes sentiram-se desmotivados a negociar possíveis flexibilizações do tempo para os estudos no âmbito do trabalho.

A falta de acolhimento afetou, principalmente, a autoestima dos estudantes, que se sentiram frustrados diante das atitudes encontradas. Esperavam o acolhimento e o apoio ao desenvolvimento de um projeto educativo que implicou em inúmeras renúncias e investimentos pessoais, com o nobre propósito de buscar a melhoria da educação de seus alunos mediante sua própria qualificação profissional.

Nos termos da análise desenvolvida na presente pesquisa, constata-se que os estudantes de cursos a distância, especialmente de programas de formação de professores em exercício da educação básica, encontram-se suscetíveis a inúmeras pressões, em função dos diferentes papéis que exercem, como professoras, estudantes, avós, esposas, mães e donas de casa. Assim, a tarefa aparentemente trivial de reorganização do tempo, adquire grande complexidade, transformando-se num dilema, visto que não se trata de reservar um tempo que é “próprio” aos estudos, mas um tempo que é “compartilhado” socialmente, seja no âmbito familiar ou laboral, refletindo-se nas relações interpessoais dentro do grupo social do estudante.

Assim, a adaptação não se restringe ao universo particular dos alunos, estendendo-se também para os grupos que participam do círculo de convivência dos estudantes, para além dos espaços/tempos da academia.

Em função da natureza dos papéis exercidos pelos alunos de cursos como o PEAD, especialmente os papéis de esposa/mãe/avó, no seio da família, resulta que a organização do tempo para os estudos não depende somente dos estudantes, exigindo uma participação efetiva dos familiares nesse processo de decisão e escolhas.

Diante desse cenário, para a maioria dos estudantes, o apoio da família revela-se uma condição fundamental para o bom desenvolvimento dos estudos, uma vez que, em função dos diferentes papéis exercidos pelos mesmos, o curso acaba gerando impacto em diferentes dimensões da vida, e que se refletem no convívio familiar.

Ademais, o estudo evidenciou que o apoio esperado pelos estudantes não se resume ao auxílio de familiares nas atividades domésticas, referindo-se principalmente ao “apoio moral”, no sentido do reconhecimento da importância do investimento nos estudos.

Através da análise das falas, constatou-se uma situação antagônica, visto que tanto a ausência total de apoio, como o apoio irrestrito da família, se constituiu em situações problemáticas com as quais as alunas tiveram de lidar.

Paradoxalmente, a atitude de total colaboração encontrada junto aos integrantes da família leva os estudantes a um sentimento de desconforto, na medida em que se sentem culpados por provocar tal situação, onde o universo da família passa a girar em torno do novo *status*, de estudante, além dos tradicionais papéis de mãe/avó/dona de casa/esposa.

Verificou-se, conforme já referido, que a realização de cursos a distância tem revelado uma faceta que no mais das vezes permanece escondida, não sendo tematizada, que são as consequências de dedicar um tempo aos estudos, a partir de casa ou do ambiente de trabalho. O grupo social tem dificuldade de conviver com o estudante, e de aceitar a dedicação aos estudos, durante a jornada de trabalho ou no ambiente familiar, mesmo reconhecendo a importância e a necessidade dessa dedicação. No presente caso, se traz à tona a problemática com o propósito de demonstrar que os alunos do ensino on-line que estudam a partir de suas casas, enfrentam dificuldades de ordem familiar, por conta da Educação a Distância.

É interessante notar que os familiares compreendem quando a esposa/mãe/avó vai à faculdade física, diariamente, e lá permanece quatro horas, cinco dias por

semana, para frequentar um curso presencial, sendo que tal fato não causa nenhum desconforto maior, nenhum sentimento de abandono, nenhum sentimento de falta de atenção, relacionado com a afetividade.

No entanto, tem se verificado que a família – ou os colegas de trabalho –, têm dificuldade em aceitar que a mãe/irmã/avó permaneça quatro horas, diariamente, de segunda a sexta, à frente do computador, em seu ambiente do lar (ou no trabalho). Na verdade, um tempo significativamente menor do que este já seria suficiente para gerar um clima de descontentamento, sugerindo implicações de ordem psicológica.

O fato é que as pessoas aceitam que um familiar ou colega de trabalho dedique vinte horas ou mais aos estudos, semanalmente, mas têm dificuldade em conformar-se quando esse tempo é investido de dentro de casa ou do local de trabalho, quando o estão vendo fisicamente.

Assim, lidar com os efeitos das transformações impostas pela flexibilização dos espaços/tempos de estudos constitui, talvez, o maior desafio dos alunos de cursos a distância on-line, especialmente em projetos educativos desenvolvidos dentro de uma perspectiva da aprendizagem em rede, fato este que exige a participação efetiva dos alunos, através de intenso processo de interações, ainda que estas interações possam ser realizadas virtualmente, a partir de seu próprio meio social ou familiar. De um lado, os alunos necessitam dar conta dos estudos, desenvolvendo uma série de atividades que demandam tempo e atenção, de outro lado, enquanto fazem isto, sentem as cobranças advindas de seu círculo social e familiar.

Consequentemente, organização do tempo significa, no presente caso, fazer “acordos” e “adaptações”, exigindo “concessões” e “renúncias” no âmbito familiar, acompanhados de constantes revisões e repactuações. Dentro desse contexto as alunas se deparam, paradoxalmente, com sentimentos antagônicos, indo da “culpa”, por julgarem que não estão sendo boas mães, esposas e avós, a sentimentos de “perda”, por acharem que algo importante está escapando em suas vidas, além da angústia por sentirem-se distante dos familiares, combinado com o sentimento de satisfação por voltar a estudar e fazer um curso superior numa universidade renomada, concretizando um antigo sonho.

Como foi visto, se o reconhecimento da importância da retomada dos estudos, por parte de familiares e colegas de trabalho, constitui um fator extremamente positivo, não torna menos difícil a relação com as consequências decorrentes das

transformações nas rotinas em função do ensino on-line. Conforme se verificou, a mudança de rotina exige acordos e concessões, e o sentimento de “presença”-“ausência”, revela-se mais desconcertante e avassalador do que um sentimento de “ausência” puramente. O estudo evidenciou que maridos, filhos e netos aceitam mais facilmente a ausência da esposa/mãe/avó em função dos estudos, se esta está separada fisicamente, como acontece com os alunos dos cursos presenciais, que passam em torno de 20 horas semanais nos campi das instituições de ensino. Nessas circunstâncias a não presença é lida como uma “impossibilidade física”, e não como um “descaso”, “desinteresse”, ou mesmo “desamor”, como ocorre quando o estudante se encontra fisicamente no ambiente familiar, mas dedicado aos estudos.

De acordo com as conclusões alcançadas pela presente investigação, o grande problema da flexibilização dos espaços/tempos de estudos no ensino on-line se dá principalmente em função dos diferentes tipos de papéis desempenhados pelos alunos nas esferas familiar, pessoal, social e profissional, além da acadêmica. Praticamente todos os alunos do curso que embasou a presente pesquisa relataram uma série de problemas enfrentados na organização do tempo, em função da inevitável interferência que a Educação a Distância causou no mundo da vida, desestabilizando as relações interpessoais e gerando conflitos de ordem emocional, com repercussões no desenvolvimento dos estudos e na conquista do aprendizado.

Como já referido, a análise dos depoimentos dos alunos permite inferir que a questão da organização do tempo pelos estudantes no ensino a distância esconde uma complexidade inusitada e inimaginável. Muitas questões entram em jogo durante a busca de um ponto de equilíbrio na distribuição do tempo, e que dependem das circunstâncias, do contexto e do perfil dos alunos, não seguindo um padrão predeterminado.

Dentro desse panorama, a aprendizagem virtual encontra um contraponto diante dos múltiplos papéis que desempenham os estudantes a distância, especialmente de cursos de formação de professores em exercício, papéis estes que exigem tempo e disposição e que muitas vezes conflitam com os *status* de aluno a distância.

No entanto, considerando que um dos fatores que tende a gerar impacto na organização do tempo está relacionado com os inúmeros e importantes papéis desempenhados pelos alunos, é possível inferir que outros perfis de estudantes, mais jovens e recém egressos do ensino médio, por exemplo, não se defrontariam com essa problemática, ao menos não com tal intensidade. Normalmente estudantes jovens não

possuem ainda compromissos sociais, profissionais e familiares tão significativos. Desse modo, a dedicação de tempo aos estudos por parte de alunos jovens tende a gerar menos repercussões em seu meio social e familiar.

Em conclusão, diferentemente dos cursos presenciais, nos cursos a distância os eventos educativos são deslocados da esfera pública – instituição de ensino –, para a esfera privada – vida familiar, principalmente –, de tal forma que os estudos acabam se imiscuindo no cotidiano dos estudantes, no mundo da vida.

O ensino on-line permite uma aproximação das atividades acadêmicas com o mundo da vida, e os alunos vêm com bons olhos esse aspecto, pois assim conseguem manter-se inseridos no contexto social, profissional e familiar, mesmo levando adiante um projeto de estudos. Nota-se que, para os estudantes, é extremamente positivo conseguir manter-se inseridos no contexto social, profissional e familiar, enquanto levam adiante um projeto de estudos da envergadura de um curso superior de graduação.

Entretanto, a aproximação com o mundo da vida, ao mesmo tempo em que representa possibilidades de inclusão educacional, por conta da flexibilização dos espaços/tempos de estudos, constata-se que essa mesma flexibilização gera consequências que repercutem de forma intensa no mundo da vida dos estudantes.

A transposição dos espaços/tempos de estudo, do campus da instituição, para o âmbito dos espaços/tempos da família ou do trabalho, e a exigência de dedicação de tempo da esfera privada para a realização de atividades educativas tradicionalmente desenvolvidas no âmbito da esfera pública – sala de aula, no ensino presencial –, determinada pela modalidade a distância, suscita uma nova problemática na vida dos estudantes on-line, caracterizada pela necessidade de reorganização do tempo e pela falta de reconhecimento da importância do investimento pessoal de tempo e atenção aos estudos.

Um dos riscos que a Educação a Distância traz, especialmente quando desenvolvida através de metodologias de ensino on-line, é o da profissionalização das relações interpessoais e da publicização do tempo livre dos estudantes.

Por fim, as implicações decorrentes dessa nova realidade sugerem um possível impacto nas aprendizagens, evidenciando a pertinência de levar esses

aspectos em conta nas concepções dos projetos pedagógicos de cursos a distância, e da tematização e problematização entre tutores e professores, além dos próprios alunos virtuais.

8.2 CONCLUSÕES: A EMERGÊNCIA DE UMA RACIONALIDADE COMUNICATIVA DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Buscando responder à questão de pesquisa: – *Que racionalidades estão presentes na inteligibilidade do “estudar a distância” nos discursos dos sujeitos da comunidade virtual de aprendizagem?*, o presente estudo evidenciou a emergência e importância do desenvolvimento de uma racionalidade comunicativa da Educação a Distância.

Apoiada na primeira questão norteadora: – *Que racionalidade – ou racionalidades – está presente na comunidade virtual de aprendizagem?*, o presente estudo conduziu a duas conclusões distintas.

A primeira, refere-se aos aspectos *formais* da racionalidade, configurados em termos de *racionalidade comunicativa* ou *racionalidade instrumental*, que caracterizaria um tipo particular de racionalidade. A segunda, refere-se aos *conteúdos* que foram tematizados com vistas à *inteligibilidade* do ato de “estudar a distância de forma mediada pelas TICS” através do *agir comunicativo* nas interações virtuais.

Quanto aos aspectos formais, com base no estudo é possível sustentar que a instauração de uma comunidade virtual de aprendizagem, em um modelo de ensino online, no qual está implícito o conceito de aprendizagem em rede, cria as condições favoráveis, através do agir comunicativo, para o desenvolvimento de uma racionalidade comunicativa do “estudar a distância”. Vale dizer que a constituição de uma comunidade virtual de aprendizagem pressupõe o interesse e a intenção em desencadear uma ação comunicativa, com vistas ao entendimento mútuo, através de proferimentos que são submetidos à crítica de todos os integrantes, na busca do reconhecimento de suas pretensões de validade. Nesse sentido, o que orienta as interações na comunidade virtual de aprendizagem é a ação comunicativa, segundo o conceito habermasiano do termo.

No entanto, ainda que em termos formais, a comunidade virtual de aprendizagem presta-se ao agir comunicativo, não necessariamente as interações desencadeadas entre os participantes podem ser tidas, de antemão, como racionalmente motivadas para o entendimento, visto que a ação estratégica, que caracteriza a racionalidade instrumental, também se materializa através de interações, só que interações baseadas em interesses estratégicos, o que caracterizaria uma deturpação do próprio conceito de comunidade virtual de aprendizagem, caracterizada pelo princípio da aprendizagem em rede, por atitudes cooperativas e colaborativas de seus participantes, solidariamente.

Nesse sentido, infere-se que a racionalidade instrumental no ensino on-line pode vingar através da *não-tematização* muito mais do que da *tematização* dos conteúdos de interesse de seus participantes. Isso pode acontecer quando seus integrantes, especialmente tutores e professores, desestimulam ou boicotam determinadas discussões, por entenderem, por exemplo, que as mesmas não se enquadram dentro dos objetivos educacionais propostos.

Quanto aos aspectos conteudísticos da racionalidade da aprendizagem virtual, considerando que os cursos desenvolvidos na modalidade a distância, da mesma forma que os presenciais, se dão em áreas de conhecimento específicas, com conteúdos próprios, as vicissitudes da condição de estudante a distância, e sua inteligibilidade, via de regra, não fazem parte dos currículos. Uma vez que não integram, necessariamente, os currículos, a discussão de determinados temas, como a condição de aluno on-line, pode ficar de fora do processo, mesmo que se utilize de metodologias como comunidades virtuais de aprendizagem.

Nesse sentido, os resultados deste estudo reforçam a importância de se prever ações educativas nos currículos dos novos cursos, que criem os espaços para a tematização e a busca da inteligibilidade do “aprender a distância” a que estão submetidos os alunos de cursos on-line. Não se trata de um novo conteúdo a ser dado, senão de criar os espaços para que os próprios alunos, a partir de suas vivências, tendo como pano de fundo o horizonte da vida, constituam seus próprios entendimentos das implicações e significados que o “estudar a distância” coloca, através de discussões orientadas para o consenso, que é construído argumentativamente nas interações, de forma racionalmente motivada. A racionalidade da educação a distância não se caracteriza como um conteúdo a ser passado, mas como uma construção coletiva dos

participantes mediante uma ação comunicativa, vale dizer, racionalmente motivada, na comunidade virtual de aprendizagem. O papel de uma disciplina de “Instrumentalização para a EAD” seria mais de instigar as reflexões sobre os processos próprios da modalidade a distância, das implicações trazidas para o conjunto de seus participantes, e para a constituição de referenciais que possam orientar as práticas educativas no ensino on-line.

No caso analisado, os alunos tanto sentiram a necessidade de negociar coletivamente seus pontos de vista e concepções prévias acerca da modalidade de ensino a distância, a partir dos referenciais postos pelo mundo da vida, como encontraram os meios de estabelecer interlocuções significativas no ambiente virtual, de igual para igual, ou seja, através de discussões livres das amarras de uma estrutura hierarquizada, seja entre os colegas, seja com os tutores e professores, ou mesmo livres de uma estrutura rígida própria de conteúdos a serem repassados.

Concorrem para a constituição da racionalidade da Educação a Distância, o interesse dos participantes em tematizar as questões, a criação de espaços para que essas discussões ocorram e a utilização do potencial do ensino on-line, através de recursos e funcionalidades de interações virtuais síncronas e assíncronas.

Do ponto de vista dos recursos e da dinâmica das interlocuções, o modelo de ensino on-line, baseado em interações virtuais, mediadas pelas TICS, na medida em que permite o desenvolvimento de reflexões síncronas e assíncronas, mediante a suspensão dos discursos, amplia significativamente as possibilidades interacionais entre os participantes, permitindo que todos possam se expressar comunicativamente, como falantes e ouvintes, de forma concomitante e abrangente.

Uma característica do ensino on-line, definida pela ideia de *comunidade* virtual de aprendizagem, onde as construções conceituais e trocas entre os participantes se dão dentro dos princípios da cooperação e colaboração, através de espaços públicos de interação, tendem a reforçar o caráter comunicativo das interlocuções, na perspectiva habermasiana do agir comunicativo.

Conclui-se que, em havendo discussões dentro daquilo que se entende por comunidade virtual de aprendizagem, estas tenderão a atender as exigências e observar os princípios do agir comunicativo. Os falantes e ouvintes, através de seus proferimentos e atos de fala, assumem compromissos mútuos de submeter seus

posicionamentos à crítica dos demais participantes, comprometendo-se a defender argumentativamente seus pontos de vista, com predisposição para um consenso motivado racionalmente.

Embora não se possa garantir que ações estratégicas tenham início e curso dentro desse contexto, de aprendizagem em rede, pode-se depreender que estas terão mais dificuldade de evoluir numa conjuntura favorável ao agir comunicativo, visto que os participantes comprometem-se mutuamente e solidariamente a assumir uma atitude argumentativa voltada para um consenso racionalmente motivado.

Pelo que foi visto, os riscos de uma racionalidade instrumental, no ambiente virtual de aprendizagem, são mais suscetíveis pela *não-tematização* do que pela *tematização* de conteúdos de interesse específicos.

A ausência de discussões virtuais pode camuflar atitudes estratégicas e, especialmente, facilitar a instauração de uma racionalidade instrumental da Educação a Distância, na medida em que os participantes permanecem alijados do processo, sem espaço para explicitar seus proferimentos, seja do ponto de vista do mundo objetivo, do mundo subjetivo e do mundo intersubjetivo. Em tais circunstâncias, não é possível constituir uma inteligibilidade do processo de “estudar a distância”, pois esta, dentro de uma perspectiva comunicativa, exige a prática da ação comunicativa, através de interações entre os participantes. Dentro de uma perspectiva da racionalidade instrumental, a modalidade a distância passa a ser considerada unicamente do ponto de vista estratégico, onde os alunos, tutores e professores têm atividades a serem desenvolvidas e objetivos a serem alcançados, sem no entanto poder refletir e compreender, coletivamente, as implicações que o “estudar a distância mediado pelas TICS” coloca, na consecução desses objetivos educacionais. Nessa ótica, o participante implicado no processo não tem a opção para se colocar como sujeito, tornando-se alguém objetivado estratégica e instrumentalmente.

Como se verificou através do presente estudo, os diferentes atores do ensino e da aprendizagem da modalidade a distância, mormente do ensino on-line, sentem a necessidade de tematizar sua condição, almejando constituir um entendimento a partir dos referenciais que trazem, tendo como horizonte o mundo da vida, no sentido de constituir referenciais racionalmente motivados da Educação a Distância, que possam resgatar a condição de sujeitos comunicativos. Reside aqui, pois a *relevância da construção da inteligibilidade do “aprender a distância” numa comunidade virtual*

de aprendizagem, pergunta que demarcou a segunda questão norteadora do presente estudo.

A prática das interações no ambiente virtual de aprendizagem, ao ensejar a tematização da condição de aluno on-line, dentro dos princípios do agir comunicativo, evidenciou o quanto os participantes prezam sua condição de sujeitos de um processo que lhes deve ser inteligível, respondendo, em certa medida, a colocação lançada na terceira questão norteadora desta pesquisa: – *Como os sujeitos de aprendizagens on-line compreendem e situam, a partir de sua própria experiência educativa, a racionalidade instrumental e racionalidade comunicativa na Educação a Distância?*

O fato é que os participantes encontraram no conceito de comunidade virtual de aprendizagem, conquanto este pressupõe a aprendizagem em rede, dentro dos princípios da cooperação e colaboração, um cenário favorável para o desenvolvimento da ação comunicativa na perspectiva habermasiana. Dessa forma, entende-se como a instauração de uma comunidade virtual de aprendizagem cria as condições para o desenvolvimento da racionalidade comunicativa, posto que seus participantes, imbuídos pelos propósitos da aprendizagem em rede, se colocam em posição de negociação coletiva de pontos de vista.

A comunidade virtual de aprendizagem, na medida em que cria as condições para a prática comunicativa na busca do entendimento mútuo orientado por pretensões de validade define também as condições para a instauração de uma racionalidade sustentada comunicativamente e criticamente. Nesse sentido, as pretensões de validade, associadas às convicções dos participantes, ultrapassam o contexto particular de cada falante, remetendo para além de horizontes limitados no espaço e no tempo, resultando que todo acordo alcançado comunicativamente deve estar apoiado em razões que possam ser submetidas à crítica.

A intensidade com que os participantes perseguiram, por conta própria, a busca incessante da inteligibilidade da condição de aluno on-line, dentro dos princípios do agir comunicativo racionalmente motivado, demonstra o quanto os estudantes rejeitam a instrumentalização da modalidade de ensino, enquanto sujeitos implicados no processo. Dentro desse contexto, o agir estratégico perde sentido, pois o mesmo não responde aos anseios dos participantes, de se compreenderem, solidariamente, como sujeitos conscientes, esclarecidos e comprometidos mutuamente, num processo de construção

do conhecimento como um *momento do ser* e não como um *comportamento do sujeito*. Não se trata, pois, de aparentar um comportamento em resposta a um estímulo, que possa ser de ordem estratégica, mas de inserir-se de corpo e alma num processo educativo que não pode ser descolado da própria essência do ser humano.

Assim, configura-se aqui a compreensão suscitada pela quarta questão norteadora do presente estudo: – *Que relações são possíveis estabelecer entre racionalidade comunicativa e Educação a Distância a partir da compreensão construída pelos participantes de uma experiência educativa on-line?*

Ainda que os processos educativos sejam pensados e planejados estrategicamente, dentro desse planejamento é imprescindível que sejam previstos espaços para a ação dos sujeitos participantes da ação educativa, sob pena de se perder o sentido. Nessa perspectiva, o planejamento tem o fito de orientar, mas não de determinar previamente o conjunto de eventos próprios do ensino e da aprendizagem, onde os participantes definem seus próprios desígnios, coletivamente.

Do ponto de vista dos processos de ensino e aprendizagem, a modalidade a distância, particularmente o ensino on-line, amplifica os riscos da instauração de uma racionalidade instrumental, em vista da necessária mediação educativa, com o intenso uso das TICS, que por si só já representam condições prévias com as quais os participantes têm de lidar, onde a possibilidade de programação ao extremo, aliada à uma dependência de recursos, processos e equipamentos tecnológicos, pode resultar numa reificação dos sujeitos, tornando-se estes nada mais do que peças anatômicas de um jogo, onde cada um tem um papel predefinido.

Se não forem definidas as condições para o agir comunicativo no ensino on-line, dentro de uma postura crítica, os participantes do processo, uma vez circunscritos a mecanismos de ação motivada estrategicamente, poderão permanecer presos aos ditames de uma racionalidade instrumental, sem que surjam saídas que possam libertar desse jugo através do esclarecimento mútuo.

Para que se materialize a ação comunicativa, além de se prever espaços para as interlocuções entre os estudantes na comunidade virtual, com vistas a tematização das vicissitudes da “aprendizagem on-line”, é essencial que os demais atores participem do processo, não como observadores, mas como interlocutores ativos, atendendo assim aos princípios da teoria da ação comunicativa, onde *compreender o que é dito a alguém exige a participação no agir comunicativo*.

A ação comunicativa implica num conhecimento dos contextos de falas, dos referenciais que estão ancorados no horizonte do mundo da vida, a partir dos quais as expressões e os proferimentos adquirem sentidos, onde *entender uma manifestação simbólica significa saber sob que condições pode aceitar-se sua pretensão de validade* (Habermas, 1999, p. 189). De acordo com Habermas, numa situação de fala, um falante, ao comunicar-se com um ouvinte sobre algo, dá expressão àquilo que ele tem em mente. Nesse contexto de comunicação intersubjetiva os horizontes de pré-compreensão dos falantes e ouvintes se entrecruzam na formação dos sentidos a partir dos proferimentos, referenciando três instâncias distintas: o mundo objetivo, o mundo intersubjetivo e o mundo subjetivo. Segundo Habermas (2003, p. 41), *quando o falante diz algo dentro de um contexto quotidiano, ele se refere não somente a algo no mundo objetivo (como a totalidade daquilo que é ou poderia ser o caso), mas ao mesmo tempo a algo no mundo social (como a totalidade de relações interpessoais reguladas de um modo legítimo) e a algo existente no mundo próprio, subjetivo, do falante (como a totalidade das vivências manifestáveis, às quais tem um acesso privilegiado).*

A ação comunicativa se baseia em pressuposições mais complexas do que simplesmente *pensar*, uma vez que implica em *dizer algo* que foi pensado *a alguém e compreender o que é dito*. A participação numa ação comunicativa requer que os participantes se predisponham como solidariamente implicados diante das conseqüências e desdobramentos das interlocuções, assumindo posturas compatíveis em forma de comprometimento mútuo, caracterizando o que Habermas define como *atitude performativa*. Nos termos da teoria da ação comunicativa, *quem participa de processos de comunicação ao dizer algo e ao compreender o que é dito – quer se trate de uma opinião que é relatada, uma constatação que é feita, de uma promessa ou ordem que é dada; quer se trate de intenções, desejos, sentimentos ou estados de ânimo que são expressos –, tem sempre que assumir uma atitude performativa* (Habermas, 2003, p. 42). Decorre, pois, que *ao se entenderem mutuamente na atitude performativa, o falante e o ouvinte estão envolvidos, ao mesmo tempo, naquelas funções que as ações comunicativas realizam para a reprodução do mundo da vida comum.*

Agir comunicativamente implica na compreensão do que está por trás dos proferimentos do falante. O interlocutor somente consegue compreender o significado de

uma texto ou de uma fala na media em que compreende a motivação na qual os sentidos encontram-se ancorados, ou seja, a partir do horizonte de pré-compreensão dos sujeitos, ou o mundo da vida. A essa atitude, de busca de compreensão de sentidos, onde os interlocutores procuram perceber por que o autor *se sentia com direito a avançar determinadas asserções* (como verdadeiras), *a reconhecer determinados valores e normas* (como corretos) *e a exprimir determinadas vivências* (como sinceras), Habermas (2003, p. 46) atribui uma conotação *performativa*. Assim, a postura performativa pressupõe uma responsividade entre os participantes da ação comunicativa.

As interações são tão ou mais comunicativas quanto mais as pessoas envolvidas no processo se colocam em acordo para coordenar seus planos de ação, através do reconhecimento intersubjetivo das pretensões de validade de seus proferimentos mútuos.

Habermas (2003, p. 452) entende que a *atitude performativa permite uma orientação mútua por pretensões de validade* (verdade, correção normativa, sinceridade) *que o falante ergue na expectativa de uma tomada de posição por sim/não da parte do ouvinte*. Para o autor, as pretensões suscitam uma *avaliação crítica, a fim de que o reconhecimento intersubjetivo de cada pretensão particular possa servir de fundamento a um consenso racionalmente motivado*.

Assim, a racionalidade da Educação a Distância emerge em dois sentidos distintos: primeiro, a partir da tematização levada a efeito pelos participantes, com vistas a inteligibilidade dos processos imanentes à modalidade de ensino on-line; e, segundo, a partir do modo como essa inteligibilidade se consolida, na busca do entendimento mútuo mediante negociação de posições. Esse modelo cumpre, assim, o que preconiza a teoria da racionalidade comunicativa, onde o conceito de racionalidade é analisado em termos de justificabilidade e criticabilidade das expressões, dentro de uma perspectiva de racionalidade processual constituída a partir de práticas argumentativas. Segundo Habermas (1996, p. 13), o objetivo de se buscar um entendimento é *chegar-se a uma concordância que termine na mutualidade intersubjetiva de compreensão recíproca, no conhecimento partilhado, na confiança mútua e na concordância entre os ouvintes*.

Para chegar ao entendimento os participantes da comunidade virtual de aprendizagem explicitam suas posições buscando o mútuo reconhecimento dentro de um quadro de pretensões de validade.

A inteligibilidade do “estudar a distância” se constitui através de um processo de interpretação mútua dos proferimentos que visa uma nova definição da situação, de tal sorte que possa ser compartilhada solidariamente entre todos os participantes.

Na comunidade virtual de aprendizagem, o participante se vê frente a aceitação ou não da pretensão de validade do outro falante, do reconhecimento da validade das estruturas simbólicas do ato de fala, e da necessidade de dar crédito à intencionalidade do outro, tomando como sincera a expressão colocada em evidência.

A *força ilocutória* dos atos de fala é o que dá sentido às manifestações dos participantes. De acordo com Habermas (1996, p. 57), “para ser compreendida numa dada situação, qualquer expressão deve (pelo menos implicitamente) estabelecer e dar expressão a uma certa *relação* entre o falante e o seu ouvinte”. Dessa forma, a força ilocutória de um ato de fala cumpre a função comunicativa quanto ao conteúdo proferido.

De acordo com a teoria da racionalidade comunicativa, o sucesso dos atos de fala vinculam-se ao poder generativo, ou seja, até que ponto um proferimento encontra receptividade e ressonância em outro (ou outros) participante da comunidade virtual de aprendizagem. Nos termos da teoria da ação comunicativa (Habermas, 1996, p. 58), um ato de fala será bem sucedido se for estabelecida uma relação entre o falante e o ouvinte, na medida em que o ouvinte (interlocutor) consegue compreender e aceitar o conteúdo do proferimento do falante no sentido indicado, segundo seu caráter ilocutório, seja como sugestão, garantia, promessa, etc.

Para Habermas (1996, p. 58), *o poder generativo consiste no fato de o falante, ao desempenhar um ato de fala, poder influenciar um ouvinte de tal forma que este último possa estabelecer uma relação interpessoal com ele*. Segundo essa perspectiva, todas as interações atendem ao quesito do estabelecimento de relações interpessoais, na medida em que, tendo ou não uma forma linguística, as ações comunicativas estarão vinculadas a contextos de normas e valores de ação. Segundo Habermas, *sem o pano de fundo normativo das rotinas, papéis e hábitos da vida normalizados* (ou seja, convenções), *a ação individual manter-se-ia indeterminada*.

Nesse sentido, o mundo da vida, formado pelos diferentes papéis desempenhados pelos participantes, constitui o horizonte de pré-compreensão, não

tematizado, a partir do qual se constituem os entendimentos dos processos do “aprender a distância”, na comunidade virtual de aprendizagem.

A construção da inteligibilidade da Educação a Distância pressupõe o envolvimento dos participantes, implicados num processo comunicativo e interacional, onde a tematização do “estudar a distância” se dá mediante a explicitação de proferimentos com pretensões de validade, que serão submetidos à crítica e aceitação ou não por parte dos demais participantes, visto que, para Habermas (2003, p. 40), compreender o que é dito a alguém exige a participação no agir comunicativo.

Ao pronunciar seus sentimentos, ao manifestar posições de forma escrita, através de mensagens nos chats, fóruns e discursos, os participantes da comunidade virtual de aprendizagem submetem seus pontos de vista ao crivo dos demais participantes, procurando entender o seu próprio entendimento prévio a partir dos retornos obtidos nas interlocuções virtuais.

Numa comunidade virtual de aprendizagem erigida nos princípios da aprendizagem em rede, os diferentes atores – alunos, tutores presenciais, tutores a distância e professores – atuam num mesmo nível, em colaboração, observando uma estrutura horizontalizada de comunicação. Dessa forma, cumpre-se os requisitos da ação comunicativa preconizada por Habermas, onde os falantes e ouvintes, ao assumirem o papel de intérpretes, renunciam à *superioridade da posição privilegiada do observador, porque eles próprios se vêm envolvidos nas negociações sobre o sentido e a validade dos proferimentos*. Para o autor, *ao tomarem parte em ações comunicativas, no presente caso, alunos, tutores e professores, aceitam por princípio o mesmo status daqueles cujos proferimentos querem compreender, empenhando-se num processo de crítica recíproca. Dentro dessa perspectiva, num processo de entendimento mútuo, – virtual ou atual – não há nada que permita decidir a priori quem tem de aprender de quem* (Habermas, 2003, p. 43).

Nos termos da teoria habermasiana, é necessário que as pessoas envolvidas se coloquem em acordo no sentido de coordenar seus planos de ação, através do reconhecimento intersubjetivo das pretensões de validade para que as interações possam ser consideradas comunicativas.

Tal postura é o que define a constituição da racionalidade comunicativa, diferenciando-a do agir estratégico, próprio da racionalidade instrumental. De acordo com Habermas (2003, p. 79), enquanto que no agir estratégico “um *atua sobre o*

outro para *ensejar* a continuação desejada de uma interação”, no agir comunicativo “um é *motivado racionalmente* pelo outro para uma ação de adesão – e isso em virtude do efeito ilocucionário de comprometimento que a oferta de um ato de fala suscita”.

A racionalidade da Educação a Distância, dentro de uma perspectiva comunicativa, não se consubstancia pela validade ou não do que é dito pelos participantes na comunidade virtual de aprendizagem, mas pelo compromisso que estes participantes assumem perante si mesmos e os colegas quanto aos seus proferimentos, no sentido de submeter os mesmos à crítica dos interlocutores, defendendo suas posições argumentativamente. A motivação das expressões, para que se dê em bases racionais, pressupõe a exposição dos atos de fala, dos proferimentos explícitos de forma escrita nas mensagens nos chats, fóruns e discursos, à crítica dos ouvintes – demais participantes da comunidade virtual. De acordo com Habermas (2003, p. 79), o fato de um falante motivar racionalmente um ouvinte à aceitação de um proferimento não se explica pela validade do que é dito, mas, sim, “pela *garantia* assumida pelo falante, tendo um efeito de coordenação, de que se esforçará, se necessário, para resgatar a pretensão erguida”.

Nesse sentido, as colocações referentes à vivência e ao entendimento da experiência do “estudar a distância”, não se dão em forma de prescrições, que são formuladas unidirecionalmente e tacitamente. Mas como colocações provisórias, que indicam um estado de espírito, um sentimento e um entendimento que carece de um reconhecimento na coletividade, implicada no mesmo processo. Os alunos explicitam suas posições buscando despertar sentido nos interlocutores, e uma validação coletiva quanto às suas pretensões de entendimento. A inteligibilidade depende, pois, do reconhecimento mútuo, construído comunicativamente. A racionalidade da Educação a Distância é fruto de uma construção coletiva e coordenada entre os participantes implicados no processo comunicativo, na medida em que tematizam a problemática, tendo como pano de fundo o mundo da vida. Para Habermas (1999, p. 119), “este mundo da vida intersubjetivamente compartilhado constitui o pano de fundo da ação comunicativa”. O mundo da vida é o horizonte pré-dado dentro do qual se movem em comum os participantes em interação quando se referem tematicamente a algo no mundo.

Os sujeitos assumem uma atitude performativa, na busca do entendimento constituído intersubjetivamente, através dos discursos virtuais. Consoante as bases da

racionalidade comunicativa (Habermas, 2003, p.88), o participante, ao invés de prescrever aos demais como válida uma máxima que pretenda como uma lei universal, submete essa máxima aos demais para o exame discursivo de sua pretensão de universalidade. Assim, o peso desloca-se daquilo que cada (indivíduo) pode querer sem contradição como lei universal para aquilo que todos querem de comum acordo reconhecer como norma universal.

Com base nos fundamentos da teoria habermasiana é possível concluir que os participantes efetivamente constituíram uma racionalidade da Educação a Distância, comunicativamente. Segundo Habermas (1999, p. 124) o conceito de ação comunicativa se refere às interações entre pelo menos dois sujeitos capazes de linguagem e ação que estabelecem uma relação interpessoal. Nesse processo, comunicativamente, os atores buscam entender-se sobre uma dada situação de ação, e com isso entender suas próprias ações, o que implica num processo de interpretação. Para Habermas, o conceito de interpretação se refere a negociações de definições de situações suscetíveis de consenso, onde a linguagem desempenha função predominante.

À racionalidade comunicativa se contrapõem a racionalidade instrumental, um dos riscos a que está sujeita a modalidade de ensino a distância, especialmente quando embasada no uso intenso das tecnologias de informação e comunicação, uma das características do ensino on-line.

Do ponto de vista das políticas públicas, a Educação a Distância pode se tornar instrumental, quando vista segundo uma perspectiva unicamente utilitarista, da melhoria das estatísticas educacionais, mediante o aumento do número de vagas. Não é o aumento do número de vagas que torna a modalidade de ensino a distância instrumental, mas o aumento com o fim único de alimentar estatísticas. A ampliação da oferta de vagas no ensino superior via modalidade de ensino a distância constitui um propósito legítimo, que concorre para a inclusão educacional e a democratização do acesso ao ensino. Nesse sentido, mantém consonância com os anseios das populações. Mas para tanto, é necessário que não se imponha um modelo que não leve em conta as demandas sociais e as aspirações e anseios do público interessado, mantendo a excelência acadêmica e a qualidade do ensino como uma das metas dos processos educativos. Para que a Educação a Distância refute o estigma de instrumental, do ponto de vista de políticas públicas, é fundamental que se mantenha o foco na ampliação das

oportunidades educativas com qualidade, tendo a melhoria das estatísticas como resultado natural dessa ação e não como meta prioritária ou exclusiva.

Mas a Educação a Distância também se presta à instrumentalização quanto aos processos educativos, particularmente quando impõe aos participantes, incluindo alunos, modelos baseados em paradigmas estratégicos. Dessa forma, também os processos de ensino e aprendizagem podem ser levados a efeito dentro de uma perspectiva da racionalidade instrumental, onde o aluno desaparece como sujeito do processo, tornando-se um objeto, do qual se espera um comportamento padrão pré-definido, onde o mesmo não encontra espaço para se colocar como sujeito, ou para colocar intersubjetivamente as vicissitudes da experiência de estudo on-line. Na medida em que o aluno não encontra espaço na comunidade virtual de aprendizagem para tematizar sua condição de aluno on-line, tendo como pano de fundo o mundo da vida, corre o risco de tornar-se mais uma peça da engrenagem, da qual se espera que cumpra funções predeterminadas e tarefas configuradas para o atingimento de metas educacionais independentemente dos participantes. Dentro dessa perspectiva, da racionalidade instrumental, o conhecimento passa a ser visto meramente como um comportamento do sujeito e não um momento do ser. Um projeto educativo baseado na racionalidade comunicativa não consegue atingir o sucesso se não abrir espaços para o desenvolvimento da ação comunicativa entre os sujeitos participantes do processo, onde são explicitados pontos de vista, e pretensões de validade são colocadas à prova argumentativamente. Os sujeitos necessitam compreender a situação de aprendizagem on-line da qual participam, e compreenderem-se solidariamente, através dos proferimentos dos demais participantes. Para tanto, necessitam constituir uma inteligibilidade da situação dada pelo “estudar a distância”, com todas as implicações que esse fato determina.

A instrumentalização dos processos de ensino e aprendizagem pode se dar mediante uma ação teleológica, quando os projetos educativos não levam em conta a compreensão e participação dos sujeitos envolvidos nas atividades de ensino. Ou seja, quando não é facultada a compreensão dos participantes educativos nos quais estão implicados.

Para Habermas (1999) uma ação teleológica se configura quando um ator alcança um objetivo ou faz com que se produza um estado de coisas desejado escolhendo em uma dada situação os meios mais apropriados e utilizando os

mesmos de maneira mais adequada. O conceito de ação teleológica pode ser sintetizado na tomada de decisão entre alternativas de ação, voltadas para a consecução de um propósito, orientada por máximas e apoiada numa interpretação da conjuntura.

A ação teleológica tanto pode se converter em comunicativa ou estratégica, dependendo da relação que o agente estabelece com os demais sujeitos implicados no processo. Na ação estratégica o ator elege e calcula meios e fins a partir da maximização em termos de utilidade ou de expectativas de utilidade, numa perspectiva utilitarista, onde a presença e ação do outro é considerada na medida em que serve a esses propósitos. Os objetivos do agente não são explicitados aos demais participantes, que poderão estar participando e colaborando com ações com as quais podem inclusive não concordar. Na ação estratégica os sujeitos atuam com vistas a obtenção de um fim, influenciando sobre as decisões de outros atores para alcançar seus propósitos.

No agir estratégico a cooperação só tem lugar quando a consecução dos propósitos dos distintos atores depende da ação do outro para que estes atinjam egocentricamente seus êxitos em termos utilitaristas.

O conceito de ação estratégica se contrapõe radicalmente ao conceito de ação comunicativa. De acordo com Habermas (1999, p. 124) a ação comunicativa se refere às interações entre pelo menos dois sujeitos capazes de linguagem e ação que estabelecem uma relação interpessoal, onde os atores buscam entender-se sobre uma situação de ação e com isso entender suas próprias ações.

Na perspectiva habermasiana (1999), uma ação orientada ao êxito é instrumental quando considerada sob o aspecto da observância de regras de ação técnica, apresenta um grau de eficácia de intervenção que essa ação representa em um contexto de estados e sucessos.

Por sua vez, uma ação orientada ao êxito se configura como estratégica quando considerada sob o aspecto da observância de regras e escolha racional apresenta um grau de influência sobre as decisões de um oponente racional (Habermas, 1999, p. 367)

De acordo com Habermas (1999, p. 137-8), somente o conceito de ação comunicativa pressupõe a linguagem como um meio de entendimento em que os falantes e ouvintes se referem, tendo como horizonte de pré-compreensão seu mundo

da vida, simultaneamente a algo no mundo objetivo, no mundo social e no mundo subjetivo, para negociar definições da situação que pode ser compartilhada entre todos os participantes.

O conceito de ação comunicativa pressupõe a linguagem como um meio através do qual se dá um processo de entendimento em cujo transcurso os participantes, ao relacionar-se com um mundo, se apresentam uns frente aos outros, com pretensões de validade que podem ser reconhecidas ou postas à prova (Habermas, 1999, p. 143)

Nesse processo de comunicação intersubjetiva, o entendimento se dá tendo como pano de fundo um horizonte de pré-compreensão definido culturalmente. O conhecimento dado por esse horizonte de pré-compreensão permanece não tematizado em seu conjunto.

De acordo com Habermas (1999, p. 145), nos processos de interpretação cooperativa nenhum dos participantes implicados possui o monopólio interpretativo. Nesse caso, a tarefa de interpretação consiste em incluir na própria interpretação a interpretação que o outro faz da mesma situação.

Habermas (1999, p. 184) entende o mundo da vida como sendo o horizonte dos processos de entendimento através dos quais os participantes chegam a um acordo ou discutem sobre algo pertencente ao mundo objetivo, ao mundo social (compartilhado) ou ao mundo subjetivo de cada um.

Segundo o autor, os processos de entendimento possuem como meta um consenso que se estabelece através do reconhecimento intersubjetivo de pretensões de validade, onde as pretensões de validade dos proferimentos são suscetíveis a críticas.

Habermas (1999, p. 358), defende que a ação comunicativa depende de contextos situacionais, que por sua vez são formados por fragmentos do mundo da vida dos participantes em interação.

Nas ações comunicativas os planos e ação dos atores implicados se coordenam mediante atos de entendimento e não através de um cálculo egocêntrico de resultados. A negociação de definições da situação constitui um componente essencial durante o processo interpretativo que a ação comunicativa requer. Na ação comunicativa os participantes orientam seus propósitos individuais harmonicamente dentro de um plano compartilhado da situação.

A ação comunicativa se dá nos processos interacionais onde os participantes buscam harmonizar entre si seus planos individuais de ação, mediante uma postura ilocucionária.

A busca do entendimento constitui um processo de busca de constituição de acordos entre sujeitos linguística e interativamente competentes. Para Habermas (1999, p. 368-9), os processos de entendimento têm como meta um acordo que satisfaça as condições de um assentimento, racionalmente motivado, ao conteúdo de uma emissão. Um acordo alcançado comunicativamente tem que ter uma base racional; ou seja, não pode ser imposto por nenhuma das partes, seja instrumentalmente, mediante uma intervenção direta na situação de ação, seja estrategicamente, por meio de uma influência calculada sobre as decisões de um oponente. O acordo pressupõe convicções comuns entre os participantes.

Os atos comunicativos constituem mecanismos de coordenação de ação. Quando o falante expressa estados de coisas, através de orações enunciativas, seu ato de fala assume um caráter *locucionário*. Com um ato locucionário o falante limita-se a descrever determinada situação, ao dizer algo. Através de atos ilocucionários o agente realiza uma determinada ação dizendo algo, como uma afirmação, uma promessa, uma ordem, uma confissão. Por sua vez, mediante atos perlocucionários o agente busca causar um efeito sobre o outro sujeito. O falante, através de um ato de fala, produz algo no mundo.

Através de atos ilocucionários o falante faz saber sua intenção com a manifestação perante o outro, se fazendo entender como uma saudação, uma ordem, um pedido, uma explicação. A intenção comunicativa do ato ilocucionário se esgota assim que o ouvinte entende o conteúdo manifesto do ato de fala.

Diversamente, o objetivo perlocucionário de um falante não decorre de um conteúdo manifesto em atos de fala. Numa atitude perlocucionária as intenções do falante permanecem ocultas, vindo à tona somente mediante uma averiguação das motivações que estão por trás do discurso. Dessa forma, o falante somente consegue engendrar fins perlocucionários quando consegue ocultar de seu interlocutor o fato de estar agindo de forma estratégica.

Para Habermas a ação comunicativa se constitui através de interações mediadas linguisticamente onde todos os participantes buscam com seus atos de fala fins exclusivamente ilocucionários.

Assim, a ação comunicativa se configura quando todos os participantes buscam de forma sincera através das interações, fins ilocucionários com o propósito de chegar a um acordo que sirva de base a uma coordenação dos múltiplos planos de ação individuais.

Habermas (1999, p. 379) refere a importância do êxito ilocucionário no agir comunicativo. Segundo o autor, através de atos ilocucionários se estabelece uma relação interpessoal entre falante e ouvinte que tem efeitos coordenadores, na medida em que ordena os espaços de ação e as sequências da interação, onde distintas possibilidades de prosseguir as interlocuções são geradas entre falantes e ouvintes.

Dentro dessa perspectiva, um falante pode *motivar racionalmente* um ouvinte a aceitação da oferta que seu ato de fala carrega, porque em virtude da conexão interna que existe entre validade, pretensão de validade, e desempenho da pretensão de validade pode garantir que em caso necessário aportará razões convincentes que resistam a uma possível crítica do ouvinte à pretensão de validade. Assim, de acordo com Habermas, a força vinculante do êxito ilocucionário não reside na validade do que é dito, mas no efeito coordenador e na garantia de que o falante, sendo o caso, desempenhará na defesa da pretensão de validade de seu ato de fala argumentativamente.

Resta que somente os atos de fala aos quais o falante vincula uma pretensão de validade suscetível à crítica possuem, por sua própria força, a capacidade de mover o ouvinte à aceitação da oferta que um ato de fala carrega. Assim, para a ação comunicativa somente são determinantes os atos de fala em que o falante vincula pretensões de validade suscetíveis à crítica.

Os resultados aqui explicitados, explicam a quinta questão que orientou a presente investigação: – *Que conexões são possíveis entre o processo de construção da inteligibilidade do “estudar a distância” numa comunidade virtual de aprendizagem e perspectivas emancipatórias de educação, que possam inibir a instauração de uma racionalidade instrumental?*

Além dos riscos de uma racionalidade instrumental, o ensino on-line traz a questão da publicização da esfera da vida privada e a profissionalização dos espaços/tempos de lazer, pessoal e familiar, como ficou evidente na tematização da flexibilização dos espaços/tempos da Educação a Distância.

Na medida em que as ações desencadeadas pela Educação a Distância, em função da flexibilização dos espaços/tempos de estudos, determinam cada vez mais, de

forma profissional, a organização do mundo da vida, esse mundo da vida, que inicialmente se dá como pano de fundo e horizonte de pré-compreensão para a instauração da racionalidade comunicativa, ao ser tematizado, torna-se ele mesmo também cada vez mais racionalizado, e por isso mesmo, sujeito aos cânones de uma ação estratégica e de uma racionalidade instrumental.

As implicações decorrentes dessa nova perspectiva que a emergência da Educação a Distância contemporânea, ao infiltrar-se de forma indelével nos espaços/tempos do mundo da vida dos sujeitos, sinalizam a necessidade de novos estudos focados especificamente na questão.

A crescente racionalização do mundo da vida, que a novidade do ensino on-line desencadeia, uma descoberta da presente pesquisa, sugere um aumento da profissionalização das relações interpessoais, trazendo como consequência, consoante a teoria da racionalidade comunicativa (Habermas, 1999, p. 434-5), que o entendimento se dará cada vez menos referendado pela tradição e cada vez mais por um saber profissional de *experts*.

8.3 PERSPECTIVAS E DESAFIOS DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA CONTEMPORÂNEA

As evidências levantadas no transcorrer deste estudo permitem concluir que a Educação a Distância baseada nas TICs tem uma importante contribuição a dar ao país, seja no que concerne à inclusão educacional, através do aumento da oferta de vagas, seja no que concerne a novas formas de acesso, em função da flexibilização dos espaços/tempos para o desenvolvimento dos estudos por parte dos alunos de graduação e pós-graduação.

Além desse potencial, de se colocar como uma nova opção educativa, em complementariedade aos cursos presenciais, a modalidade de ensino poderá contribuir, como tem feito, para a renovação do debate pedagógico, inspirando o surgimento de propostas educativas inovadoras, do ponto de vista didático-pedagógico.

O crescente aumento de programas educacionais desenvolvidos na modalidade a distância, na medida em que estes se propõem a propiciar um ensino de qualidade

comparável ao ensino presencial, tende a reduzir as resistências, seja entre professores, seja entre os candidatos, promovendo a confiança da sociedade na modalidade de ensino emergente enquanto uma opção educativa válida.

Cursos de formação de professores desenvolvidos a distância, como o de Licenciatura em Pedagogia, dentre outros, permitem avaliar a pertinência da formação em exercício na medida em que procuram tirar proveito da conexão com as práticas educativas dos alunos-professores em sala de aula, evidenciando uma potencialidade da modalidade de ensino, abrindo perspectivas para formação continuada.

Há o reconhecimento de que o uso das TICs na Educação a Distância tem trazido resultados animadores em relação à melhoria dos processos de ensino e aprendizagem, traduzindo-se na viabilização de modelos educativos baseados em novas metodologias e concepções, que favorecem sobremaneira propostas interacionistas dentro dos princípios da aprendizagem em rede. Por conta dessas potencialidades, verifica-se uma tendência no sentido da crescente utilização de metodologias, estratégias e tecnologias de EAD baseada nas TICs no ensino presencial, ampliando o leque de opções educativas aos estudantes dos cursos desenvolvidos face a face, com prenúncios de uma convergência em direção a um modelo de ensino misto.

No entanto, o uso intenso das TICs, que tem se verificado na Educação a Distância contemporânea, tem induzido gestores educacionais a um erro de avaliação, levando a pensar que as tecnologias por si só possam resolver todos os problemas relacionados ao ensino e a aprendizagem. Por vezes, verifica-se um esquecimento de que bons projetos educativos na modalidade a distância, utilizando ou não as TICs, dependem de bons e adequados projetos pedagógicos. Cabe, pois, considerar até que ponto a tecnologia é determinante na qualidade do ensino, ou até que ponto o que potencializa a qualificação das aprendizagens está mais relacionado ao modo como as tecnologias são utilizadas nos processos educativos.

Por sua própria natureza, torna-se evidente que a modalidade de Educação a Distância, cada vez mais eivada pelo uso intenso de diferentes aparatos tecnológicos poderá servir de terreno fértil para que se imponha uma lógica metodológico-tecnicista, onde se perdem os verdadeiros objetivos da Educação. Num cenário configurado desse modo, as ações educativas e os processos de ensino e aprendizagem ficam vulneráveis a ser comandados exclusivamente por interesses alheios aos seus participantes, que

deixam de ser os legítimos sujeitos, tornando-se estas peças anatômicas de uma engrenagem de ensino reprodutiva a serviço de propósitos escusos.

A excessiva crença no tecnicismo metodológico e uma visão ufanista da Educação a Distância não contribuem para solucionar a questão educacional que, em sua essência, mantém algumas características que remontam a priscas eras. Mais importante é conhecer as potencialidades e os limites de cada metodologia dentro de uma visão mais ampla de educação, que vai além do ensino e da aprendizagem.

Por outro lado, o fenômeno da rápida expansão da Educação a Distância da era digital tende a colocar grandes contingentes de alunos, tutores e professores frente a frente com um novo modo de ensinar e de aprender, onde as experiências prévias não se aplicam em sua plenitude, ensejando o rápido desenvolvimento de habilidades e competências nesse campo, o que tende a assinalar um caráter de transição para os próximos anos, até que se torne uma modalidade efetivamente naturalizada, onde todos os participantes possam lidar com desenvoltura. É através do crescente domínio das tecnologias de informação e comunicação, dos recursos e funcionalidades dos AVAs, das estratégias e metodologias de ensino on-line, ao lado da aprendizagem do “aprender a distância”, que se criarão as condições para amplificar qualitativamente as ações educativas, maximizando o potencial da modalidade de ensino.

Nesse contexto, assume relevância a troca de experiências e a produção e socialização de reflexões com vistas ao aprimoramento do ensino, ao lado de programas de institucionalização da Educação a Distância, em consonância com o desenvolvimento de políticas de avaliação que contemplem as especificidades da modalidade e que possam garantir a excelência acadêmica de forma permanente.

A Educação a Distância, por sua própria natureza, tenderá a exigir um esforço no sentido de se promover transformações necessárias no âmbito das instituições de ensino superior, seja do ponto de vista de sua organização e infraestrutura, seja do ponto de vista da normatização, num movimento de adaptação em dois sentidos: da modalidade a distância às instituições de ensino, naquilo em que for pertinente, e das instituições de ensino às exigências da modalidade a distância, naquilo que for necessário. Nesse processo de convergência mútua, tanto a modalidade de ensino a distância como as instituições de ensino de tradição presencial podem sair renovadas, num movimento sinérgico de progressivo amadurecimento.

Questões relacionadas ao financiamento de programas educativos a distância bem como com modelos de vinculação das equipes de colaboradores e de parcerias estarão a requerer um equacionamento, o que se refletirá nos diferentes papéis envolvendo docência e tutoria, que a modalidade comporta e exige, mantendo-se as diferenciações entre os âmbitos das IES públicas e privadas.

A partir das experiências desenvolvidas tem-se firmado o consenso de que a transposição pura e simples de cursos presenciais, tal como foram planejados para a oferta face a face, não traz necessariamente resultados satisfatórios na modalidade a distância. Assim, a expectativa corrente é de que a oferta de novos cursos, ainda que embasados em subsídios advindos de modelos presenciais, promovam adaptações para a modalidade de ensino a distância, particularmente quando se pretende ofertar através de metodologias on-line.

Como se verificou no presente estudo, a Educação a Distância também coloca alguns novos problemas, que são próprios da modalidade de ensino, exigindo que se reconheçam seus limites.

Um dos problemas que tende a se amplificar, tornando-se, possivelmente, um dos maiores desafios para a modalidade de ensino, diz respeito à profissionalização do tempo livre dos estudantes, tutores e professores, bem como os riscos da instauração de uma racionalidade instrumental, que considere a modalidade não presencial unicamente como uma estratégia de gestão do ensino.

Acreditamos que os resultados alcançados com o presente estudo poderão servir de alerta no sentido de que os gestores educacionais e professores envolvidos com a modalidade de ensino, nas diferentes áreas do conhecimento, considerem as consequências nefastas que poderão advir com uma possível instauração da racionalidade instrumental na Educação a Distância.

De extrema relevância é compreender quais consequências poderão advir da profissionalização do tempo livre dos alunos on-line, ou de que forma a Educação a Distância poderá lidar com essa questão, sem determinar uma racionalização do mundo da vida.

Um termômetro que poderá servir como balizador no *design* de projetos educativos na modalidade a distância encontra fundamento na diferenciação existente entre os conceitos de “treinamento” e “aprendizagem”. Dentro desses princípios, a instrumentalização sempre estará mais próxima da ideia de “treinamento” do que da

ideia de “aprendizagem”, e muito mais distante de uma concepção mais ampla de “Educação”.

Nessa mesma linha, projetos educativos marcadamente “conteudistas”, na medida em que consideram o conhecimento como um “produto” a ser “transmitido”, tendem a instrumentalizar os educandos, que passam a ser vistos como “receptores” de conteúdos, numa operação do tipo *estímulo-resposta*, que nos leva a indagar acerca do lugar ocupado pelo sujeito nesse processo!

Há necessidade de se superar uma tendenciosa lógica “operacional” da educação, que tem como parâmetro a busca de resultados quantificáveis através do aferimento da “eficiência” e da “eficácia” das ações educativas, numa “contabilidade” que desconhece e não leva em conta as aspirações, as individualidades, e porque não referir, as peculiaridades imanentes à própria essência dos sujeitos, seres humanos acima de tudo.

Uma das chaves para bem conduzir ações educativas na modalidade a distância pode estar no *design* de bons projetos pedagógicos, cada vez mais flexíveis e abertos, que propiciem espaços, potencializando a instauração do *agir comunicativo* entre todos os seus atores. Nesse sentido, o embasamento em conceitos como autonomia do aluno, aprendizagem em rede, ensino não diretivo, ensino não-conteudista, descentramento da figura do professor, valorização dos conhecimentos prévios dos alunos, tendem a criar as condições para o estabelecimento de uma intersubjetividade comunicativa.

Acreditamos que os resultados alcançados com o presente estudo representam uma importante contribuição para a melhoria dos currículos dos cursos de formação de professores, de modo especial para a formação de profissionais em exercício, na modalidade a distância, podendo servir de referência a gestores educacionais e coordenadores de cursos, bem como orientar as práticas de professores e tutores que atuam em cursos a distância.

Da mesma forma, a partir dos resultados auferidos, cabe desenvolver novas pesquisas junto a outros cursos de graduação na modalidade a distância, em outras áreas do conhecimento, seja no sentido de compreender no que as descobertas se aplicam, em função das especificidades, seja no sentido do aproveitamento das experiências educativas desenvolvidas e do conhecimento acumulado com o PEAD, no aprimoramento dos projetos pedagógicos. Estudos comparativos certamente

contribuirão para amplificar o alcance desta pesquisa, de tal sorte que os alunos de outros cursos a distância possam usufruir os benefícios de uma nova compreensão dos processos educativos inerentes à modalidade de ensino, dentro de uma perspectiva da racionalidade comunicativa.

Urge abrir espaços dentro dos projetos pedagógicos e dos currículos de cursos a distância para a adequada apropriação tecnológica dos alunos, tutores e professores, e para o desenvolvimento de habilidades e competências próprias do estudo on-line, que ajude a situar e compreender as vicissitudes inerentes ao *ensinar e aprender virtual*. As evidências obtidas com o presente estudo reforçam a importância da “tematização” das questões vivenciadas pelos estudantes, relacionadas com o fato de se encontrarem em situação de “alunos virtuais”, no sentido de se constituir uma “inteligibilidade” do “estudar a distância”, contribuindo de forma efetiva para que sejam criados os referenciais nesse novo universo educativo.

O estudo da racionalidade da Educação a Distância abre perspectivas também para o desenvolvimento de novas pesquisas centradas no imbricamento entre o “mundo da vida” e as tecnologias educacionais e metodologias de ensino a distância, considerando as possíveis repercussões morais, éticas e filosóficas desse panorama no contexto educacional, social e cultural contemporâneo, e seus reflexos nas gerações futuras.

Possíveis salvaguardas contra a instauração de uma racionalidade instrumental na Educação a Distância certamente não advirão de descobertas mirabolantes, senão da singela compreensão do verdadeiro lugar do ser humano no mundo e do papel da Educação nesse universo, e na medida em que o conhecimento for concebido como um *momento do ser* e não como um *comportamento do sujeito!*

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Rubem. **Entre a ciência e a sapiência**: O dilema da educação. Edições Loyola, 6ª ed. São Paulo, 2001.

_____. **Filosofia da Ciência**: Introdução ao jogo e suas regras. São Paulo, Editora Brasiliense, 1982.

ARAGÃO, Lucia Maria de Carvalho. **Razão comunicativa e teoria social crítica em Jürgen Habermas** / Lucia Maria de Carvalho Aragão. 2. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997.

AXT, Margarete. **Comunidades virtuais de aprendizagem**. Informática na Educação: teoria & prática, Porto Alegre, v.7, n. 1, p. 111-116, jan./jun. 2004.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 7.ed. São Paulo: Hucitec, 1995. 196 p.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BECKER, Fernando; LARA, José J. F.; BRAND, Roque R; SCHEID, Urbando. **Manual de lógica e metodologia**. São Leopoldo, Unisinos, 1986.

BECKER, Howard S. **Métodos de pesquisa em ciências sociais**. Editora Hucitec, 2. ed. São Paulo, 1994.

BOGDAN, Robert. **Qualitative research for education**: a introduction to theory and methods. Massachusetts, Allyn and Bacon, Inc., 1982.

BOLZA, José. **Habermas: razão e racionalização**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005. 144p.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Pesquisa participante**. São Paulo: Editora Brasiliense, 5. ed., 1985, 212p.

_____. **A pergunta a várias mãos**: a experiência da partilha através da pesquisa na educação. São Paulo : Cortez, 2003, 318p.

BRASIL, Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Licenciatura**, Resolução 01/2002, 2002.

BRASIL, Ministério da Educação, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei no. 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

_____. **Documento Norteador - Licenciatura em Pedagogia**, Comissão de Especialistas do Ensino de Pedagogia, Coordenação Méridon Campos Bordas. 2003a.

_____. **Decreto nº 5.622**, de 19.12.2005. Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm> Acesso em: 25 ago 2008.

CAMUS, Albert. **The Myth of Sisyphus**. New York, Vintage Books, 1955.

CARVALHO, M. J. S. **Desafios ao se Fazer Educação a Distância**. In: Aprendizagem em Rede na Educação a Distância. estudos e recursos para formação de professores. Porto Alegre: Ricardo Lenz, 2007. Introdução, p. 9-14.

CARVALHO, M. J. S.; SARTORI, L. P. **Portfólio Educacional: um Guia Didático de Avaliação**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005. 77 p.

CARVALHO, Maria Cecília M. de. **Construindo o saber: Metodologia científica, fundamentos e técnicas**. – 3ª Ed. - Campinas, São Paulo: Papirus, 1991.

CEPE/UFRGS. **Resolução nº 04/2004**. Regulamenta as diretrizes para o plano pedagógico das licenciaturas da UFRGS: Disponível em: <http://www.ufrgs.br/cepe/legislacao/Res04-04.htm>. Acessado em: 12/09/2008.

CHAUI, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo, Editora Ática, 2000.

DEMO, Pedro. **Metodologia científica em ciências sociais**. São Paulo : Atlas, 1981.

_____. **Pesquisa e construção do conhecimento: Metodologia científica no caminho de Habermas**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.

DENZIN, Norman K. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre : Artmed, 2006.

DESCARTES, René. **Discurso do Método**: para bem conduzir a própria razão e procurar a verdade nas ciências. São Paulo: Editora Escala, 2005. 77p.

DURKHEIM, Émile. **Da divisão do trabalho social**. As regras do método sociológico. O suicídio. As formas elementares da vida religiosa. São Paulo: Abril Cultural, 1978. 245 p. : il.

FAINHOLC, Beatriz. **La interatividad en la Educación a Distancia**. Argentina: Paidós, 1999. 172p.

FERREIRA, A. C. B. de. **Novo dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro, Editora Nova Fronteira, S. A. 1ª Ed., 1975.

FEYERABEND, Paul K. **Contra o método**. São Paulo: Editora UNESP, 2007, c2003. 374 p. : il.

FRANCO, Sérgio Roberto Kieling. **O Construtivismo e a Educação**. Porto Alegre : Mediação, 2000.

_____. **Piaget e a Dialética**. In: FRANCO, Sérgio Roberto Kieling; BEC-KER, Fernando (Org.). Revisitando Piaget. Porto Alegre: Mediação, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método**: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1998. 731 p.

GALLIANO, A. Guilherme. **O método científico**: Teoria e prática. São Paulo: Harbra Harper @ Row do Brasil, 1979.

GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O que é o método científico**. São Paulo : Pioneira, 1989.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Trad Daniel Bueno. – Porto Alegre : Artmed, 1997.

HABERMAS, Jürgen. **Ciencia y técnica como “ideologia”**. Tecnos: Madrid, 1986.

_____. **Teoría de la acción comunicativa II**: crítica de la razón funcionalista. Madrid: Taurus Humanidades, 1992.

_____. **Conhecimento e interesse**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982.

_____. **Consciência moral e agir comunicativo**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003. (236p.)

_____. **Direito e democracia**: entre a facticidade e validade. Vol II. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997.

_____. **Pensamento pós-metafísico: estudos filosóficos**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990. 272p.

_____. **Racionalidade e comunicação**. Lisboa: Edições 70, 1996.

_____. **Teoria da ação comunicativa I**: racionalidade de la acción y racionalización social. Madrid: Taurus, 1999.

_____. **Verdade e justificação**: ensaios filosóficos. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

HENRI, P.; MOSCOVICI, S. **Problèmes de l'analyse de contenu**. In: Langage, n. 2, Set. 1968.

HERMANN, N. **Hermenêutica e educação**. Rio de Janeiro: DP&, 2002.

HOLSTI, O. R. **Content Analysis for the Social Sciences and Humanities**. Philippines: Addison-Wesley Publishing Company, Inc. 1969.

JOHN, D. **Educação e tecnologia num mundo globalizado**. Brasília: UNESCO Brasil, 2003. 215 p. BBE.

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1995. 257 p. página 13)

LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 1983.

LIMA, Hélio Pereira, **O conceito de razão em Habermas**. Ciências, Humanidades e Letras, p.2 – Ano 4, número especial, dez. 2000. p.24 – Universidade Católica de Pernambuco.

LINCOLN, Y. S; DENZIN, N. K. **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. Porto Alegre, Artmed, 2006.

M.-C d'UNRUG (d'UNRUG, M. C. **Analyse de contenu et acte de parole**. Ed. Universitaires, 1974.

MARTINS, G. de Andrade. **Estudo de caso**: uma estratégia de pesquisa. São Paulo: Atlas, 2006.

MATURANA, Humberto. **A Árvore do Conhecimento**: as bases biológicas da compreensão humana. São Paulo: Palas Athena, 2001. 288p.

MEC: 2007. **Censo da Educação Superior de 2006**. Divulgados em 19/12/2007.

MONCEAU, Gilles. **Transformar as práticas para conhecê-las**: pesquisação e profissionalização docente. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 467-482, set./dez. 2005. * Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Disponível na internet em 28/12/2008, no endereço: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a10v31n3.pdf>.

MOORE, M. G. **Teoria da Distância Transacional**. Publicado em Keegan, D. (1993) Theoretical Principles of Distance Education. London: Routledge, p. 22-38. Traduzido por Wilson Azevêdo, com autorização do autor. Revisão de tradução: José Manuel da Silva. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/publique/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?UserActiveTemplate=2ing&infoid=23&sid=69>> Acesso em: 23/ago/2008:

MORIN, Edgar. **O método**. Porto Alegre: Sulina, 2007. 6 v. : il.

_____. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Trad. de Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

_____. **Introducción al pensamiento complejo**. Barcelona, Editorial Gedisa, 1997.

_____. **O método: A humanidade da humanidade**. Porto Alegre : Sulina, 2005. (b)

NEVADO, Rosane Aragón de; CARVALHO, Marie Jane Soares; BORDAS, Mérión Campos. **Licenciatura em Pedagogia a Distância**: anos iniciais do ensino fundamental (guia do tutor). Porto Alegre: UFURGS, 2006.

NEVADO, Rosane Aragón de; CARVALHO, Marie Jane Soares; MENEZES, Crediné Silva de (Org.). **Aprendizagem em rede na Educação a Distância: estudos e recursos para formação de professores**. Porto Alegre: Ricardo Lenz, 2007.

NOVAK, S. **O Problema da Interação na Era da Aprendizagem Autônoma**: pressupostos epistemológicos da educação a distância na perspectiva construtivista. [Dissertação]. Porto Alegre, 2005.

PEAD, 2006. **Licenciatura em Pedagogia a distância**: anos iniciais do ensino fundamental. Guia do Professor. Porto Alegre: julho de 2006. p. 20-1.

PEAD, 2007. **Pedagogia – Ensino a Distância**: guia acadêmico 2007. Porto Alegre: Gráfica da UFRGS, 2007.

PETERS, Otto. **A Educação a Distância em transição**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2003, 400p.

_____. **Didática do ensino a distância**: experiências e estágio da discussão numa visão internacional. São Leopoldo: UNISINOS, 2001, 402p. : il.

PIAGET, Jean. **Fazer e compreender**. São Paulo: Melhoramentos, 1978. 186 p.

RIFKIN, Jeremy. **A era do acesso**. São Paulo: Makron Books, 2001.

ROGERS, Carl. **Algumas reflexões referentes aos pressupostos atuais das ciências do comportamento**. In: Rogers & Coulson. O Homem e as ciências do homem. Belo Horizonte: Interlivros, 1973.

ROGERS, Carl. Algumas reflexões referentes aos pressupostos atuais das ciências do comportamento. In: Rogers & Coulson. O Homem e as ciências do homem. Belo Horizonte: Interlivros, 1973).

SARTRE, Jean-Paul. **El hombre y las cosas**: Buenos Aires: Losada S.A., 1965, p.25-6.

_____. **O existencialismo e um humanismo**. A imaginação. Questão de método. São Paulo: Nova Cultural, 1987. 191 p. : il.

SAVOYE, A. **La résurgence de l'intervention**: les cahiers de l'implication. Paris, Revue d'analyse institutionnelle, n. 43, p. 9-16, 1999.

SOUSA SANTOS, Boaventura. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Porto : Edições Afrontamento, 1989. 199p.

_____. Um discurso sobre as Ciências. Porto (Portugal): Edições Afrontamento, 1987.

STRAUSS, Anselm. **Pesquisa qualitativa**: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada. 2. Ed. Porto Alegre : Artmed, 2008.

TEIXEIRA, Elizabeth. **As três metodologias**: acadêmica, da ciência e da pesquisa. Petrópolis, RJ : Vozes, 2005.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo, Atlas, 1987.

UFRGS (2004). **Projeto do Curso de Licenciatura em Pedagogia - Anos Iniciais do Ensino Fundamental**. Faculdade de Educação, UFRGS.

UFRGS, 2006. **Edital do Processo Seletivo Para Ingresso em Curso de Graduação em Licenciatura em Pedagogia: Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Modalidade Ensino a Distância**, de 30 de maio de 2006. Acessado em 05/09/2008. Disponível em: http://www.ufrgs.br/coperse/ead/pedagogia/edital_pedagogia.doc

UFRGS, 2007. **Edital Processo Seletivo para Ingresso em Curso de Graduação em Pedagogia - Licenciatura** (Modalidade de Ensino A Distância). Edital de 27 de Fevereiro de 2007, publicado no Diário Oficial de 28/02/2007. Acessado em 05/09/2008: http://www.ufrgs.br/coperse/ead/2007/pedagogia/Edital_pedagogia_2007.doc

UFRGS, Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, **Diretrizes Gerais do Programa de Formação e Titulação de Professores Leigos**, 1999.

VYGOTSKY, Lev Semynovich. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes,

WEBER, Max. **Metodologia das ciências sociais**. São Paulo: Cortez, 1993. 2 v.

WEBER, Max. **Metodologia das ciências sociais**. São Paulo : Corte / Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1993.

Anexo I

CONHECENDO AS CONDIÇÕES PRÉVIAS DOS ALUNOS

1. **Antes de ingressar no PEAD você utilizava computador?**
 - 1 () Nunca
 - 2 () Raramente
 - 3 () Frequentemente

2. **Que tipo de uso você fazia do computador antes de ingressar no PEAD?**
 - 1 () Não utilizada computador
 - 2 () Atividades de trabalho
 - 3 () Atividades de estudos
 - 4 () Atividades de lazer

3. **Que programas de computador você utilizava com frequência?**
 - 1 () Processadores de texto
 - 2 () Editores de imagens
 - 3 () Planilhas de cálculo
 - 4 () Programas para desenvolvimento de apresentações
 - 5 () Nenhum

4. **Antes de ingressar no PEAD você possuía computador com acesso à internet em sua casa?**
 - 1 () Não possuía computador com acesso à Internet em casa
 - 2 () Sim (linha discada)
 - 3 () Sim (banda larga)

5. **Que ferramentas ou recursos disponíveis na internet você utilizava antes de ingressar no curso?**
 - 1 () Não acessava a Internet
 - 2 () Blogs
 - 3 () Wikis
 - 4 () Ambientes virtuais de aprendizagens
 - 5 () Recursos de vídeo e/ou fotos
 - 6 () Comunicação (tipo MSN e/ou Orkut)
 - 7 () Comunidades de relacionamentos (tipo Orkut)
 - 8 () Informações de interesse pessoal ou profissional
 - 9 () Jogos

6. **Antes de ingressar no PEAD você já havia realizado (ou estava realizando) algum curso na modalidade a distância?**
 - 1 () Não, o PEAD foi a primeira experiência de curso a distância
 - 2 () Sim, curso de curta duração
 - 3 () Sim, curso de graduação e/ou pós-graduação

7. **Em caso afirmativo na pergunta anterior (6), o curso utilizava fortemente recursos como computadores, internet, ambientes virtuais de aprendizagens?**
 - 1 () Sim (o curso era baseado em computadores e internet)
 - 2 () Não (o curso era baseado em materiais impressos)
 - 3 () Não se aplica ao caso (não realizei nenhuma outra experiência de EAD)

8. **A metodologia do PEAD caracteriza-se pela valorização das práticas, pela interdisciplinaridade, pela ênfase nas interações e na aprendizagem em rede, pela busca do desenvolvimento da autonomia dos alunos, pela visão processual do ensino e da aprendizagem, e pela inovação pedagógica. Quanto a esses aspectos, o PEAD constituiu-se numa novidade?**
 - 1 () Sim, pois não havia passado por nenhuma experiência educativa semelhante
 - 2 () Não, pois já havia passado por experiências educativas de mesma natureza

9. **Quando você iniciou os estudos no PEAD sua jornada de trabalho era de:**
 - 1 () 20 horas semanais
 - 2 () 40 horas semanais
 - 3 () 60 horas semanais

10. **Data de nascimento** _____/_____/_____

Quadro 5 – RESPOSTAS AO QUESTIONÁRIO “CONHECENDO AS CONDIÇÕES PRÉVIAS DOS ALUNOS”

ITENS	PERGUNTAS*								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1	16	18	22	18	20	50	2	53	8
2	29	15	9	17	1	3	1	0	38
3	8	17	6	18	0	0	50		7
4		26	7		1				
5			27		8				
6					15				
7					6				
8					26				
9					11				

* A descrição das perguntas consta no Anexo I.

Anexo II

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Esta pesquisa sobre a construção do entendimento na comunidade virtual de aprendizagem tem por objetivo compreender como as pessoas que estudam a distância, utilizando tecnologias *on-line*, chegam a um entendimento desse processo. Conhecer os discursos produzidos e publicados nos ambientes virtuais de aprendizagem, na forma de memoriais, inventários de aprendizagens, portfólios de aprendizagens, provas escritas e reflexões-sínteses, cria as condições para se compreender as diferentes perspectivas dos participantes bem como possibilita analisar a racionalidade presente nesses discursos, suscitada pela busca do entendimento do que significa “estudar a distância” utilizando as tecnologias de informação e comunicação (ambientes virtuais de aprendizagens).

A pesquisa integra o projeto de tese de doutorado em educação, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, que tem como título provisório “Racionalidade Comunicativa e Educação a Distância: A construção do entendimento na comunidade virtual de aprendizagem”, e que está sendo desenvolvido sob orientação do Prof. Dr. Sérgio Roberto Kieling Franco, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Os dados e resultados individuais desta pesquisa estarão sempre sob sigilo ético, não sendo mencionados os nomes dos participantes em nenhuma apresentação oral ou trabalho escrito, que venha a ser publicado.

A participação nesta pesquisa não oferece risco ou prejuízo à pessoa participante e à pessoa que concordar em responder a eventuais questionários ou entrevistas. Se no decorrer da pesquisa o(a) participante resolver não mais continuar terá toda a liberdade de o fazer, sem que isso lhe acarrete qualquer prejuízo.

O pesquisador responsável por esta pesquisa é o Prof. Silvestre Novak, professor pesquisador do Curso de Licenciatura em Pedagogia a Distância – PEAD, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Comprometo-me a esclarecer devida e adequadamente qualquer dúvida ou necessidade de informação que eventualmente o participante venha a ter no momento da pesquisa ou posteriormente, através do telefone (051) 99898621, bem como através do endereço de e-mail: silnovak@yahoo.com.br.

Após ter sido devidamente informado(a) de todos os aspectos dessa pesquisa e ter esclarecido todas as minhas dúvidas, eu

(nome por extenso)

Concordo em participar desta pesquisa.

Assinatura do Participante

Prof. Me. *Silvestre Novak*
Coordenador da Pesquisa

Porto Alegre, 21 de outubro de 2008