

# A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: O DESAFIO DA PRESENÇA DA AUSÊNCIA

Elizabeth Maria Lopes Toledo<sup>1</sup>

## Resumo

Este artigo objetiva refletir sobre o desafio de formar professores a distância, tendo como desafio a ausência física do professor-formador, porém a presença virtual presente por meio da interação e da interatividade. Aborda conceitos e concepções sobre a educação a distância e explicita os marcos da educação nessa modalidade, sob a ótica de diferentes autores. A fundamentação teórica traz reflexões acerca da formação de professores em EaD, enfatizando a presença virtual do professor e alunos, bem como a interação entre eles, de forma a superar a presença física de ambos, própria do ensino convencional. Infere-se, pois, que é possível de fato formar professores na modalidade a distância, desde que os atores envolvidos no processo de formação – professor e alunos – estejam preparados e conscientes para enfrentar o desafio da presença da ausência.

**Palavras-chave:** formação de professores; educação a distância; tecnologias da informação e comunicação; aprendente autônomo; presença da ausência.

## Abstract

This paper aims to consider the challenge of training teachers in a distance learning environment, it has as its own challenge the physical absence of the professor, although the virtual presence of the professor happens through interaction and interactivity, in the sense of overcoming this so called barrier. It approaches concepts and ideas about distance learning and explains the boundaries of this kind of education, under the scope of two different authors. The theoretical basis brings us reflexions about teacher training in distance learning environment, punctuating the virtual presence of professors and alumnus, as well as the interaction among them, in a way to overcome the need of their physical presence, which is usual in conventional learning environments. We can infer that it is really possible to train teachers in distance learning environments, as long as the individuals involved in this training process – professors and alumnus – are prepared and conscious to challenge the presence of the absence.

**Keywords:** teacher training; distance learning; information and communication technology; autonomous learner; presence of absence.

---

<sup>1</sup> Elizabeth Maria Lopes Toledo Graduada em Pedagogia (UFV); Especialista em Educação a Distância (Senac); Mestre em Educação (UnB). Professora da Fundação Universidade do Tocantins (Unitins).

## Introdução

A ausência não é mais a falta física, ela é um estado de espírito e está em cada um de nós, nos nossos sentimentos e não na ausência do outro. Em EaD, não haverá ausência ou distância entre professor e aluno se a lacuna for preenchida pela interação de forma virtual, a presença da ausência não existirá. A educação a distância poderá ser considerada como educação sem distância.

Este trabalho está constituído por três partes. A primeira aborda conceitos e concepções sobre a educação a distância sob a ótica de vários autores. Na segunda parte, estão explicitados os marcos da EaD e são apontadas as cinco gerações dessa modalidade na visão de diferentes estudiosos. A terceira e última traz reflexões baseadas em fundamentações teóricas sobre a formação de professores na modalidade da educação a distância e aponta a presença virtual de professor e alunos no sentido de superar a presença física, própria do ensino convencional. Finalmente, constata-se que é possível formar professores na modalidade de educação a distância, desde que se tenha preparo e consciência para enfrentar o desafio, próprio dessa modalidade.

## Educação a distância: conceitos e concepções

São diversos os conceitos encontrados para a educação a distância. O mais simples parece ser aquele que define a EaD como “[...] qualquer forma de educação em que o professor se encontra distante do aluno” (BASTOS; CARDOSO; SABATINI, 2006, p. 187). Nessa concepção, a EaD não é vista de forma acoplada à tecnologia, pois a ênfase dos autores recai na ideia de que a tecnologia deve ser utilizada como meio ou ferramenta para os processos de disponibilização e interação do conteúdo educacional e não como um fim em si mesma, por isso não a mencionam na definição.

Uma definição simples deixa em aberto a perspectiva de toda variedade e possibilidade

no uso de recursos para resolver a questão da distância física entre professor e alunos e, nesse sentido, permitir um ou todos os tipos de tecnologias, ou seja, desde as mais simples e antigas, como o material impresso, até as mais modernas, como as videoconferências e a internet.

De acordo com Holmberg (1987), o estudo baseado na comunicação não direta é a característica geral mais importante da EaD. No entanto, hoje, com as novas tecnologias, a internet e todas as ferramentas disponibilizadas por ela, o estudo a distância se baseia também na comunicação direta. Nessa perspectiva, a EaD, na atualidade, não pode ser conceituada de forma simplista, ela se configura em uma modalidade de ensino em que professor e alunos não se encontram ao mesmo tempo e no mesmo lugar e que, para superar essa distância, lança mão dos mais diversos meios de comunicação, simultânea ou isoladamente, como: material impresso distribuído pelo correio convencional ou por *e-mail*, telefone, transmissão de rádio ou TV, fitas de vídeo, redes de computadores, sistema de teleconferência ou videoconferência, entre outros. Diante desse contexto, não seria possível, muito menos não é nosso objetivo encontrar uma definição única e completa para educação a distância.

Depois de estudar alguns teóricos e analisar definições referentes à educação a distância, Aretio (1994) chegou a uma definição integradora de EaD como um sistema tecnológico de comunicação bidirecional, massivo ou não, que substitui a interação face a face entre professor e aluno. Preferencialmente arrola o ensino na sistematização de diversos recursos didáticos e emprega serviços de tutoria para apoio a alunos e, ainda, tem por característica a potencialização de uma aprendizagem autônoma e independente.

Landim (1997) foi mais específico ao assegurar que a EaD pressupõe a combinação das ditas tecnologias novas e tradicionais para propiciar o estudo em grupos ou individualmente nos diversos ambientes como os locais de trabalho

ou residências, por meio de tutoria e orientação a distância, contando com algumas atividades presenciais, como reuniões de grupo para estudo, para “tirar dúvidas” e fazer a orientação e o preparo para avaliação.

Litwin (2001) define a EaD como uma modalidade de ensino com características específicas, uma maneira particular de criar um espaço para gerar, promover e implantar situações em que os alunos aprendem. Para essa autora, o traço peculiar da modalidade consiste na mediatização das relações entre professores e alunos. Isso significa, de modo essencial, substituir a assistência regular à aula por uma nova proposta, em que professores ensinam e estudantes aprendem, em circunstâncias não convencionais, ou seja, em espaços e tempos que não compartilham.

Analisando as definições, é possível notar que as diferenças conceituais se devem mais à evolução natural ocorrida nos sistemas de educação a distância, ao longo do tempo, do que propriamente a eventuais divergências a respeito do conceito básico. Observa-se que ora os autores focalizam a questão da distância física entre professor e aluno, ora os recursos tecnológicos empregados, ora a forma como tais recursos são usados para favorecer a comunicação de forma unilateral ou bilateral.

Pereira (2003, p. 197) salienta que

O acentuado enfoque na ausência do professor se deve, provavelmente, ao caráter inovador da educação a distância e à sua prática ainda recente em relação à educação presencial. Embora a diferença assinalada seja real, ela, em si, não define a educação a distância. A clareza em relação às características que lhes são intrínsecas demanda um processo de elaboração teórica que não é imediata, dada a sua grande dependência de conceitos dominantes, cuja desconstrução e reelaboração exigem um tempo maior.

Por um lado, além da imprecisão teórica, a ênfase dada à ausência

do professor como aspecto definidor da educação a distância, ensinou que se desenvolvesse uma visão equivocada sobre essa modalidade de educação. Assim é que, durante longo período, prevaleceu no meio educacional, a ideia de que a EaD preconizava a *eliminação* ou a *substituição* do professor, fato inconcebível, mas que teve repercussão negativa, especialmente junto à corporação, que se sentiu ameaçada.

A concepção errônea de que a modalidade a distância não se baseia na ação docente para o desenvolvimento do ensino, conforme realizado tradicionalmente em escolas convencionais, desencadeia reações contrárias do ponto de vista pedagógico. Esse fato levou os críticos a desqualificá-la, classificando-a como uma educação de “segunda categoria”, sendo desprestigiada no contexto social.

Para adotar uma ou outra forma para pensar a EaD nos dias atuais, é preciso considerar o uso dos aparatos tecnológicos capazes de mediatizar a comunicação e suprir as lacunas da ausência física entre professores e alunos.

Segundo estudos comprovados, observa-se que a EaD, uma modalidade educacional com cerca de duzentos anos de existência no Brasil, passa por uma grande ampliação, nas últimas décadas, graças aos avanços das tecnologias e o emprego, cada vez mais disseminados, dos recursos da rede da internet na educação.

Com esse desabrochar “vem uma preocupação permanente sobre a qualidade dos cursos oferecidos. É preciso evitar que a EaD se transforme em um desvario pedagógico de facilidades” (NISKIER, 2000, p. 236). De acordo com o autor, sem abrir mão da qualidade, é preciso abrir as mentes para a necessidade de formação de comunidades virtuais e da utilização integral das tecnologias educacionais.

Não obstante, atualmente, quando se fala em educação a distância muitos entendem até que está se referindo ao uso das Novas Tecnologias

da Informação e Comunicação (NTIC). Portanto, é necessário compreender que essa é uma visão validada recentemente e que está muito distante de sua origem.

## Marcos da educação a distância: cinco gerações

Segundo Belloni (2001), é possível classificar as fases da EaD por gerações, que se caracterizam pela utilização de determinadas tecnologias de informação e comunicação. O agrupamento em gerações permite-nos identificar as limitações relativas à utilização de cada meio, além das possibilidades de ampliação de acesso, interatividade etc.

Nipper (1989) identifica três modelos diferentes de educação a distância. Mais tarde Taylor (apud GONÇALVES, 2008) incluiu mais duas novas gerações aos modelos de Nipper. Fainholc (apud GONÇALVES, 2008) também apresenta cinco gerações. Os autores citados apresentam tais gerações de forma intimamente relacionadas ao desenvolvimento das TIC que se materializam na evolução dos suportes físicos e das possibilidades aplicativas em geral.

Em função, principalmente, da tecnologia da transmissão de informação adotada, Peters (2001) caracteriza assim as três gerações de EaD:

- a primeira geração foi marcada pela criação, em diferentes países, de instituições que ofereciam cursos por correspondência, com pouca ou nenhuma interação entre as partes. O principal meio de comunicação utilizado era o material impresso, geralmente na forma de guias de estudo, com exercícios enviados pelo correio. Mais adiante, com a concepção tecnicista de educação, foi incluída, nesses materiais, a ideia de instrução programada. Essa geração perdurou até o final da década de 1960;
- a segunda geração marcou o período de 1969 a 1990, quando a EaD começou a ser compreendida como um sistema educativo. Essa geração ficou conhecida como Tele-Educação e, em seu bojo, surgiram as primeiras

Universidades Abertas, como a *Open University*, “com design e implementação sistematizados de cursos a distância, utilizando, além do material impresso, transmissões por televisão aberta, rádio e fitas de áudio e vídeo, com interação por telefone, satélite e TV a cabo” (MOORE; KEARSLEY, 1996, p. 124). A Tele-Educação surgiu no Brasil no final dos anos 1970, com transmissão de aulas e veiculação de programas educacionais pré-gravados por emissoras educativas. A partir dessa geração, muitos cursos a distância deixaram de se basear exclusivamente nos materiais impressos enviados aos alunos pelo correio e passaram a explorar outros meios de estímulo ao aluno. A grande evolução foi marcada pela utilização do telefone e das telefônicas, como suporte aos cursos por correspondência, rádio e televisão. Apesar de representar um grande salto na comunicação entre professores e alunos, o uso de tais tecnologias envolvia um custo alto, tornando-as inacessíveis para muitos.

- a terceira geração iniciou-se na década de 1990 e é conhecida como geração digital, fundamentada no uso de computadores com recursos multimídia, da internet e dos sistemas de videoconferência. O telefone, por sua vez, representou um grande avanço com a abertura das possibilidades de interação entre professores e alunos e propiciou o surgimento de novos paradigmas educacionais para a EaD com o predomínio dos sistemas baseados na internet.

Bastos, Cardoso e Sabatini (2006) apresentam gerações que caracterizam, de forma diferente de Peters (2001), a relação das tecnologias empregadas e explicitam o que cada geração, de forma semelhante à classificação de Peters, empregava textos impressos. Os supracitados autores acrescentam, como mostra o Quadro 1, a informação sobre as potencialidades pedagógicas das gerações de EaD, mediada pelo material impresso, que, segundo eles, foi significativa, uma vez que, nos países onde se desenvolveu foram potencializadas as possibilidades de replicação maciça e barata do conhecimento, que poderia ser distribuída com maior velocidade e diversidade, por meio dos livros. Ainda segundo os autores, esse também foi um período de maiores possibilidades para a alfabetização da população.

**Quadro 1** – Gerações de EaD conforme as tecnologias empregadas

**Primeira tecnologia:** o livro impresso (século XV)

- Possibilitou a replicação maciça e barata do conhecimento.
- Possibilitou a alfabetização da população.
- **Segunda tecnologia:** o correio (século XVIII)

Possibilitou a distribuição de material impresso a grandes distâncias e a comunicação bidirecional com o professor.

- Possibilitou o ensino por correspondência.
- Possibilitou a replicação maciça e barata da integração.
- **Terceira tecnologia:** os meios eletrônicos (século XX)
- Telégrafo, telefone, rádio, TV e rede de computadores.

Tirou a necessidade de distribuição de elementos físicos (átomos) e os substituiu por ondas e elétrons (século XX).

Agilizou, facilitou e imitou melhor a instrução e a interação.

Fonte: Bastos, Cardoso e Sabatini (2006)

Quanto à segunda geração, os autores apresentam a inclusão dos correios para a distribuição do material impresso a grandes distâncias e a comunicação bidirecional com o professor, uma vez que os alunos poderiam, também por meio do correio, enviar perguntas, dúvidas e comentários sobre os conteúdos em estudo. O ensino por correspondência, segundo os autores, possibilitou a replicação maciça e barata da integração entre alunos e professores. Mesmo assíncrona, ela representou um avanço para a época.

Já na terceira geração de EaD, agregaram-se as potencialidades dos meios eletrônicos, como o telégrafo, o telefone, o rádio e a rede de computadores. Para os autores, essa geração não apenas agilizou os processos pedagógicos em EaD, como também facilitou e imitou melhor a instrução presencial e a interação entre professores e alunos distantes fisicamente.

Diferentemente de Peters e de Bastos, Cardoso e Sabatini, Fainholic (apud GONÇALVES, 2008, p. 78) foi mais criteriosa em relação à classificação das gerações de EaD,

e, nesse aspecto, a caracterização das fases ou gerações de EaD parece ser mais coerente, pois apresenta a trajetória histórica da EaD em cinco fases ou gerações, que são:

1. La primera fueron textos impresos enviados por correspondencia con (o sim) tutores, más adelante estos materiales incluyeron La instrucción programada.
2. La segunda incluyó el uso del teléfono.
3. La tercera impusi el uso de la radio y la televisión de modo unidireccional en la década del 60, donde los destinatarios revestían un rol pasivo o receptivo en la comunicación.
4. La cuarta presenta las comunicaciones informáticas avanzadas: computadoras y sistemas 'interactivos' o de comunicación recíproca, centrados en la interactividad del estudiante, tales como correo electrónico, videotexto, etc.
5. La quinta consiste em um mayor protagonismo interactivo por parte de la persona que

aprende através de la autopistas o redes educativas complejas de información hipertextual y que com videoconferências u otros, a modo de aula virtual possibilitada por la telemática, reelabora contenidos procesados em centros de producción de materiales multimedia.

A autora, ao delinear as gerações de EaD, evita os equívocos de considerar como único o processo de comunicação mediatizado pela tecnologia, sejam unidirecionais, como a TV e o rádio, sejam as que permitem a comunicação bidirecional ou multidirecional, como a rede de computadores e, num futuro próximo, a TV interativa.

Embora a quarta, considerada como a atual geração de educação a distância, ainda em fase de consolidação no contexto brasileiro, já se discute a aproximação da quinta geração, que, a nosso ver, é utopia. Nessa fase, a autonomia intelectual seria plena, e as mídias seriam amplamente utilizadas como infovias por meio das quais circulariam todo tipo de documentos (textos, imagens, vídeos etc.).

Nesse sentido, o estudo das gerações permite verificar que a expansão das tecnologias da informação e comunicação influencia diretamente no desenvolvimento da EaD. Da informação escrita à informação multimídia, do ensino por correspondência ao ensino por computador, a EaD passou a ser vista como uma modalidade educacional moderna e de alto potencial. O panorama atual é o da interatividade crescente pela internet, na denominada *e-learning* ou aprendizagem mediada pelo computador.

Deve-se ter clareza de que os meios utilizados numa geração de forma predominante não excluem outros meios. O meio não tem valor educativo em si mesmo: o significado pedagógico do meio – caderno de texto ou videoconferência – só será definido a partir de determinada proposta pedagógica. As TIC convertem-se em tecnologias educativas na medida em que são utilizadas como estratégias de ensino-aprendizagem e não

como meros recursos de demonstração. Portanto, os meios não são, *a priori*, tecnologias educativas, mas podem vir a ser qualificados para tais funções.

## O desafio da formação de professores na modalidade a distância

As políticas públicas implementadas no contexto educacional brasileiro refletem alguns aspectos constitutivos de nossa sociedade: uma estrutura social marcada pela exclusão, pela autoridade e severamente hierarquizada. Esses aspectos estão presentes nas relações sociais vivenciadas tanto no contexto macro – das políticas públicas – quanto no contexto micro – das relações cotidianas – em que, de fato, se concretizam os projetos educacionais.

O Ministério da Educação, em diferentes momentos, interessou-se por uma política de EaD. Seu objetivo era ampliar a oferta e democratizar o acesso ao ensino superior. Com esse intuito, considerava-se grande o potencial relativo ao parque editorial, às redes, às emissoras de rádio e TV e aos sistemas de comunicação postal, telefônica, via satélite e digital. Desde sempre, teve a grande preocupação em se levar mensagens pedagógicas aos recantos menos favorecidos da sociedade brasileira, além de entender que a educação a distância era a forma mais adequada e propícia de oferecer as condições necessárias para difundir o ensino em um país de tão grande dimensão, marcado pelas desigualdades sociais e desprovido da ampliação das ofertas educacionais. Nesse sentido, preceitos constitucionais não eram suficientes, tornando-se necessário o comprometimento social com a democratização do ensino e a tomada de decisões políticas.

Desde a Lei n. 5.692/71 já se propunha a utilização de rádio, TV, correspondência para atingir um maior número de alunos. De acordo com Niskier (2000), quando se faz uma

retrospectiva histórica, repara-se que há uma clara recorrência em relação às propostas de EaD. O autor considera que “[...] houve uma lamentável descontinuidade, a partir de 1990, deixando o tema correr solto” (NISKIER, 2000, p. 126). Mesmo assim, afirma não se considerar isso como tempo perdido, pois foi um processo que permitiu a criação de um clima favorável ao desenvolvimento da EaD, com os esforços sendo retomados a partir da LDB n. 9394/96.

Assim que a nova LDB – Lei n. 9394/96 foi promulgada, ficou regulamentada a EaD. Seu art. 80 estabelece “que o poder público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada”.

Em 19 de dezembro de 2005, o Decreto n. 2.494 regulamentou o art. 80 da Lei n. 9394/96, que estabelece as diretrizes e as bases da educação nacional.

Art. 1º Para os fins deste Decreto caracteriza-se que a educação a distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.

Art. 2º - A educação a distância poderá ser ofertada nos seguintes níveis e modalidades educacionais:

I – educação básica, nos termos do art. 30 deste Decreto;

II – educação de jovens e adultos, nos termos do art. 37 da Lei nº 9394/96.

III – educação especial, respeitadas as especificidades legais pertinentes;

IV – educação profissional, abrangendo os seguintes cursos e programas:

a) sequenciais;

- b) de graduação;
- c) de especialização
- d) de mestrado; e
- e) de doutorado.

Quando as diretrizes da EaD foram regulamentadas pelo Ministério da Educação, iniciou-se uma grande procura por parte das Universidades para credenciamento e autorização para oferta de cursos a distância. Com a autorização, as Universidades iniciaram a oferta de cursos para formação de professores, por meio das licenciaturas.

Um dos cuidados essenciais a ser tomado pelas instituições de Ensino Superior é o de utilizar com criticidade os aportes tecnológicos da EaD, tendo em vista a educação como um todo. Lévy (1994, p. 24) assevera que

[...] fundamental, nos parece, é levar os professores a se apropriarem criticamente desta tecnologia, descobrindo as possibilidades imensas de uso que ela põe à disposição da aprendizagem do aluno, favorecendo, desta forma, o repensar do próprio ensinar. Ainda que as pessoas aprendam em suas experiências profissionais e sociais, ainda que a escola e a universidade estejam perdendo progressivamente seu monopólio de criação e transmissão do conhecimento, os sistemas de ensino público podem ao menos dar-se por nova missão a de orientar os percursos individuais no saber e contribuir para o reconhecimento do conjunto de know-how das pessoas, inclusive os saberes não acadêmicos.

Na prática, a qualidade da educação almejada fica comprometida, pois se desenvolve por professores que não foram preparados para a modalidade a distância e acabam improvisando ou tentando imitar apresentadores de TV e, apesar de bem intencionados, tentam e muitas vezes conseguem “fazer milagres”, se considerarmos a falta de oportunidade de uma formação voltada para as necessidades sociais em cada espaço-

tempo histórico. A perspectiva é formar o professor que “reproduz”, sem um compromisso firmado com a produção do conhecimento.

Os pilares que envolvem as políticas de EaD são embasados em uma concepção de modelo econômico fordista, conforme diz Reis (2003, p. 24): “[...] caracterizado como um modelo estruturado em base produtiva com tecnologia rígida, produtos homogêneos e produção em larga escala”. Apropriando-se desse modelo, planejam-se ações educacionais que visam ao lucro econômico, esquecendo-se das outras especificidades que envolvem a formação docente. Nessa direção, Toschi (2001, p. 82) enfatiza que

O Banco Mundial entende, em relação à política de formação de professores, que há “avenidas promissoras” – experiência que funcionam – e “becos sem saída” – as que não funcionam. Nas “avenidas” está a capacitação em serviço e nos “becos”, a formação inicial. Por estas e por outras e pela conhecida interferência desse organismo na política de formação de professores no Brasil, percebe-se a plasticidade que os conceitos de formação continuada e em serviço possuem e que ficam hipertrofiados na atual política.

Nesse contexto, vários estados, principalmente aqueles que possuíam poucas instituições de Ensino Superior, iniciaram uma política de formação de professores, com o propósito de atender uma demanda de profissionais que não tinham graduação, com o intuito de contribuir com a formação de profissionais na área de educação. Por meio dos cursos a distância, os estados buscaram alternativas para levar a “formação e o conhecimento” aos seus locais mais longínquos e isolados.

Essa ideia constitui uma iniciativa inovadora. Em relação a ela, Belloni (2001, p. 6) expõe que

[...] sem dúvida a educação a

distância, por sua experiência de ensino com metodologias não presenciais, pode vir a contribuir inestimavelmente para a transformação dos métodos de ensino e da organização do trabalho nos sistemas convencionais, bem como para a utilização adequada das tecnologias de mediatização da educação.

É preciso, portanto, conhecer as especificidades da EaD para compreender quais os mecanismos do ensinar e aprender a distância. O Ensino Superior a distância deve ser uma decisão política, por conseguinte não pode ser visto apenas como uma saída inovadora para o sistema público. É necessário otimizar e ampliar a capacidade de atendimento à grande maioria dos alunos adultos e dos trabalhadores sem, no entanto alterar as precárias condições que atingem a qualidade do Ensino Superior e ampliar os problemas educacionais já existentes no Estado.

Toschi (2001, p. 89) afirma que

O professor brasileiro que deseja estudar, o está fazendo em período de férias e de descanso semanal, como tem sido com as inúmeras licenciaturas parceladas e cursos emergenciais [...]. Isso é um exemplo de uma política de formação docente que não leva em conta as condições materiais dos mestres e lhes impõem sacrifícios incompatíveis com o respeito social que essa profissão deveria ter.

Além disso, com a aceleração das ações voltadas para o Ensino Superior a distância, é importante refletir sobre a qualidade dos cursos oferecidos para que a massificação do ensino (o que é inevitável) não se transforme em uma máquina de “fazer ou dar diplomas” e não propriamente bons profissionais.

Nesse sentido, Moraes et al. (2003, p. 130) afirmam que se torna

Cada vez mais difícil exercer uma educação contra-hegemônica e dialógica numa população

crescentemente controlada pelas grandes corporações da mídia/educação presencial e a distância que, ao se interiorizar nas pessoas, transforma-as em fantoches, seres ociosos e sem pensamento próprio, seres inertes e insensíveis.

O professor e o aluno são os atores principais no cenário da EaD. Com a crescente oferta do ensino a distância, a discussão do papel desses atores no processo de ensino e aprendizagem torna-se tema de grande destaque.

Belloni (2001) denomina tais atores da EaD como professor coletivo e estudante autônomo. O professor coletivo é o formador, cabendo-lhe o papel de orientar os estudos dos seus alunos e a sua aprendizagem, que vai além da explicação de um mero conteúdo. O estudante autônomo é um sujeito ativo e responsável pelo seu processo de ensino-aprendizagem, tornando-se um indivíduo capaz de autodirigir e de autorregular seu processo de construção de conhecimento.

O conhecimento não é fruto apenas do ensino em si mesmo, mas, sobretudo, das relações dialógicas e afetivas subjacentes. Tal afirmação coloca em questão aquela velha discussão de que a tecnologia supriria o papel do professor no processo educacional. Ora, o computador não produz intersubjetividade e, por conseguinte, não constrói o conhecimento. São os indivíduos, utilizando-se das tecnologias como ferramentas, que (re)significam sua realidade nas interações sociais. De nada adianta, por exemplo, ter um ambiente virtual de aprendizagem rico de ferramentas interativas se os alunos não tiverem acesso aos suportes tecnológicos.

Belloni (2001, p. 5) destaca que as relações entre professor e alunos na EaD são diferentes das que acontecem no ensino convencional:

Elas são controladas por regras técnicas mais do que por normas sociais; são baseadas em pouco ou nenhum conhecimento das necessidades do aprendente; são construídas a partir de orientações e diretivas e não no contato pessoal; e buscam atingir

os objetivos pela eficiência e não pela interação pessoal.

Refletindo sobre o que diz a autora, deparamo-nos com muitas pessoas que também consideram a EaD como algo técnico e frio que amplia a distância entre professor e alunos e questionam a qualidade da aprendizagem decorrente dessa modalidade. Em contrapartida, muitos a enxergam como um tipo de sistema de ensino-aprendizagem que, decididamente, encurta distâncias.

Segundo Silva (2003), a educação *on-line* não é uma evolução da EaD feita à base de mídia de massa (impresso, rádio ou TV). Ela emerge como um fenômeno da cibercultura, portanto em outro paradigma comunicacional. Ainda segundo o autor, a educação *on-line* representa um desafio para alunos e professores, pois exige do sujeito uma formação diferenciada: aqueles que antes usavam para aprender a caneta, o controle remoto da TV, agora terão de aprender com o *mouse*. O ensino *on-line* exige do professor um redimensionamento de sua prática docente para adequar-se ao novo ambiente comunicacional e ao novo espaço de sociabilidade, organização, informação e conhecimento próprios da cibercultura.

Lévy (1994) assevera que a escola é uma instituição que há cinco mil anos se baseia no falar-ditar do mestre, não sendo fácil para o professor superar o modelo de sala de aula no qual ele aprendeu a raciocinar na transmissão linear, separando emissão e recepção. Não será fácil substituir o agir transmissivo pelo agir interativo recomendado pelos teóricos da educação. O professor sente-se inseguro ao ter de abandonar a posição de “dono do saber” e assumir a posição de coautor junto ao seu aluno e não mais de autor soberano do conhecimento. O professor que tem uma prática pedagógica presencial, fundamentada em autores como Paulo Freire, Vygotsky, Tardif, pode estabelecer um diálogo entre sua prática docente na educação presencial e os desafios da educação *on-line*. Santos, Passos e Amaral (2005, p. 87) esclarecem os benefícios desse diálogo:

Sabemos que presencialidade e virtualidade não são categorias excludentes, muito pelo contrário. A educação presencial beneficia-se, cada vez mais, com o uso de recursos típicos da educação on-line. Esta, por sua vez, pode ser complementada com a especificidade, o calor humano e a riqueza das interações dos encontros presenciais.

Assim, o professor poderá utilizar os dispositivos para otimizar processos de ensino e aprendizagem. Ao agir dessa forma, ele desenvolverá atitudes cognitivas e modos de pensamento que contemplarão o novo espectador, a geração *net*.

Lévy (1994) refere-se ao professor do atual contexto social usando duas expressões: arquiteto cognitivo e engenheiro do conhecimento. Para ele, no contexto de ciberespaço, o professor deve ser um profissional responsável por criar condições para a construção do saber.

Silva (2003, p. 153) reforça que “o docente, ao superar o paradigma da transmissão, torna-se um formulador de problemas, provocador de situações, arquiteto de percursos, mobilizador da experiência e do conhecimento”. Ele acrescenta ainda que o papel do professor é o de criar as possibilidades, a ambiência, o contexto de dialógica, de colaboração e, principalmente, de interatividade.

O ensino *on-line* exige, portanto, uma metodologia de ensino específica e uma postura docente diferente da educação presencial, em virtude da introdução de uma nova noção de tempo e espaço, de convergência de mídias, o que requer uma pedagogia apropriada aos ambientes colaborativos virtuais. Assim, professores e alunos assumem novas funções, na qual o professor adota uma atitude de encorajar os estudantes à autorreflexão, contribuindo de forma mais ativa e crítica e possibilitando ao aluno ter mais autonomia no seu processo de aprendizagem.

Os fundamentos teóricos que subsidiam

uma educação a distância com qualidade, ética, criatividade e inovação devem ter como substrato uma perspectiva colaborativa e dialógica do conhecimento, que busque romper definitivamente com a psicologia cognitivista, além da superação dos modelos instrucionais e behavioristas, ainda fortemente predominantes na educação.

Como um dos objetivos do ensino é formar cidadãos autônomos, críticos e reflexivos, para alcançá-lo, é preciso perpassar pela concepção pedagógica e pela postura do professor que, mesmo estando fisicamente distante do aluno, promove uma interação por meio das interfaces tecnológicas. É nessa interação professor-aluno que o ensino e a aprendizagem se concretizam. Segundo Primo (2007, p. 71), “interagir não é algo que alguém faz sozinho, em um vácuo. [...] interação é um processo no qual o sujeito se engaja”.

Assim, a comunicação interativa perpassa pela forma e pelos meios que são utilizados no processo ensino e aprendizagem. A esse respeito Toschi (2001, p. 85) acrescenta: “Mais do que obter meios que falam é preciso usar os meios para se falar. Essa é a maneira de superar a racionalidade tecnológica e atribuir competência comunicativa aos que buscam a EaD”.

O aluno torna-se autônomo na medida em que dita os caminhos de seu próprio aprendizado, tomando a iniciativa do processo. Ele se sente mais livre e mais responsável pela ação educativa; entretanto esse poder exige dele força de vontade e disciplina, uma vez que essa flexibilidade não faz parte de sua vida acadêmica. Oriundo da escola presencial tradicional, apresenta um perfil de obediência, submissão e de objeto do processo ensino-aprendizagem, no entanto a educação a distância exige que ele seja o ator, o protagonista e não objeto desse cenário. Na EaD, ocorre maior flexibilidade nos tempos e nos espaços educativos e maior envolvimento do aluno como sujeito autônomo de seu processo de aquisição de conhecimentos.

Dessa feita, o professor ganha uma série

de novas atribuições, tendo de ser, ao mesmo tempo, conhecedor do ambiente virtual, técnico, pesquisador e formador. Deverá ser um profissional em constante atualização, pois terá de transitar pelos diversos tipos de saberes para se ajustar às inovações tecnológicas.

Em relação ao desenvolvimento dos cursos a distância, Toschi (2002) distingue cinco dimensões fundamentais: 1) *dimensão pessoal*, em que ocorrem questões individuais dos alunos, sua comunicabilidade com seus pares e orientadores do curso (relações interpessoais); 2) *dimensão técnica do ambiente*, em que o curso se desenvolve e que as ferramentas de comunicação são oferecidas; 3) *dimensão pedagógica*, que está relacionada aos conteúdos selecionados e ao material que os dá suporte ou os complementam; 4) *dimensão cultural e simbólica*, que é responsável pelos significados e pelas representações dos alunos na sociedade; 5) *dimensão institucional*, que é própria de quem oferece o curso. Portanto, oferecer um curso na modalidade a distância é algo complexo que envolve dimensões bem articuladas para que de fato a aprendizagem se realize.

Belloni (2001) aponta que, no cenário da EaD, o que se vê ainda está longe do ideal. Estudos realizados anteriormente com alunos a distância evidenciam que muitos deles têm uma postura passiva no processo, pois memorizam o conteúdo e não interagem com o professor e com seus pares, o que os distancia do processo de construção e reconstrução de novos saberes de forma autônoma. O processo ensino-aprendizagem centrado no estudante é princípio orientador de ações de EaD. Isso significa não apenas conhecer bem suas características socioculturais, seus conhecimentos prévios, experiências, suas demandas e expectativas, mas, principalmente, como as integra realmente na concepção de metodologias, estratégias e materiais de ensino, de modo que se criem por meio dele as reais condições de autoaprendizagem.

Segundo Pereira (2003), no Brasil, a EaD tende a ser mais perversa do que positiva em

função das necessidades de que a aprendizagem necessita de formação com comportamentos e habilidades diferenciadas. Nesse sentido, o professor tem papel fundamental no processo ensino-aprendizagem. É imprescindível que ele estimule seus alunos de forma criativa, lúdica, incentivando-os para uma interação contínua entre todos os indivíduos envolvidos, a partir dos recursos tecnológicos disponíveis, possibilitando ao indivíduo a autonomia tão almejada nos cenários de EaD, para a formação ao longo da vida. A própria modalidade a distância exige do aprendente autodisciplina, autoestudo, que são decorrentes da autonomia, por se tratar, na maioria, de pessoas adultas.

O professor de EaD precisa ter conhecimento sobre andragogia<sup>2</sup>, pois o seu público-alvo é constituído de jovens e adultos, exigindo uma metodologia diferente daquela utilizada com crianças e adolescentes.

Trindade et al. (1992, p. 27) asseveram que

A experiência adquirida no campo da educação de adultos revelou que os métodos pedagógicos e didáticos para as crianças e jovens não se mostraram adequados para adultos: a razão disto é que o modelo pedagógico é essencialmente heteronômico, dado que a relação educativa é estabelecida por um controle externo agindo sobre o sujeito, enquanto o modelo *andragógico* é, sobretudo, autônomo e autodirigido. Adultos acham em si mesmos as motivações para aprender e as necessidades de aprender; e o processo de aprendizagem não pode ser imposto por fontes externas independentes, nem ignorar as habilidades e competências já adquiridas e as condições de vida (situação familiar, profissão, meio social) do indivíduo.

O desconhecimento da andragogia pode

2 A andragogia significa "ensino para adultos". Um caminho educacional que busca compreender o adulto como um ser humano, psicológico, biológico e social. Busca promover o aprendizado por meio da experiência e fazer com que a vivência estimule e transforme o conteúdo, impulsionando a assimilação.

levar o professor a utilizar uma metodologia inadequada à faixa etária e ao perfil dos alunos. Esse fato poderá produzir descrédito pelo professor e pela instituição, além de desestimular para o estudo e, conseqüentemente, acarretar a evasão.

O perfil do aluno de EaD, que inclui presumidamente a maturidade e a motivação, nem sempre tem atingido as expectativas estabelecidas. Ao contrário, tem-se conhecimento de que o aluno se posiciona de forma passiva, resignado à forma de “receber” os “ensinamentos/instruções” do “professor-online ou virtual”, caracterizando uma imagem prévia do aluno, marcada pela solidão, pelo silêncio, pelo cansaço e pelo desestímulo, entre outros fatores. Tais características, não muito animadoras, servem para refletirmos sobre o enfrentamento das reais dificuldades surgidas de novas demandas, não só identificarmos as potencialidades, mas também os limites dos estudantes, bem como a eficácia das estratégias utilizadas, entendendo-as em sua essência. Uma ambigüidade real é “a presença da ausência”.

Moraes et al. (2003, p. 137) expõem que

Superar as contradições e dicotomias de forma a criar uma política mais democrática para a formação de professores é um dos nossos maiores desafios. O analfabetismo já não se restringe à leitura e à crítica dos códigos escritos. Inclui, cada vez mais, os códigos técnicos, cibernéticos, os quais também são, a meu ver, *direitos de cidadania*, e os professores precisam ter esses direitos garantidos em sua formação enquanto educadores.

A EaD não deixa de seduzir, mas está longe de ser considerada a “salvadora da pátria”, pois ela não resolverá os problemas da educação tradicional, como equivocadamente muitos tendem a pensar. Nessa modalidade, existem problemas tanto quanto na educação convencional, porém eles se tornam mais visíveis em virtude do contexto tecnológico que os abriga.

## Considerações finais

Formar professores de forma convencional presencial, em determinados contextos histórico-sociais, foi um desafio para muitas instituições de Ensino Superior. No entanto formar professores na modalidade a distância constitui um desafio muito maior, pois implica romper barreiras e quebrar paradigmas, muitas vezes cristalizados.

Nos últimos anos, o aligeiramento da formação de professores é a resposta mais urgente diante da explosão da demanda a partir da LDB – Lei n. 9394/96 e precisa ser revista com muita prudência. Normalmente, as soluções para uma rápida formação de professores que estão ou não em pleno exercício de suas funções abrem espaços para que seja evidenciado o modo como o Ensino Superior efetiva sua relação com as tecnologias disponíveis na atualidade e o modo como se insere na sociedade da informação.

Todavia muito pouco se tem feito no sentido de formar professores para a utilização pedagógica do computador, da internet e das interfaces tecnológicas. É necessário qualificar o professor à altura da demanda comunicacional decorrente das tecnologias digitais, mas isso não significa mais um novo meio que ele tem de aprender a movimentar e sim uma nova proposta pedagógica que ele tem de ajudar a criar com sua prática educacional, isto é, ele precisa ser convertido a uma nova pedagogia. O professor precisa dar conta de que a docência *on-line* faz parte do mundo transnacionalizado e, há muito tempo, constitui uma prática nos países de primeiro mundo, portanto, é, sem dúvida, um caminho sem volta.

Nesse sentido, ilustramos nossa reflexão com o pensamento de Moraes (2006, p. 131):

[...] pensar a educação e a EaD desobrigadas de um projeto político-pedagógico que emancipe seres humanos concretos ou considerá-los passaportes para a acumulação de um capital que está concentrado nas mãos de uma minoria é ser subalterno no jogo do poder capitalista, hoje globalizado.

Assim sendo, não é automático o vínculo entre EaD, interatividade e potencialidades. É antes de tudo um *desafio político* que os profissionais comprometidos com a *emancipação do homem e a democratização da educação e da sociedade* precisam efetivamente assumir. (grifos do autor)

Enfrentar a educação a distância como algo perfeitamente possível é encarar a ausência não mais como a falta física e sim como um estado de espírito que está cada vez mais presente em cada uma das pessoas, não só em seus sentimentos, mas também na sua forma de ser e de perceber a presença do outro, isto é, não mais na ausência do outro, como muitos pensam ou pensavam. Em EaD, não haverá ausência ou distância entre professor e aluno se essa lacuna for preenchida pela interação virtual. Quando ambos encontram a sintonia necessária, a comunicação e a percepção se tornam tão próximas e afinadas que, quase que de forma “mágica”, acabam por promover o processo de ensino e aprendizagem. Nessa perspectiva, a presença da ausência não mais existirá, e a educação a distância poderá ser transformada em “educação sem distância”.

## Referências

- ARETIO, L. G. *Educación a distancia hoy*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, 1994.
- BASTOS, D.; CARDOSO, S.; SABATINI, R. A educação à distância: história, concepções e perspectivas. *Revista HISTEDBR On-Line*, Campinas, n. especial, p.166-181, ago. 2006. Disponível em: <<https://webmail.unitins.br/exchweb/bin/redir.asp?URL=http://www.ifets.info/journals/84/.pdf>>. Acesso em: 29 out. 2010.
- BELLONI, M. L. *Educação a distância*. Campinas: Autores Associados, 2001.
- BRASIL. *Decreto n. 2.494*, de 10 de fevereiro de 1998. Regulamenta o art. 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 8 set. 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9394/96)*. Brasília: Senado Federal, 1996. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 8 set. 2008.
- GONÇALVES, L. M. *Mídias call-free e 'interatividade': potencial interativo no sistema EaD/Unitins*. 2008. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.
- HOLMBERG, B. The development of distance education research. *The American Journal of Distance Education*, v. 1, n. 3, p. 16-23, 1987.
- LANDIM, C. M. *Educação a distância: algumas considerações*. Rio de Janeiro: PUC, 1997.
- LÉVY, P. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Trad. Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1994.
- LITWIN, E. *Educação a distância: temas para o debate de uma nova agenda educativa*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.
- MOORE, M.; KEARSLEY, G. *Distance education: a systems view*. Belmont: Wadsworth Publishing Co, 1996.
- MORAES, R. de A. *Linguagens e interatividade na educação a distância*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- \_\_\_\_\_. et al. *Tecnologias na educação e formação de professores*. Brasília: Plano, 2003.
- NIPPER, S. Third generation distance learning and computer conferencing. In: MASON, N.; KAYE, A. (Eds.). *Mindeweave communication, computers and distance education*. Oxford: Pergamon, 1989. p. 63-73.
- NISKIER, A. *Educação a distância*. São Paulo: Edições Loyola, 2000.
- PETTERS, O. *Didática do ensino a distância: experiências e estágios da discussão numa visão internacional*. São Leopoldo: Unisinos, 2001.
- PEREIRA, E. W. Educação a distância: concepção e desenvolvimento. *Revista Linhas Críticas*, UnB, v. 9, n. 17, 2003.
- PRIMO, A. *Interação mediada por computador: comunicação – cibercultura – cognição*. Porto Alegre: Sulinas, 2007.
- REIS, J. dos. *Reforma do Estado e da educação no Brasil de FHC*. São Paulo: Xamã, 2003.
- TOSCHI, M. S. *Formação de professores, políticas, concepções e perspectivas*. Formação inicial e continuada de professores e a educação a distância. Goiânia: Alternativa, 2001.
- TOSCHI, M. S. *Capacitação profissional para o trabalho em EAD*. Texto apresentado no I Esud – I Congresso brasileiro de Educação Superior a

Distância, Petrópolis, mar. 2002.

TRINDADE, A. et al. A Universidade Aberta: um sistema de comunicação multimídia. *Sinal*, n. 0, Iped - Instituto Português de Educação a Distância, 1992.

SANTOS, G. C.; PASSOS, R.; AMARAL, S. F. do. *Considerações sobre a convivência da informação impressa, virtual e digital no século XXI: o perfil*

dos profissionais de informação diante das tecnologias para auxílio no ensino a distância. 2005. Disponível em: <<http://www.bibli.fae.unicamp.br/bibdig/teses/form.html>>. Acesso em: 18 out. 2009.

SILVA, M. *Educação online: teorias, práticas, legislação e formação corporativa*. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

