

# *Humanidades & Inovação*

Palmas, v. 1, n. 1  
jan./jul. 2014

# Revista

## Humanidades & Inovação

Revista Humanidades e Inovação – Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação  
108 Sul Alameda 11, Lote 03 - CEP.: 77020-122 - Palmas-Tocantins  
Tel.: (63) 3218-4915  
E-mail: rev.humanidades@unitins.br

### EQUIPE EDITORIAL

#### Editoras

Kyldes Batista Vicente – Unitins  
Darlene Teixeira Castro – Unitins

### CONSELHO EDITORIAL

Dra. Antonia Custódia Pedreira – Unitins  
Dr. Francisco Gilson Porto Junior – Unitins  
Dra. Maria Lourdes Fernandez Gonzalez Aires – Unitins  
Dr. Rodrigo Barbosa e Silva – Unitins  
Dra. Willany Palhares Leal – Unitins

**Secretaria Executiva:** Ma. Liliane Scarpin da Silva Storniolo  
**Secretaria de Edição:** Ma. Silvéria Aparecida Basniak Schier  
**Revisão:** Ma. Neusa Teresinha Bohnen

### CONSELHO CONSULTIVO

Dra. Dulcéria Tartuci – UFG  
Dra. Eunice Prudenciano de Souza – UFMS  
Dr. George França dos Santos – UFT  
Dra. Irenides Teixeira – Ceulp/ULBRA  
Dra. Isabel Cristina Auler Pereira – UFT  
Dr. João Nunes da Silva – UFT  
Dra. Juliana Cristina da Costa Fernandes – IFGOIANO  
Dra. Karylleila dos Santos Andrade – UFT  
Dra. Paula Karini Dias Ferreira Amorim – IFTO  
Dr. Plábio Marcos Martins Desidério – UFT  
Dr. Valdir Aquino Zitzke – UFT  
Dra. Valdirene Cássia da Silva – Ceulp/ULBRA  
Dra. Vivianne Fleury de Faria – UFG

### EQUIPE TÉCNICA

Jairo Gervásio de Carvalho  
**(Criação, Manutenção e Apoio Técnico - DTIC)**  
Randolfo Soares Corrêa  
**(Arte – Criação de Logo)**  
Rogério Adriano Ferreira da Silva  
**(Arte – Capas – Edições)**

### INFORMAÇÕES COMPLEMENTARES

**Periodicidade:** Semestral

**Sistema de Submissão:** fluxo contínuo

Os manuscritos podem ser submetidos em qualquer data. Assim que forem enviados, serão designados os avaliadores e, em caso de aprovação, serão incorporados no próximo número a ser publicado.

**Sistema de Publicação:** *ahead of print*

Os trabalhos aceitos para publicação e que tiveram os procedimentos editoriais encerrados serão imediatamente publicados na versão eletrônica. Isso será feito até que se encerre a composição de um novo fascículo.

### CONTATO

#### Endereço postal

Revista Humanidades e Inovação – Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação  
108 Sul Alameda 11 Lote 03 Cx. Postal 173 - CEP.: 77020-122 - Palmas-Tocantins

#### Contato Principal

Profa. Dra. Kyldes Batista Vicente  
Profa. Dra. Darlene Teixeira Castro

#### Contato de Suporte

Jairo Gervásio de Carvalho  
E-mail: jairo.gc@unitins.br

## **Políticas**

### **Foco e Escopo**

A Revista Humanidades e Inovação, editada pela Fundação Universidade do Tocantins (Unitins), tem por objetivo a difusão de estudos e pesquisas de professores e alunos de pós-graduação, pesquisadores e gestores de instituições de ensino superior e de pesquisa, gestores de associações científicas e profissionais, dirigentes e demais órgãos envolvidos na formação de pessoal e produção científica, relativos ao conhecimento científico das áreas de Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas e Linguística, Letras e Artes, com especial enfoque para a linguagem e processos educativos, comunicação, educação e tecnologia, sociologia e processos de inovação gerenciais, sociais e tecnológicos.

### **Políticas de Seção**

Editorial.

Estudos – divulga trabalhos de caráter acadêmico-científico.

Debates – divulga ideias de membros da comunidade acadêmico-científica.

Experiências inovadoras: experiências nacionais e internacionais desenvolvidas por instituições que tenham caráter inovador.

### **Política de Acesso Livre**

Política de Acesso Livre

Esta revista oferece acesso livre imediato ao seu conteúdo, seguindo o princípio de que disponibilizar gratuitamente o conhecimento científico ao público proporciona maior democratização mundial do conhecimento.

## **O sistema da Revista Humanidades e Inovação permite:**

- 1- Ao LEITOR acessar todos os artigos da revista já publicados.
- 2- Ao AUTOR submeter e acompanhar a avaliação dos artigos de sua autoria.
- 3- Ao EDITOR gerenciar a confecção dos exemplares para publicação.
- 4- Ao AVALIADOR manter contato com o editor e o autor do artigo.

## **Submissões**

### **Submissões On-line**

### **Diretrizes para Autores**

A contribuição é original e inédita e não está sendo avaliada para publicação por outra revista; caso contrário, deve-se justificar em “Comentários ao editor”. Substitua o nome dos autores por XXXX (filiação e e-mail também) para garantir a avaliação às cegas. Os artigos, formatados conforme as normas no LibreOffice, devem ter em média 12 páginas, mas não há um limite máximo nem mínimo: os pareceristas vão considerar a adequação do número de páginas à proposta nele desenvolvida. Geralmente, artigos têm no mínimo dez páginas.

## EDITORIAL

Estamos lançando neste primeiro semestre de 2014 a Revista Humanidades e Inovação, editada pela Fundação Universidade do Tocantins (Unitins), cujo objetivo é a difusão de estudos e pesquisas de professores e alunos de pós-graduação, pesquisadores e gestores de instituições de ensino superior e de pesquisa, gestores de associações científicas e profissionais, dirigentes e demais órgãos envolvidos na formação de pessoal e produção científica, relativos ao conhecimento científico das áreas de Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas e Linguística, Letras e Artes, com especial enfoque para a linguagem e processos educativos, comunicação, educação e tecnologia, sociologia e processos de inovação gerenciais, sociais e tecnológicos.

Neste número, apresentamos os artigos dedicados ao estudo da Unitins.

No primeiro artigo “Relações afetivas: reais possibilidades na educação a distância”, de Denise Sodré Dorjó, apresenta uma discussão acerca das relações afetivas que se desenvolvem na educação a distância entre alunos e entre alunos e professores, analisando fóruns do curso de Letras.

A autora do artigo “A educação a distância como meio de formação de professores de língua estrangeira”, Neusa Teresinha Bohnen, destaca, em seu texto, a importância da formação de professores de língua estrangeira no atual contexto da educação brasileira, focalizando as competências que o professor de língua estrangeira precisa desenvolver para contribuir para a formação integral do aluno. O texto é resultado de sua pesquisa realizada no Mestrado em Letras e Linguística, defendida na UFG.

Elizabeth Maria Lopes Toledo, Holda Coutinho Barbosa e Maria de Fátima Viana Brasileiro, tendo como foco os egressos do curso Normal Superior Telepresencial no Tocantins, no artigo “EaD no Tocantins: o egresso como agente de transformação social” dissertam sobre os espaços de atuação, os desafios e as conquistas do profissional após a conclusão do curso.

O texto “A formação inicial de professores na modalidade de educação a distância: o desafio da presença da ausência”, de Elizabeth Maria Lopes Toledo, apresenta uma reflexão sobre o desafio de formar professores a distância, abordando conceitos e concepções sobre a educação a distância e enfatizando a presença virtual.

Assim, neste volume 1, número 1, a Revista Humanidades e Inovação abarca diferentes abordagens sobre a educação a distância na Unitins.

Desejamos a todos uma ótima leitura.

Profa. Dra. Kyldes Batista Vicente

Profa. Dra. Darlene Teixeira Castro

## RELAÇÕES AFETIVAS: REAIS POSSIBILIDADES NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Denise Sodré Dorjó<sup>1</sup>

### Resumo

Neste artigo, apresenta-se uma discussão sobre as relações afetivas que se desenvolvem na educação a distância entre alunos, e entre eles e seus professores do curso de Letras, e como essas relações acontecem apesar da distância física. Destaca-se que o processo pedagógico deve ser fundamentado na ação dialógica em interações por meio dos fóruns, visto que, no processo comunicacional por meio da linguagem, é possível desenvolver a empatia, relações de amizade, que culminam em um sentimento que causa prazer no contato humano, mesmo a distância. Discute-se, ainda, como esses vínculos afetivos possibilitam a motivação, o respeito, a autonomia, o ir além.

**Palavras-chave:** Educação a distância. Diálogo. Afetividade.

### Abstract

In this paper, we present a discussion of the relationships that develop in the distance between teachers and students students x students of the Course of Literature, and how these relationships happen despite the physical distance. It is noteworthy that the educational process must be founded on the dialogic interactions action by the board. Since the communication process through language can develop empathy, friendship, which culminates in a feeling that causes pleasure in human contact, even from a distance. And as these emotional bonds enable the motivation, respect, autonomy, beyond.

**Keywords:** Distance education. Dialogue. Affection.

## Introdução

A Fundação Universidade do Tocantins (Unitins) implantou a modalidade EaD no primeiro semestre de 2001. De início, a oferta era apenas para o curso Normal Superior no estado do Tocantins, depois para Pedagogia. Em 2005, foram ofertados os cursos Pedagogia, Administração e Ciências Contábeis para todo o território nacional. Em 2007/1, ocorreu o processo seletivo EaD vestibular para a primeira turma do curso de Letras Português-Espanhol e Respectivas Literaturas.

Na modelagem de EaD da Unitins, convergem as mídias impressa, televisiva e on-line. O Ambiente Virtual de Aprendizagem - AVA, desenvolvido para os cursos, consiste em ambiente web composto por área acadêmica e pedagógica para propiciar a docentes, discentes e corpo administrativo da Instituição as ferramentas necessárias ao desenvolvimento das atividades relacionadas ao curso.

Os ambientes virtuais são ferramentas que promovem interação, cooperação, comunicação e motivação, permitindo, assim, diversificação e potencialização das relações inter e intrapessoais na modalidade de ensino a distância. Ainda, fomentam a ampliação da capacidade de autoaprendizagem e aprendizagem colaborativa. Nessa perspectiva, concebe-se o AVA como ambiente de aprendizagem, visto que, por meio dele, os sujeitos podem interagir, comunicar-se de forma síncrona e assíncrona e acessar várias fontes de informações, o que possibilita a eles várias leituras e a construção de significados. Nesse espaço de significações, seres humanos e objetos técnicos interagem, influenciando-se reciprocamente, em uma perspectiva de cooperação, o que possibilita o desenvolvimento da habilidade de “aprender a aprender”, de transformar os conhecimentos, mobilizando-os, quando necessário, em situações práticas do cotidiano, além de instrumentalizar as pessoas para lidar e acompanhar a contínua e acelerada transformação social.

Nesse ambiente de aprendizagem colaborativa, os fóruns são espaços assíncronos de envio e troca de mensagens que possibilitam discussões e reflexões sobre temas que necessitem de aprofundamento. São uma rica e complexa estrutura de conhecimentos e de sujeitos pela possibilidade de compartilhamento de ideias, interesses, cultura e sentimentos. Destarte, é nele que o sujeito, ao escrever, deixa marcas de suas experiências, de seu eu. Mesmo que no momento da interação verbal não haja o “olho no olho”, é possível pressupor o que o interlocutor gostaria de ler de acordo com a realidade do momento, bem como perceber qual o efeito das palavras nos interlocutores presentes no fórum.

Se as relações dialógicas ocorrem na interação do “eu” com o(s) outro(s), nesses momentos, são envolvidas pessoas que têm características diferenciadas em um ambiente multicultural, o qual abarca também a construção de laços afetivos, visto ser o aspecto afetivo responsável pela definição das relações interindividuais e pelo desenvolvimento sociocognitivo do ser humano.

Ora, entende-se afetividade como o território das emoções e dos sentimentos, e a aprendizagem como jurisdição do conhecimento, da descoberta e da atividade. A bem ver, são fenômenos complexos e multideterminados que se sucedem por processos individuais internos, dados nas relações humanas. Então, a aprendizagem e a afetividade se imbricam na relação professor - aluno pelo processo ensino-aprendizagem.

Pode haver, no cenário da EaD, assunto mais interessante que a possibilidade de vínculos afetivos desencadeados nas relações entre alunos, e deles com os professores nos fóruns de disciplinas dos cursos. O certo é que a afetividade exerce grande influência na percepção, na memória, no pensamento, na vontade e na ação, fatores responsáveis por irromper a motivação que influencia o processo ensino-aprendizagem, seja na EaD, seja no presencial.

Em busca de respostas para perguntas

como: “É possível criar vínculos afetivos aluno-aluno e alunos-professor em uma modalidade em que apenas a linguagem verbal escrita é responsável pela interação?”, “Por que alguns professores conseguem estabelecer vínculos afetivos, apesar da distância física, com os alunos e outros não?”, “Que fatores interferem para a criação de vínculos afetivos durante o processo ensino e aprendizagem na EaD?”, começou-se a pesquisar os fóruns. Assim, este artigo discute as relações afetivas que se desenvolvem na educação a distância entre professores e alunos da disciplina Estágio Supervisionado do curso de Letras, turma 2007, e como essas relações acontecem apesar da distância física. O objetivo principal é discutir fatores que interferem na construção de vínculos afetivos e a qualidade desses vínculos.

## 1 Afetividade: Ensino e aprendizagem

Para muitos, a afetividade está relacionada a fenômenos mentais, emotivos e a sentimentos que exercem influxo ao comportamento humano, o qual reage conforme os estímulos recebidos. Na educação, a afetividade congrega alunos e professor, tornando o grupo ativo, investigativo, desafiador. Então, decisivamente, pode-se afirmar que a emoção é responsável pelas relações, pelas construções de vínculos nos ambientes virtuais de aprendizagem, o que possibilita dar sentido ao processo ensino-aprendizagem, ao interesse pela busca do conhecimento.

O dicionário Aurélio (1975, p. 44) define afetividade como:

1. Qualidade ou caráter de afetivo.
2. Conjunto de fenômenos psíquicos que se manifestam sob a forma de emoções, sentimentos e paixões, acompanhados sempre da impressão de dor ou prazer, de satisfação ou insatisfação, de agrado ou desagradado, de alegria ou tristeza.

De acordo com a definição, esses fenômenos são capazes de influenciar a percepção, a memória, o pensamento, a vontade e a ação, fazendo emergir o desejo de conhecer, de pertencer ao grupo, o que torna o ato de aprender significativo.

A afetividade é um conceito rico em peculiaridades que a fazem tão singular quanto complexa, mas é lógica a regência das ações pelas emoções e paixões. Pino (1997, p. 130-131) compreende que

Os fenômenos afetivos representam a maneira como os acontecimentos repercutem na natureza sensível do ser humano, produzindo nele um elenco de reações matizadas que definem seu modo de ser-no-mundo. Dentre esses acontecimentos, as atitudes e as reações dos seus semelhantes a seu respeito são, sem sombra de dúvida, os mais importantes [...]. Assim sendo, parece mais adequado entender o afetivo como uma qualidade das relações humanas e das experiências que elas evocam [...]. São as relações sociais, com efeito, as que marcam a vida humana, conferindo ao conjunto da realidade que forma seu contexto (coisas, lugares, situações, etc.) um sentido afetivo.

Notamos que o autor compreende a afetividade como inerente às relações humanas. Assim, pode-se entender que o comportamento desses seres reflete a cognição e a afetividade nas relações sociais. Analisando essa conceituação, é fácil compreender que a aprendizagem está imbricada com a afetividade, já que acontece por meio de interações sociais que se estabelecem entre alunos e professores, alunos e alunos no contexto educacional.

A prática social está sujeita a interesses e motivações dos atores sociais, está ligada a necessidades, possibilidades e intencionalidades dos sujeitos que se relacionam no meio social. Klein (1996, p. 94) expõe que, “De fato, para chegar ao objeto, é necessário que o sujeito entre

em relação com outros sujeitos que estão, pela função social que lhe atribuem, constituindo esse objeto enquanto tal”.

Pensa-se que as relações sociais são a essência do objeto do conhecimento, que é construído a partir de um processo de interação progressivo com o meio social, mediado por outros. É ele um processo que articula subjetividade e aspectos cognitivos, afetivos, sociais e físicos.

Pois bem, entende-se que o conhecimento é construído individual e coletivamente a partir da interação do homem com a realidade, com outras pessoas e da capacidade de reelaborar elementos sociais e culturais transmitidos. Em verdade, é uma forma de apropriação e ressignificação de sua aprendizagem. Como bem observa Luck (1983, p. 25), “as relações afetivas assumem um papel especial e singular no quadro educativo”.

De certa forma, é imprescindível articular a afetividade e a aprendizagem, pois esta acontece por meio de interações sociais em que haja exercício do diálogo, o fazer compartilhado, o respeito pelo outro. O saber escutar tem caráter fundamental para a aprendizagem. Ora, as interações no espaço de aprendizagem constituem-se como resultado de diversas formas de atuações que acontecem no cotidiano dos sujeitos nela envolvidos. Não resta dúvida que as ações desenvolvidas por atores os afetam e são afetadas por eles, podendo ser ricas de possibilidades e ilimitadas.

É essencial reconhecer, no espaço de aprendizagem, a forma como o professor responde a desafios, como interfere no diálogo, as palavras que usa, visto que a prática educativa está relacionada diretamente ao ser humano. Essa é a razão pela qual se torna necessário criar condições para atrair, seduzir e criar ambientes facilitadores da motivação, pois são os sujeitos responsáveis por um processo ensino e aprendizagem conjunto, coletivo.

Nóvoa (1995) considera que o processo educativo faz com que tenhamos um corpo a corpo permanente com a vida dos outros e

com a própria vida, o que exige um esforço diário de partilha e reflexão sobre o processo educativo. Esse processo não é unilateral, mas uma construção coletiva que se dá por meio de diálogo, já que o comportamento do professor afeta cada aluno de forma diferente.

Comumente, afirma-se ser a aprendizagem a mudança produzida no aluno. Essa mudança se dá em razão da interação do aluno com o meio, e esse processo implica captar e processar estímulos provenientes do meio exterior que foram selecionados, organizados e sequenciados pelo professor.

Podemos, por conseguinte, afirmar que os processos de interação e recepção de estímulos estão estreitamente ligados ao interesse, à motivação. Consoante Wallon (apud ALMEIDA, 2001, p. 82): “a emoção só será compatível com os interesses e a segurança do indivíduo se souber se compor com o conhecimento e o raciocínio – seus sucessos –, ou seja, se em parte, deixar-se reduzir”.

Não será demais lembrar que o professor deve estar disponível, proporcionando intervenções e modificações importantes para que todos participem de forma efetiva do processo ensino e aprendizagem, para que haja interação no ambiente de aprendizagem. Assim, faz-se necessário compreender que o homem é um sujeito social e histórico, constituído por meio de sua vivência e sua interação com o outro. É fruto de sua maneira de agir, pensar, sentir. É a junção de razão e emoção, que interferem nas relações no ambiente de aprendizagem. No processo de interação entre professor e alunos, o “outro” deve torna-se uma referência para o agir em uma perspectiva dialógica, oportunizando participação ativa e mobilização para aquisição do conhecimento.

Vasconcellos (2003, p. 120) destaca que

[...] o professor deve tratar seus alunos como pessoas e respeitar a autonomia destes, prestando-lhes ajuda sem pretender manipulá-los e oferecer-lhes toda a atenção

que queria para si mesmo. Isso significa renunciar aos jogos do poder, pelos quais os professores se comprazem ao sentir o aluno sob seu controle.

Como já expomos, quando falamos em relação educador-educando, não estamos nos referindo somente ao processo cognitivo, mas também às dimensões afetivas e sociais. Portanto, desvela-se a importância de o professor compreender a interconexão entre o afetivo e o cognitivo para o processo da apreensão do conhecimento em qualquer nível de ensino.

Se, por um lado, se anuncia a importância da afetividade no processo de aprendizagem, por outro, pode-se destacar a relevância da afetividade para a qualidade do ensino. Não é demais ponderar que uma relação afetiva e dialógica entre professor e alunos não envolve apenas as aulas, mas tudo que está relacionado ao processo pedagógico.

Assim, no processo ensino e aprendizagem, parcerias e união de interesses devem permear as relações estabelecidas por meio de uma base afetiva que medeie as relações vividas no espaço educacional, seja presencial, seja a distância.

## 1.1 Afetividade na modalidade EaD

A modalidade EaD apresenta como característica marcante a distância física entre o professor e o aluno. Nesse cenário, professor e alunos encontram-se separados espacial e/ou temporalmente, e os processos de ensino e de aprendizagem são mediados pelas tecnologias, o que nos obriga a conceber materiais didáticos e espaços para comunicação voltados ao diálogo, elemento primordial para se estabelecerem relações baseadas na confiança, facilitando o estabelecimento de vínculos.

Sabe-se que a educação a distância, assim como a educação presencial, deve ser compreendida como prática social, pois, de

acordo com Klein (1996, p. 94), “De fato, para chegar ao objeto, é necessário que o sujeito entre em relação com outros sujeitos que estão, pela função social que lhe atribuem, constituindo esse objeto enquanto tal”.

A partir das ideias do autor, acredita-se que o espaço de ensino e aprendizagem deve ser um espaço em que os professores favoreçam o diálogo, em que se criem vínculos de amizade e respeito mútuo pelo saber. Isso requer educadores empenhados em levar seus educandos à ação, à reflexão crítica, ao questionamento e à pesquisa. É importante, ainda, que sejam capazes de despertar a curiosidade, de motivar a interação entre os atores do processo ensino-aprendizagem.

Assim, com o objetivo de alcançar uma construção coletiva de conhecimento, precisam-se buscar recursos que propiciem um alto grau de interatividade, possibilitando aos alunos não só tomar decisões, mas participar, experimentar, discutir com os colegas, por meio dos fóruns, o que está sendo trabalhado, as dúvidas surgidas, as hipóteses levantadas. Para tanto, a linguagem adquire um papel de grande relevância, visto que é por meio dela, por meio do diálogo, que há a construção de vínculos, a empatia.

Percebe-se que, nos fóruns de estágio, o grupo se envolve afetivamente, há cooperação, motivação, as discussões produzem significados coletivos. O exemplo a seguir, retirado da disciplina Estágio Supervisionado, evidencia esse envolvimento, a participação:

Prof. Ma (16/07/2009 - 16:44:20)

Olá Rosiacir!

Não podemos perder tempo, não é mesmo? Como dizem: “Enquanto descansamos, carregamos pedras”. Pode contar comigo. Mas antes de tudo, procure cursos relacionados à prática pedagógica, cursos relacionados à língua portuguesa, etc. e é importante, mesmo, preocupar-se com a certificação.

Abraços.

Aluna RO (16/07/2009 - 12:05:30)

Boa tarde Prof. Maurício!

Não estamos em férias, continuamos estudando. Estamos assoberbados fazendo cursos para completar a carga horária de AACC. Se nós listarmos os cursos que já fizemos, o senhor pode dar o OK.? Podemos contar com a sua ajuda? Não queremos ter surpresas negativas com a rejeição de cursos que estamos fazendo aqui (eu e meus colegas). Estamos escolhendo e selecionando com muito cuidado os cursos dentro das áreas específicas, verificando a certificação, CNPJ, papel timbrado da instituição e assinaturas dos responsáveis.

Estamos aguardando a posição por este fórum.

Desde já, muito obrigada pela colaboração.

Um abraço, carinhoso dos alunos  
Ro, Ma, Ro e Ar.

O diálogo dos alunos revela o interesse em serem orientados, eles se sentem confiantes com o acompanhamento, têm liberdade para expressar suas ideias, há uma evidente colaboração entre os atores do processo, independente de ser professor ou aluno.

O texto a seguir exemplifica a relação de companheirismo entre as alunas e a importância do compartilhamento de conhecimento. Demonstra ainda que há envolvimento de forma ativa. Para isso acontecer, é preciso que o aluno esteja motivado, estimulado a um comportamento proativo e participativo.

Aluno Ma (16/12/2009 - 13:51:25)

Oi querida!!! Parabéns!!! O mérito é todinho seu!!!

Fico feliz que tenhamos conseguido uma nota tão satisfatória. Tive a mesma nota que você. Diante de tantas mudanças nos critérios de avaliação, uma nota 9 é praticamente um 10!!!

Um Feliz Natal a você e sua família.

Beijo grande.

Que Deus nos abençoe.

Aluno Va (16/12/2009-12:12:53)

Olá colega Ma, você viu o comentário que enviei para a professora de? Viu que nota consegui? Agradeço a você também porque fui beneficiada com seus comentários.

Bjs.

Destaca-se que o texto caracteriza o fórum de estágio como um ambiente de interação e motivação, que favorece a participação ativa dos atores no processo de interação entre os sujeitos, bem como promove a discussão em grupo e o trabalho cooperativo.

Vale destacar, aqui, que a disciplina de Estágio do curso de Letras se iniciou no quarto período e que essa turma teve em sua matriz curricular quatro períodos de estágio, iniciando-se no quarto período e encerrando no sétimo, e último período. A equipe docente é composta por quatro professores, chamados aqui de De, Li, Pa e Ma, que acompanharam o grupo desde o primeiro momento. A Pa permaneceu com o grupo até o final do Estágio II, os outros três docentes seguiram com a turma até o final do curso.

Ao longo desse trajeto, percebe-se que, quanto mais aumentava a intimidade, o envolvimento e a confiança, mais aumentava a liberdade de expressão, a vontade de participar, de pensar. Ora, sabe-se que é por meio do pensar que é possível compreender e trocar diferentes saberes, e o pensamento embasado na afetividade interfere em ações, reações, e culmina em intervenções de forma favorável.

Nesse cenário, o fórum oferece um campo fértil de interatividade em que os usuários transformam as mensagens, modificando e ressignificando-as. Essa ideia pode ser sustentada pelas palavras de Lévy (1999, p. 96) quando ele indica que: “por intermédio de mundos virtuais, podemos não só trocar informações, mas verdadeiramente pensar juntos, pôr, em comum nossas memórias e projetos para produzir um cérebro cooperativo”.

Aluna Al (15/12/2009 - 20:26:10)

Olá, Al  
Você sempre pode contar conosco.  
Tenha um FELIZ NATAL e um maravilhoso 2010.  
Abraço.  
Aluna Al (15/12/2009 - 19:40:17)  
Oi professora Li!  
Obrigada pelo apoio.  
Meu login é o 118926, pelo que consta será a professora Neuza (de espanhol) que fará a correção.  
Um grande abraço e meus sinceros votos de Feliz Natal!  
Que em 2010 todos nós possamos ter um ano maravilhoso repleto de realizações.  
Um beijo!  
Profa. Li (15/12/2009 - 15:04:33)  
Olá, Al!  
Parabéns!!!  
Já falei com o professor Mauricio.  
Tenho certeza que se sairá muito bem no relatório e na A3, é bom que a faça para substituir a nota da A1 e assim fique com uma boa nota.  
Por favor, qual seu login para que eu verifique com quem está seu trabalho.  
Abraço.  
Aluna Al (14/12/2009 - 20:29:24)  
Olá professora Li!  
Td bem?  
Eu consegui atingir a nota que precisava em linguística.  
Será que poderia fazer o favor de avisar o professor Maurício?  
Ele me ajudou bastante e me deu muito apoio.  
E claro você tbm.  
Agora só falta receber a nota de estágio.  
Pelo visto meu trabalho deve ser o último da pilha. Então já que não tem jeito vou estudar e fazer a A3 para garantir, né?  
Um grande beijo e por favor (esse recadinho tbm é para a profa. De), façam essa A3 com carinho...rs  
Até mais!

Percebe-se, pelas mensagens, que há uma proximidade entre professores e alunos no ambiente de aprendizagem, em que, por meio das interações, se afloram desejos, angústias e conflitos que se constituem no processo ensino e aprendizagem. É por isso que se entende o fórum como um espaço de diálogo, interação e oposição, emoções e razão, o que permite o desenvolvimento de vínculos afetivos.

Nesse sentido, na EaD, é preciso que o processo comunicativo seja interativo, pois se entende que é a interatividade com os conteúdos e atores que tornam esse ambiente virtual, realmente, de aprendizagem.

Esse pensamento coaduna com a proposição de Vasconcelos (2003, p. 58), segundo a qual o professor, por meio do diálogo, desenvolve vínculos afetivos com os alunos e, assim, pode instituir uma relação de aprendizagem saudável quando:

O professor, além de ter um importantíssimo papel de dispor os objetos de conhecimento considerados socialmente relevantes, participa deste processo assim como o catalisador na reação química: não entra propriamente na reação, mas, por sua presença e atuação, ajuda a desencadeá-la; é um elemento dinamizador, que acelera o processo.

Segundo o autor, a relação pedagógica é especialmente uma relação social, por isso envolve mais do que os aspectos cognitivo-intelectuais, como é comum se pensar, abrange também aspectos subjetivos e sociais no processo de aprendizagem.

Com essa mesma concepção, Batista (2006, p. 2) define a relação pedagógica como:

[...] o contato pessoal que se gera entre os envolvidos numa situação pedagógica e o resultado desses contatos. A relação pedagógica funda-se na relação humana. Por consequência, sem

o estabelecimento de relação humana com qualidade, sem o estabelecimento de vínculos entre os envolvidos, certamente a produção de ação formativa não ocorrerá.

Se a relação pedagógica funda-se nas relações humanas e o princípio do diálogo estiver presente, de forma que as angústias, os anseios e os interesses dos alunos possam ser valorizados, não é a distância que impedirá o desenvolvimento da afetividade.

Corroborar com essa afirmativa a mensagem abaixo, retirada do fórum permanente de Estágio Supervisionado.

Aluna Jo (14/12/2009 - 20:29:24)

Boa noite, Prof<sup>a</sup> Denise.

Quero agradecer a colega Aline pelo apoio, valeu Aline.

Prof<sup>a</sup> obrigada também pela atenção, mas agora notei mais um problema com esse trabalho, até agora não recebi a refacção e no portal da EADCON eu estou com zero. Tem como vc vê pra mim o que está acontecendo? Fico te devendo mais uma, acho que esse trabalho "tá marrado"!

Beijos e tudo de bom.

Aluna Jo (13/12/2009 - 15:07:20)

Bom dia, Prof<sup>a</sup> De.

Obrigadíssssimo pela ajuda! Olha, se não tivermos mais a oportunidade de nos falarmos até o natal, quero desejar a ti e a todos os professores EaD da Unitins Feliz Natal um Ano Novo Maravilhooso, com muitas realizações e grandes alegrias. Sintam-se todos abraçados e queridos por todos nós.

As palavras da acadêmica revelam que os professores conseguem estabelecer uma proximidade, motivar o aluno para querer saber mais. Ainda, revela que o diálogo é aberto e que, nesses momentos de interações, os alunos atribuem sentido ao que é estudado, ao que é discutido.

Nesse sentido, afirma Santaella (2006,

p. 19) que "o lugar do sujeito é um lugar que tem que ser constantemente reaberto, pois não existe qualquer sujeito por detrás do 'eu' que é posicionado e capacitado para identificar a si mesmo naquele espaço em cada momento discursivo de enunciação".

Portanto, a forma como o professor estrutura sua mensagem é importante para despertar a vontade do aluno de interagir com colegas de sua turma, de turmas de outras cidades ou estados, bem como garantir que as intervenções sejam de qualidade e possibilitem a desconstrução, construção e reconstrução do conhecimento.

Acredita-se que o resultado do processo ensino e aprendizagem na EaD está diretamente relacionado à linguagem, a como é estruturado o diálogo e a como ocorre a comunicação. Confirma-se essa ideia com a mensagem abaixo retirada do fórum.

Prof<sup>a</sup> De (13/7/2009 - 18:21:05)

Bom dia Joserouse!

Eu agradeço suas palavras de carinho, também sinto falta de você e das mensagens em rosa.

O amor é a chave de tudo e espero que estejamos contribuindo para um mundo melhor. Mesmo a distância é possível "sim" ter amigos.

Boas férias e até breve

Aluna Jos (11/07/2009 - 16:49:40)

Olá professores e amigas Dulcinéia, Aline, Margeci e Joserouse!

É interessante observar que até a distância as pessoas deixam suas marcas, há diferenças.

Boas férias.

Ora, as palavras da aluna respondem a todos os questionamentos do início desse texto, quando se perguntava se seria possível estabelecer laços afetivos quando o processo educacional ocorre na modalidade EaD. Sim, nesse espaço, a emissão e a recepção de mensagens se imbricam e se confundem, permitindo que as palavras que circulam desenvolvam uma cumplicidade,

visto que todos os sujeitos estão envolvidos no processo de comunicação. Essa dinâmica implica uma relação afetiva e dialógica que vai além de conteúdos curriculares, de atividades pedagógicas, pois envolve pessoas, pessoas como um todo.

## Considerações finais

Acredita-se que, nas relações entre pessoas, há sempre a presença de emoção, empatia e afetividade, e, como o processo ensino e aprendizagem envolve pessoas, não importa a modalidade, criam-se vínculos afetivos que interferem na criação de significados das ideias, valores e crenças.

A discussão desenvolvida nesse trabalho traz evidências de que, apesar da distância física, do não contato físico, a forma como se usa a linguagem, como se estrutura a mensagem, na comunidade on-line, desperta a afetividade, revela a sensação de estar perto, de poder contar com o outro, de envolver e ser envolvido, de sentir carinho, saudade, amizade, estabelecer fortes laços afetivos.

As mensagens, que são muitas, visto que o fórum a cada semestre tem mais de 6.000 acessos, trazem à tona uma verdade pouco discutida: às vezes, não é só a presença física de um professor que garante o sucesso do processo pedagógico, é necessário mais. É preciso desenvolver vínculos saudáveis para possibilitar a emoção, o despertar da vontade de saber, de ir além daqueles caminhos que estão diante dos olhos, de ser um pesquisador, ser ativo e proativo, construtor de sua história.

Nos fóruns, o meio de comunicação é a palavra. É por meio dela que estruturamos o diálogo que possibilita expor ideias, o modo de pensar, permite a intervenção e interação em clima de confiança, construindo um bom relacionamento com todos os atores desse processo. Para tal, é necessário que laços afetivos

sejam estabelecidos, para que, na relação professor-alunos, alunos-alunos, todos tenham papel significativo.

É possível criar vínculos afetivos aluno-aluno e alunos-professor em uma modalidade em que apenas a linguagem verbal é responsável pela interação, pois a forma como se estrutura a mensagem diminui a distância física traz a sensação da presença ativa em um espaço em que todos trocam conhecimentos, partilham recursos. E, o mais importante, apoiam-se mutuamente, estimulam-se uns aos outros, compartilham-se saberes.

## Referências

- ALMEIDA, A. R. S. *A emoção na sala de aula*. São Paulo: Papyrus, 2001.
- BATISTA, F. D. *Relação pedagógica: a educação como um encontro*. 2006. Disponível em: <<http://www.flaviobatista.com.br/arquivos/18122006152233.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2013.
- FERREIRA, A. B. H. *Novo dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.
- LÉVY, P. *Cibercultura*. São Paulo: Ed. 34, 1999.
- LUCK, H.; CARNEIRO, D. G. *Desenvolvimento afetivo na escola: promoção, medida e avaliação*. Rio de Janeiro. Vozes, 1983.
- KLEIN, L. R. *Alfabetização: quem tem medo de ensinar*. São Paulo: Cortez, 1996.
- NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, Antônio (Org.). *Vidas de professores*. Lisboa: Porto Editora, 1995. p. 11-30.
- PINO, A. *Afetividade e vida de relação*. Campinas, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 1997.
- SANTAELLA, L. *Corpo e comunicação: sintoma da cultura*. São Paulo: Paulus, 2004.
- VASCONCELLOS, C. dos S. *Para onde vai o professor? Resgate do professor como sujeito de transformação*. São Paulo: Libertad, 2003.

# A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA COMO MEIO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Neusa Teresinha Bohnen<sup>1</sup>

## Resumo

Este texto destaca a importância da formação de professores de língua estrangeira no atual contexto da educação brasileira. A educação a distância, por intermédio das tecnologias da informação e da comunicação, vem se consolidando como uma modalidade que propicia essa formação. Destacam-se a autonomia e a interação como características fundamentais do processo de ensino e aprendizagem nessa modalidade. Salientam-se, ainda, as competências que o professor de língua estrangeira precisa desenvolver para contribuir efetivamente na formação integral do aluno.

**Palavras-chave:** Língua estrangeira, formação de professores, educação a distância, competências.

## Resumen

Este texto destaca la importancia de la formación de profesores de lengua extranjera en el actual contexto de la educación brasileña. La educación a distancia, por medio de las tecnologías de la información y de la comunicación, se está consolidando como una modalidad que propicia esa formación. Son destacadas la autonomía y la interacción como características fundamentales del proceso de enseñanza y aprendizaje en esa modalidad. Todavía se destacan las competencias que el profesor de lengua extranjera necesita desarrollar para contribuir efectivamente en la formación integral del alumno.

**Palabras-clave:** Lengua extranjera, formación de profesores, educación a distancia, competencias.

## Considerações iniciais

Sabe-se que na educação formal existe a obrigatoriedade do ensino de uma língua estrangeira moderna. Entretanto as deficiências da educação brasileira levam as pessoas a desacreditar do ensino das escolas regulares, sobretudo das públicas. É voz corrente que não se aprende língua estrangeira (LE) na escola. No mercado, surgem, então, cursos e métodos que vendem o milagre da aquisição dessa segunda língua “sem esforços”, “em três tempos”. Contudo trata-se de uma questão realmente séria. A aquisição de uma segunda língua pode ser um diferencial na vida das pessoas, representando, entre outros fatores, melhores possibilidades no competitivo mercado de trabalho. É preciso que a escola regular, seja pública ou privada, assuma efetivamente a tarefa de ensinar LE visando à formação integral do cidadão. Daí a importância que assume a formação do professor de LE no sentido de ajudá-lo a ser um profissional comprometido.

Diante das dimensões continentais do Brasil e da demanda por professores de LE, tanto na rede pública como na rede privada de ensino, surge a modalidade de educação a distância (EaD) como uma possibilidade de formação desses profissionais. Disso resulta que as tecnologias de informação e comunicação (TIC) passam a exercer um papel fundamental na educação em todos os níveis, inclusive o universitário.

Então, quem é o professor de línguas que pode atender às expectativas da nossa época? Seguramente não há respostas definitivas para esse questionamento, mas este texto objetiva analisar caminhos possíveis para que tanto o professor de LE com formação na modalidade EaD quanto na presencial reflitam sobre e compreendam a complexidade de sua prática, já que os temas aqui abordados se relacionam à necessidade de formação de qualidade em qualquer modalidade de ensino. A ênfase na EaD se dá em razão de ser uma modalidade recente na história da educação brasileira, pelo menos nos moldes modernos, fortemente marcada

pelo uso das TIC. Também pela necessidade de se rever conceitos e preconceitos e acreditar na democratização do ensino superior, ainda pouco acessível à grande parte da população. Assim, são enfatizados, entre outros aspectos, a autonomia, a interação e as competências que o professor de LE deve buscar alcançar.

## EaD - espaço para o exercício da autonomia e da interação

O século XXI começa sob o signo da mudança na educação. A ciência e as tecnologias assumem uma importância cada vez maior, e a revolução da informação cobra alterações nos processos educacionais. O desenvolvimento das TIC possibilita a educação fora dos parâmetros convencionais. Na EaD, existe a separação física e temporal entre professor e aluno, mas esse não é um componente que impede a aprendizagem. Existem as atividades síncronas, como o *chat* e a videoconferência, mas, em grande parte, as atividades são assíncronas, o tempo do aluno de EaD é virtual. Maia e Mattar (2007, p. 7) lembram que

A EaD possibilita a manipulação do espaço e do tempo em favor da educação. O aluno estuda onde e quando quiser e puder. Pode, por exemplo, passar algumas semanas sem se dedicar muito aos estudos, por diversos motivos, e durante uma ou duas semanas, então, dedicar-se com mais energia. Ou seja, o aluno se autoprograma para estudar, de acordo com seu tempo e a sua disponibilidade.

Porém a ideia de autonomia não se restringe à possibilidade de gerenciamento do tempo por parte do aluno. Aliás, essa é uma característica que atrai muitos alunos para essa modalidade, que erroneamente a confundem com uma suposta “facilidade” ou mesmo “descompromisso”, uma vez que não há a tradicional figura do professor presente para “fazer chamada” e “cobrar estudo”. É preciso que esse aluno, além de gerenciar

seu tempo, saiba gerenciar, sobretudo, sua aprendizagem. É um novo tipo de personagem que surge com o desenvolvimento das TIC: o aluno virtual. Para Palloff e Pratt (2004), para ter sucesso, o aluno virtual precisa ter acesso a um computador e saber usá-lo, ter a mente aberta a novas experiências educacionais, querer dedicar muito de seu tempo aos estudos, não ver o curso como um meio mais fácil de obter um diploma e, principalmente, acreditar que a aprendizagem de qualidade pode ocorrer em qualquer momento e lugar. Desse aluno, espera-se, também, que seja autodeterminado, aprenda de modo autônomo, desenvolva estratégias de estudo e explore os novos recursos de comunicação. O desafio do aluno virtual é aprender a aprender (DELORS, 2003) por meio das diversas situações com as quais vai se deparar na vida e não apenas dentro de uma instituição de ensino, ele precisa ter capacidade de pesquisar e avaliar as informações para transformá-las em conhecimento.

Nesse sentido, reportando-nos à formação de professores na modalidade EaD, vale lembrar Paulo Freire (1996), em sua obra *Pedagogia da autonomia*, para quem ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua produção ou sua construção. O educador que inibe a curiosidade do educando em nome da memorização de conteúdos tolhe sua liberdade, sua capacidade de se aventurar e buscar o novo. Ora, já que a tecnologia oferece tantas possibilidades de aquisição de conhecimentos, o professor deve atuar no sentido de estimular no aluno a iniciativa de agir autonomamente. Reforçando essa ideia, também Paulo Freire (1987), em seu livro *Pedagogia do oprimido*, refere-se a uma concepção “bancária” da educação. Nela o educador “deposita” informações nas “vasilhas”, e os educandos devem simplesmente memorizar mecanicamente os conteúdos. A essa concepção “bancária”, Paulo Freire contrapõe a educação que pressupõe o diálogo. Para ele, educar e ser educado é trabalhar em conjunto.

A ideia de autonomia, talvez, seja a principal característica da EaD antes do surgimento das TIC, muito ligada aos cursos por correspondência,

em que o aluno realmente tinha de aprender sozinho. Modernamente, em EaD, a distância física não supõe isolamento, já que a internet possibilita o diálogo entre as partes envolvidas no processo de ensino e aprendizagem. Os alunos interagem com os professores e entre si. O fato de poderem ter acesso às participações dos outros colegas, nos fóruns de discussão, por exemplo, pode ser visto como forma de acompanharem a evolução individual da aprendizagem junto com a evolução do grupo, isto é, o conhecimento pode se ampliar de forma coletiva. Além disso, há muitos cursos de EaD que, preocupados com a necessidade de interação na educação, criaram comunidades de estudo, nas quais os alunos não apenas interagem virtualmente, mas também têm encontros presenciais, espaços de convivência em que os pares podem trocar pessoalmente impressões sobre o curso, formar grupos de estudo, fazer atividades em grupo. Essas são formas de minimizar o sentimento de solidão do qual muitos alunos da modalidade EaD se queixam.

Nesse sentido, o ambiente virtual de aprendizagem (AVA), termo utilizado para se referir ao uso das TIC aliadas aos processos de ensino e aprendizagem, constitui também uma importante ferramenta. Segundo Maia e Mattar (2007), por volta de 1994, as instituições de ensino superior que já pesquisavam o uso das TIC na educação. Por exemplo, as universidades federais de Santa Catarina, Rio Grande do Sul e Pernambuco começaram a usar a virtualidade no ensino, resgatando a EaD no Brasil, que até então funcionava de acordo com os tradicionais modelos de cursos por correspondência. Hoje em dia, são inúmeras as ferramentas oferecidas pela *web*: Teleduc, Moodle, WebCT e Blackboard, entre outras.

Para Valentini e Soares (2005, p. 19), a compreensão de AVA ultrapassa a ideia de um conjunto de páginas educacionais na *web* ou de *sites* com vários instrumentos de interação e imersão: “Entendemos que um ambiente virtual de aprendizagem é um espaço social, constituindo-se de interações cognitivo-sociais

sobre ou em torno de um objeto de conhecimento: um lugar na *WEB*, ‘cenários onde as pessoas interagem’” (destaque do autor). Assim, o AVA está relacionado ao desenvolvimento de condições que propiciem a construção do conhecimento por meio da interação entre alunos, professores e objeto de conhecimento. Na verdade, a autonomia e a interação são igualmente importantes e se completam na formação do aluno.

A importância do diálogo na educação também encontra respaldo nas teorias de Vigotski (2000), um dos grandes expoentes da teoria social-interacionista. Entre suas ideias, destaca-se a de que nascemos em um mundo sociável e a aprendizagem se realiza por meio da interação entre as pessoas. Logo que nascemos, interagimos com quem nos rodeia e é através disso que damos sentido ao mundo. É pelo discurso, pelos signos e pelos símbolos, pela linguagem, enfim, que as pessoas interagem, transmitem a cultura, desenvolvem o pensamento e aprendem (WILLIAMS; BURDEN, 1999).

Outro importante legado de Vigotski (2000) é o conhecido conceito de zona de desenvolvimento proximal (ou imediato), termo utilizado para designar um estágio de conhecimento que está em um nível superior da competência que o aluno possui em dado momento. Em outras palavras, o fato de o aluno trabalhar com o professor, ou mesmo com um companheiro mais competente, em um nível imediatamente superior ao de suas capacidades, representa a melhor maneira de ele passar ao nível seguinte.

Essas ideias contradizem a forma de estabelecer o nível de desenvolvimento intelectual do aluno definida por testes que ele deve resolver sozinho, o que leva a um diagnóstico de apenas o que ele sabe até aquele momento. Para simplificar sua teoria, Vigotski (2000, p. 326-327) faz a seguinte comparação:

Como um jardineiro que, para definir o estado de todo o jardim, não pode resolver avaliá-lo apenas pelas macieiras que já amadureceram e deram frutos,

mas deve considerar também as árvores em maturação, o psicólogo que avalia o estado do desenvolvimento também deve levar em conta não só as funções já maduras mas aquelas em maturação, não só o nível atual mas também a zona de desenvolvimento imediato.

E para que o aluno consiga passar para o nível seguinte, é preciso que alguém o ajude a aprender. Daí surge outro conceito essencial da psicologia vigotskiana: a mediação. A aprendizagem se torna eficaz a partir da interação que se produz entre pessoas que têm níveis diferentes de conhecimentos. É o mediador que ajudará o aluno a passar ao seguinte grau de conhecimento e a superá-lo. A mediação supõe, portanto, ajudar os alunos a adquirirem estratégias para aprender mais, para resolver problemas autonomamente e enfrentar a vida em uma sociedade em constante mudança.

O trabalho do professor mediador aparece bem definido na seguinte analogia que Pozo (2002, p. 164) faz com “andaimes”:

Já que se trata de construir, os professores devem proporcionar aos alunos uma estrutura de “andaimes” que apoiem a construção desse conhecimento desde fora, o andaime sempre um pouco acima da casa, antecipando-se, criando novas zonas para a construção de conhecimentos, para em seguida ir retirando pouco a pouco esses apoios – quando a construção já é sólida o bastante para se manter de pé por si mesma e funcionar sem necessidade de muletas nem próteses cognitivas.

Em vista da psicologia vigotskiana e reportando-nos à realidade da EaD, convém refletir sobre a educação brasileira, em que é comum o surgimento de modismos redentores. É o caso das novas tecnologias. Ora, sabe-se que elas não são a panaceia para os males da educação. Elas realmente vêm modificando o

mundo, não necessariamente para melhor, tudo depende de como são usadas. Na educação, segundo Moran (1995), as tecnologias podem reforçar tanto uma visão conservadora, apolítica, individualista, quanto uma visão progressista. Por si só, toda a parafernália tecnológica não representa um avanço e só resultará em benefícios para a educação se usada por professores que tenham uma formação crítico-reflexiva e estejam efetivamente comprometidos com uma educação transformadora, caso contrário continuará repetindo o velho modelo da memorização de conceitos do livro didático.

Outro aspecto importante a ser analisado é a realidade da maioria dos alunos que procuram a EaD. De acordo com dados levantados pela Unitins (Fundação Universidade do Tocantins) para se conhecer as principais razões a fim de que o aluno opte por um curso a distância, algumas conclusões foram: falta de oportunidade (cerca de 30% dos alunos está na faixa entre 30 e 60 anos), o menor preço (o poder aquisitivo da população é baixo) e, a partir da obtenção do diploma, ter uma melhoria salarial. Acresça-se a isso o cansaço de uma jornada de trabalho, as deficiências da educação de base e uma arraigada dependência da presença do professor. O panorama não parece muito propício à formação do professor de LE como agente transformador da sociedade. Mas os desafios existem para ser vencidos, e, para que essa formação aconteça, a necessidade de interação professor/aluno passa a ser de fundamental importância. Nesse sentido, o AVA propicia espaços úteis de interação, como fóruns, chats, listas de discussão etc., que podem funcionar para a divulgação de ideias, detecção de progressos e deficiências e mesmo para a avaliação do desempenho dos alunos.

Vale lembrar que se está formando professores de LE e que a língua, qualquer que seja, se aprende mediante o uso que dela fazemos para interagir com o outro. Logo, deve-se orientar o professor a desenvolver competências indispensáveis à sua prática e, assim, buscar transformá-lo em mediador (andaime) do conhecimento de seus futuros alunos. A seguir,

passamos a analisar as competências do professor de LE.

## **Competências do professor de língua estrangeira**

Modernamente, as línguas estrangeiras – o inglês principalmente – são supervalorizadas, e tem sido muito difundida na sociedade a ideia de que aprendê-las é uma obrigação para quem deseja vencer no competitivo mercado de trabalho. Ainda, segundo o senso comum, não se aprende LE na escola regular, quer seja nos Ensinos Fundamental e Médio, quer seja na graduação. Para alcançar esse objetivo, deve-se frequentar um curso de idiomas ou viver certo tempo no país em que a língua objeto de estudo é falada. E essa crença é bastante arraigada, mesmo no próprio ambiente escolar, entre diretores, coordenadores, professores, pais, alunos.

A esse respeito, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006) advertem que o ensino de uma LE deve atender mais do que apelos de mercado do mundo globalizado; deve também cumprir outros compromissos com os educandos, como contribuir para a formação de indivíduos como parte de suas preocupações educacionais.

Quando professores e alunos (e também coordenadores, diretores, pais de alunos) defendem a necessidade da língua inglesa no currículo em vista do mercado ou das exigências tecnológicas, ou porque essa é o idioma da globalização, entendemos que esses argumentos refletem uma visão realista, mas revelam uma perspectiva parcial do que esse ensino pode realizar educacionalmente. Mais do que reforçar apenas os valores sociais do momento, valores que são, reconhecidamente, interpelados pelo movimento econômico-cultural da globalização, entendemos que o objetivo de um projeto de inclusão seria

criar possibilidades de o cidadão dialogar com outras culturas sem que haja a necessidade de abrir mão de seus valores (MATURANA, 1999 apud BRASIL, 2006, p. 96).

Lembram, também, que em muitos casos, não se entende o fato de que os objetivos do ensino de idiomas em uma escola regular são diferentes dos objetivos dos cursos de idiomas, trata-se de instituições com finalidades distintas. Quando a escola regular se concentra apenas no ensino linguístico ou instrumental da LE, isolando-a de seus valores sociais, culturais, políticos e ideológicos, pode gerar dúvidas sobre o que caracteriza o aprendizado dessa disciplina e sobre a justificativa desse no contexto escolar.

Assim, o professor de LE que efetivamente colabora na formação integral de cidadãos, precisa ele próprio buscar boa formação. Sua prática não pode se basear apenas em conhecimentos linguísticos, por exemplo, uma vez que comunicar-se eficazmente em determinada língua é um processo muito mais complexo. Segundo Canale (1995), para se alcançar a competência comunicativa em determinado idioma, é necessário desenvolver outras competências, como a competência linguística – que se refere à gramática, à estruturação da língua –; a competência discursiva – que corresponde à capacidade de produzir textos orais e escritos que sejam coesos e coerentes –; a competência sociolinguística – que se relaciona à adequação da língua às diferentes situações comunicativas –; e também a competência estratégica – que se refere à utilização de diferentes estratégias para manter a conversação e auxiliar na negociação de significados.

Nesse sentido, recorreremos às Orientações Curriculares (BRASIL, 2006, p. 151), que indicam a possibilidade de associação da competência comunicativa

[...] um conjunto de componentes linguísticos, sociolinguísticos e pragmáticos relacionados tanto ao conhecimento e habilidades necessárias ao processamento da comunicação como a sua

organização e acessibilidade, assim como sua relação com o uso em situações socioculturais reais, de maneira a permitir a interação efetiva com o outro.

Também Hymes (1995) lembra que o desenvolvimento da competência comunicativa implica o aperfeiçoamento tanto da fala como da atitude frente a situações comunicativas. Quer dizer, aprender a se comunicar efetivamente em uma língua requer bem mais que o conhecimento da gramática e do léxico.

Um importante aspecto ligado à competência comunicativa do professor de línguas é a comparação com um modelo “ideal”, muitas vezes representado pela “inquestionável” figura do falante nativo de determinada língua. A cultura e a ideologia associadas ao falante ideal levam o professor de LE a se subordinar totalmente aos padrões por ele estabelecidos.

É evidente o conteúdo ideológico que subjaz à ideia desse suposto falante ideal. Bakhtin (2004, p. 36) afirma que “a palavra é o fenômeno ideológico por excelência”. Vale dizer que a palavra traduz ideologicamente o pensar e as representações sociais de um indivíduo ou de um grupo. Isto é, a ideologia se manifesta concretamente na linguagem, já que, como resultado de um processo social, revela os vários significados da realidade, de acordo com as vozes dos que a utilizam. Historicamente, a língua tem representado um instrumento de poder, de submissão. Referindo-se à questão da palavra estrangeira, Bakhtin (2004) lembra que ela foi meio de difusão de cultura, de religião etc. na formação de civilizações. Assim, essa palavra carrega uma ideologia de poder, de referência para outras civilizações. Segundo o autor, “[esse grandioso papel organizador da palavra estrangeira] [...] fez com que, na consciência histórica dos povos, a palavra estrangeira se fundisse com a ideia de poder, de força, de santidade, de verdade” (BAKHTIN, 2004, p. 101).

Para Kramsch (2001), o fato de ser nativo dota o falante de uma língua de autoridade associada à legitimidade e à autenticidade no uso dessa língua. Entretanto o antes unquestionável

conceito de falante nativo tornou-se muito mais complexo. Ao tentar responder a perguntas como: a quem se pode designar falante nativo? A criança, o adulto? O professor universitário, o operário? Que norma de falante nativo deve ser ensinada? Especialistas questionam tanto a identidade desse falante nativo como a conveniência de uma só norma em tempos de migrações massivas, encontros transnacionais e transculturais, além das tantas diferenças linguísticas e pragmáticas existentes entre falantes de uma mesma língua. A autora também comenta o termo “usuário competente hábil”, que substituiria “falante nativo”. Nesse caso, quem avaliaria a competência e a aceitabilidade social da capacidade expressiva desse usuário competente? São perguntas difíceis de responder por que o conceito de falante nativo, de um idioma e de uma cultura nacional é uma falácia.

Kramsch (2001) propõe, então, o modelo do “falante intercultural”, tendência crescente entre os linguistas, já que seria mais lógico ver os falantes como pessoas que ao longo da vida adquirem uma série de normas de interpretação que os guiam nos diversos contextos sociais em que estão inseridos e com as quais chegam a entender o mundo em que vivem. O que caracterizaria um falante competente não seria a capacidade de falar e escrever de acordo com as regras da academia e a etiqueta de um único grupo social, mas a capacidade de se adaptar e saber selecionar as formas corretas e apropriadas adequadas a um determinado contexto social. Assim, não há mais que se considerar o modelo do falante nativo. No entanto é preciso que os próprios professores de língua estrangeira não nativos não se desmereçam por essa razão e que por não alcançarem o ideal inatingível da competência nativa, muitas vezes se excluam e neguem seu papel profissional de professor.

Em se tratando de competências do professor de línguas, é indispensável tratar das novas tecnologias que chegaram à educação. Em sua obra *Dez novas competências para ensinar*, Perrenoud (2000) apresenta as competências que devem orientar a formação inicial e contínua do

professor, bem como as que recorrem à pesquisa e enfatizam a prática reflexiva. Entre elas, ressaltamos a oitava, que diz respeito à utilização de novas tecnologias e que nos leva a refletir sobre a necessidade de que a escola se integre ao mundo. Quando a escola ensina algo que não é mais útil para a vida lá fora, ela se desqualifica. Ora, as TIC modificam não só a maneira de nos comunicar, mas também de trabalhar e pensar, portanto, é importante incluí-las no contexto escolar. Entretanto deve-se refletir criticamente sobre seu uso na escola e não as ver como uma verdade absoluta. O professor não deve, por exemplo, deixar-se influenciar pelo poderoso mercado da informática, ansioso por vender a maior quantidade de *softwares* educativos que, dizem, farão a revolução na educação. São a reflexão e o bom senso que devem reger as atitudes do professor no sentido de ver quais são as reais necessidades e possibilidades de se trabalhar com informática na sala de aula. É fundamental que o professor não se esqueça de seu papel de orientador em atividades que envolvam a internet, por exemplo. A enxurrada de informações a que se tem acesso é desnorteante e se não forem filtradas, podem ser prejudiciais à aprendizagem.

É inegável que o professor não pode mais se ater somente ao livro didático e, usando as TIC, precisa ter competência em situá-las e conciliá-las com seu trabalho. Numa aula de LE, como exemplo, o hipertexto é altamente enriquecedor. Se se pretende trabalhar o campo semântico de uma determinada palavra e se recorre ao dicionário disponível no computador, cada palavra em negrito torna-se um laço (*link*) do hipertexto, que também permite integrar imagens e sons. Tomemos como outro exemplo uma aula de geografia: salta aos olhos a desigualdade da luta entre um ou dois mapas expostos na sala de aula e a quantidade e precisão de mapas disponíveis na internet, inclusive com imagens via satélite, com textos explicativos e animações. Enfim, as possibilidades que a tecnologia oferece para se trabalhar na escola são inúmeras. Na modalidade presencial, o uso das TIC é uma realidade, no entanto, talvez um

professor formado na modalidade EaD tenha mais domínio para trabalhar com a tecnologia relacionada à educação, uma vez que deve ter vivido mais intensamente essa experiência como aluno. O importante, reforçando o que foi dito anteriormente, é que o professor saiba utilizar criticamente qualquer ferramenta que lhe seja disponibilizada. Resumindo, o fato de o professor passar do tradicional material impresso para os suportes digitais, significa a construção de uma capacidade de saber que é disponibilizado, de transitar no mundo virtual e saber escolher o que julgue importante para sua prática.

## Considerações finais

A EaD e os ambientes virtuais de aprendizagem são mais uma possibilidade de formação de professores de LE e podem representar um campo fecundo de estudos para a Linguística Aplicada. Diante das deficiências do ensino presencial, há de se superar preconceitos e considerar essa modalidade como um instrumento possível de formação de professores de LE, por meio de uma perspectiva crítico-reflexiva, capacitando-os como agentes de transformação social. Entretanto, por se tratar de uma experiência recente no campo da formação de professores de LE, justifica-se um estudo mais detalhado de seu funcionamento e o acompanhamento de seus resultados.

Atualmente, entre os linguistas aplicados, há a preocupação de relacionar suas pesquisas aos problemas do “mundo real” (BYGATE, 2004), isto é, aproximar a academia dos problemas sociais em vez de priorizar a produção de teorias. Para Kleiman (1998, p. 72),

Trata-se de determinar qual o valor mais importante para a comunidade, se a construção de teorias, ou a contribuição para a erradicação de práticas injustas e desumanas. A resposta, a julgar pela prática científica na área, parece ser a de que o valor mais alto é o da relevância da pesquisa para a vida social.

E a falta de professores, sobretudo de LE, num país onde as desigualdades sociais e regionais são tão marcantes, é um grande problema a ser minimizado. Principalmente nas regiões Norte e Nordeste, a possibilidade de a maioria da população ter acesso ao ensino universitário é mínima, senão nula. A realidade da educação nessas regiões muitas vezes é própria do Terceiro Mundo: professores com pouca formação, alunos desnutridos, com sérias dificuldades de aprendizagem, escolas em ruínas (quando há) etc. Preserva-se, assim, o círculo vicioso de professores mal formados que por sua vez tendem a formar mal os alunos.

Se como diz Celani (1992, p. 21) “não há atividade humana na qual o linguista aplicado não tenha um papel a desempenhar”, o envolvimento de linguistas aplicados no desenvolvimento de atividades de pesquisa/intervenção, pesquisa colaborativa, em projetos de formação de professores, na produção e na divulgação de pesquisas ou como mediadores entre a universidade e a escola, seria de grande valia na transformação dessa difícil realidade. É bom lembrar que o diálogo com as comunidades mais distantes e carentes pode ser facilitado por intermédio da tecnologia. Há cidades no interior do Tocantins, por exemplo, cujo único computador ligado à internet é o das telessalas onde se encontram os estudantes que estão se formando em algum curso de graduação a distância oferecido pela Unitins. Trata-se de um relevante serviço que a academia presta a comunidades carentes.

## Referências

- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC, 2006.
- BYGATE, M. Some current trends in applied linguistics: towards a generic view. *AILA Review*, v.

- 17, p. 6-22, 2004.
- CANALE, M. De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. In: LLOVERA, M. *Competencia comunicativa*. Madrid: Edelsa, 1995. p. 63-81.
- CELANI, M. A. A. Afinal, o que é linguística aplicada? In PASCHOAL M. S. Z. São Paulo: Educ, 1992, p.15-23.
- DELORS, J. *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2003.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1987.
- HYMES, D. H. Acerca de la competencia comunicativa. In: LLOVERA, M. et al. *Competencia comunicativa*. Madrid: Edelsa, 1995. p. 27-46.
- KLEIMAN, A. B. O estatuto disciplinar da Linguística Aplicada: o traçado de um percurso, um rumo para o debate. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (Org.). *Linguística Aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado das Letras, 1998. p. 51-77.
- MAIA, C.; MATTAR, J. *ABC da EaD: a educação a distância hoje*. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.
- MORAN, J. M. Novas tecnologias e o reencantamento do mundo. *Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro, v. 23, n. 126, p. 24-26, set./out. 1995.
- PALOFF, R. M.; PRATT, K. *O aluno virtual: um guia para trabalhar com estudantes on-line*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- PERRENOUD, P. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- POZO, J. I. *Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- VALENTINI, C. B.; SOARES, E. M. S. *Aprendizagem em ambientes virtuais: compartilhando ideias e construindo cenários*. Caxias do Sul: Educs, 2005.
- VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- WILLIAMS, M.; BURDEN, R. L. *Psicología para profesores: enfoque del constructivismo social*. Madri: Cambridge University Press, 1999.

---

## **EaD NO TOCANTINS: O EGRESSO COMO AGENTE DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL**

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

Holda Coutinho Barbosa<sup>2</sup>

Maria Fatima Viana Brasileiro<sup>3</sup>

### **Resumo**

O presente texto tem como tema central a discussão e os resultados de uma pesquisa com os egressos do curso Normal Superior Telepresencial, modalidade de ensino a distância. O objeto de estudo foi a primeira turma de egressos do curso Normal Superior Telepresencial, no estado do Tocantins. O instrumento utilizado foi uma entrevista aplicada por acadêmicos do curso de Pedagogia e Serviço Social. Procurou-se dissertar sobre os espaços de atuação, desafios e conquistas do profissional após a conclusão do curso e os impactos sociais no profissional e na comunidade onde ele reside. Como resultado desse estudo, constatamos que o Curso Normal Superior na Modalidade Telepresencial representou um marco na história educacional, social e cultural do estado do Tocantins, sendo um “divisor de águas” na vida desses egressos e, conseqüentemente, na vida das pessoas dos municípios onde eles residem, possibilitando mudanças benéficas na vida pessoal e profissional dessas pessoas, bem como oportunidade de exercer a cidadania de forma consciente, em busca de uma sociedade mais justa, mais humana e igualitária.

**Palavras-chave:** curso de Pedagogia, educação a distância, egressos, impactos sociais.

### **Abstract**

This study has as its main aim to discuss the results of a survey carried out with graduates who major in Education, in a distance learning course which offers video classes, as agents for social changes. The participants were the first class to graduate in this course, in the state of Tocantins. They were interviewed by other university students majoring in Pedagogy and Social Service. We seek to write about the professional field, the challenges and the achievements of these professionals as a whole after their graduation, and the social impacts these professionals have faced within the community where they live. As a result of this study we found out that the CNST represented a milestone in the educational, social and cultural history of the Tocantins state, working as a watershed in the life of the participants and, consequently, in the life of people who live in the cities where they live, allowing beneficial changes in the personal and professional lives of these people, as well as the opportunity to exercise full citizenship, in the search for a more fair, human and equal society.

**Keywords:** Pedagogy course, distance learning, graduates, social impacts

---

1. Elizabeth Maria Lopes Toledo - Professora da Fundação Universidade do Tocantins (Unitins).

2. Holda Coutinho Barbosa - Professora da Fundação Universidade do Tocantins (Unitins).

3. Maria Fatima Viana Brasileiro - Professora da Fundação Universidade do Tocantins (Unitins).

## Introdução

A educação a distância, na atualidade, é uma nova alternativa de ampliação do Ensino Superior. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394/96, em seu art. 87, parágrafo 4, estabeleceu que, ao final da década da educação, somente seriam admitidos professores na Educação Básica, habilitados em nível superior ou aperfeiçoados por formação em serviço. Por força dessa determinação legal, surgiram em todas as regiões do Brasil programas de formação docente a distância, particularmente aqueles destinados a formar os professores que já atuavam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como para outros interessados.

A formação em nível superior desses professores é, sem dúvida, um desafio para o país. Se, por um lado, essa é a formação almejada pelo movimento dos educadores, por outro, há discordâncias a respeito das normatizações e das ações que foram encaminhadas para oferecê-la, principalmente, no que se refere à modalidade a distância.

Em EaD, não há distância entre o professor e o aluno se ela for tratada de forma a não comprometer a interação entre eles. A educação a distância poderá ser considerada como uma educação que pode promover a aproximação.

As diferenças conceituais sobre a EaD 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. Os conceitos atrelam-se, pois, aos processos evolutivos da EaD; assim, há autores que focalizam a questão da distância física entre professor e aluno, outros focalizam os recursos tecnológicos empregados, ou mesmo a forma como tais recursos são usados para favorecer a comunicação de forma unilateral ou bilateral.

Com a modalidade a distância, é importante ter uma preocupação permanente no sentido de primar pela qualidade dos cursos oferecidos para

que isso não venha a ser outro fator que possa comprometer a formação de professores para a educação básica.

Em 2001, o estado do Tocantins iniciou a educação superior na modalidade a distância, denominada, nessa época, de ensino telepresencial, com três cursos, entre eles, o de Pedagogia. Uma das finalidades foi atender a demanda de formar professores para atuar na educação básica, pois essa era uma das grandes carências do Estado.

Em 2009, foi desenvolvida uma pesquisa por um grupo de professores da Unitins com o objetivo de investigar e diagnosticar as possíveis mudanças ocorridas no contexto socioeconômico em diferentes regiões do estado do Tocantins, a partir da conclusão do curso Normal Superior na modalidade EaD. A pesquisa visou subsidiar as contribuições dos egressos do curso Normal Superior Telepresencial para o desenvolvimento não apenas educacional, mas também em outros âmbitos sociais onde eles estão inseridos, bem como fornecer dados objetivos para as ações da Unitins no âmbito da educação superior.

## Educação a distância no estado do Tocantins: ruptura de barreiras

O mais novo Estado brasileiro, criado pela Emenda Constitucional em seu art. 13 das Disposições Constitucionais Transitórias, a partir da divisão do então estado de Goiás, em 5 de outubro de 1988 teve suas políticas públicas voltadas para ações de expansão do acesso à educação por meio da implantação de vários projetos e programas, entre eles, a educação superior a distância.

Sintonizados com as mudanças sociais e legais<sup>1</sup>, e buscando coerência aos paradigmas emergentes no campo da gestão da educação, deu-se início em 2001 a oferta do Curso Normal Superior<sup>2</sup> na Modalidade Telepresencial (CNST),

1 O poder público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada. (art. 80 da LDB).

2 A formação em Normal superior insere-se no contexto das

aprovado como curso experimental pelo Conselho Estadual de Educação, com o objetivo de formar professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental, tendo em vista as demandas da sociedade regional, no atual quadro de confluência com os dispositivos tecnológicos e comunicacionais da chamada sociedade da informação.

O CNST da Unitins teve duração de três anos divididos em seis semestres, sendo suas aulas transmitidas, ao vivo, para as três turmas com teleaulas diárias através de antena e sinal exclusivo, contava com suporte técnico-acadêmico toll free (0800), com malotes via correio e o serviço de tutoria permanente.

A autorização para implantação e funcionamento do CNST ocorreu em 28 de setembro de 2000, Parecer n. 153/2000, Processo n. 2000/2700/004128 do Conselho Estadual de Educação/Secretaria do Estado da Educação e Cultura do Tocantins. E esse foi apenas o primeiro passo para o posterior credenciamento da Unitins, pelo MEC, para a oferta de educação a distância.

Em 2003, ano de conclusão da primeira turma do CNST - autorização/início do Curso de Pedagogia - eram diretamente atendidos 90 municípios do Estado e mais de sete mil alunos concluíram o Curso Normal Superior, nas turmas oferecidas nos três turnos.

Esse projeto foi desenvolvido totalmente a distância, não previa atividades semipresenciais como sugere, por exemplo, Landim (1997) ao afirmar que a EaD pressupõe a combinação de 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, com algumas atividades presenciais, como reuniões de grupo de estudo, para tirar dúvidas e também para avaliação.

---

Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (Parecer CEB/CNE n. 04/1998) e também os Pareceres n. 15/1998 e n. 22/1998 tratam das diretrizes norteadoras da Educação Infantil e do Ensino Fundamental e Médio, além da LDB. Hoje superado pelas mudanças do Curso de Pedagogia.

No caso específico da Unitins, os alunos se reuniam nas teleaulas com o objetivo único de assistir às teleaulas e realizar as avaliações. A alternativa dos cursistas constituírem grupos de estudo ou outras atividades coletivas ficava a cargo dos próprios alunos.

Na educação, o diálogo implica o reconhecimento do outro, com seus valores, com sua história, como ser igual. Ele é princípio da alteridade, o que não significa a concordância cega, mas a não arrogância, postulado daqueles que não esperam ou não permitem que o outro dê os seus próprios passos. Educadores e educandos são sujeitos históricos capazes de dialogar e construir juntos uma sociedade melhor.

Se essa é a realidade e a necessidade no ensino presencial, muito mais o é no ensino a distância, quando a mediação ocorre por meio de diferentes canais comunicativos e a autonomia do aluno é imperativa para a elaboração de conhecimentos válidos para a atuação consciente no âmbito educacional, profissional e social.

O curso de Pedagogia na modalidade telepresencial foi um grande atrativo para boa parte da população tocantinense; para muitos, a primeira chance de ingresso na educação superior. Por se tratar de uma modalidade a distância com as aulas transmitidas ao vivo pela TV despertou, além do interesse de qualificação profissional, a curiosidade pelo novo - o mito que a TV proporciona - além do ceticismo por parte de muitos quanto a qualidade do curso oferecido e a dúvida sobre a sua validade dele.

## **O CNST: o egresso como agente de transformação social**

O público-alvo, objeto desta pesquisa, foi constituído por profissionais que cursaram a primeira turma do CNST da Unitins, no período de 2001 a 2003. O perfil dos acadêmicos levantado pela universidade, na ocasião da matrícula, mostrou que, ao ingressarem na universidade, alguns já eram professores da Educação Básica e não tinham habilitação e outros atuavam

como profissionais em vários segmentos da sociedade. Nossa curiosidade foi saber como esses profissionais (egressos) continuaram sua vida profissional após a conclusão do curso; que mudanças o curso provocou em suas vidas do ponto de vista profissional, social e pessoal; daí a razão de nossa pesquisa.

O curso de Pedagogia, desde sua origem em 1939, vem passando por transformações que objetivam conceituar a identidade do profissional pedagogo. No entanto sempre teve definido como seu objeto de estudo e finalidade precípua os processos educativos em escolas e outros ambientes, sobremaneira a educação de crianças nos anos iniciais de escolarização, além da gestão educacional (BRITO; PURIFICAÇÃO, 2009).

Atualmente, o debate em torno da identidade do profissional pedagogo é ainda maior, uma vez que a demanda educacional da sociedade moderna é mais intensa e exige uma educação formal de grande qualidade, mas também competências que ultrapasse os limites da sala de aula e possa abranger a formação do indivíduo trabalhando o educacional, o social e o cultural.

A prática pedagógica está ligada ao processo social, portanto é um fenômeno constante de modificações. A pedagogia investiga os fatores reais e concretos que ocorrem para a formação humana, em seu desenvolvimento histórico, para daí extrair objetivos sociopolíticos e formas de intervenção organizativa e metodológica em torno dos processos que correspondem à ação educativa (LIBÂNEO, 2008).

Segundo o autor, o campo de atuação do profissional formado em Pedagogia é tão vasto, quanto são as práticas educativas na sociedade. Em todo lugar onde houver uma prática educativa com caráter de intencionalidade, há aí uma Pedagogia. Ao realizar essa pesquisa, foi muito gratificante perceber que não só aqueles que já eram professores, como também os outros profissionais egressos que atuavam em áreas diversas estavam preocupados com

a prática social dos conhecimentos adquiridos e construídos no sentido de contribuir para melhorar o contexto onde vivem.

Pimenta (2002, p. 77) afirma que

Uma identidade profissional se constrói, pois, com base na significação social da profissão, na revisão constante dos significados sociais da profissão, na revisão das tradições, mas também na reafirmação de práticas consagradas culturalmente que permanecem significativas [...]. Constrói-se, também, no significado que cada professor, enquanto ator e autor conferem à atividade docente em seu cotidiano, com base em seus valores, em seu modo de situar-se no mundo, e sua história de vida, em suas representações, em seus saberes, no sentido que tem em sua vida o 'ser professor'.

Nesse contexto, o trabalho do pedagogo vai sofrendo modificações, e sua profissão torna-se estratégica, pois um leque de atuação vai se abrindo. Torna-se necessário que o pedagogo adquira um perfil com saberes que o auxiliem em seu fazer pedagógico. Esses saberes darão sustentação ao seu trabalho e à sua própria identidade que se configura de acordo com seu desempenho pedagógico. Nessa perspectiva, a construção desse perfil caracteriza-se como um processo dinâmico e ao mesmo tempo complexo. Essa complexidade se estrutura pelo fato de referenciar o profissional, o pessoal, a interação com as situações da profissão e por abarcar a concepção do pedagogo como sujeito do conhecimento, hábil a construir saberes e habilidades profissionais que o levam a construir sua própria identidade e reconhecer-se como profissional capaz de atuar em espaços formais e não formais.

## Metodologia da pesquisa

O universo da pesquisa foi constituído por 28 municípios, correspondendo a 20% dos 139 municípios do estado do Tocantins. Foram

aplicados 1.591 questionários, respondidos por egressos do CNST, residentes nesses municípios. Os instrumentos foram aplicados por acadêmicos que, na época da realização da pesquisa, estavam matriculados nos cursos de Pedagogia e Serviço Social, que se dispuseram a localizar os ex-alunos e aplicar o questionário.

A abordagem metodológica adotada, na presente pesquisa, foi predominantemente qualitativa, pois, concordando com Laville e Dionne (1999, p. 32), os objetos de pesquisa nas ciências humanas “são dotados de liberdade e consciência. A realidade dos fatos humanos é delas amplamente tributária, e raramente se pode determiná-la, em toda sua complexidade, sem considerar os múltiplos elementos que a compõem”.

Por isso, para desvelar os impactos do CNST, torna-se indispensável uma reflexão sobre o perfil dos egressos e os impactos sociais após a conclusão do referido curso. A reflexão qualitativa, nesse sentido, não se ocupou somente dos fenômenos em si, mas das estruturas internas da consciência pelas quais os fenômenos são compreendidos constituindo as significações da realidade em sua complexidade, na medida em que esta é carregada de valores sociais, políticos, econômicos, culturais, jurídicos, dentre outros.

Sobre a abordagem qualitativa, convém ressaltar que, como destaca Chizzotti (2006), vários teóricos resumiram as transformações e progressos, no século XX, entre eles Denzin e Lincoln (2006, p. 56), mas não existe uma metodologia predominante, definida como qualitativa, ou seja, coexiste “uma gama de questões teórico-metodológicas abertas pelos pesquisadores qualitativos”. Portanto, a presente pesquisa conjugou diferentes métodos e técnicas para atingir os objetivos estabelecidos.

Destaca-se, ainda, que o desenvolvimento do estudo qualitativo supõe um corte temporal-espacial do fenômeno, feito pelos pesquisadores. Esse corte permitiu definir o campo e a dimensão em que ocorreu a coleta de dados, ou seja, o universo investigado e as técnicas para análise e

descrição dos dados coletados.

## Material e métodos

Para a realização desta investigação, foram definidos os procedimentos da presente pesquisa qualitativa tendo como parâmetros os seguintes itens:

- **revisão de literatura:** a respeito da área de estudo, educação a distância, tecnologias de informação e comunicação, capitalismo, trabalho e educação, com teóricos das áreas como Gadotti (1995), Saviani (1991), Kenski (2003, 2005), Castels (1999) e Litwin (2001). A pesquisa foi definida como histórico-comparativa do contexto socioeconômico em diferentes regiões do estado do Tocantins, com uma amostra de 50% dos alunos que concluíram o curso Normal Superior na modalidade EaD nos anos 2003 e 2004;
- **levantamento na Secretaria Acadêmica da Unitins:** informando as telessalas onde foi ofertado o CNST em 2003 e 2004. Para efeito desta pesquisa, foi utilizada uma amostragem de 20% dos municípios;
- **seleção dos municípios envolvidos na pesquisa:** levando em consideração a localização por regiões geográficas, tendo como referência 20% dos 139 municípios existentes, o número de telessalas com as respectivas quantidades de egressos;
- **aplicação de questionário:** contendo 18 questões, sendo 4 discursivas e 14 objetivas. As questões podem ser categorizadas em: perfil dos egressos, situação do trabalho e situação social (após o curso). Foram aplicados 1.591 questionários respondidos por egressos residentes nos municípios de: Alvorada, Ananás, Araguaçu, Araguacema, Araguaína, Araguatins, Barrolândia, Bernardo Sayão, Colmeia, Conceição do Tocantins, Dianópolis, Gurupi, Guaraí, Miracema, Monte do Carmo, Natividade,

Novo Acordo, Palmas, Palmeirópolis, Paraíso, Paranã, Pedro Afonso, Ponte Alta do Tocantins, Porto Nacional, Praia Norte, Presidente Kennedy, Rio Sono, Taguatinga, Tocantinópolis, Xambioá. Os dados colhidos a partir da tabulação desses questionários permitiram uma análise quantitativa, como também qualitativa, por meio da análise temática de conteúdos, que, segundo Laville e Dionne (1999, p. 214), “consiste em desmontar a estrutura e os elementos desse conteúdo para esclarecer suas diferentes características e extrair sua significação”;

- **análise temática dos conteúdos:** depois da coleta dos dados, foi feito um estudo minucioso do conteúdo, das palavras e das frases que o compõem, visando procurar-lhes o sentido, captar-lhes as intenções, comparar, avaliar, descartar o acessório, reconhecer o essencial e selecioná-lo em torno das ideias principais.
- Uma das primeiras tarefas dos pesquisadores foi efetuar um recorte dos conteúdos em elementos. Esses elementos constituíram as unidades de análise. Certamente, nem todas as palavras ou unidades de análise, definidas *a priori* foram aproveitadas ou tiveram interesse para a realização da análise.
- O objetivo foi reunir os elementos repetidos nas respostas dos egressos em função de sua significação, ensejando que “esses elementos sejam portadores de sentido em relação ao material analisado e às intenções da pesquisa” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p.217). Cada uma dessas unidades, que na prática representa fragmentos do conteúdo maior, deve ter sentido completo em si. É como se cada trecho do texto em análise trouxesse em si mesmo uma parte do significado completo do texto.

No momento do recorte desses elementos, os pesquisadores precisaram se deter em palavras-chave que traduziram as ideias ou o sentido ligado, direta ou indiretamente, ao objeto da investigação, sem perder de vista os objetivos da pesquisa, neste recorte intencional.

## Resultados e discussão

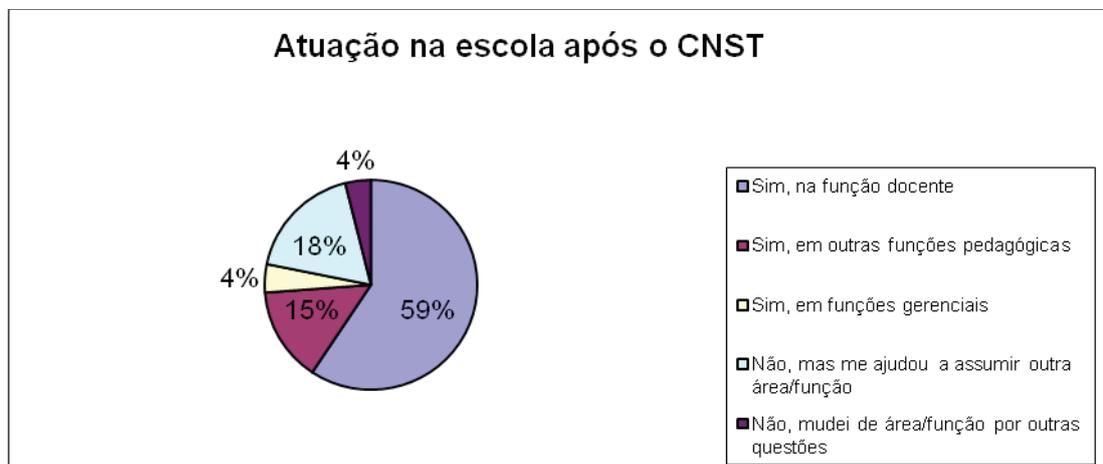
A análise e a interpretação dos dados nesta pesquisa deram-se a partir dos resultados alcançados mediante a tabulação das questões objetivas e transcrição das questões discursivas, com apanhado de seu conteúdo e categorização descrita no item material e métodos. Os resultados apresentados se deram em torno da atuação profissional dos egressos após a conclusão do curso e os impactos sociais causados nos municípios.

### Atuação dos egressos: após o CNST

#### Atuação no magistério

Ao analisar sobre a atuação posterior a conclusão do curso, observou-se que dos egressos que participaram da pesquisa, 644 dos continuaram a atuar na função docente correspondendo um percentual de 59%; enquanto 196, equivalente a 18%, enfatizaram que o curso contribuiu para o desempenho de outra área/função. 164 egressos (15%) continuaram em outras funções pedagógicas, e desses 44 (4%) permaneceram atuando em funções gerenciais. Já outros 44 egressos (4%) que não atuavam no magistério permaneceram fora do magistério por questões diversas conforme Gráfico 1.

**Gráfico 1** - Atuação no magistério após o CNST

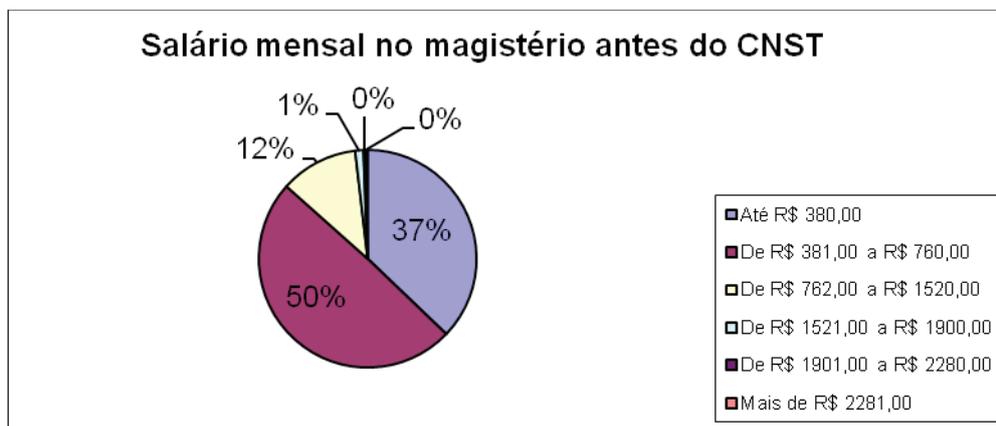


Fonte: pesquisa realizada em 2008

## Impactos sociais: o antes e o depois do CNST

Ao analisar os impactos sociais do Curso Normal Superior Telepresencial, recorreu-se à análise comparativa no índice salarial antes e após o curso, conforme o Gráfico 2.

**Gráfico 2** - Salário mensal docente antes do CNST



Fonte: pesquisa realizada em 2008

A análise nessa questão foi estabelecida por faixas salariais. Assim, constatou-se que 37% dos egressos continuavam recebendo um salário mínimo mesmo tendo concluído o curso superior. Entretanto, depois da conclusão do CNST, a situação modificou-se significativamente em relação ao menor teto salarial, ou seja, dos 37%,

apenas 5% permaneceram ganhando o salário mínimo (R\$ 380,00), como demonstra o Gráfico 2.

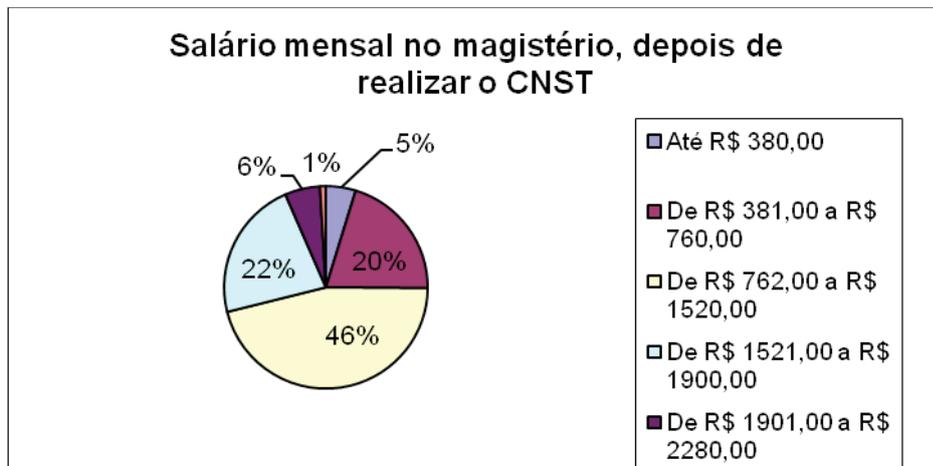
## Salário mensal

Em relação ao salário mensal dos egressos do CNST, conforme Gráfico 3, antes do ingresso

no curso, 37%, isto é, 404 egressos recebiam até um salário mínimo, evidenciando que, sem uma formação superior, o docente não era valorizado profissionalmente e nem em termos salariais. 546 egressos, equivalendo a um percentual de 50%, recebiam até dois salários, mostrando que metade dos entrevistados, mesmo com um

nível de magistério médio, já recebia mais de um salário. Nas demais faixas salariais, a partir de dois salários, o percentual diminuiu, ou seja, apenas 12% dos egressos recebiam esse valor. Acima de cinco salários, conforme os resultados, a faixa salarial é inferior a 1%, correspondendo a 11 ex-alunos do curso.

**Gráfico 3** – Salário mensal docente depois do CNST



Fonte: pesquisa realizada em 2008

Na segunda faixa salarial – até dois salários –, o percentual era também considerável, ou seja, 218 ex-alunos (20%) recebiam esse valor, conforme justificativa anterior. Na terceira faixa, foi constatado que, ao fazer o CNST, o salário mensal do magistério melhorou consideravelmente, conforme atestaram os resultados. De 1.092 egressos entrevistados, 502 afirmaram que, após o curso, seus salários ultrapassaram de três salários mínimos, correspondendo a 46% desses egressos, confirmando a importância da realização do curso superior em suas vidas.

Na quarta faixa, acima de quatro salários mínimos, equivalente a 22%, ou seja, 240 egressos recebiam nessa faixa salarial, o que confirmou a valorização do curso superior na vida pessoal de cada ex-aluno. Nas demais faixas salariais (6%, 5% e 1%), embora com percentual

reduzido, constatou-se que a melhoria salarial foi determinante para os egressos com formação superior.

## Percepção dos egressos sobre os impactos sociais do CNST

Os egressos foram investigados sobre a existência de relação entre a realização do CNST e a posição profissional e social deles a partir dessa conquista acadêmica.

Ao fazer o recorte dos conteúdos das respostas às questões que buscaram captar a percepção dos entrevistados sobre as repercussões do CNST, obtiveram-se as categorias de análise apresentadas no Quadro 1.

**Quadro 1** - Análise e interpretação dos dados/questionário

Categorias emergentes na análise de conteúdo	
1. Realização do Curso Normal Superior Telepresencial e atuação profissional.	a. Ampliação de conhecimento
	b. Aprovação em concurso público
	c. Aumento salarial
	d. Inovação/segurança no exercício profissional
2. Repercussão do Curso Normal Superior Telepresencial na ocupação atual	a. Empregabilidade
	b. Valorização pessoal e profissional
	c. Exercício da cidadania
3. Curso Normal Superior Telepresencial e exemplos de exercício da cidadania	a. Elaboração e desenvolvimento de projetos sociais
	b. Visão mais consciente da escola, da sociedade e do papel do professor
	c. Ajuda aos filhos e demais familiares
	d. Abertura de novos horizontes profissionais e sociais
4. Comentários, críticas ou sugestões para melhoria dos cursos a distância da Unitins	a. Críticas
	b. Elogios
	c. Sugestões
	d. Omissões

Fonte: pesquisa realizada em 2008

As respostas abertas, cujo conteúdo foi analisado de acordo com as temáticas definidas nas categorias supracitadas, mostraram que os egressos perceberam de forma muito clara que o curso representou um marco muito importante na ascensão profissional.

De acordo com Frigotto (2003), a relação entre trabalho e educação pode ser considerada arcaica por muitos pesquisadores da área, entretanto, em algumas situações, é relevante usar essa abordagem, uma vez que permite posicionar e abrir caminhos para novos debates, como, por exemplo, com a teoria de Habermas (1999, p. 119), para quem a centralidade do trabalho está no “campo da comunicação e da linguagem na produção social da existência humana”.

Isso corrobora para a concepção de que se a educação não pode ser considerada redentora da sociedade, tampouco a transformação desta sociedade poderá ocorrer sem o desenvolvimento educacional. Nesse sentido,

ao buscar compreender os impactos sociais do CNST, observou-se que, em relação à atuação profissional, os entrevistados afirmaram que o curso ajudou-os a ampliar os conhecimentos e a obter aprovação em concurso público estadual ou municipal. Portanto, causou interferência direta no aumento salarial.

Birgin (2002, p. 234) aborda o paradoxo entre educação e democracia social, pois

Al mismo tiempo que la sociedad organiza la relación subjetiva con ellos, la aspiraciones, la consciencia de aquello de lo que cada uno puede apropiarse. En esa estructuración se arraiga la hegemonía: en la interirozación muda de la desigualdad social bajo la forma de disposiciones inconscientes em el próprio cuerpo, em la consciencia de qué es lo posible y qué lo inalcanzable.

A cidadania, nesse caso, tanto pode ser ampliada pelo acesso à educação, como pode ser negada a tantos que a ela não têm acesso e condição de permanência, com sucesso. A educação, para ser promotora de cidadania, precisa, também, ajudar o sujeito a aperfeiçoar sua prática profissional, como confirmou outro grupo de egressos ao afirmar que o curso ajudou a implementar inovações em sua atuação docente, o que, em alguns casos, significou a promoção para cargos/funções de coordenação pedagógica, gestão escolar ou educacional.

Indagados, ainda, sobre a percepção a respeito das relações entre o CNST e a mudança social ocorrida, 91% dos entrevistados afirmaram que tais mudanças se deveram à conclusão do curso e à utilização dos conhecimentos advindos dele.

Essa é uma visão que poderia ser considerada, excessivamente, otimista sobre os impactos sociais da educação, entretanto, considerando o contexto social do estado do Tocantins e o quanto os egressos expressaram de forma espontânea sua satisfação, cabe destacar que o curso realmente ajudou o desenvolvimento pessoal e profissional de seus egressos, bem como a suas comunidades.

Ainda, sobre os impactos do CNST na atuação profissional, buscou-se compreender, independentemente de haver ou não relação, se os egressos percebiam influência do CNST

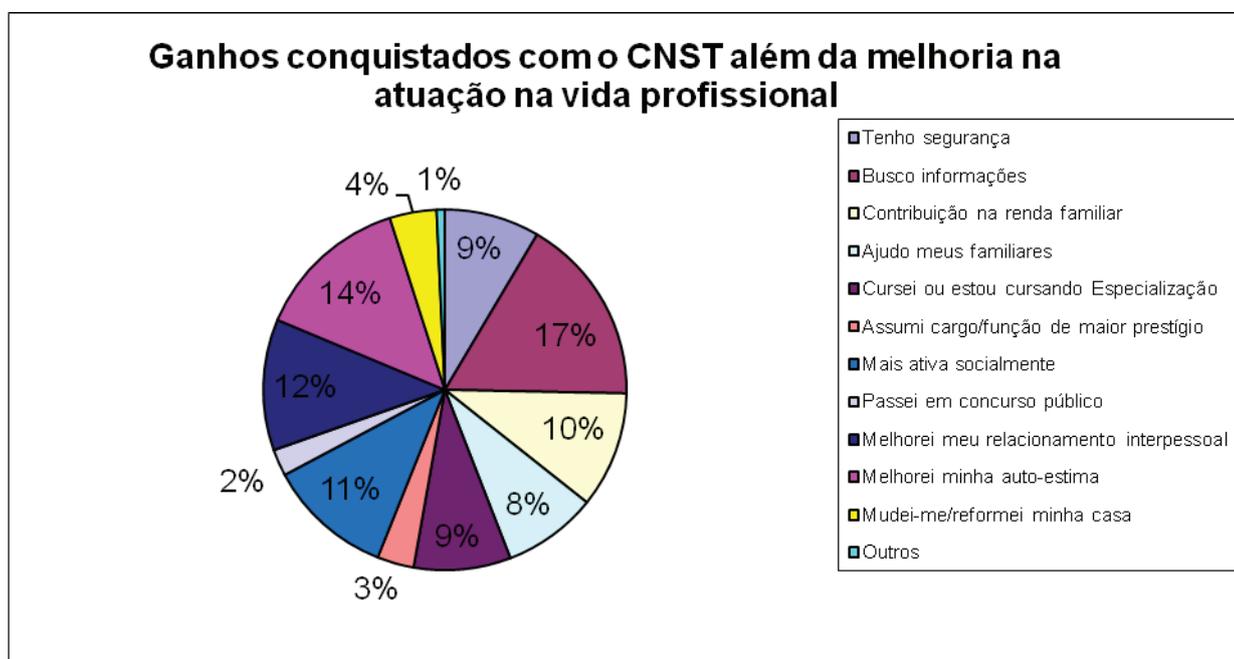
na sua atual ocupação. Os temas recorrentes nas respostas dos entrevistados culminaram nas seguintes categorias: empregabilidade, valorização pessoal e profissional e exercício da cidadania.

Embora esses sejam conceitos muito amplos e passíveis de enfoques diferenciados conforme os diversos autores, nesta pesquisa, foram adotadas as seguintes concepções e relações: cidadania é compreendida, como Saviani et al. (2002), para quem, a mudança trazida pela globalização tem criado um novo cidadão que não é só nacional, mas também global, e que a mídia é uma instituição importante para desafiar poderes dominantes como as corporações. O autor assinala, ainda, que o neoliberalismo não tem o completo controle dessa nova situação, e que o emergente “cidadão global” tem o potencial de reformar a sociedade.

Os egressos destacaram temas importantes como exemplos de exercício de cidadania: elaboração e desenvolvimento de projetos sociais, visão mais consciente da função social da escola, da sociedade e do papel do professor, auxílio e incentivo aos filhos e demais familiares e abertura de novos horizontes profissionais e sociais, ou seja, do exercício consciente de cidadania.

Os entrevistados escolheram, entre as alternativas apresentadas, 12 situações em que o CNST significou ganhos profissionais e pessoais, conforme Gráfico 4.

**Gráfico 4** – Ganhos advindos do CNST



Fonte: pesquisa realizada em 2008

Observou-se que, embora os egressos do CNST tivessem demonstrado satisfação com os benefícios advindos do curso concluído, apenas 8% afirmaram ter passado em concurso público e somente 3% afirmaram ter galgado cargos de maior prestígio, enquanto 17% destacaram o fato de ter aprendido a buscar novas informações, enquanto 12% afirmaram ter melhorado sua autoestima, e apenas 11% disseram que, com o curso, tornou-se socialmente mais ativo, o que representa bens culturais que, no caso, prevaleceram sobre os bens materiais.

Saviani et al. (2002) analisam situações semelhantes à encontrada na presente pesquisa a partir das concepções de disparidades econômicas e exclusão difundida, criada pela forma atual do capitalismo global, representada por conceitos como a “qualidade total”. Os autores ainda afirmam que esse estado é evidente no “consumo destrutivo e supérfluo” das classes ricas, as quais têm conduzido às lutas retomadas pelos trabalhadores e grupos marginalizados por esse sistema, em um esforço de demonstrar a desigualdade e a injustiça da sociedade contemporânea. Assim, as classes trabalhadoras

somente podem contar com uma melhoria de vida, mediante seu esforço pessoal de crescimento, geralmente via formação acadêmica.

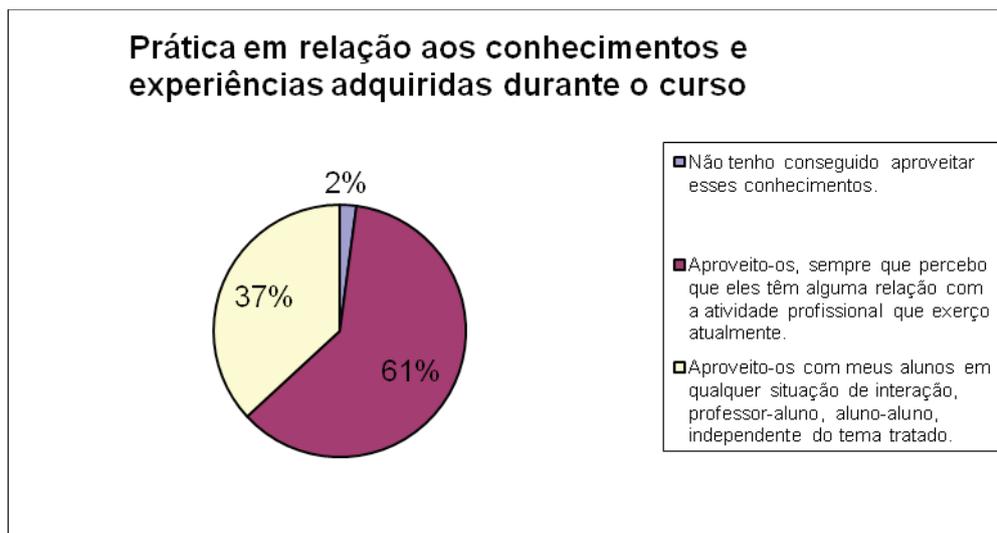
Parafrazeando Saviani et al. (2002), as pessoas das regiões latino-americanas têm se tornado “mais pobres e mais educadas”. Ao fazer essa afirmação, o autor discute que a educação, no sistema econômico atual, é concebida como uma escolha individual em vez de um direito, e que a promessa de muitos empregos tem sido substituída por uma escolha própria e a promessa de “empregabilidade”. Parece ser esse o caso dos egressos do CNST.

A pesquisa revelou, também, a percepção dos familiares e dos amigos em relação ao desenvolvimento pessoal e relacionamento interpessoal dos egressos em relação a outras pessoas e a grupos de pessoas. E, ainda, foi apontada melhoria na comunicação oral e escrita, elevação da autoestima, mais iniciativa e maior confiança no que faz e segurança no que diz, maior poder de argumentação nas discussões, maior participação na vida familiar e mais solidariedade com amigos e vizinhos.

Sobre a relação da teoria aprendida e as experiências e conhecimentos adquiridos durante o curso e sua aplicação na prática na vida profissional, a maioria dos egressos, 61% (670 ex-alunos), afirmou que utiliza muito em seu cotidiano profissional. Ao passo que 37%, (406) dos

egressos, professores, enfatizaram que aproveitam esses aspectos em sua prática pedagógica, nas situações de interação professor-aluno e aluno-aluno, independente do tema que está sendo desenvolvido. Apenas 2% não conseguiam utilizar os conhecimentos adquiridos no curso.

**Gráfico 5** – A prática dos conhecimentos e experiências adquiridos durante o CNST



Fonte: pesquisa realizada em 2008

## Comentários: elogios, críticas e sugestões dos egressos

Os egressos investigados teceram elogios, críticas e emitiram sugestões sobre o CNST. Um índice de 31% desses entrevistados se absteve de enunciar qualquer parecer, entretanto a maioria, 46%, elogiou muito o curso no que se refere à relação teoria/prática para quem já é professor, mas, principalmente, no que se refere às possibilidades de novas opções no mercado de trabalho, inclusive na própria comunidade onde residem.

O público desta pesquisa é constituído por adultos, trabalhadores que estão em busca de novos conhecimentos que complementem suas próprias experiências e tomaram a decisão de buscar o que é importante para sua vida e seu trabalho, o que potencializa o papel ativo no seu processo de aprendizagem, portanto, mais participativo e atuante como cidadão.

Dessa forma, é possível conceber, conforme Litwin (2001, p.70/71), que:

[...] as pessoas que aceitam fazer parte dessas propostas educativas encontram nelas uma oportunidade para participar dos sistemas simbólicos da cultura. Para adultos, cujo acesso ao conhecimento sistematizado está limitado por diferentes fatores, tal possibilidade constitui a pedra fundamental de novos projetos pessoais e sociais.

Esse posicionamento reforça as vantagens dos cursos na modalidade a distância, na qual alunos adultos se comprometem, pois “sentem na pele” a necessidade de aprender, tanto para melhorar sua atuação profissional, quanto para sua satisfação pessoal. Responsabilidade, quesito fundamental para o sucesso profissional, apresenta-se como benefício nos cursos a

distância, em que é imprescindível que os cursistas assumam a postura de sujeitos ativos de suas próprias aprendizagens.

Todavia nem todos os comentários foram elogiosos. Mesmo enaltecendo o trabalho dos professores e a relevância dos conteúdos por eles ensinados, 16% enfatizaram a necessidade de melhorar a interação entre professores, alunos e tutores, principalmente no que tange ao perfil e à capacitação dos tutores nas telessalas.

Na modalidade EaD, os alunos que se matriculam e permanecem até a fase do estágio e conclusão do curso o fazem porque já adquiriram a consciência e a autonomia necessária, compreendida, de acordo com Freire (1970), como o processo de produzir e de adquirir conhecimentos, em que o sujeito termina também por aprender a tomar distância dos objetos, maneira contraditória de se aproximar deles. Desses estudantes, 16%, conscientes das deficiências apresentadas pelo sistema, sugeriram melhoria para os próximos cursos como acervo bibliográfico específico para cada área, de forma a proporcionar aos acadêmicos possibilidade de aprofundar seus conhecimentos por meio da pesquisa, considerando que a maioria não tem acesso à internet.

Por fim, apenas 7% dos pesquisados fizeram

algumas críticas em relação à modalidade a distância e ao curso alegando que aprenderam pouco, que faltou interatividade com os professores, além de orientações aos alunos sobre como estudar nessa modalidade.

O resultado dessa pesquisa poderá subsidiar as decisões da universidade quanto à organização dos cursos de graduação que serão posteriormente ofertados pelo sistema EaD/Unitins. As percepções, as críticas e as sugestões deverão constituir oportunidade de crescimento e melhoria da educação a distância como instrumento de democratização e desenvolvimento social.

## Formação continuada após o CNST

Grande parte dos egressos deu continuidade aos seus estudos após a conclusão do CNST. Dos participantes da pesquisa, 56%, ou seja, 611, deles fizeram curso de especialização *lato sensu*; 273 fizeram outro curso de graduação, equivalente a 25% deles; 196 egressos, isto é, 18%, iniciaram o curso Normal Superior, mas concluíram outros cursos, e apenas 1%, isto é, 11 egressos, fez cursos de especialização *stricto sensu*.

Gráfico 6 – Formação após o CNST



Fonte: pesquisa realizada em 2008

Constatou-se por meio dos números a importância do curso Normal Superior na vida dos acadêmicos. Os aqueles que acreditaram no curso e depositaram confiança na instituição se aperfeiçoaram em sua área de atuação, o que lhes serviu para galgar outros patamares na vida pessoal e profissional.

## Considerações finais

O estado do Tocantins foi agraciado por mudanças em seu contexto social e educacional com a criação do curso Normal Superior Telepresencial, na modalidade a distância. A realidade educacional no Estado tocantinense que, antes de fazer um curso superior, era totalmente adversa à população, em especial, nos municípios menores e geograficamente em outros, que não ofereciam condições para estudantes que, ao terminar o ensino médio, de frequentar uma universidade ou faculdade, e o sonho em fazer um curso superior era uma possibilidade quase remota. No entanto veio tornar-se real quando o governo do estado do Tocantins, por meio da Fundação Universidade do Tocantins/Unitins, fez parceria com a EDUCON, atualmente EADCON, para oferecer em fase experimental, o curso Normal Superior.

Essa iniciativa ofereceu oportunidades para que alunos recém-saídos do Ensino Médio e outros que já haviam terminado esse nível de ensino há mais tempo retornassem à sala de aula, agora em um nível superior e em uma nova modalidade de ensino: a distância, denominada na época de curso 'telepresencial'. A pesquisa mostrou de forma clara essa situação por meio da forma que os egressos expressaram suas opiniões, elogios e sugestões ao CNST.

Com essa pesquisa, também foi possível perceber por meio das evidências que o acesso às informações e a ampliação dos conhecimentos proporcionaram uma grande transformação na vida não só dos ex-alunos, mas também da comunidade local onde eles residiam.

Com o título a eles conferido e a consequente ascensão profissional, o aumento salarial proporcionou-lhes um *status* social diferenciado, valorização pessoal e profissional e evidentemente uma visão mais consciente da função da escola, da sociedade e do papel do professor. Da mesma forma, o curso foi fundamental à elevação da autoestima, à melhoria nos relacionamentos interpessoais com familiares e amigos, bem como no ambiente de trabalho.

Paralelamente, foi possível também, de forma gradativa, a aquisição de bens materiais como a melhoria nas condições de moradia, a compra de eletrodomésticos, o auxílio aos familiares menos favorecidos, além da oportunidade de dar continuidade aos estudos na realização de cursos de especialização e aprovação em concursos públicos.

O CNST representou um marco na história educacional, social e cultural do estado do Tocantins, sendo um "divisor de águas" na vida dos egressos e, conseqüentemente, na vida das pessoas de cada município tocantinense onde o curso foi implantado. Possibilitou um novo olhar, um horizonte mais amplo atrelado de novas oportunidades na vida pessoal e profissional desses egressos, bem como a chance de exercer a cidadania de forma consciente, com vistas a uma sociedade mais justa, mais humana e igualitária.

É da Universidade que esperamos a produção do conhecimento científico, tecnológico e humanístico para superar os obstáculos e desajustes que ainda afligem a sociedade já globalizada. O momento em que se vive faz com que busquemos um sentido para a própria existência, produzindo nas pessoas, em particular, nos profissionais da educação, objeto deste estudo, a necessidade de acreditar em algo tão forte e especial que, sua capacidade de agir transcenda ao do ser humano comum.

Pode-se afirmar que o profissional com formação superior, principalmente na área da educação, produz frutos benéficos para si e para

os demais com quem convive, pois, quando desenvolve suas competências, por meio de projetos socioeducativos, está contribuindo significativamente para que haja mudança social e educativa que se quer.

Pela relevância dos resultados oriundos desta pesquisa, surgiram possibilidades e sugestões de projetos na modalidade a distância para novos cursos de graduação e pós-graduação em outras áreas, bem como novas pesquisas e produções acadêmicas.

## Referências

- BIRGIN, A. La docência como trabajo: la construcción de nuevas pautas de inclusión y exclusión. In: GENTILI, P.; FRIGOTTO, G. (Comp.). *La ciudadanía negada: políticas de exclusión en la educación y el trabajo*. Buenos Aires: CLACSO, 2000. p.
- BRITO, G. da S.; PURIFICAÇÃO, I. da. *Educação e novas tecnologias: um re-pensar*. Curitiba: IBPEX, 2009.
- CASTELLS, M. *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- CHIZZOTTI, A. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. Petrópolis: Vozes, 2006.
- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. *O planejamento da pesquisa qualitativa. Teorias e abordagens*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1970.
- FRIGOTTO, G. *Educação e a crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez, 2003.
- FRIGOTTO, G.; GENTILI, P. *A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho*. São Paulo: Cortez, 2002.
- GADOTTI, M. A. *Histórias das ideias pedagógicas*. São Paulo: Ática, 1995.
- HABERMAS, Jürgen. *A crise de legitimação no capitalismo tardio*. 3. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1999.
- KENSKI, V. M. *Educação e tecnologias*. São Paulo: Inesp, 2005.
- KENSKI, V. M. *Tecnologias e ensino presencial e a distância*. Campinas: Papirus, 2003.
- LANDIM, C. M. *Educação a distância: algumas considerações*. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.
- LAVILLE, C.; DIONNE, J. *A construção do saber: anual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Trad. Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artes Médicas; Belo Horizonte: UFMG, 1999.
- LIBÂNIO, J. C. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* 10. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- LITWIN, E. *Educação a distância: temas para o debate de uma nova agenda educativa*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- PIMENTA, S. G. *Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 2002.
- SAVIANI, D. *Escola e democracia*. São Paulo: Cortez, 1991.
- SAVIANI, D. et al. *Capitalismo, trabalho e educação*. Campinas: Autores Associados 2002.

# 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, ensejou 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. Fainholic (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 aplicativos 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 com (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 em la década del 60, donde los destinatários revestían um rol pasivo o receptivo em la comunicación.
4. La cuarta presenta las comunicaciones informáticas avanzadas: computadoras y sistemas 'interactivos' o de comunicación recíproca, centrados em la interactividad del estudiante, tales como correo eletrônico, 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

<sup>2</sup> 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.