



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

JESSICA MARA RODRIGUES DE SIQUEIRA LIMA

**A DISTÂNCIA TRANSACIONAL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA:
UMA ANÁLISE DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIRIO**

RIO DE JANEIRO

2010

JESSICA MARA RODRIGUES DE SIQUEIRA LIMA

A DISTÂNCIA TRANSACIONAL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR A
DISTÂNCIA: UMA ANÁLISE DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIRIO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Janaina Specht da Silva Menezes

RIO DE JANEIRO

2010

L732 Lima, Jessica Mara Rodrigues de Siqueira.
A distância transacional na educação superior a distância : uma análise do curso de pedagogia da Unirio / Jessica Mara Rodrigues de Siqueira Lima, 2010.
153f.

Orientador: Janaina Specht da Silva Menezes.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

1. Ensino a distância. 2. Educação superior. 3. Distância transacional. 4. Aprendizagem. I. Menezes, Janaina Specht da Silva. II. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Centro de Ciências Humanas e Sociais. Curso de Mestrado em Educação. III. Título.

CDD – 371.35



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – UNIRIO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS – CCHS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

JESSICA MARA RODRIGUES DE SIQUEIRA LIMA

*A Distância Transacional na Educação Superior a Distância: Uma Análise do Curso de
Pedagogia a Distância da Unirio*

Aprovado pela Banca Examinadora

Rio de Janeiro, ____/____/2010

Professora Doutora Janaina Specht da Silva Menezes - UNIRIO

Professora Doutora Lúcia Regina Goulart Vilarinho - Universidade Estácio de Sá

Professora Doutora Guaracira Gouvêa de Sousa - UNIRIO

DEDICATÓRIA

Ao DEUS que vive em mim.

Aos meus pais Valmir Alves Lima e Jorgete Rodrigues de Siqueira Lima.

Ao meu marido Sergio Renato Dias.

E principalmente, ao meu amigo Guilherme Monteiro (*in memoriam*), que vive no meu coração, e que está muito feliz por mim.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao programa de pós-graduação em Educação da UNIRIO pela oportunidade de estudo e pesquisa e ao corpo docente, e por prezar sempre pela qualidade de ensino.

Agradeço à minha orientadora, grande pesquisadora, e que a cada encontro me ajudava a encontrar o melhor caminho para essa pesquisa. Agradeço sua dedicação e os apontamentos sobre meu estudo, sem sua orientação essa pesquisa não seria possível de ser realizada.

À professora Guaracira, que sempre admirei, desde o curso de graduação, muito obrigada por tudo!

À professora Lúcia Regina Goulart Vilarinho, por compor a banca de defesa de dissertação e pela contribuição no momento da qualificação, de suma importância para o trabalho.

Agradeço imensamente a professora Denise Sardinha, que me proporcionou a oportunidade de trabalhar como estagiária do curso PAIEF/UNIRIO em 2002, e por isso, estou aqui. Agradeço também a professora Sueli Thomaz Barbosa, que quando coordenadora do curso PAIEF, confiou na minha competência para atuar como tutora a distância do curso. Agradeço ao professor Adilson Florentino, coordenador do curso de Pedagogia em Licenciatura em Pedagogia da Unirio, pela oportunidade de realizar minha pesquisa e a toda coordenação do curso, Solange, Antonia e Márcia Maria.

Agradeço a todos os meus amigos que conheci graças ao PAIEF, em especial Rui, Gilmar, Marcella Di Santo, e Valéria Rezende, minha grande amiga e parceira em vários momentos de minha vida. À Carmen Irene C. de Oliveira pelo apoio com o pré-projeto, suas dicas e incentivo foram imprescindíveis para que eu estivesse aqui nesse momento.

Agradeço as amigas Fafá e Helen, que sempre me ajudaram, pelos momentos que passamos no primeiro ano do Mestrado, pelas noites acordadas fazendo os trabalhos. Torço por vocês! Agradeço profundamente aos tutores a distância e coordenadores que aceitaram prontamente em me ajudar com essa pesquisa, por meio de suas entrevistas.

Agradeço a minha amada mãe, Jorgete Rodrigues de Siqueira Lima e ao meu querido pai, Valmir Alves Lima por todo o incentivo e ajuda, mesmo sem compreenderem exatamente o que é o Mestrado! Agradeço também a minha querida irmã Vivian Louise de Siqueira Lima.

Agradeço ao grande amor da minha vida, meu marido Sérgio Renato Rocha Dias, companheiro que sempre esteve ao meu lado, TE AMO!

A todos vocês que participaram e participam da minha vida de alguma forma.

Os estilos de aprendizagem dos alunos ou aprendizes representam seus modos preferidos de aprender. É importante dizer que a diversidade existe em qualquer tipo de organização, não seria o ambiente educacional a sua única exceção. As pessoas são naturalmente diferentes, em valores, na maneira de vislumbrar e entender o mundo a sua volta, na forma de coletar e processar informações, de construir sua representação pessoal do mundo que a cerca. Assim, cada pessoa como indivíduo, tem uma forma singular também de aprender.

DE AQUINO, Carlos Tasso Eira. Como Aprender: andragogia e as habilidades, 2007.

RESUMO

Nos últimos anos, em nosso país, a educação a distância recebeu considerável destaque nas discussões entre especialistas da área, professores e pesquisadores, principalmente, em decorrência a sua normatização e regularização de sua oferta em todos os níveis e modalidade de educação. Desde então, a criação de cursos de graduação a distância tem aumentado em número significativo, sobretudo no que se constitui aqueles originários de políticas públicas de acesso à educação superior. Esta pesquisa constitui-se em um estudo de caso, realizado no primeiro semestre de 2010, do curso do Licenciatura em Pedagogia a distância/semipresencial da Unirio, criado a partir de um consórcio com o Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CEDERJ), e, em 2007, vinculado ao Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). Este estudo envolveu a investigação da sistemática organizacional do curso e sua relação com o processo de ensino-aprendizagem, para tal, tomamos como base a Teoria da Distância de Transacional de Michael Moore, que considera o diálogo, a estrutura e a autonomia do aluno como elementos que determinam as transações/relações entre professores e alunos. Realizamos uma pesquisa bibliográfica e documental sobre a educação a distância partir de três contextos: no mundo, no Brasil e no curso de Licenciatura na modalidade a distância/semipresencial da Unirio, além dos documentos do curso e Legislação dessa modalidade. Para realizarmos este percurso, utilizamos como referencial teórico, no que se refere ao contexto histórico da EaD os autores Moore e Kearsley (2007), Tavares (1996); Gouvêa e Oliveira (2006); Niskier (1996, 1999); Pretti (1996); Saraiva (1996); Saviani (2007); Zamlutti (2006) e Souza (1996), no que se referiu a Teoria da distância Transacional nos autores Moore (1993), Moore e Kearsley (2007), Peters (2004, 2006) e Aretio (2001). Nossa análise considerou o diálogo, a estrutura e a autonomia do aluno como categorias pré-estabelecidas a serem investigadas no curso em estudo, a partir de uma amostra intencional de 6 (seis) de seus componentes curriculares, nos quais foram coletadas informações a partir de entrevistas e observações. A partir deste estudo de caso, consideramos que há um comprometimento e preocupação com a existência no diálogo e a uma autonomia por parte dos tutores e coordenadores, apesar da estrutura do curso não permitir muitas flexibilizações no processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Educação a distância; Educação Superior; Distância Transacional.

ABSTRACT

In the last years distance education field has gained considerable attention between specialists, teachers and researchers, mainly in result of the regulation and normalization of its offer in all education levels and formats. Since then, the creation of distance education graduation courses has increased substantially in our country, especially those from public politics that regulates access to graduation education. This research is constituted of a case study, realized in the first semester of 2010, of distance-semi-presential Pedagogy Graduation Course of UniRio University, created by a partnership with Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CEDERJ), and, in 2007, vinculated to Open University System of Brazil (Sistema de Universidade Aberta do Brasil- UAB). This study involved an investigation of the organizational systematical of distance education courses and its relation with the process of self-learning. In this case, the study was based on the Michael Moore's Transactional Distance Theory, that considers dialog, structure and learner autonomy as the elements that determines the relationships /transactions between instructors and learners. We have made a bibliographical and documentary research about distance education in three contexts: in the world, in Brazil and in Unirios's distance education graduation course, beyond course documentation, and Legislation on this theme. We used, as theoretical references of distance education historical context, the authors Moore and Kearsley (2007), Tavares (1996); Gouvêa and Oliveira (2006); Niskier (1996, 1999); Pretti (1996); Saraiva (1996); Saviani (2007); Zamlutti (2006) and Souza (1996), and about Transactional Distance Theory, the authors Moore (1993), Moore and Kearsley (2007), Peters (2004, 2006) and Aretio (2001). Our analysis considered dialog, structure and learner autonomy as preestablished categories to be investigated in this study, from a intentional sample of 6 (six) curricula elements, from which information was collected by interviews and remarks. In this case study we considered that there is a commitment and concern about the existence of dialog and autonomy of tutors and coordinators, regardless of course structure don't allow many flexibility in the teaching-learning process.

Key words: Distance education; Graduation education; Transactional distance.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | |
|--|-----|
| Figura 01 - Sistema de tutoria do consórcio Cederj..... | 92 |
| Figura 02 - Tela inicial da Plataforma Cederj..... | 94 |
| Figura 03 - Tela inicial de uma sala de disciplina..... | 95 |
| Figura 04 - Tela da ferramenta sala de tutoria..... | 95 |
| Figura 05 – Tela inicial da ferramenta fórum..... | 96 |
| Figura 06 - Tela inicial da ferramenta <i>e-mail</i> | 97 |
| Figura 07 - Tela da ferramenta sala de conferência..... | 98 |
| Quadro 01 - Resumo das estratégias de levantamento de dados, segundo as categorias <i>diálogo, estrutura e autonomia</i> | 25 |
| Quadro 02 - Universidades pioneiras na Educação a distância..... | 33 |
| Quadro 03 - Tipos de ensino em função do tempo e espaço..... | 64 |
| Quadro 04 - Tipos de diálogo na educação a distância | 65 |
| Quadro 05 – Principais qualidades do tutor na EaD..... | 66 |
| Quadro 06 – A estrutura didática da introdução de um texto didático..... | 75 |
| Quadro 07 - A estrutura explícita de uma unidade de curso..... | 76 |
| Quadro 08 - Situações de estudo do ambiente virtual..... | 77 |
| Quadro 09 - Síntese da estrutura do curso de Licenciatura em Pedagogia a distância/Semipresencial da Unirio..... | 102 |
| Quadro 10 - Apresentação do material didático impresso nos componentes curriculares selecionados | |
| Quadro 11 - íntese dos componentes curriculares selecionados a partir das subcategorias Material didático, Avaliações/atividades desenvolvidas e Plataforma..... | 116 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|--|-----|
| Tabela 01- Brasil: Instituições de Ensino Superior credenciadas para a oferta de cursos bacharelado, licenciatura e tecnólogo, na modalidade a distância (2010)..... | 19 |
| Tabela 02 - Pedidos de credenciamentos e autorização para cursos a distância (1998-2002)..... | 42 |
| Tabela 03 - Atendimentos na ferramenta Sala de tutoria..... | 119 |

LISTAS DE ANEXOS

| | |
|---|-----|
| Anexo 01 - Roteiro de Entrevista (Tutor a distância)..... | 145 |
| Anexo 02 - Roteiro de Entrevista (Coordenador de componente curricular)..... | 146 |
| Anexo 03- Grade curricular do curso de Licenciatura em Pedagogia a distância/semipresencial da Unirio..... | 147 |
| Anexo 04 - Quadro de características da educação a distância segundo Aretio (2001)..... | |
| Anexo 05- Pólos presenciais do curso de Licenciatura em Pedagogia a distância/semipresencial da Unirio..... | 150 |
| Anexo 06 - Cronograma da disciplina obrigatória 1- 2010.1..... | 151 |
| Anexo 07 – Planilha de acompanhamento de rendimento e abandono de alunos - média entre ad1 e ap1..... | 153 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ABRAEAD** – Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância
- ABT** – Associação Brasileira de Tecnologia Educacional
- AVA** – Ambiente Virtual de Aprendizagem
- CAPES** – Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Ensino Superior
- CEAD** – Centro de Educação a Distância
- CECIERJ** – Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro
- CEDERJ** – Centro Universitário de Ensino a Distância do Estado do Rio de Janeiro
- CF88** - Constituição Federal de 1988
- CNE** – Conselho Nacional de Educação
- CNBB** - Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
- EaD** – Educação a Distância
- ECS** – Eságio Curricular Supervisionado
- EUA** – Estados Unidos
- FNDE** – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
- FEPLAM** - Fundação Educacional e Cultural Padre Landell de Moura
- GTEADES** - Grupo de Trabalho de Educação a Distância para a Educação
- IES** – Instituições de Ensino Superior
- INEP** – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- IPAE** - Instituto de Pesquisa Avançada em Educação
- INTERNET** – Rede Mundial de Computadores
- LDBEN** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEB** – Movimento de Educação de Base
- MEC** – Ministério da Educação
- MOBRAL** – Movimento Brasileiro de Alfabetização
- MULTIRIO** – Empresa Municipal de Multimeios
- PAIEF** – Pedagogia para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental
- PDE** – Plano Decenal de Educação para Todos
- PDE** – Plano de Desenvolvimento da Educação
- PED** - Programa de Ensino a distância
- PNE** – Plano Nacional de Educação

PPP – Projeto Político Pedagógico

PRONTEL – Programa Nacional de Tele-Educação

SAPIENS – Sistema de Acompanhamento de Processos das Instituições de Ensino Superior

SEED – Secretaria de Educação a Distância

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SENAR - Serviço Nacional de Aprendizagem Rural

SESU – Secretaria de Ensino Superior

SER - Serviço de Rádio Educativo

SINEAD - Sistema Nacional de Educação à Distância

SIAD - Sistema de Consulta e Instituições Credenciadas para Educação a distância

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

TIC – Tecnologia da Informação e Comunicação

TVE – Televisão Educativa

UAB – Universidade Aberta do Brasil

UA – Universidade Aberta

UENF – Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro

UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro

UESC – Universidade Estadual de Santa Cruz

UFF – Universidade Federal Fluminense

UFMT – Universidade Federal do Mato Grosso

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

UNB – Universidade de Brasília

UNED – Universidade Nacional de Educação a Distância

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNIRIO – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

VHS – Do Inglês Vídeo Home System

WWW – Do Inglês Word Wide Web

SUMÁRIO

| | Página |
|--|---------------|
| INTRODUÇÃO | 15 |
| 1. O encontro com a educação a distância (EaD) e as primeiras inquietações.... | 15 |
| 2. Da contextualização do tema, sua justificativa e objetivos..... | 17 |
| 3. Pressupostos teóricos-metodológicos | 22 |
| 1. EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: PERSPECTIVA HISTÓRICA | 26 |
| 1.1 Educação a distância no contexto mundial..... | 26 |
| 1.2 Educação a distância no Brasil..... | 35 |
| 1.3 Educação a distância pós-LDB: A educação superior..... | 41 |
| 2. A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: PESQUISA E TEORIA | 56 |
| 1.1 Pesquisa em EaD e a evolução da sua terminologia..... | 56 |
| 2.2 A busca pelas bases teóricas da educação a distância..... | 59 |
| 2.3 Teoria da distância transacional..... | 60 |
| 2.3.1 Diálogo..... | 63 |
| 2.3.2 Estrutura..... | 70 |
| 2.3.3 Autonomia..... | 79 |
| 3. O CURSO LICENCIATURA EM PEDAGOGIA NA MODALIDADE A DISTÂNCIA/SEMIPRESENCIAL DA UNIRIO | 86 |
| 3.1. Breve histórico..... | 86 |
| 3.1.2 Licenciatura em Pedagogia na modalidade a distância/semipresencial..... | 88 |
| 4. O ESTUDO DE CASO - O CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA NA MODALIDADE A DISTÂNCIA/SEMIPRESENCIAL DA UNIRIO | 100 |
| 4.1. Categoria Estrutura | 100 |
| 4.1.1. Material didático..... | 103 |
| 4.1.2. Avaliações/Atividades desenvolvidas..... | 111 |
| 4.1.3. Plataforma..... | 114 |
| 4.2. Categoria Diálogo | 117 |
| 4.2.1. Possibilidades de diálogo..... | 117 |
| 4.2.2. Em busca de uma definição..... | 121 |
| 4.3. Categoria Autonomia | 127 |
| 4.3.1. Autonomia do aluno na EaD..... | 128 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 136 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 141 |
| ANEXOS | 145 |

INTRODUÇÃO

1. O encontro com a educação a distância (EaD) e as primeiras inquietações.

Meu encontro com a educação a distância aconteceu no segundo semestre do ano de 2002, quando, graduanda do terceiro período do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio), tornei-me bolsista do curso Pedagogia para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Unirio (Paief)¹, que teve início no segundo semestre de 2003.

Durante o período em que fui bolsista até a concretização do Paief, entre outros aspectos, participava das reuniões, redigindo as atas que decidiam sobre questões da sua estrutura pedagógica e administrativa. Continuei como estagiária até 2005, ano em que passei a trabalhar como uma das secretárias do curso. Em 2006, após conclusão da graduação (2005/1), tornei-me tutora a distância da disciplina obrigatória *Pesquisa em educação e construção do projeto pedagógico II* (PPP II) e, atualmente, sou tutora das disciplinas obrigatórias *Educação a distância* e *Avaliação e Educação*.

Hoje, mais do que no período que iniciei a trabalhar no curso de Pedagogia a distância, reconheço a grande importância de ter vivenciado sua história e, por que não dizer, ter vivenciado um marco da educação superior a distância no Estado do Rio de Janeiro. Essa experiência, que se iniciou já nos primeiros semestres do curso de Pedagogia, foi o que me incentivou e instigou a escrever meu trabalho de conclusão de curso intitulado “Avaliação na Educação a distância”, a realizar um curso de especialização em Educação a distância (a distância)² e a me inscrever no processo de seleção do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unirio, com a temática voltada para a educação superior a distância.

Os cursos de graduação a distância ainda são vistos com certo estranhamento, principalmente devido a comparações estabelecidas com outras experiências nessa modalidade, que, geralmente, são do ensino supletivo, e ao preconceito oriundo de uma percepção de que constituem uma alternativa inferior à educação presencial, ou seja, uma concepção de educação de menor qualidade. Esses preconceitos, que fragilizam a

¹ O Paief teve origem no consórcio CEDERJ, Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro, constituído por meio do ato solene de assinatura do protocolo de sua criação, pelos Reitores das Universidades Públicas consorciadas e o Governo do Estado, no dia 26 de janeiro de 2000.

² Realizada no SENAC, em 2006/2007.

credibilidade dos cursos a distância, apesar de atualmente virem diminuindo, infelizmente, também são encontrados em muitos educadores e pesquisadores, inclusive alguns que atuam em universidades.

Particularmente, posso afirmar que também vivenciei esse processo de estranhamento em relação à EaD, talvez porque quando “a” conheci não tivesse compreensão sobre sua história e, muito menos, expectativas sobre seus caminhos. A partir da comparação entre minha trajetória acadêmica, realizada em um curso de graduação presencial, com a realidade dos alunos do curso a distância, ambos integrantes de uma mesma instituição de ensino superior público, que se propõe a oferecer cursos de qualidade, independentemente da modalidade que integram, algumas primeiras inquietações referente ao processo ensino-aprendizagem na educação a distância foram se delineando, a citar: quantidade significativa de leituras (que eu considerava maior do que a presencial) e que exigia do aluno mais organização do seu tempo; avaliação da aprendizagem realizada por meio de processos diferenciados do presencial; relação professor-aluno que acontece nas tutorias presenciais e tutorias a distância, facilitada pelas Tecnologias de Comunicação e Informação (TICs).

Como exposto, os estudos sobre a EaD me acompanham desde a graduação, estando ligados às práticas que venho vivenciando e sobre as quais muito tenho refletido. Naquele primeiro momento, meu objeto de estudo foi a avaliação da aprendizagem, mais especificamente a realizada no curso Paief. Percebia o quão estruturado era o sistema de avaliação a distância e me questionava sobre as formas de acompanhamento de aprendizagem, que ora seguia os moldes a distância (avaliações realizadas a distância) e ora seguia os moldes presenciais tradicionais (avaliação presencial).

Após alguns anos, agora como tutora a distância, tenho uma visão de dentro do sistema. E, nesse contexto, vale destacar que minhas inquietações aumentaram, haja vista que, na condição de integrante do processo ensino-aprendizagem, reconheço minhas responsabilidades para com os estudantes. Minha formação como professora-tutora iniciou-se desde meu primeiro dia de plantão³ e se estenderá até quando continuar lecionando, seja a distância para alunos da educação superior, seja para meus pequeninos⁴ de 2 e 3 anos.

A própria prática na tutoria a distância constituiu-se fonte constante de questionamentos e dúvidas. Diferente do que acontece no contexto de uma sala de aula, o planejamento e apresentação de determinado conteúdo não era elaborado diretamente por

³ Forma como nos referimos ao horário que estamos disponíveis ao aluno.

⁴ No ano de 2008, por meio de concurso público, comecei a trabalhar como professora da educação infantil no município de Mesquita/RJ

mim, pois minha função era a de orientar os alunos com relação às possíveis dúvidas. Surgiram, assim, os primeiros questionamentos relativos às formas de como a relação entre tutor-aluno deveria ser encaminhada.

Toda essa sistemática da educação a distância, que por ser direcionada para um grande quantitativo de alunos, necessita ser detalhadamente planejada, envolvendo aspectos relativos à elaboração do material, à forma como é apresentado e distribuído em diferentes mídias, à estrutura da avaliação da aprendizagem e aos envolvidos no processo (coordenador do componente curricular, tutor a distância, tutor presencial e o aluno), desde o início despertava minha curiosidade, no sentido de compreender sua origem e razões.

É reconhecido que, nos últimos anos, a educação a distância recebeu considerável destaque nas discussões entre especialistas da área, professores e pesquisadores. Encontramos maior número de livros, artigos, pesquisas e trabalhos sobre esse assunto, visto que o número de projetos voltados para essa modalidade de educação se intensificou Brasil. No entanto, quando procuramos analisar seus fundamentos teóricos, com maior profundidade, nos deparamos com pouca literatura.

Em nosso país, existe uma quantidade significativa de autores que pesquisam a EaD; entretanto, as questões epistemológicas e metodológicas são basicamente encontradas na literatura estrangeira, a qual serve de base para os cursos de graduação a distância que temos hoje, inclusive o curso de Licenciatura em Pedagogia na modalidade a distância da Unirio⁵.

2. Da contextualização do tema, sua justificativa e objetivos.

Os cursos de graduação a distância no Brasil possuem uma trajetória recente. Há pouco mais de 10 anos, estamos vivenciando o período mais relevante da educação superior a distância no Brasil, momento pelo qual outros países, principalmente os da Europa, já passaram, a partir dos anos de 1970, com o surgimento das grandes universidades a distância. Peters (2002, p. 32) ressalta esse período como um marco para a educação a distância:

Este novo início e esta nova abordagem modificaram todo o cenário da educação a distância. Suas principais características foram: considerável progresso na criação e no acesso à educação superior para grupos maiores de adultos, experimentação pedagógica, a aplicação cada vez maior de

⁵ Em 2008/1, a partir da implementação de uma reforma curricular que teve por base as novas Diretrizes Curriculares para os cursos de Pedagogia, resolução CNE/CP nº1, de 15 de maio de 2006, o Paief, passou a denominar-se curso de Licenciatura em Pedagogia, modalidade a distância/semipresencial.

tecnologias educacionais, a introdução e a manutenção de aprendizado aberto e permanente e o início da educação superior em massa.

Esse autor discorre sobre as conseqüências das décadas de 1970 e 1980, quando as primeiras universidades de finalidade única⁶, ou seja, totalmente a distância, foram criadas com apoio e financiamento governamental de seus respectivos países. E foi nesse período, em meio a essa nova sistemática das grandes universidades a distância e do seu impacto sobre a educação de um público (jovens e adultos trabalhadores), que até então não era privilegiado em sua maioria, que surgiram estudos mais profundos sobre a EaD (*Op. Cit.*, 2002, p. 32).

Saba (2003) no artigo intitulado *Distance Education Theory, Methodology, and epistemology: A Pragmatic Paradigm*, esclarece que, no contexto dos Estados Unidos, a educação a distância tem sido muito mais prática do que teórica, diferente de estudos que vêm sendo desenvolvidos por europeus, australianos e canadenses.

Segundo Aretio (2001, p. 99), “são escassas as reflexões de caráter filosófico, racional, dialético, axiomático, fenomenológico” sobre a educação a distância. Já para Mena, citada por Pretti (2003, p. 03):

Os problemas investigados em EaD não variam muito e não passam de relevamentos, avaliações e descrições, superando raramente o diagnóstico, tornando difícil, nas instituições educacionais, a introdução de inovações com fundamentos teóricos sólidos.

Apesar dessas preocupações significativas sobre a pesquisa em EaD, em sua história, existem conceituados teóricos que a estudam. Alguns deles enfatizam seus estudos no aluno (e suas interações), concebendo-o como centro do processo de aprendizagem. Segundo Saba (2003), Börje Holmberg, Charles A. Wedemeyer e Michael G. Moore constituem-se exemplos desses teóricos. Ainda segundo esse mesmo autor, existe outro grupo de teóricos – Desmond Keegan, Otto Peters, Randy Garrison, e John Anderson – que, sem desprezar essa centralidade, priorizam em seus estudos as questões estruturais e funcionais dessa modalidade e como elas podem afetar o processo ensino e aprendizagem.

Percebemos a importância desses estudos relacionados tanto ao aluno e suas interações com a tecnologia, com outros alunos e com professores, quanto às questões de organização de um sistema de educação a distância voltado para um grande quantitativo de estudantes.

⁶ Segundo Moore e Kearsley (2007, p.04), nas instituições com finalidade única, “todo o corpo docente e os colaboradores da instituição se dedicam exclusivamente à educação a distância; as funções que exercem são diferentes daquelas em uma faculdade, universidade, sistema escolar ou departamento de treinamento tradicional” (p.04).

Entendemos que a prática da EaD precisa ser refletida e discutida. Os estudos e as teorizações sobre essa modalidade devem ter por base o que já foi construído teoricamente, a realidade dos sistemas/programas e os autores envolvidos. Assim, concordamos com Aretio (2001, p. 96), quando afirma que: “para futuros desenvolvimentos da educação a distância, deveremos nos esforçar para que a prática seja o resultado efetivo de coerentes e rigorosos estudos teóricos”.

Partindo dessas reflexões, evidenciamos que nosso campo de pesquisa, “reconhecido como o recorte que o pesquisador faz em termos de espaço” (DESLANDES, 2002, p.52) será o curso de Licenciatura em Pedagogia na modalidade a distância/semipresencial da Unirio, que faz parte de um universo de 211 instituições de ensino superior credenciadas para a oferta de cursos de graduação nessa modalidade, conforme disposto na Tabela 01.

Tabela 01

Brasil: Instituições credenciadas para a oferta de cursos bacharelado, licenciatura, tecnólogo, e pós-graduação (Lato Sensu) na modalidade a distância (2010).

| Região | Instituições Privadas | Instituições Públicas | TOTAL |
|---------------|------------------------------|------------------------------|--------------|
| Centro oeste | 8 | 11 | 19 |
| Nordeste | 11 | 31 | 42 |
| Norte | 4 | 12 | 16 |
| Sudeste | 63 | 27 | 90 |
| Sul | 27 | 17 | 44 |
| TOTAL | 113 | 98 | 211 |

Fonte: SIEAD (2010) – Tabela adaptada do Sistema de Consulta e Instituições Credenciadas para Educação a distância e polos de apoio presencial (<http://siead.mec.gov.br/novosiead/web/site/#tab=0>).

Do total de instituições dessas instituições, 91 (43%), incluindo o curso de Licenciatura em Pedagogia⁷ a distância/Semipresencial da Unirio, integram o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB)⁸, criado pelo Ministério da Educação, em 2005, no Fórum das Estatais pela Educação, com foco nas políticas e a gestão da educação superior, com o objetivo de desenvolvimento da modalidade de educação a distância nesse nível de ensino.

O objeto de estudo dessa pesquisa envolve a sistemática organizacional do curso e sua relação com o processo de ensino-aprendizagem. Observado dessa forma, a pesquisa

⁷ Embora não tendo se desvinculado do Cederj, no ano de 2007, o curso Licenciatura em Pedagogia na modalidade a distância/semipresencial da Unirio integrou-se ao Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB).

⁸ A UAB foi instituída pelo Decreto de nº 5.800, de 8 junho de 2006.

torna-se ampla e sem um objetivo claro. Por isso, a partir de um levantamento bibliográfico de autores que abordam nosso objeto, chegamos à teoria elaborada por Michael Moore, conhecida como teoria da distância transacional, discutida pelo autor desde 1980⁹ e, depois, abordada mais detalhadamente por esse autor em 1993¹⁰.

Moore e Keasley (2007) consideram que educação a distância não pode ser analisada apenas pela separação geográfica entre alunos e professores. Para esses autores, mais do que isso, existe um conceito pedagógico em questão.

A separação entre alunos e professores afeta profundamente tanto o ensino quanto a aprendizagem. Com a separação surge um espaço psicológico e comunicacional a ser transposto, um espaço de potenciais mal-entendidos entre as intervenções do instrutor e as do aluno. Este espaço psicológico e comunicacional é a **distância transacional** (MOORE, 1993, p.02, grifos nossos).

Nesse sentido, a distância transacional não é absoluta, pois ela pode variar conforme as condições em que se insere no contexto do ensino-aprendizagem. Para Rumble, (1986), citado por Moore e Keasley (2007), mesmo nos sistemas presenciais de educação, em que alunos e professores estão no mesmo ambiente, pode existir níveis de distância transacional, uma vez que transcende a questão física, vai além da “presencialidade”.

Segundo esse autor, a distância transacional está diretamente relacionada a três variáveis: *diálogo, estrutura e autonomia do aluno*. Portanto, o *diálogo* entre alunos e professores, alunos e alunos, a *estrutura* do programa/curso e a *autonomia* desse aluno incidem no grau da distância transacional do curso. Para justificar a relação dessas três variáveis, Moore, citado por Moore e Keasley (1997), entende que uma teoria da educação a distância que considerasse somente as variáveis de ensino seria falha.

Moore (1993) afirma que a distância transacional varia conforme as concepções e contextos dos programas a distância. Em alguns cursos (veiculados somente pela mídia impressa ou pela televisão), a distância transacional passa a ser maior, já que dificilmente algum diálogo será estabelecido entre professor e aluno. Outra variável importante no conceito desenvolvido por esse autor é o da *autonomia* do aluno, que pode ser potencializada quando existe maior distância transacional. No entanto, o sentido que o autor dá à autonomia

⁹ No texto Independent study. In: BOYD, R & APPS., J (Organizadores). Redefining the Discipline of Adult Education. San Francisco: Jossey-Bass. Disponível em: http://ajde.com/Documents/independent_study.pdf, 1980.

¹⁰ No texto Theory of transactional distance. In: KEEGAN, D (Organizador). Theoretical Principles of Distance Education. Londres e Nova York. Versão traduzida disponível em: http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2002_Teoria_Distancia_Transacional_Michael_Moore.pdf.

não é aquele relacionado a cursos altamente estruturados, nos quais os alunos são passivos, mas àqueles em que o controle não é tão grande, e os professores são incentivadores de sua participação ativa.

Moore (2007) considera que o importante é encontrar o equilíbrio entre essas três variáveis, respeitando principalmente o aluno nesse processo. Já Peters (2006, p. 65) entende que a distância transacional “é uma função de três grandezas, que mudam de uma situação para outra, em parte inclusive antagônicas ou até mesmo excludentes”, e que:

Conforme as características das pessoas participantes, os objetivos e conteúdos de ensino, seu nível de exigências, os métodos necessários, os meios disponíveis e a cultura de estudo tradicional, é preciso encontrar a melhor relação possível dos três grupos de variáveis entre si e determinar, assim uma distância transacional que se adapte exatamente a essa situação.

Dessa forma, tendo por base a teoria da distância transacional e suas três variáveis constituintes, nosso **objetivo geral** de pesquisa é *analisar o diálogo, a estrutura, a autonomia do aluno e suas relações, presentes no curso de Licenciatura na modalidade a distância da Unirio, a partir da perspectiva de seus docentes (coordenadores e tutores a distância).*

Iniciamos o estudo da EaD na educação superior a partir de três contextos: no mundo, no Brasil e no curso de Licenciatura na modalidade a distância/semipresencial da Unirio. Além da investigação histórica desses três cenários, perpassamos pelas bases legais desta modalidade, com olhar mais detalhado nos cursos de graduação, e apresentamos as bases teóricas dispostas na teoria da distância transacional. Todos esses caminhos foram percorridos com vistas a alcançarmos nosso objetivo geral e, conseqüentemente, nossos **objetivos específicos**, a saber:

- Analisar a **estrutura** do curso a partir do seu contexto geral até os contextos mais específicos dos componentes curriculares selecionados;
- Identificar as **possibilidades de diálogo** existentes no curso e nos componentes curriculares selecionados;
- Situar o **diálogo** a partir das concepções dos coordenadores e tutores, e das atividades desenvolvidas nos componentes curriculares selecionados;
- Determinar como se constrói a **autonomia do aluno** a partir das concepções dos coordenadores e tutores e das atividades desenvolvidas nos componentes curriculares selecionados;

3. Pressupostos teóricos-metodológicos

Consideramos, assim como Deslandes (1992), que a metodologia constituiu-se numa das etapas mais complexas do trabalho investigativo e requer maior cuidado por parte do pesquisador, visto que indica as opções e a leitura operacional realizada do quadro teórico.

A partir do objetivo geral, que consiste em, *com base na teoria da distância transacional, analisar o diálogo, estrutura e autonomia do aluno e suas relações, no curso de Licenciatura em Pedagogia a distância/semipresencial da Unirio, a partir da perspectiva de seus docentes (coordenadores e tutores a distância)*, realizamos nosso estudo focado nas bases teóricas que perpassam a EaD, respaldado principalmente nos autores Moore (1993), Moore e Kearsley (2007), Peters (2004, 2006) e Aretio (2001). Útilizamos como pano de fundo a teoria da distância transacional e suas variáveis apresentadas por Moore (1993); no entanto, a abordagem de Peters (2006) será fundamental, pois esse autor considera o diálogo, a estrutura e a autonomia do aluno como concepções constitutivas da EaD e procurou apresentá-las na prática por meio de exemplos de cursos de graduação a distância.

Além disso, Peters (2006) apresenta dois conceitos que ajudaram nas análises acerca da variável estrutura: uma concepção de educação a distância como forma *industrializada* e outra *pós-industrializada*. A contribuição de Aretio (2001) consiste na abordagem e discussão sobre a busca de uma teoria na educação a distância e seu *modelo do diálogo didático mediado*, considerado por ele mesmo como uma proposta integradora dos outros modelos teóricos dessa modalidade.

Evidenciamos a trajetória da educação a distância em âmbito mundial e no Brasil, desde seus aspectos históricos até o contexto atual, a partir da pesquisa bibliográfica, que, segundo Moreira (2006), “é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. A pesquisa bibliográfica se estenderá por todo o estudo, pois entendemos que a busca por referencial teórico não se esgota durante todo o trajeto do trabalho.

A *priori*, vale destacar que embasamos nossos estudos, no que se refere ao contexto histórico da EaD, respectivamente, em autores como Moore e Kearsley (2007), Tavares (1996); Gouvêa e Oliveira (2006); Niskier (1996, 1999); Pretti (1996); Saraiva (1996); Saviani (2007); Zamlutti (2006) e Souza (1996). A análise focada na educação superior no país teve por base uma pesquisa documental, cuja natureza da fonte de coleta de dados restringe-se a documentos, sejam escritos ou não (MOREIRA, 2006), a qual se iniciou a partir da análise dos documentos elaborados pelo Ministério da Educação e do estudo da legislação

específica. Cabe lembrar que documentos referentes ao curso de Licenciatura em Pedagogia também serão analisados.

Tendo em vista que o objeto do nosso estudo constitui-se no curso de Licenciatura em Pedagogia a distância/semipresencial da Unirio, realizamos um **estudo de caso**, que, segundo Goode e Hatt, citados por Ludke e André (1986, p. 17), constitui-se:

Numa unidade dentro de um sistema mais amplo, e o interesse, portanto, incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações.

Dessa forma, este estudo envolveu aspectos qualitativos, que foram interpretados e analisados a partir do referencial teórico apresentado. Portanto, em função de a teoria da distância transacional ter por base aspectos relacionados ao *diálogo, estrutura e à autonomia*, pretendemos analisá-los teoricamente a partir da contribuição dos autores já mencionados, para depois, num segundo momento, depará-las com a realidade do nosso campo de pesquisa. Portanto, consideramos esses três aspectos como categorias pré-estabelecidas.

O levantamento das informações sobre essas categorias, entre outros aspectos, foi realizado por meio de entrevistas com coordenadores e tutores do curso, pois sua vantagem “sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada” (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 34), com o objetivo de estabelecer uma relação de troca entre entrevistado e pesquisador, optamos pela **entrevista semiestruturada** (Anexos 01 e 02), “que se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações” (*Op.Cit.*, 1986, p. 34). Suas análises tiveram por base a **Análise de Conteúdos**, cuja investigação da mensagem, seja oral ou seja escrita, expressa um significado e um sentido vinculados aos contextos de quem a produz (FRANCO, 2005).

Outras formas de levantamentos de dados relativos às categorias de nossa análise foram realizadas e por isso consideramos necessárias delimitações na realidade investigada, a partir da amostra de alguns componentes curriculares do curso oferecidos no primeiro semestre de 2010. De início, destacamos que o desenho curricular do curso (Anexo 03), dividido em 8 (oito) períodos, apresenta uma carga horária total de 3.435 horas – disciplinas obrigatórias (2.370 horas), disciplinas optativas (420 horas), estágio curricular supervisionado (300 horas), atividades complementares (105 horas) e trabalho de conclusão de curso (240 horas) – o critério da escolha teve como finalidade abranger componentes curriculares de

diferentes natureza, distribuídos na grade curricular do curso, além da diversidade de apresentação do seu material impresso.

Assim, realizamos uma amostra intencional¹¹, com os seguintes componentes curriculares¹²: 3 (três) disciplinas obrigatórias, 1 (um) Estágio Supervisionado Curricular, 1 (um) Seminário de Práticas Educativas e 1 (uma) disciplina optativa. Nesse sentido, entrevistamos¹³ um coordenador e um tutor de cada componente selecionado.

A seguir, buscamos associar, de forma mais direta, os procedimentos metodológicos a serem utilizados no levantamento e análise dos dados associados a cada uma das categorias – diálogo, estrutura e autonomia – dispostas na teoria da distância transacional por Moore, objeto deste estudo.

Para a categoria *diálogo*, além das entrevistas realizadas com os coordenadores e tutores, observamos o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) do curso e as salas virtuais dos componentes curriculares selecionadas.

Para a análise da categoria *estrutura*, partimos da estrutura do curso (pedagógica e administrativa), incluindo seu projeto político pedagógico (PPP), para posteriormente a condução da estrutura de cada componente curricular selecionado. Analisamos os pontos em comum encontrados entre cada um deles, e, suas diferenciações. Nesses pontos, foram incluídos: material didático, avaliação da aprendizagem, relação entre tutores (presencias e a distância) e coordenadores dos componentes curriculares, e desses com os alunos.

Para a categoria *autonomia*, a qual consideramos a mais complexa, haja vista que o termo nos remete a uma diversidade de entendimentos, principalmente quando analisado na perspectiva da educação a distância, detivemos nossas análises no estudo teórico e nas entrevistas com os coordenadores e tutores a distância.

A seguir, no Quadro 01, apresentamos, de forma mais detalhada, nossa estratégia para levantamento de dados das categorias *diálogo*, *estrutura* e *autonomia*.

¹¹ A escolha dos 6 (seis) componentes curriculares deu-se devido às diferentes natureza de cada um, à sua distribuição dentro da grade curricular e à diversidade de apresentação do material didático impresso.

¹² Denominamos os componentes curriculares da seguinte forma: disciplina obrigatória 1, disciplina obrigatória 2, disciplina obrigatória 3, Estágio Supervisionado e Seminário de Práticas Educativas.

Quadro 01
**Resumo das estratégias de levantamento de dados das categorias *diálogo*,
*estrutura e autonomia***

| LEVANTAMENTO DE DADOS | |
|------------------------------|--|
| DIÁLOGO | <ul style="list-style-type: none"> • Entrevista com os tutores a distância e coordenadores dos componentes selecionados. • Observação do Ambiente de Aprendizagem Virtual. |
| ESTRUTURA | <ul style="list-style-type: none"> • Estudo do Projeto Político Pedagógico e documentos do curso de Licenciatura em Pedagogia a distância/semipresencial da Unirio. • Entrevista com os tutores a distância e coordenadores dos componentes selecionados. • Observação do material didático utilizado nos componentes curriculares selecionados |
| AUTONOMIA | <ul style="list-style-type: none"> • Entrevista com os tutores a distância e coordenadores dos componentes selecionados. |

Portanto, apresentados o tema, os objetivos e os caminhos teórico-metodológicos percorridos. Esta pesquisa foi dividida em 04 (quatro) capítulos, da seguinte forma:

No Capítulo 1, apresentamos o percurso da educação a distância nos contextos mundial e do Brasil. Posteriormente, direcionamos nossas análises na legislação da EaD, especificamente na educação superior, com a finalidade de acompanharmos sua evolução no Brasil.

No Capítulo 2, que se constitui como base teórica deste estudo, problematizamos a pesquisa em torno da educação a distância e seus enfoques teóricos, enfatizando a teoria da distância transacional e suas variáveis (diálogo, estrutura e autonomia), relacionando-a com outros estudos voltados para a educação a distância.

No Capítulo 3, apresentamos, de forma descritiva, o curso Licenciatura em Pedagogia na modalidade a distância/semipresencial da Unirio, para em seguida, no Capítulo 4, o analisamos a partir das categorias diálogo, estrutura e autonomia, tendo por respaldo especialmente o referencial teórico construído nos Capítulos anteriores, em especial no Capítulo 2 e nos dados coletados.

1. EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: PERSPECTIVA HISTÓRICA

Este capítulo, que tem por objetivo apresentar um histórico da educação a distância, está dividido em três subcapítulos. O primeiro aborda o seu contexto mundial, destacando as principais experiências que aconteceram em diferentes países, ressaltando as de nível superior. O segundo apresenta sua evolução no Brasil desde seus indícios, com destaque para alguns programas nessa área até 1996, ano em que foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de nº 9.394, a qual, em seu artigo 80, estabelece que o Poder Público deve incentivar a educação a distância em todos os níveis de ensino. Até então, essa modalidade de ensino não era oficialmente regulamentada no sistema educacional brasileiro, especialmente no que diz respeito à educação superior.

Sendo assim, em função da importância que a legislação assumiu no contexto da educação a distância, no terceiro subcapítulo trataremos das questões legais que as norteiam, além de um panorama geral da educação a distância no ensino superior, em especial na graduação, desde 1996 até a atualidade.

1.1 A Educação a Distância no Contexto Mundial

A educação a distância evoluiu historicamente com o surgimento de diferentes tecnologias. Para melhor apresentarmos essa evolução tomaremos por base, prioritariamente, os autores Moore e Kearsley (2007), os quais segmentam a educação a distância em cinco gerações: (1) estudo por correspondência, (2) transmissão por rádio e televisão, (3) abordagem sistêmica, por meio das Universidades Abertas, (4) teleconferência e (5) internet/web.

Antes de passarmos para o estudo das gerações, vale destacar *a priori*, que traçar um histórico da educação a distância, constitui-se tarefa que envolve muita pesquisa, pois, entre outros aspectos, apesar dos principais autores dessa área concordarem com seu início por meio do ensino por correspondência, datado no final do século XVIII e início do século XIX, não há um registro oficial para o seu marco no contexto mundial.

Além disso, alguns estudiosos consideram seus indícios desde a época a.C., a partir da comunicação escrita de ensinamentos científicos, filosóficos e evangélicos. Registros históricos demonstram que filósofos, pensadores e mestres valiam-se da estratégia do ensino por correspondência. Como exemplo, temos o filósofo grego Platão, o apóstolo Paulo e o

escritor Voltaire, que se comunicavam com seus discípulos distantes geograficamente por meio de correspondências levadas por mensageiros (AZEVEDO e QUELHAS, 2004).

Em pesquisa realizada por Lobo Neto, citado por Saraiva (1996), um primeiro marco da educação a distância foi o anúncio do professor de taquigrafia Cauleb Phillips publicado na *Gazeta de Boston*, em 20 de março de 1728, que dizia: “Toda pessoa da região, desejosa de aprender esta arte, pode receber em sua casa várias lições semanalmente e ser perfeitamente instruída, como as pessoas que vivem em Boston” (SARAIVA, 1996, p.18).

Já, segundo estudos do Instituto de Pesquisa Avançada em Educação¹⁴, a primeira experiência predominante no campo de ensino a distância foi registrada na Suécia, em 1833, por meio de um anúncio que se referia ao ensino por correspondência, no entanto, nesses estudos não há um detalhamento sobre este anúncio, apenas a informação de sua existência.

Moore e Kearsley (2007), destacam que a evolução da **primeira geração** da educação a distância, situada no século XIX, foi marcada pela utilização do texto impresso como única forma de comunicação, esta representada pelo *Estudo por Correspondência*. Graças aos serviços postais baratos e confiáveis, resultado em grande parte da expansão das redes ferroviárias, surgiram as primeiras experiências do ensino realizado a distância para um grande número de pessoas, que tinham por base os cursos de instrução entregues pelo correio. O estudo por correspondência também era chamado “estudo em casa”, pelas primeiras escolas com fins lucrativos, e “estudo independente”, pelas universidades. Sendo assim, as pessoas que desejassem estudar em casa ou no trabalho poderiam obter instrução de um professor a distância.

Segundo Bittner e Mallory citados por Moore e Kearsley (2007), a correspondência pelo correio foi usada pela primeira vez em cursos de educação superior pelo Chautauqua Correspondence College, fundado em 1881, e rebatizado, em 1883, de Chautauqua Correspondence of Liberal Arts, a qual foi autorizado pelo Estado de Nova York a conceder diplomas e graus de bacharel por correspondência.

Experiências de uso do correio para entregar materiais de ensino ocorreram em diversos países. Na Grã-Bretanha, na década de 1840, Isaac Pitman utilizou o serviço postal nacional para ensinar seu sistema de taquigrafia. Em meados da década de 1850, o francês Charles Toussaint e o alemão Gustav Langenscheidt iniciaram o intercâmbio do ensino de línguas, levando à criação da primeira escola de línguas por correspondência.

¹⁴ www.ipae.com.br

Para Moore e Kearsley (2007) “o motivo principal para os primeiros educadores por correspondência era a visão de usar tecnologia para chegar até aqueles que de outro modo não poderiam se beneficiar dela” (p. 27). Neste sentido, destacamos que as mulheres não tinham acesso a educação como os homens e, por esse motivo, Anna Eliot Ticknor teve um papel importante na história da educação a distância, em 1873, nos Estados Unidos (EUA) ao criar uma das primeiras escolas de estudo em casa, a Society to Encourage Studies at Home, na qual o público alvo eram as mulheres.

Em 1898, na Suécia, uma escola que ministrava cursos de línguas e cursos comerciais, começou a utilizar o ensino por correspondência, dando início ao famoso Instituto Hermonds Korresponsinstitut (SARAIVA, 1996).

No decorrer do século XIX e no início do século XX, ocorreu um significativo crescimento quantitativo e qualitativo do ensino por correspondência. Aumentaram o número de países, instituições, cursos, alunos e a qualidade no que diz respeito a metodologia do ensino a distância (Idem).

Em 1922, a antiga União Soviética organizou um sistema de ensino por correspondência, que em dois anos, passou a atender 350 mil usuários. Além disso, mesmo antes da segunda metade do século XX, países como a África do Sul, Austrália, China, França, Finlândia, Noruega e Nova Zelândia, já desenvolviam cursos em diferentes níveis de ensino, incluindo o universitário, por meio do ensino por correspondência.

Voltando nosso olhar para a evolução da **segunda geração** da educação a distância, segundo Moore e Kearsley (2007), esta foi caracterizada pela utilização do rádio e a televisão, para a propagação do ensino a uma grande massa de alunos em diferentes espaços e territórios. Datado do início do século XX, o rádio propiciou o alcance da informação àqueles distantes geograficamente, tendo se tornado um instrumento importante para educação a distância. Em 1947, por exemplo, por meio da Rádio Sorbone foram transmitidas aulas de quase todas as matérias literárias da Faculdade de Letras e Ciências Humanas de Paris (LANDIM, 1997). A utilização do rádio alcançou muito sucesso e foi muito explorada em programas de educação a distância da América Latina como Brasil, Colômbia, México e Venezuela (MENEZES, 1998).

Ainda segundo os autores, o uso da televisão com um caráter educativo desenvolveu-se a partir de 1934, quando a State University of Iowa/EUA realizou transmissões sobre temas como higiene oral e astronomia. Após a Segunda Guerra Mundial, nos EUA, foram distribuídas frequências de televisão: de um total de 2.053 canais, 242 foram concedidos para uso não-comercial e, nesse período, alguns dos melhores programas educativos foram

introduzidos por emissoras comerciais. Após a segunda metade do século XX, encontramos diversas experiências com o uso da televisão em diferentes níveis de ensino, a citar: China, Coréia e Turquia. Cabe destacar também os países da América Latina: Brasil, Chile, Colômbia, Cuba, El Salvador e México.

Por sua vez, o desenvolvimento da **terceira geração** da educação a distância, intitulada por *Abordagem Sistema*¹⁵, ocorreu do final da década de 1960 até o início da década de 1970, e foi caracterizada não só pelo desenvolvimento de diferentes tecnologias, mas por experiências que envolviam tanto a organização dos recursos humanos, quanto uma nova teorização da educação a distância, exemplificada na concretização das Universidades Abertas (UA).

Durante os anos de 1964 a 1968, a University of Wisconsin, em Madison/EUA, criou o Projeto Mídia de Instrução Articulada (AIM – Articulated Instructional Media Project) dirigido por Charles Wedmeyer. O objetivo deste projeto era articular várias tecnologias de comunicação, a fim de oferecer um ensino de qualidade com custo reduzido a não-universitários. Dentre essas tecnologias incluíam-se guia de estudos impressos e orientações por correspondência, transmissão por rádio e televisão, fitas de áudios gravadas e conferências por telefone. Além disso, havia a intenção de possibilitar suporte ao aluno por meio de discussões em grupos de estudo locais e uso de laboratórios das universidades durante o período de férias. (MOORE e KEARSLEY, 2007).

A finalidade da utilização de mídias variadas era permitir que o conteúdo pudesse ser melhor apresentado para o aluno, desta forma pessoas com diferentes estilos de aprendizado poderiam optar pela combinação de mídias mais adequada para suas necessidades (Idem).

A concretização do pioneiro projeto Mídia de Instrução Articulada foi concebida tendo por base uma equipe para a criação dos cursos (formada por profissionais que cuidassem da parte da instrução), peritos em tecnologia e especialistas em conteúdo.

Em 1965, Wedmeyer, o mentor do AIM, realizou uma palestra em Wiesbaden, na Alemanha. Nesta ocasião foi procurado por administradores da Oxford University da Grã-Bretanha que desejavam conhecer o seu projeto, pois em seu país difundia-se a idéia de uma *Universidade do Ar* que ensinaria principalmente por televisão. As orientações de Wedmeyer incluíram, entre outros aspectos, o que ele considerou como falhas da experiência do AIM: a falta de controle do seu corpo docente, do currículo, dos recursos financeiros e dos resultados

¹⁵ O termo Abordagem Sistêmica significa uma concepção de educação a distância como um sistema total, no qual existe a integração de diferentes tecnologias e uma estrutura administrativa e pedagógica voltada especificamente para as especificidades dessa modalidade. (MOORE e KEARSLEY, 2007).

acadêmicos dos alunos (créditos e diplomas). Segundo Wedmeyer citado por Moore e Kearsley (2007), “as implicações eram claras: uma instituição atuando em grande escala e não-experimental, como o AIM, teria de iniciar com autonomia e controle totais” (p.35). A experiência do projeto Mídia de Instrução Articulada foi referência para o surgimento das instituições com finalidades únicas, concretizadas nas UA (MOORE e KEARSLEY, 2007).

Portanto, tomando como referência as falhas do AIM, em 1969, a Universidade Aberta do Reino Unido estabeleceu-se como uma instituição integralmente autônoma, oferecida exclusivamente na modalidade a distância, ou seja, não estava ligada as universidades tradicionais já existentes no Reino Unido, sendo autorizada, inclusive, a conceder seus próprios diplomas.

É interessante neste momento abordarmos o termo *Aberto*, que conforme nos é explicitado pelos autores anteriormente citados, tem origem política, já que no Reino Unido o ingresso no ensino superior era muito limitado, principalmente para os filhos das classes operárias. Portanto, a criação da Universidade Aberta (Open University), constituiu-se numa decisão política, de um governo liderado por um Partido Trabalhista, como forma de criar oportunidades e acessibilidade para essa parcela da população.

Em Peters (2006) encontramos uma interessante discussão sobre este termo. Segundo o autor, a fácil aceitação dessa denominação ocorreu devido à discussão que acontecia naquela época sobre o ensino aberto. A Open University, neste sentido, foi a primeira instituição que apresentou uma forma diferente do telensino (educação a distância) que se conhecia até então, e esse movimento chamou a atenção de outros governos e universidades do mundo. O sentido de *aberto*, “refere-se, em termos gerais, à aquisição de conhecimentos, habilidades e atitudes em principio *acessível para qualquer pessoa*, da qual, portanto ninguém pode estar excluído (princípio da igualdade)” (Idem, p.179, grifos do autor). O autor infere ainda, que para uma universidade realmente aderir esses princípios, deveria derrubar tradicionais barreiras educacionais. Rumble (1989) citado por Aretio (2001) complementa que o termo está relacionado à natureza da educação oferecida, seja presencial ou a distância.

Desta forma, a maioria das universidades abertas que sucederam a Universidade Aberta do Reino Unido, aderiram aos seus princípios, dentre os quais destacamos: qualquer pessoa poderia se matricular, sem levar em conta sua educação anterior; o estudo era realizado no lugar que o aluno escolhesse; a orientação era feita por especialistas com o objetivo de abranger uma grande escala de alunos, geralmente no território nacional; metodologia de ensino realizada por meio do material impresso, que era complementada por diferentes mídias de áudio e vídeo conferências.

A **quarta geração** foi marcada pela tecnologia das teleconferências¹⁶ e dos satélites. A primeira tecnologia a ser usada na teleconferência em escala ampla, durante os anos de 1970 e 1980, foi a da audioconferência, que diferente das outras formas de comunicação até então já utilizadas pela educação a distância, proporcionou interações bidirecionais entre o aluno e professor, com perguntas e respostas, ou seja, com a possibilidade do diálogo.

Já a tecnologia do satélite teve início, em 6 de abril de 1965, com o lançamento do satélite Early Bird. Uma das primeiras universidades que utilizou a transmissão de programas educacionais por meio do satélite foi a Universidade do Alaska, que oferecia cursos de educação continuada para professores. Na década de 1990, com uma tecnologia mais avançada, a transmissão direta por satélite permitiu que pessoas ou escolas recebessem programas diretamente em suas casas ou nas escolas (MOORE e KEARSLEY, 2007).

A **quinta geração**, seguindo os autores anteriormente referidos, baseia-se na educação *on line*, com classes virtuais. Esse tipo de tecnologia avançada teve origem nos primeiros sistemas de computação, desenvolvidos nos anos de 1960 a 1970, os quais se constituíam de equipamentos de grande porte, que precisavam ser instaladas em salas específicas. Um dos precursores da rede de computação foi o projeto desenvolvido durante os anos de 1970 na Universidade de Illinois, denominado PLATO (Programmed Logic for Automatic Teaching), que permitia comunicação a alguns locais por linhas de discagem ou conexões específicas. Já o primeiro modo de conectar computadores para instrução de grupos e não de indivíduos foi denominado *audiográfico*. A Universidade do Estado da Pensilvânia (1989) e o Thomas Edison College, em Nova Jersey, foram pioneiros no uso de conferência por computador, na qual existia a interação entre professores e alunos (MOORE e KEARSLEY, 2007).

Atualmente, e em praticamente todos os países do mundo, inclusive no Brasil, encontramos cursos oferecidos totalmente *on line*, sejam por meio de instituições educacionais ou empresas que capacitam seus funcionários por meio da educação a distância. Na década de 1990, os Estados Unidos foram um dos pioneiros nessa tecnologia, a Penn State University ofereceu o primeiro curso de graduação em educação adulta por meio de seu programa *on line* World Campus. Neste país, ao final da década de 1990, 84,1% das universidades públicas e 83,3% das faculdades públicas com cursos de quatro anos ofereciam cursos com base na web (GREEN, apud MOORE e KEARSLEY, 2007).

¹⁶ Os autores Moore e Kearsley abrangem o termo *teleconferência* como as formas de interação entre grupos em tempo real e a distância. Essas interações podem ocorrer por meio de audioconferências e videoconferências transmitidas por meio de telefone, satélite, cabo e/ou redes de computadores (2007).

Hoje, para muitos, possuir um computador conectado a internet é algo mais do que normal, é necessário. Quando nos comunicamos por meio da internet, seja por mensagens síncronas ou assíncronas, pensamos na rapidez da informação que queremos compartilhar ou interagir com o outro. Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), realizada pelo IBGE e divulgada em 2008, 77% (setenta e sete por cento) das casas dos brasileiros têm algum tipo de telefone, fixo ou móvel, sendo que o número de domicílios com pelo menos um computador, dobrou entre 2001 e 2007, chegando a 27% (vinte e sete por cento).

Esses dados, embora revelem avanço no contexto nacional, quando comparados aos Estados Unidos que, em 1989, 15% (quinze por cento) das suas residências possuíam computador pessoal e quase metade de todas as crianças tinham acesso a essa tecnologia em casa ou na escola, nos levam a refletir sobre a problemática que envolve a educação no Brasil e, em especial a relacionada à educação na modalidade a distância.

Buscando uma reflexão a partir do histórico da EaD no mundo, percebemos que, a partir da difusão dos meios de comunicação de massa, a educação a distância tomou grandes proporções, tendo avançado quantitativa e qualitativamente. As gerações descritas, com base nos estudos dos autores Moore e Kearsley (2007), apresentam a relação entre o histórico da educação a distância e os avanços tecnológicos. Em cada geração existiu a predominância de determinada(s) tecnologia(s), e, conseqüentemente, a integração/combinção da tecnologia anterior à subseqüente.

Portanto, apesar de nos encontramos na quinta geração, verificamos que uma tecnologia não excluiu a outra. Um dos fatores que determinam sua utilização, ou a integração de várias, é a concepção teórica e metodológica da instituição educacional que utiliza essa modalidade, além do perfil dos alunos que ela atende.

A maior parte das informações históricas referiu-se aos Estados Unidos, que inquestionavelmente, constituiu-se num dos pioneiros na educação a distância, principalmente com sua tecnologia de ponta e as iniciativas das instituições privadas. No entanto, concomitante à cronologia apresentada, outros países viviam marcos nessa modalidade de educação, como a Noruega, que apesar da EaD ter sido conduzida ao longo de sua história por duas instituições privadas, seu governo foi um dos primeiros no mundo a ter uma política nacional de apoio à educação a distância, com leis promulgadas já em 1948 (Idem).

Já os países escandinavos – Suécia, Noruega, Dinamarca e Finlândia – possuem populações dispersas e isoladas devido a sua geografia e um inverno rigoroso. Neste sentido, os autores anteriormente mencionados ressaltam que “como o nível da educação básica nesses

países é muito elevado, as pessoas têm boas aptidões adquiridas nas escolas e, portanto, são capazes de se adaptar com muita presteza à educação a distância” (p.285).

Outro exemplo é a Austrália, que, com uma grande área geográfica, mas uma população pequena, constituiu-se também numa das nações pioneiras em educação a distância. Leis relativas à educação escolar foram aprovadas na década de 1870, exigindo a provisão de educação para crianças em lugares remotos e isolados como um direito comparável a educação nas áreas urbanas. Em nível universitário, quando a University of Queensland foi criada, em 1910, foi exigido por uma Lei da Educação que se oferecessem programas por correspondência (Idem).

A partir do exposto, inferimos que quando um país apresenta uma política nacional que apóie a educação a distância, além de condições tecnológicas (seja a impressa, ou a combinação de várias tecnologias) para a comunicação, é possível o sucesso e a continuidade de programas nesta modalidade. Haja vista, a já mencionada, Universidade Aberta (UA) do Reino Unido, que hoje também existe em países da ex-União Soviética e da Ásia, como Singapura e a província de Hong-Kong (SOUSA, 1996).

Após a criação da UA, ocorreu um grande crescimento de universidades dedicadas somente a educação a distância, além daquelas que já tinham tradição na educação presencial e passaram a incluí-la. Este período também deu início a estudos sobre EaD, que buscavam entender o ensino e a aprendizagem destes alunos, que inegavelmente se encontravam em um processo com especificidades diferentes daqueles da educação presencial. Sobre o estudo de teorias da educação a distância, discutiremos mais a frente no Capítulo 3.

O Quadro 02 tem por objetivo apontar algumas das grandes universidades pioneiras da educação a distância, que existem até hoje.

Quadro 02
Universidades pioneiras na Educação a distância

| PAÍS | INSTITUIÇÃO | CRIAÇÃO |
|---------------|---|---------|
| Austrália | University of Queensland | 1910 |
| Noruega | Norsk Korrespondanse (NKS) | 1914 |
| África do Sul | University of South Africa (Unisa) | 1946 |
| Nova Zelândia | Massey University | 1960 |
| Reino Unido | Universidade Aberta do Reino Unido | 1969 |
| Canadá | Athabasca University (AU) | 1970 |
| Espanha | Universidade Nacional de Educación a Distancia (UNED) | 1972 |
| Alemanha | FernUniversität | 1974 |

| PAÍS | INSTITUIÇÃO | CRIAÇÃO |
|------------|--|---------|
| Paquistão | Allama Iqbal Open University (AIU) | 1974 |
| Venezuela | Universidad Nacional Abierta | 1977 |
| Costa Rica | Universidad Estatal a Distancia (UNED) | 1977 |
| China | China TV University System | 1979 |
| Coréia | Korean National Open University (KNOU) | 1982 |
| Turquia | Anadolu University | 1992 |

Nota: Quadro adaptado a partir de Moore e Kearsley (2007)

Atualmente encontramos diversos cursos (em diferentes níveis e modalidades) de ensino a distância, inclusive mestrado e doutorado. O cenário mundial da educação a distância que vivemos hoje é consequência de sua história, na qual o objetivo maior era oportunizar a educação àqueles, que por algum motivo, não a tiveram por meio da educação presencial. Sua utilização foi (e está sendo feita) realizada de diferentes formas, de acordo com as necessidades e possibilidades de cada país. Em alguns deles, a dificuldade reside na extensão geográfica, constituindo-se a educação a distância uma alternativa para o acesso a educação aos seus habitantes distribuídos pelo seu extenso território. Em outros, devido à densidade populacional, a educação presencial já não consegue atingir a todos, sendo assim, a educação a distância é uma das formas de tornar o ensino mais democrático.

Contudo, apesar dos aspectos citados serem o seu cerne, a educação a distância, hoje, além de alternativa a uma educação presencial que não foi possível, também está sendo reconhecida como uma escolha devido às vantagens oferecidas, principalmente em relação à flexibilidade de tempo e espaço.

No caso do Brasil, nos encaixamos no perfil de um país que por meio da educação presencial ainda não conseguiu democratizar o acesso a educação. A EaD como estratégia/alternativa está sendo usada há mais de um século, e para entendermos o porquê do nosso atraso com relação a sua utilização, precisamos compreender melhor sua história na educação do Brasil.

1.2. A Educação a Distância no Brasil

Podemos afirmar que a educação a distância no Brasil, apesar de seus indícios no início do século XX, apenas há pouco mais de uma década vem se constituindo como uma modalidade de educação reconhecida legalmente, desenvolvendo-se a partir de discussões e reflexões sobre suas concepções teóricas e metodológicas.

No que diz respeito à trajetória de EaD no país, provavelmente devido à falta de registros, boa parte da literatura consultada apresenta poucos detalhes de sua história, abrangendo especialmente as datas de experiências realizadas (SARAIVA, 1996).

As primeiras iniciativas de educação a distância no Brasil estão ligadas ao uso do rádio. Em 1923, Edgar Roquete-Pinto e um grupo de professores fundaram a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, que, em 1936, tornou-se a rádio Ministério da Educação e Cultura, a qual possuía caráter educativo e cultural (SARAIVA, 1996; PRETI, 1996; NETTO apud GOUVÊA, 2006).

Ao buscarmos um retrato dos setores político, econômico e social do Brasil durante este período, encontramos importantes considerações de Saviani (2007) e principalmente de Nagle (2001), que aborda detalhadamente esses três setores durante a Primeira República.

A década de 1920 é apontada como um período de passagem de um sistema de tipo colonial para uma fase de instalação do capitalismo no Brasil, definindo-se como um período intermediário entre o sistema agrário-comercial e o urbano industrial. A industrialização neste período intensificou o desenvolvimento de novas camadas sociais, das consideradas médias até o operariado, diversificando assim a estratificação social. Na ocasião, ocorreu também uma abertura de novos caminhos no processo produtivo e novas orientações ideológicas como o nacionalismo, catolicismo, tenentismo e novas ideologias educacionais (NAGLE, 2001).

Com os altos lucros proporcionados pela exportação do café, durante as primeiras décadas do século XX, desenvolveu-se uma crescente complexidade social. A população global cresceu de 14.333.915, em 1890, para 30.635.605, em 1920, e 35.804.704, em 1925, com as principais concentrações no Distrito Federal, São Paulo e Salvador. O número de operários passou de 500 mil, em 1920, para 800 mil, em 1930.

(...) do ponto de vista da análise histórica global do modo de produção capitalista e, portanto, da teoria decorrente dessa análise, o desenvolvimento do capitalismo implicou o deslocamento do eixo da vida societária do campo para a cidade e da agricultura para a indústria, ocorrendo, inclusive, um progressivo processo de urbanização do campo e industrialização da agricultura (SAVIANI, 2007, p.191).

Outras instituições pioneiras na área da educação a distância surgiram no Brasil nos anos posteriores. De acordo com Zamlutti (2006) o Instituto Monitor, fundado em 1939, oferecia cursos de rádio-técnico por correspondência, que buscavam, capacitar mão-de-obra especializada de técnicos em eletrônica. Neste mesmo ano, segundo Saraiva (1996), a Marinha já utilizava ensino por correspondência e o exército brasileiro oferecia cursos de

correspondência para preparação de oficiais para admissão à Escola de Comando do Estado Maior. O Instituto Universal Brasileiro, fundado em 1941, oferecia cursos por correspondência de datilografia, taquigrafia e estenografia, e posteriormente os cursos de auxiliar de escritório, caixa, correspondente, secretariado, português e inglês.

Após a Revolução de 1930 e a aceleração da industrialização do país, assistimos à transformação da questão social e o advento do populismo: “O desenvolvimento nacional passou a ser a idéia-guia, dando azo à manifestação da ideologia que veio a ser identificada pelo nome de “nacional-desenvolvimentismo” (SAVIANI, 2007, p. 309).

Segundo este autor, de nacional-desenvolvimentismo incitava a mobilização das massas. Contudo, de acordo com a Constituição de 1937 o direito do voto estava condicionado a alfabetização (art.117), o que gerou a organização de campanhas e movimentos de alfabetização que se estenderam do final da década de 1940 até 1963. Um desses movimentos de alfabetização foi o Movimento de Educação de Base (MEB), criado pelo Decreto nº. 50.370, de 21 de março de 1961.

Tratava-se de um movimento da igreja católica, idealizado e dirigido pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB, “estes porém, logo se distanciaram dos objetivos catequéticos, imprimindo ao movimento um caráter de conscientização e politização do povo” (Idem, 315). Para atingir o povo, a base de operação do MEB eram as escolas radiofônicas, que chegaram a atingir o número de 7.353, em setembro de 1963. Essas escolas distribuíam-se por cerca de quinhentos municípios em 15 unidades da federação, compreendendo a maioria dos estados do nordeste e norte.

A Fundação Educacional e Cultural Padre Landell de Moura – FEPLAM, de caráter privado, criada em 1967, na cidade de Porto Alegre/RS, e, iniciou programas de educação de adultos por meio do rádio e da televisão. O Centro Educativo do Maranhão, em 1969, utilizou programas de televisão em circuito fechado para a educação de alunos das 5ª a 8ª séries. A TVE do Ceará, nesta mesma época, também desenvolvia o programa *TV Escolar*, e atendia alunos da 5ª a 6ª séries das regiões mais interioranas (PRETI, 1996).

Criado em setembro de 1970, temos o Projeto Minerva, que compreendia a programação oficial do Serviço de Rádio Educativo (SER). Segundo Niskier (1999), esse projeto teve respaldo legal do decreto presidencial e da portaria interministerial nº 408/70, a qual determinava que a transmissão de programação educativa ocorresse em todas as emissoras de rádios. Em 1971, o Projeto Minerva realizou em todo país cursos de supletivos que compreendiam o primário e o ginásio.

Assim como o Projeto Minerva, outros cursos supletivos desse período que utilizavam o rádio e a televisão tiveram por base a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971:

Art. 25. O ensino supletivo abrangerá, conforme as necessidades a atender, desde a iniciação no ensino de ler, escrever e contar e a formação profissional definida em lei específica até o estudo intensivo de disciplinas do ensino regular e a atualização de conhecimentos.

§ 1º Os cursos supletivos terão estrutura, duração e regime escolar que se ajustem às suas finalidades próprias e ao tipo especial de aluno a que se destinam.

§ 2º Os cursos supletivos serão ministrados em classes **ou mediante a utilização de rádios, televisão, correspondência e outros meios de comunicação que permitam alcançar o maior número de alunos** (grifos nossos).

Verificamos que a lei possibilitava a utilização de métodos/formas de ensino a distância pelos cursos supletivos, mas não apresentava uma concepção de modalidade de educação a distância.

Outra iniciativa importante do governo foi a criação do Programa Nacional de Teleeducação, PRONTEL¹⁷, pelo Ministério da Educação (MEC), cujo objetivo era integrar as atividades educativas realizadas com a utilização dos meios de comunicação.

A Fundação Roberto Marinho, a Fundação Padre Anchieta e a TV Cultura de São Paulo, também contribuíram significativamente para o avanço da EaD no país, quando, a partir da década de 70, passaram a oferecer o ensino supletivo a distância para o primeiro e segundo graus por meio do programa chamado Telecurso 1º e 2º grau (GOUVEA; OLIVEIRA, 2006). Vale destacar também que o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), em 1979, em caráter experimental, utilizou os recursos da Televisão Educação (TVE) para emitir 60 programas em forma de teleaulas dramatizadas (PRETI, 1996). Por sua vez o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), também nessa época passaram a oferecer cursos a distância para profissionalização e capacitação de trabalhadores.

Portanto, foi partir dos anos 70 (setenta) que programas de educação a distância, oriundos dos setores privados e públicos, se desenvolveram em maior quantidade. Neste período, o foco principal era a alfabetização e a escolarização dos jovens e adultos por meio dos cursos supletivos com a utilização da metodologia a distância. Segundo nos relata

¹⁷ Em 1979 foi substituído Secretaria de Aplicação Tecnológica (SEAT).

Passarinho (1999)¹⁸, enquanto no Brasil as ações da EaD estavam voltadas prioritariamente para a educação de jovens e adultos, um programa chamado Universidade Aberta (UA) desenvolvido na Inglaterra, chamou sua atenção.

Apesar de ter obtido informações e oferecimento de apoio por parte da delegação desse programa, o então Ministro da Educação e Cultura solicitou que Newton Sucupira¹⁹ que estudasse com maior profundidade a UA.

Desde logo, ponderei ao professor Sucupira que no nosso caso seria conveniente o que, troçando com ele, chamei de Universidade Semi-Aberta, na medida em que o ingresso seria condicionado à prévia conclusão do 2º grau. O ilustre mestre pernambucano, que viria, por seus préstimos, ainda em minha gestão no MEC, a conquistar para o Brasil a presidência do Birô Internacional de Educação retornou entusiasmado com a educação a distância inglesa e certo de que poderíamos transferir a experiência para o Brasil, guardada as peculiaridades do nosso País (PASSARINHO, 1999, p.10)²⁰.

Segundo relata Niskier (1996) que no período, de 1972 a 1974, esteve a frente do PRONTEL, o ministro encarregou o professor Newton Sucupira, após seu retorno da Inglaterra, a criar uma comissão de especialistas para estudar a possibilidade de implantação de experiência semelhante a UA no país. No entanto, a iniciativa teve que superar alguns obstáculos.

A Comissão de Especialistas do MEC deparou-se com uma forte reação da comunidade pedagógica, temerosa de que se pudesse estar **armando um imenso esquema de facilitário, com o uso dessa metodologia**. Lembro que, numa visita feita ao campus Milton Keynes, em Londres, perguntei ao seu diretor se a Inglaterra não havia enfrentado problema semelhante. Curiosamente, ele disse que sim. Mas que a solução para a Universidade Aberta chancelada pela rainha Elizabeth II fora extremamente simples: “Contratamos os 500 melhores professores universitários da Grã-Bretanha. A eles entregamos não apenas a elaboração dos módulos (*units*), distribuídos pelo Correio, mas também o controle de toda a avaliação do processo, a fim de que não se corresse qualquer risco em termos de qualidade” (NISKIER, 1996, p.51, grifos nossos).

¹⁸ Jarbas Gonçalves Passarinho foi Ministro da Educação e Cultura entre os anos de 1969 e 1974, no governo de Garrastazu Médici.

¹⁹ O professor Newton Lins Buarque Sucupira, alagoano, de Porto Calvo, formou-se em direito e filosofia pela Universidade Federal de Recife. Em 1961, indicado por Anísio Teixeira, Newton Sucupira integrou o primeiro grupo de intelectuais para compor o Conselho Federal de Educação, atualmente Conselho Nacional de Educação (CNE). Presidiu o grupo de trabalho que elaborou a Lei da Reforma Universitária no Brasil, em 1968. Após 10 anos de atuação no Conselho ficou conhecido como patrono da regulamentação da pós-graduação brasileira pela criação de cursos de pós-graduação no Brasil. O marco legal ficou conhecido como Parecer Sucupira. Sucupira atuou como professor em instituições como a Fundação Getúlio Vargas e a Universidade Federal do Rio de Janeiro, da qual se aposentou em 1990. O professor faleceu em 2007 (Trecho extraído do site da CAPES: <http://www.capes.gov.br/servicos/sala-de-imprensa/36-noticias/1880>).

²⁰ Trechos retirados do prefácio escrito por Jarbas Passarinho, do livro de NISKIER (1999) intitulado Educação a distância: A tecnologia da esperança.

No ano de 1972, tramitou no Congresso Nacional um projeto de lei²¹ para a criação de uma universidade semelhante a UA, mas este não teve continuidade. Contudo, se naquele momento não foi possível a implantação da educação a distância na formação inicial no ensino superior no Brasil, contrariando as reações da comunidade pedagógica, a Universidade de Brasília (UnB) foi a primeira a realizar experiências nessa área. Desde 1979 a 1989, por meio do Programa de Ensino a distância (PED), a UnB produziu 14 cursos em nível de extensão, seis deles traduzidos da Open University (CASTRO; TAVARES, 1996).

No ano de 1987, outra comissão²² foi designada a estudar as possibilidades de uma UA no Brasil e mais um projeto lei foi elaborado defendendo sua viabilidade, constituindo-se em mais uma iniciativa que não teve continuidade.

A Constituição Federal de 1988 (CF88) apresenta a **Educação** como o primeiro direito social do cidadão (art.6º)²³. O texto constitucional ainda estabeleceu como competência da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios proporcionarem os meios de acesso à cultura, à educação e à ciência (art.23, inciso V). Conjugada a estas delimitações, a Carta de 1988 apresentou que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (art. 205)

Portanto, reconhecida a educação como um direito social de todos; cada um dos cidadãos precisa ter a garantia e a oportunidade da escolarização em todos os níveis de ensino. Como vimos no histórico até aqui percorrido, apesar da falta de um apoio mais estável/concreto do governo, o Brasil, por meio de experiências nessa área, reconheceu na EaD uma possibilidade para democratizar à educação. Esse pensamento foi, em 1993, reafirmado no Plano Decenal de Educação para Todos (PDE), documento considerado pelo Ministério da Educação e do Desporto, da época, como uma proposta que visava, entre outros aspectos, responder ao dispositivo constitucional que determinava a eliminação do analfabetismo e a universalização do ensino fundamental no prazo de dez anos. Para atingir

²¹ Segundo Alves (2006), em publicação do Instituto de Pesquisas Avançadas em Educação, o primeiro Projeto de Lei com o objetivo da criação de uma Universidade Aberta no Brasil foi o de nº 962/72, sendo autor o Deputado Alfeu Gasparini.

²² Em 5 de outubro de 1987, por meio da portaria nº 56, proposta pela indicação 18/86, uma comissão foi designada a apresentar um relatório sobre as possibilidades de uma UA no Brasil. Esta comissão foi composta pelos conselheiros Arnaldo Niskier, Leda Maria Chaves Tajra, Walter Costa Porto e os professores Newton Lins Buarques Sucupira, Paulo Nathanael Pereira de Souza e Rosa Maria Monteiro Péssima. (NISKIER, 1999)

²³ Segundo a

estes objetivos, o documento apresenta como uma das estratégias, ampliar os meios de alcance da educação básica:

Disseminando meios de informação, comunicação e ação social, em apoio às redes escolares locais, incluindo, entre outros, **programas de educação aberta e a distância**, centros de difusão cultural, bibliotecas, núcleos de multimeios e espaços de ação comunitária. (PDE, 2003, p.39, grifos nossos).

Na década de 1990, percebemos um maior reconhecimento da educação a distância enquanto uma das políticas públicas voltada para a democratização do acesso à educação. Neste sentido, vale destacar a importância do Decreto nº 1.237, de 6 de setembro de 1994, que criou o Sistema Nacional de Educação à Distância.

É criado, no âmbito da Administração Federal, o Sistema Nacional de Educação à Distância SINEAD, com os objetivos de facilitar a todo cidadão, por meio da educação aberta, continuada e à distância, o acesso ao conhecimento social e científico disponível na sociedade brasileira e de servir de apoio à consecução dos propósitos do Plano Decenal de Educação para Todos, aplicando os recursos das comunicações, telecomunicações e informática no sistema educacional brasileiro (art.1º)

Ainda neste mesmo ano, a Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB) ofereceu o curso de especialização em Avaliação a Distância, por iniciativa da Cátedra Unesco de Educação a Distância (SOUSA, 1996).

Em 1995, a Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) tornou-se a primeira Universidade no Brasil a criar um curso de graduação a distância - Licenciatura Plena em Educação Básica: 1ª a 4ª séries do 1º grau. Em caráter experimental, o curso visava a formação em nível superior de quase 10.000 professores do ensino fundamental da rede pública do seu estado. Na época, a UFMT ofereceu também o curso de Especialização para a *Formação de Orientadores Acadêmicos* (tutores) em EAD (PRETTI, 1996).

Assim, além da educação de jovens e adultos, a educação a distância passou a abarcar também a formação continuada de professores. Mas apesar de sua reconhecida importância, até então não existia uma legislação que a oficializasse como modalidade educacional, isto é, que a regulamentasse e a definisse.

Em 20 de dezembro de 1996 foi sancionada a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de nº 9.394/96, que trouxe mudanças significativas para a educação do Brasil, principalmente para a educação a distância ao estabelecer que “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).

No mesmo ano da nova LDB, em 27 de maio, foi criada a Secretaria de Educação a Distância (SEED), por meio do Decreto de nº 1.917. À SEED compete “planejar, orientar, coordenar e supervisionar o processo de formulação e implementação da política de educação à distância” (art. 27, Parágrafo I).

1.3. A Educação a Distância pós-LDB: A Educação Superior.

Podemos afirmar que foi com a homologação da LDBEN/96 que teve início a história do quadro normativo da educação a distância no Brasil. Partindo dessa afirmação, discutimos neste subcapítulo os aspectos legais dessa modalidade e, na sequência, apresentaremos sua evolução pós-LDB. Optamos por uma apresentação em ordem cronológica, incluindo, inclusive, a legislação que já foi revogada, uma vez que entendemos que constitui importante objeto de análise, principalmente quando a relacionamos com a que se encontra em vigor. Em função do objetivo deste estudo, optamos também por direcionar nossa análise para EaD na educação superior.

Ao retomarmos a análise da Lei 9.394/96, além do art. 80, que oficializou a educação a distância em todos os níveis e modalidades de ensino, no que se refere especificamente à EaD, esta Lei determina que: “É obrigatória a frequência de alunos e professores, salvo nos programas de educação a distância” (art 47, § 3º). Sendo assim, encontramos uma distinção entre a modalidade presencial e a modalidade a distância pela presença ou ausência física de dos alunos. Outro importante destaque, diz respeito às suas determinações referentes à formação de docentes para atuarem na educação básica:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (art.62).

A relação entre os artigos 80 e 63 foi estabelecida dois anos após a promulgação da LDB, quando a educação a distância foi regulamentada por meio do Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998. O MEC ao exigir a formação em nível superior para os professores que atuam na educação básica (art.63), na mesma Lei (LDB) recomendou formas para que isso pudesse ocorrer (art.80), ao incentivar os programas de educação a distância, haja vista que o sistema presencial não comportaria a demanda decorrente do novo ordenamento jurídico. O

Decreto 2.494/98, além de ter estabelecido, de forma geral, aspectos referentes às organizações de cursos a distância (credenciamento, autorização, diplomação, avaliação), apresentou a primeira definição legal sobre a educação a distância.

Portanto, a EaD na educação superior só se concretizou no Brasil no final do século XX. Segundo Lobo Neto:

Quando, no dia 10 de fevereiro de 1998, o decreto nº 2.494 regulamentou o art. 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educacional Nacional e, no dia 07 de abril, através da portaria nº 301/98 o ministro da educação e do desporto estabeleceu os procedimentos para o credenciamento de instituições e a autorização de cursos a distância no nível de graduação, completou-se o primeiro e fundamental passo de inserção concreta da Educação a distância no Sistema Educacional Brasileiro (2003, p. 397).

A respeito da primeira definição legal da educação a distância, apresentada no Decreto 2.494/98, esta foi considerada “como uma forma de ensino que possibilita a auto-aprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação” (art.1º). Destacamos os termos *auto-aprendizagem*, *sistematização do ensino* e *meios de comunicação* como as principais características desta definição.

Após a regularização da EaD, conforme podemos observar na Tabela 02, desde 1998 até 2002, houve significativo crescimento dos pedidos de credenciamento e autorização de cursos a distância. Essas solicitações foram, em sua grande maioria, para cursos de graduação voltados para a formação de professores, os quais respondiam por 80% (oitenta por cento) do total dos pedidos, sendo que, entre esses últimos, 60% (sessenta por cento) correspondiam a cursos de Pedagogia e de Normal Superior.

Tabela 02

Pedidos de credenciamentos e autorização para cursos a distância (1998-2002)

| Ano | 1998 | 1999 | 2000 | 2001 | 2002 |
|----------------|------|------|------|------|------|
| Pedidos | 08 | 14 | 05 | 10 | 47 |

Fonte: Relatório de Agosto/2002 da Comissão Assessora com a finalidade de apoiar a Secretaria de Educação Superior/MEC

Ainda no ano de 1998, foi publicado na página do MEC o documento intitulado *Indicadores de Qualidade para cursos de Graduação a Distância*²⁴, que apesar de não se constituir num ato jurídico tornou-se referência, na época, para a elaboração de cursos de graduação na modalidade a distância, apresentando orientações sobre os itens: o desenho do projeto do curso, equipe multidisciplinar, comunicação/interatividade entre professor e aluno, qualidade dos recursos educacionais, infra-estrutura de apoio, avaliação, convênios e parceiras, edital e informações sobre o curso de graduação a distância, além dos custos de implementação e manutenção da graduação a distância. Afora estes aspectos, no seu primeiro item, *considerações gerais*, foi apresentada uma definição do termo educação a distância, que se diferencia da apresentada no Decreto 2.494/98:

Para efeito desses referenciais, considera-se que a diferença básica entre educação presencial e a distância está no fato de que, nesta, **o aluno constrói conhecimento** - ou seja, aprende - e desenvolve competências, habilidades, atitudes e hábitos relativos ao estudo, à profissão e à sua própria vida, **no tempo e local que lhe são adequados**, não com a ajuda em tempo integral da aula de um professor, mas com **a mediação de professores** (orientadores ou tutores), **atuando ora a distância, ora em presença física ou virtual**, e com o apoio de sistemas de gestão e operacionalização específicos, bem como de materiais didáticos intencionalmente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados através dos diversos meios de comunicação (p.02).

Entendemos que esta definição prioriza o ensino e aprendizagem como um processo de construção, principalmente quando atribui também a “presença” do professor, que será um orientador do estudo. Portanto, observamos alguns aspectos que não foram considerados na definição legal, promulgada no mesmo ano: *construção do conhecimento, mediação do professor, flexibilidade do espaço*, considerando inclusive momentos presenciais, e tempo.

Além de traduzido na definição de EaD, a importância na interação aluno e professor, facilitada pelas tecnologias, é enfatizada no decorrer do documento, e entendida como um processo motivador da aprendizagem, valioso ao evitar o isolamento do aluno.

Atendendo a determinação da LDB, no ano de 2001 foi aprovado, pela Lei de nº 10.172, o Plano Nacional de Educação (PNE), com duração de dez anos. Neste, a educação a distância é destacada no capítulo referente às *modalidades de ensino*, sendo que no item *diretrizes*, há uma discussão sobre a ampliação de sua definição no que diz respeito às Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC):

²⁴ A autora do documento foi Carmen Moreira de Castro Neves, diretora de política de Educação a distância, que foi também publicado na revista tecnologia Educacional nº 144/98, da Associação Brasileira de Tecnologia Educacional – ABT

É preciso ampliar o conceito de educação a distância para poder incorporar todas as possibilidades que as tecnologias de comunicação possam propiciar a todos os níveis e modalidades de educação, seja por meio de correspondência, transmissão radiofônica e televisiva, programas de computador, internet, seja por meio dos mais recentes processos de utilização conjugada de meios como a telemática e a multimídia (p.54)

No histórico da EaD, observamos sua ligação direta às tecnologias de comunicação. Entendemos que a partir da criação e difusão de diferentes TIC's, é preciso que repensemos suas potencialidades para a educação (em todos os níveis e modalidades). Para existir educação a distância é preciso meios (tecnologias) que possibilitem a difusão das informações/conteúdos. Atualmente dispomos de tecnologias de ponta, como a internet, no entanto, outros meios como a televisão e rádio são muito eficientes, mas, e infelizmente não são tão difundidos em cursos de graduação a distância. Sobre esta questão, o PND estabelece importantes *objetivos e metas*, conforme abaixo:

3. Utilizar os canais educativos televisivos e radiofônicos, assim como redes telemáticas de educação, para a disseminação de programas culturais e educativos, assegurando às escolas e à comunidade condições básicas de acesso a esses meios.
4. Garantir a integração de ações dos Ministérios da Educação, da Cultura, do Trabalho, da Ciência e Tecnologia e das Comunicações para o desenvolvimento da educação a distância no País, pela ampliação da infraestrutura tecnológica e pela redução de custos dos serviços de comunicação e informação, criando, em dois anos, um programa que assegure essa colaboração.
5. Enviar ao Congresso Nacional, no prazo de um ano, proposta de regulamentação da reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, para transmissão de programas educativos pelos canais comerciais de rádio e televisão, inclusive em horários nobres.
6. Fortalecer e apoiar o Sistema Nacional de Rádio e Televisão Educativa, comprometendo-o a desenvolver programas que atendam as metas propostas neste capítulo.

Já com relação à educação superior, são estabelecidos os seguintes *objetivos e metas*:

11. Iniciar, logo após a aprovação do Plano, a oferta de cursos a distância, em nível superior, especialmente na área de formação de professores para a educação básica.
12. Ampliar, gradualmente, a oferta de formação a distância em nível superior para todas as áreas, incentivando a participação das universidades e das demais instituições de educação superior credenciadas.

A emergência dos objetivos e metas citados acima é justificada no capítulo intitulado *Magistério da educação básica*, no item *Formação de professores e valorização do*

magistério, no qual nos é apresentado uma pesquisa²⁵ sobre a distribuição nacional por nível de formação e níveis escolares em que atuam os professores.

Dando continuidade a nossa análise, dois anos mais tarde, designados pelas Portarias nº 335, de 6 de fevereiro de 2002, nº 698 de 12 de março de 2002 e nº 1786, de 20 de junho de 2002; foi criada uma comissão assessora com finalidade de apoiar a Secretaria de Educação Superior na elaboração de proposta de alteração das normas que regulamentam a oferta de educação a distância no nível superior e dos procedimentos de supervisão e avaliação. Esta comissão foi composta por representantes da Secretaria de Educação a Distância, da Secretaria de Educação Média e Tecnológica, da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior e do Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais. O relatório, elaborado em agosto/2002, demonstrou a preocupação com a visão, errônea, e ainda reducionista da educação a distância, resultado de um histórico de certo descaso por parte do governo federal, haja vista que seus aspectos formativos ainda se encontravam em fase de construção. Segundo a comissão, a concepção de função paliativa não correspondia “ao enorme potencial da educação a distância para democratizar o acesso e melhorar a qualidade da educação superior, além de contribuir para a incorporação de atitudes autônomas que levam o cidadão a aprender ao longo da vida” (p.4).

Dentre outros aspectos, o relatório apresentou uma definição da EaD, e propôs alguns elementos essenciais para a criação de um projeto de curso superior a distância. No que tange especificamente à definição, foi considerado que:

A educação a distância deve ser compreendida como a atividade pedagógica que é caracterizada por um processo de ensino-aprendizagem realizado com mediação docente e a utilização de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes tecnológicos de informação e comunicação, os quais podem ser utilizados de forma isolada ou combinadamente, **sem a frequência obrigatória de alunos e professores** (p. 25, grifos nossos).

Ao analisarmos essa definição, percebemos maior diálogo com a apresentada nos *Indicadores de Qualidade para cursos de Graduação a Distância (1998)*, no entanto, sem

²⁵ A pesquisa com origem na Sinopse Estatística 1996 (MEC/INEP), revela que 29.458 professores que atuavam na pré-escola precisavam fazer o curso de nível médio, modalidade normal. Dos professores das classes de alfabetização, que seriam incluídas no ensino fundamental, 13.166 possuíam apenas o ensino fundamental, e deveriam cursar pelo menos o ensino médio, modalidade normal. Para as quatro primeiras séries do ensino fundamental, 94.976 professores precisavam obter diploma de nível médio, modalidade normal. Para as últimas séries do ensino fundamental 159.883 precisavam da formação de nível superior, com licenciatura plena. Já para o ensino médio 44.486 necessitavam de formação superior.

mencionar a questão do espaço e tempo, mas enfatiza a questão da frequência, que posteriormente é novamente ressaltada quando entendida nos cursos semipresenciais.

Nesse sentido, ficam incluídos nessa definição os cursos semipresenciais ou presenciais-virtuais, ou seja, aqueles cursos em que, **pelo menos, oitenta por cento da carga horária correspondente às disciplinas curriculares não seja integralmente ofertada em atividades com a frequência obrigatória** de professores e alunos (p.26, grifos nossos).

O relatório apresentou como requisitos para o processo de ensino e aprendizagem, no item *Apresentação*:

A aquisição de competências, habilidades e princípios éticos acadêmicos e profissionais, especialmente nos cursos de graduação, requer atividades presenciais e momentos de interação face a face. E estes não se restringem apenas aos exames finais de aferição, mas incluem: aquisição de comportamentos de convivência organizada; práticas em laboratórios, treinamentos e estágios; momentos de aprendizagem, em atividades cuja complexidade requeira a intersubjetividade; elaboração e aplicação de conhecimentos que requeiram interação na solução de problemas, com a presença de docentes e colegas. Sempre que esses requisitos do processo de ensino aprendizagem não puderem ser inteira ou satisfatoriamente tratados de modo não presencial ou “virtualizados”, **deverão ser propiciadas interações e atividades presenciais, ou face-a-face** (p.29,grifos nossos).

Portanto, é entendido que momentos educativos com presencialidade são importantes na educação a distância. No entanto, essa dosagem de presença e do uso de tecnologia deverá ser determinada pela “ponderação natureza do curso, de seus objetivos e conteúdos, e da possibilidade de acesso metodológico à tecnologia adequada” (p.4).

Um outro aspecto apresentado no relatório que nos chamou atenção foi o item *Material didático*, que além de apresentar o conteúdo específico do curso/disciplina, é entendido como um instrumento de orientação para o aluno. Este material, apresentado em diferentes mídias (impressa, áudio e visual), deverá ser acompanhado de um guia geral do curso e um guia para de cada componente curricular. Além disso, sua organização deverá ser feita de modo a “atender sempre ao aluno, mas também a promover autonomia para aprender e controlar o próprio desenvolvimento” (p. 8). Portanto, consideramos aqui que uma das principais estratégias para ajudar o aluno a estimular sua autonomia, é a formulação do material didático.

No ano de 2003, foi publicada a segunda versão do documento *Indicadores de Qualidade para cursos de Graduação a Distância*, que passou a se chamar *Referenciais de Qualidade para cursos a Distância*. No item *Considerações gerais* foi reafirmada a definição

apresentada em sua primeira versão documento. O documento apresenta que “mais proveitoso é encararmos educação a distância como uma expressão idiomática que significa, na verdade, educação independente de distâncias” (p.3). Os referenciais se assemelham as exigências para cursos presenciais, já que é compreendido que independente da maior ou menor “presença em uma sala de aula, o que importa para o cidadão e para a sociedade brasileira é ter uma formação pautada em inquestionável padrão de qualidade” (p.4).

Os itens apresentados para a formulação de um projeto de curso a distância não se diferenciam tanto da versão anterior, mas são abordados com mais detalhes. Destacamos o item *Desenho do projeto*, no qual a educação a distância não é considerada sinônimo de redução de tempo, devendo estar integrada às políticas e aos padrões determinados para cada nível de ensino, sem diferenciação de carga horária dos cursos presenciais. Ainda sobre o desenho do projeto, vale destacar a questão da *flexibilidade*, geralmente atribuída como uma vantagem desta modalidade, que esta não deve ser entendida como diminuição de objetivos, conteúdos e avaliações, mas diz “respeito ao ritmo e condições do aluno para aprender tudo o que se vai exigir dele por ter completado aquele curso, disciplina ou nível de ensino” (p.6).

Os Referências/2003 retomam e ampliam questões referentes a *interação professor e aluno* e *autonomia*, no entanto, destacamos a preocupação referente a **estrutura organizacional** dos cursos a distância apresentada no item *Compromisso dos gestores*, principalmente daqueles direcionados para um grande quantitativo de aluno.

A decisão de oferecer cursos a distância exige muitos investimentos. São investimentos em preparação de pessoal (muitas vezes incluindo contratação de profissionais com perfis e competências diversas ou complementares ao quadro da instituição), em infra-estrutura tecnológica, em produção de materiais didáticos, em sistemas de comunicação, monitoramento e gestão, em implantação de polos descentralizados, em logística de manutenção e de distribuição de produtos, entre outros (p. 4-5).

Quando esta segunda versão dos *Referências* foi divulgada, existia um número significativo de cursos²⁶ de graduação a distância no Brasil, que se pautavam na primeira versão de 1998. A criação de uma segunda versão, que reavaliou e ampliou os padrões de qualidade de cursos, nos revela importância estimada a essa modalidade de educação. A partir do exposto, perceberemos um maior apoio e reconhecimento do governo com relação a EaD nas políticas públicas de educação.

Avançando em mais um ano, a Portaria 4.059 de 10 de dezembro de 2004, determinou que:

²⁶ Criados a partir de parcerias e convênios de instituições públicas com o governo de seus respectivos estados.

As instituições de ensino superior poderão introduzir, na organização pedagógica e curricular de seus cursos superiores reconhecidos, a oferta de disciplinas integrantes do currículo que utilizem modalidade **semi-presencial** (art.1º, grifos nossos).

Tendo por referência esta portaria (ainda em vigor), os cursos de graduação presenciais podem oferecer disciplinas que utilizassem a modalidade semi-presencial, desde que sua oferta não ultrapasse 20% (vinte por cento) da carga horária total do curso (art.1, parágrafo 2). Desta forma, entendemos essa possibilidade como um reconhecimento do potencial que a educação a distância estava adquirindo desde a Lei 9394/96.

Vale destacar ainda que a portaria acrescentou uma nova terminologia - modalidade semi-presencial – ao vocabulário da educação a distância:

Para fins desta Portaria, caracteriza-se a **modalidade semi-presencial** como quaisquer atividades didáticas, módulos ou unidades de ensino-aprendizagem centrados na **auto-aprendizagem** e com a mediação de recursos didáticos organizados em diferentes suportes de informação que utilizem tecnologias de comunicação remota (art.1º, § 1, grifos nossos).

E ainda que:

Para os fins desta Portaria, entende-se que a tutoria das disciplinas ofertadas na modalidade semi-presencial implica na existência de docentes qualificados em nível compatível ao previsto no projeto pedagógico do curso, com carga horária específica para os momentos presenciais e os momentos a distância (art.2º, parágrafo único).

Ainda neste mesmo ano, de acordo com a Portaria nº 37, de 02 de setembro de 2004, foi criado o *Grupo de Trabalho de Educação a Distância para a Educação* (GTEADES) com a finalidade de oferecer subsídios para a formulação de ações estratégicas para a educação a distância, a serem implementadas, nas universidades, em consonância com as políticas da Secretaria de Educação a Distância (art.1º). A composição desse grupo tinha por objetivo:

(...) realizar estudos, pesquisas, debates, palestras, seminários regionais ou nacionais com a participação das IES, sociedades científicas, empresas e outros setores organizados da sociedade, direta ou indiretamente envolvidos com a Educação a Distância, com vistas à preparação do Documento “Ações Estratégicas em Educação Superior a Distância em Âmbito Nacional”(art.2º).

Este documento foi divulgado em janeiro de 2005. Nele, o grupo de trabalho indicou algumas preocupações que os nortearam sua elaboração, sendo uma delas a pouca clareza sobre a EaD, já que “freqüentemente, esta é confundida com uma forma massificante de

ensino para aprendizagem individual, ou como forma de aumentar lucros de empresas ditas educacionais” (p.6). O corpo do documento apresenta temas de trabalho, dos quais algumas recomendações são delineadas. Destacamos aqui aquelas relacionadas ao tema *Políticas e Legislação*:

Ia. Recomendações referentes à regulamentação da EAD no âmbito do MEC:

1. Garanta os princípios de **uma educação de qualidade para todos** e se realize a expansão da Educação a Distância de forma democrática, com produção científica de conhecimento sobre seus processos e resultados e com divulgação de suas conquistas.
2. Siga normas jurídicas específicas para cada nível de ensino.
3. Trate a **Educação a Distância e a Educação Presencial de forma equânime**: iguais onde são iguais e desiguais onde são desiguais (p.02, grifos nossos).

Percebemos uma intensa discussão no documento sobre a preocupação com a qualidade e a desmistificação de um modelo meramente instrucional. Para o GTEADES, as diferenças entre a educação presencial e a educação a distância estão relacionadas à questão tecnológica e de meios, do que a fundamentos e objetivos. Concordamos com o documento ao considerar no item *Temas que merecem ser aprofundados*, que é preciso maiores esclarecimentos sobre o “grau de presencialidade física nos cursos a distância por meios digitais ou não” (p.10) e com relação ao sistema de provas presenciais.

O debate se faz necessário pela falta de clareza do que é a presença real neste domínio. O problema se complica quando se sabe que há a lei maior que define presença e suas múltiplas interpretações e necessidades de adaptações (p.10).

Conforme exposto no início deste subcapítulo, a regulamentação da EaD foi efetivada pelo Decreto nº 2.494/98. A partir desde este período muitas discussões foram (e vêm sendo) realizadas por meio de documentos de referência da Secretaria de Educação a Distância, as quais influenciaram no movimento normativo relacionado à esta modalidade.

Em 19 de dezembro de 2005, o Decreto 5.622 revogou por completo o Decreto 2.494/98, nos apresentando uma nova formatação legal para regulamentação desta modalidade de educação no país. Destacamos a definição da EaD, a qual possibilita reflexões:

Para os fins deste Decreto, caracteriza-se 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. 1º, grifos nossos)

Ao analisarmos a definição do Decreto 5.622/05, salientamos as seguintes diferenças, comparadas ao Decreto anterior, e que consideramos resultado das discussões travadas no período que antecedeu sua aprovação:

- A educação a distância passa a ser caracterizada como uma modalidade educacional e não uma forma de ensino;
- O termo autodidatismo é excluído. A mediação didático-pedagógica acontece com a utilização da tecnologia, que facilita a relação entre estudantes e professores. O termo autodidata, que trás referencia aquele que se autoeduca, passa a ser reavaliado. Entende-se que o conhecimento precisa ser construído pela troca.
- As variáveis espaço e tempo são consideradas. Professor e aluno podem dialogar em diversos espaços, por meio de comunicação realizada em tempo real (sincrônica) ou não (assincrônica). Segundo Belloni (2002), o conceito de distância acaba se transformando devido essas novas relações de espaço e tempo mediadas pelas novas tecnologias.

Concordamos com o termo *modalidade educacional* e não *forma ou metodologia de ensino*, já que acreditamos que diferentes metodologias (ou similares) podem ser utilizadas em um sistema presencial e a distância. Portanto, neste sentido, Pretti (2000, p.02) afirmar que:

Inicialmente, queremos chamar a atenção para o fato de que, ao abordarmos a questão da Educação a Distância, estamos tratando de uma modalidade e não de uma metodologia. Fazer esta diferenciação é fundamental, para não cairmos na crença de que estamos atuando num campo totalmente diferente, num sistema de educação paralela, substitutivo ao que já existe. Esta modalidade embasa-se em teorias, concepções e metodologias que dão também sustentação à educação “presencial”(...). O que nos propomos, enquanto professores e educadores que somos, é fazer educação. É o que sabemos fazer e queremos fazê-lo **das formas mais diferentes e da melhor maneira possível**, dentro das limitações objetivas que o sistema nos coloca e tenta nos impor (grifos nossos).

Outro ponto mencionado no Decreto em análise, refere-se aos momentos de presença obrigatória dos alunos, até então sem definição legal, salvo as avaliações presenciais. O Decreto estabelece quatro momentos presenciais obrigatórios durante as: avaliações de estudantes; os estágios obrigatórios, quando previstos na legislação pertinente; as defesas de

trabalhos de conclusão de curso, quando previstos na legislação pertinente; e as atividades relacionadas a laboratórios de ensino, quando for o caso (art.1º, I, II, III, IV).

Além disso, evidenciamos a concretização, pelo menos no aspecto legal, da discussão com relação ao padrões/formato de qualidade dos cursos a distância, os quais, mesmo com suas especificidades, deveriam ser os mesmos dos cursos presenciais.

Art. 3º A criação, organização, oferta e desenvolvimento de cursos e programas a distância deverão observar ao estabelecido na legislação e em regulamentações em vigor, para os respectivos níveis e modalidades da educação nacional.

§ 1º Os cursos e programas a distância deverão ser projetados com a mesma duração definida para os respectivos cursos na modalidade presencial.

Avançando em mais um ano, em 08 de junho de 2006, por meio do Decreto nº 5.800, foi constituído o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB)²⁷:

Art. 1º Fica instituído o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB, voltado para o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País.

Tendo em vista que, em 2006, já existia um número significativo de universidades públicas trabalhando em parcerias com consórcios públicos²⁸, que ofereciam cursos na modalidade a distância, a criação da UAB consistiu na incorporação dos convênios que já existiam, além da articulação de novos com as instituições públicas de ensino superior, credenciadas nos termos do Decreto no 5.622/2005, para o oferecimento de cursos e programas de educação superior a distância no Sistema UAB (art.3º).

Até então, existiam distribuídos em alguns estados, programas de educação a distância que, apesar de seguirem a legislação vigente e os referenciais de qualidade estipulados pelo MEC, constituíam em projetos isolados que não recebiam apoio direto do governo federal. Com a criação da UAB, percebemos mais uma vez, o reconhecimento desta modalidade, e sua

²⁷ Em 2005 foi discutido um projeto de criação da Universidade Aberta no Fórum das Estatais pela Educação, mediante a preocupação ao acesso da população à educação superior, já que, conforme apresentado no documento, dados recentes indicavam que apenas 11% dos jovens entre 18 e 24 teriam acesso a esse nível de ensino. No entanto, apenas em 2006 a UAB foi constituída pelo decreto 5.800/06.

²⁸ Citamos como exemplo, o Centro de Educação Superior a Distância do Rio de Janeiro – CEDERJ e o Projeto VEREDAS, Programa de Formação de Professores, da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) e da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT).

reafirmação como uma política pública nacional para a ampliação do acesso à educação superior.

Assim, a UAB representa um marco histórico para a educação brasileira, articulando intenções e experiências das instituições de ensino superior, as quais, isoladamente, não teriam como ganhar a desejável escala nacional em sua atuação (MOTA, 2007, p.17).²⁹

Em agosto de 2007, o MEC divulgou a terceira versão do documento *Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância*, que, embora não tenha força de lei, é entendido como um referencial para dar subsídios aos atos legais do poder público referente aos processos de regulação, supervisão e avaliação dos cursos de graduação a distância. Na apresentação do documento, sua atualização é justificada “com base nos resultados dos procedimentos avaliativos realizados pelo MEC em múltiplos programas de educação a distância em andamento no País” (p.4).

Esta última versão apresenta os mesmos princípios da anterior, principalmente quando evidencia que:

Apesar da possibilidade de diferentes modos de organização, um ponto deve ser comum a todos aqueles que desenvolvem projetos nessa modalidade: é a compreensão de EDUCAÇÃO como fundamento primeiro, antes de se pensar no modo de organização: A DISTÂNCIA (p.7).

O texto apresenta oito tópicos³⁰ principais, dentre os quais destacamos o primeiro, *Concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem*, o qual aponta para a necessidade de construção de um projeto político pedagógico (PPP) pautado na clareza da opção epistemológica de educação do curso e dos seus aspectos integrantes: concepção de currículo, de ensino, de aprendizagem, do perfil do estudante que deseja formar, além de apresentar o desenvolvimento dos “processos de produção do material didático, de tutoria, de comunicação e de avaliação” (p.8).

Ainda no mesmo tópico, entendendo o aluno como o centro do processo de aprendizagem, e considerando que este tem suas bases na educação presencial, o documento recomenda que os programas na modalidade a distância, quando verificada a necessidade, que:

²⁹Trechos retirados do artigo intitulado *Universidade Aberta do Brasil*, escrito por Ronaldo Mota, na época, Secretário de Educação a Distância do MEC. Este artigo encontra-se no Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância.

³⁰ (1) Concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem; (2) Sistemas de Comunicação; (3) Material didático; (4) Avaliação; (5) Equipe multidisciplinar; (6) Infra-estrutura de apoio; (7) Gestão Acadêmico-Administrativa; (8) Sustentabilidade financeira.

Criem um módulo introdutório que leve ao domínio de conhecimentos e habilidades básicos, referentes à tecnologia utilizada e/ou ao conteúdo programático do curso prevendo atividades de acolhimento do estudante, assegurando a todos um ponto de partida comum (p.10).

Já no tópico referente aos *Sistemas de Comunicação*, o princípio da interação e da interatividade, entre alunos e professores, alunos e alunos, incluindo com os responsáveis pelo sistema acadêmico e administrativo, é reafirmado. Devido às novas exigências da legislação no que diz respeito aos momentos presenciais, o documento aponta algumas orientações que devem ser informadas, de forma clara e objetiva, no PPP do curso referentes às interações mediadas pelas TIC's e as realizadas em momentos presenciais.

Apesar das versões anteriores mencionarem os polos presenciais, bem como a importância da sua existência e infra-estrutura, na atual versão atual estes ganham maiores detalhes. O item *Infra-estrutura de apoio* enfatiza que:

A infra-estrutura física das instituições que oferecem cursos a distância deve estar disponível:

- na sede da instituição (em sua Secretaria, núcleo de EAD);
- e nos polos de apoio presencial (p. 24).

O documento reporta-se a Portaria Normativa nº 02/2007, a qual preconiza que o “polo de apoio presencial é a unidade operacional para o desenvolvimento descentralizado de atividades pedagógicas e administrativas relativas aos cursos e programas ofertados a distância” (art.2º, §1º). A mesma Portaria determina que os momentos presenciais obrigatórios, que compreendem as avaliações, os estágios, as defesas de trabalhos e as práticas de laboratório, devem ser realizadas na sede da instituição, ou nos polos presenciais (art.2º, § 2º). Portanto, o polo presencial necessita ter infra-estrutura mínima que disponibilize aos alunos “biblioteca, laboratório de informática com acesso a internet de banda larga, sala para secretaria, laboratórios de ensino (quando aplicado), salas para tutorias, salas para exames presenciais” (p.26).

Em 13 de outubro de 2009, foram mediante a Lei nº 12.056, de 13 de outubro de 2009, foram acrescentados os seguintes parágrafos ao art. 62 da LDBEN:

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a **formação inicial**, a **continuada** e a **capacitação** dos profissionais de magistério.

§ 2º A **formação continuada e a capacitação** dos profissionais de magistério **poderão utilizar** recursos e tecnologias de **educação a distância**.

§ 3º A formação inicial de profissionais de magistério **dará preferência** ao ensino presencial, **subsidiariamente** fazendo uso de recursos e tecnologias de **educação a distância** (grifos nossos).

É estabelecido, portanto, um comprometimento do governo federal, e colaboração dos estados e municípios, com a formação (inicial, continuada e de capacitação) dos profissionais de magistério.

Como já exposto anteriormente, após a promulgação da LDB (art. 80) em 1996 e com o Decreto 2.494 do ano de 1998, os primeiros cursos de graduação a distância, por iniciativa de uma política pública de acesso à educação superior, foram criados com a finalidade de formar professores atuantes em sala de aula, mas que não possuíam nível superior. Neste primeiro momento, esses cursos, em sua maioria oferecidos por universidades públicas, eram responsáveis pela formação continuada desses profissionais. No entanto, após algum período, passaram também a oferecer a formação inicial de professores, é o exemplo do curso de Licenciatura em Pedagogia da Unirio a distância/Semipresencial e de outras instituições privadas que ofertam licenciaturas nessa modalidade.

Nesse sentido, a EaD, ainda em sua curta trajetória na educação superior tem contribuído com a formação inicial e continuada e capacitação de professores. Os documentos apresentados neste Capítulo demonstram uma evolução epistemológica e metodológica desta modalidade, resultante de algumas práticas e discussões, além de evidenciarem sua potencialidade no processo de ensino-aprendizagem, ressaltando suas especificidades e com o argumento de que não existe (ou não deveria) menor qualidade quando comparada a educação presencial.

Ao analisarmos especificamente o terceiro parágrafo acrescentado no art. 62 da LDB, verificamos que a formação inicial dos professores, que deverá ser promovida pelos órgãos públicos de ensino, pode acontecer mediante a educação presencial ou a distância. No entanto, a preferência da primeira modalidade pela segunda faz eclodir questionamentos, principalmente quando retomamos o discurso aqui analisado da legislação da EaD e de documentos de referência do MEC.

Freitas (2007)³¹ questiona o caráter das atuais propostas de cursos a distância, nos quais os encontros presenciais (semanais) não são obrigatórios, exceto pelas avaliações presenciais. Para autora, esta situação responsabiliza o estudante e o coloca em posição

³¹ FREITAS, Helena Costa Lopes de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. *Educ. Soc.* [online]. 2007, vol.28, n.100.

desigual aos demais estudantes da educação presencial. A autora ainda argumenta que a EaD na formação inicial, dentro desse contexto:

Tende a ser pensada mais como uma política compensatória, que visa a suprir a ausência de oferta de cursos regulares a uma determinada clientela, sendo dirigida a segmentos populacionais historicamente já afastados da rede pública de educação superior.

É fato que a EaD constitui para a democracia na educação, principalmente no que diz respeito a formação inicial de professores em nível superior. É uma realidade também que a falta de comprometimento e o não reconhecimento das potencialidades desta modalidade pode torná-la secundária e compensatória. No entanto, quando retomamos o discurso aqui analisado da legislação e de documentos de referência do MEC, o que nos é apresentado é uma modalidade que possui possibilidades de oferecer uma educação de qualidade. Acreditamos nisso também.

Entretanto, esse discurso somente será convertido em uma prática efetiva, na medida em que o Poder Público reconhece e oferece subsídios reais para a constituição de uma educação superior a distância de qualidade, pois se não há incentivos por meio de recursos financeiros/ humanos e uma infra-estrutura que cursos nesta modalidade necessitam, torna-se impossível seu reconhecimento.

Consideramos a EaD para além de uma alternativa de educação, mas como uma opção que conjugará com a educação presencial, já que, entendemos que, cada vez mais, as diferenças entre presencialidade e distância serão menores. Sendo assim, é imprescindível o estudo das especificidades da educação que acontece em espaço diferenciado daquele que nos é tradicional: a sala de aula. Para entendemos suas potencialidade e limites, tão mencionadas no que tange à EaD, precisamos compreender algumas das principais nuances que as envolvem: a relação aluno- professor, o processo de ensino e aprendizagem, a construção do conhecimento, as variáveis espaço e tempo, o desenvolvimento de autonomia, entre outros. Aspectos discutidos na educação presencial, mas que, quando analisados na educação a distância, conduzem reflexões e discussões, por vezes com algumas diferenças, ou acréscimos de alguns detalhes.

Portanto, no próximo Capítulo, discutiremos o que já foi (e está sendo) construído sobre a teoria da educação a distância e nos aprofundaremos na Teoria da Distância Transacional de Moore (1993).

2. EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: PESQUISA E TEORIA

Neste capítulo, apresentamos a construção do referencial teórico que dará sustentação a esta pesquisa. Nesse sentido, está dividido em dois subcapítulos. No primeiro, realizamos a discussão em torno da pesquisa em educação a distância, sua evolução a partir dos diferenciados conceitos e características a que lhe são atribuídas, além de iniciar uma breve apresentação sobre os principais autores que buscam fundamentar teoricamente o conceito/definição para a EaD. No segundo, trataremos especificamente sobre a *teoria da distância transacional* e seus elementos diálogo, estrutura e autonomia do aluno, que se constituem objetos da nossa análise do curso de Licenciatura em Pedagogia da Unirio, na modalidade a distância/semipresencial.

2.1. A pesquisa em EaD e a evolução da sua terminologia.

Segundo Gatti (2002, p. 09), o ato de pesquisar incide na busca do conhecimento que:

Ultrapasse nosso entendimento imediato na explicação ou na compressão da realidade que observamos. Um conhecimento que pode até mesmo contrariar esse entendimento primeiro e negar as explicações óbvias a que chegamos com nossas observações superficiais.

Assim, essa busca é aguçada quando, de alguma forma, estamos ligados àquele ambiente/área que queremos investigar. Isso não seria diferente para a pesquisa em educação, que em nosso país tem se desenvolvido com a criação de pós-graduações e novas referências teóricas, além do suporte de outras ciências como a Psicologia, Sociologia, História e Filosofia (BRANDÃO, 2002).

Segundo Moore e Keasley (2007), a pesquisa acerca do ensino e da aprendizagem, em todos os níveis de ensino, sempre esteve organizada a partir das referências da sala de aula. O deslocamento desse contexto para fora desse espaço, propiciado pelas tecnologias de comunicação, trouxe uma nova abordagem, muitas vezes desprezada pelos professores/pesquisadores em educação. Para esses autores, a pesquisa direcionada para a educação a distância “foi, até recentemente, desenvolvida por pessoas que se dedicavam à prática do ensino a distância e assumiram o encargo de realizar alguma análise e reflexão sobre aquilo que estavam fazendo” (*Op.Cit.*, 2007, p.236).

Ainda segundo esses autores, o primeiro a sugerir pesquisa em educação a distância foi J. S. Noffsinger, em 1926, ao produzir a primeira descrição sistemática da educação por correspondência (*Op. Cit.*, 2007).

Bunker (2003), em um artigo intitulado *The History of Distance Education Through the Eyes of the International Council for Distance Education*, nos apresenta que, desde 1948 vêm sendo realizadas conferências sobre a educação a distância em diferentes países³² com estudiosos da área. O International Council for Distance Education, organizador dessas conferências e considerado pelo autor como provavelmente a maior e mais conhecida associação de educação a distância, até o ano de 1982 chamava-se International Council on Correspondence Education (*Op.Cit.*, 2003).

Na esteira desse pensar, Aretio (2001) destaca que, antes de 1982, eram usadas diferentes expressões para se referir a essa forma de educação, sendo as mais destacadas *educação a distância*, *estudo por correspondência*, *ensino a distância*, *estudo em casa e estudo independente*. Percebemos a importância do International Council for Distance Education pesquisado por Bunker (2003), quando Aretio (2001) nos revela que o termo *educação a distância* passou a ser a denominação mais difundida após a mudança do seu nome.

Nesse cenário, Moore salienta que a primeira vez ouviu a expressão *educação a distância* foi durante um diálogo³³ com o diretor da Hermods Correspondence School, o sueco Börje Holmberg, que não se referia à *estudo por correspondência*, mas aos termos *Fernstudim* ou *educação a distância* e *Fernunterricht* ou *ensino a distância* (MOORE E KEARSLY, 2007).

Essa discussão em torno da terminologia da educação a distância é importante quando percebemos que, geralmente, ela esteve relacionada à forma como o ensino acontecia (por correspondência, em casa, telecurso, semipresencial) ou como ele era concebido (estudo independente, ensino aberto). Atualmente, com os termos *e-learning* ou educação virtual, parece que voltamos a primeira relação. Entendemos que o termo **educação a distância**, abrange todos os outros, uma vez que não será a tecnologia que o definirá. **Educação** pressupõe ensino e aprendizagem, e **distância** evidência a questão física, mais do que os

³² Países como Estados Unidos, Canadá, Columbia, Índia, Caracas, Tailândia, Áustria e Alemanha já sediaram as conferências.

³³ Os autores não relatam o ano em que Moore participou dessa conversa; no entanto, a partir do título do livro de Peters, publicado em 1967, *Das Fernstudium and Universitäten und Hochschulen*, podemos mensurar o período de sua origem. Moore, até utilizar essa expressão, definia a educação a distância como Independent Study.

aspectos espaços e tempos, principalmente quando pensamos em ambientes virtuais que permitem a comunicação sincrônica.

Aretio (2001), em um estudo valioso, que foi resumido em um quadro (Anexo 04), comparou diversas definições de educação a distância, de diferentes autores da área. Seu objetivo foi definir as características da EaD, seus pontos em comum e aqueles quedesses pontos divergiam. Das 17 definições analisadas, foram destacadas e comparadas as seguintes características: separação aluno-professor (17), meios técnicos (13), organização e apoio (tutoria) (11), aprendizagem independente (11), comunicação bilateral (7), enfoque tecnológico (4), comunicação massiva (4) e procedimentos industriais (3).

Importante destacar que, por sua vez, o Decreto 5.622/2005, decorrente de um período de discussões em nosso país, apresentado no Capítulo 01 (um), caracteriza 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.1º, grifos nossos).

Buscando a relação da definição do conceito de EaD, disposto na nossa legislação, com o conjunto de características, apresentado por Aretio (2001), chegamos à conclusão de que estamos incluídos nas seguintes características: separação (física) professor e aluno, meios técnicos, organização e apoio de tutoria, comunicação bilateral, enfoque tecnológico. Entretanto, apesar desses pontos em comuns, os quais se apresentam como referência para sua efetivação, estes variam de uma realidade para outra.

Peters (2001) ressalta que, ao realizar um seminário virtual sobre as teorias da educação a distância no contexto da educação superior, com participantes de vários países, surpreendeu-se com os diferentes conceitos defendidos e com as críticas às outras idéias apresentadas. Segundo esse autor, esse cenário justifica-se pela grande diversidade cultural e pelas diferentes tradições educacionais. Vale evidenciar que concordamos com esse autor, ao defender a tolerância com relação a diferentes concepções, pois antes de impormos nossas opiniões, podemos apreciar diferentes alternativas para um mesmo problema. Sobre a busca de teorias da educação a distância, esse autor (*Op. Cit.* 2001, p. 68) salienta que:

Teorizar sobre conceitos da educação a distância pode nos ajudar e pode ser benéfico neste processo. Ajuda-nos a compreender nossos pontos de vista

mais profundamente. Ficamos conscientes de critérios com os quais podemos medir, criticar e melhorar nossa prática.

Partindo desse entendimento, abordaremos de forma breve as bases teóricas da educação a distância, concentrando-nos, posteriormente, na teoria da distância transacional formulada por Moore (1993).

2.2.1. A busca pelas bases teóricas da educação a distância.

Para Garrison, citado por Aretio (2001, p.95), “a teoria é fundamental para entender e transmitir as propostas, métodos e objetivos de qualquer realização prática”. Já Carrera (1993, p. 25) nos aponta “que a educação a distância não representa uma perspectiva teórica que surge desvinculada de uma prática”. A preocupação com uma teorização da educação a distância tem sido observada durante nossas leituras, e esse ponto tem sido destacado por diferentes autores: Moore (1980, 1986, 1993) Moore e Kearsley (2007), Aretio (2001), Peters (2004, 2006), Homberg e Keegan, citados por Aretio (2001).

Cabe lembrar que Moore e Kearsley (2007) alertam sobre a natureza da maioria dos alunos dessa modalidade. Como já inferido anteriormente, as teorias relacionadas ao ensino e aprendizagem geralmente são baseadas no contexto da educação presencial, além disso, para a fase de desenvolvimento escolar. Segundo esses autores, a teoria de uma educação voltada especificamente para adultos foi descrita por Malcolm Knowles³⁴ e denominada *andragogia*.

Entre outras proposições, essa destaca que, diferente das crianças que aceitam ser dependentes de um professor, os adultos apreciam sentir algum controle sobre o que está acontecendo, bem como tomar suas próprias decisões, pois possuem experiências de vida e gostam de utilizá-las como recurso para o aprendizado; diferente das crianças que adquirem conhecimento para o futuro, os adultos os utilizam para resolver problemas no presente; as crianças precisam de motivação externa, os adultos estudam por vontade própria, possuem motivação intrínseca. Tais considerações da *andragogia* são importantes para relacionarmos com as bases teóricas que serão apresentadas na próxima seção deste estudo e com o perfil comumente traçado do aluno da EaD, em geral, considerado como disciplinado e autônomo.

Na tentativa de construir uma proposta teórica para a educação a distância, Aretio (2001) apresenta e analisa os mais destacados estudos teóricos da EaD, a saber: (a) Industrialização, de Peters (1971,1993) , (b) Independência, de Wedemeyer (1971,1981), (c)

³⁴ Em *The adult Learner*. Houston, TX:Gulf Publishing, 1978.

Distância transacional, de Michael Moore (1977,1993), (d) Interação e comunicação, de Holmberg (1985) (e) Comunicação bidirecional de Garrison e Shale (1987,1989), (f) Aprendizado colaborativo, de Henri e Slavin (1992,1995) (g) Equivalência, de Simonson (1999) (h) tecnologias, de Body, Bates, Saba e Shearer (1988,1993,1994). A esses estudos é incluído o *Modelo do diálogo didático mediado*, elaborado e definido por esse autor como integrador dos modelos apresentados e analisados.

Não nos propomos a apresentar cada um dos estudos classificados pelo autor, mas tendo por referência a teoria da distância transacional, desenvolvida por Moore (1993) e suas variáveis diálogo, estrutura e autonomia, buscamos enriquecer nossas análises com os estudos de alguns dos autores mencionados.

2.3. A teoria da distância transacional

Em nossos estudos, encontramos o conceito de “transação”, discutido por Moore desde a década de 1980. Para esse autor (1986), essa *transação educacional* pressupõe a interação entre professor e aluno, que pode ocorrer em um mesmo espaço físico, mediada pela voz humana, ou a distância, conduzida por material impresso e meios tecnológicos. Nesse caso, temos uma **distância transacional**.

Essa distância transacional, apesar de ter sua denominação associada ao fator físico, não é qualificada pela distância geográfica entre professor e aluno, mas de acordo com o diálogo estabelecido entre professor e aluno e a estrutura do curso a distância (MOORE 1980).

Em 1993, no texto intitulado *Teoria da distância Transacional*, Moore (1993, p. 02) aprofunda a discussão sobre a distância transacional e nos traz uma definição para o termo:

A transação a que denominamos educação a distância ocorre entre alunos e professores num ambiente que possui como característica especial a separação entre alunos e professores. Esta separação conduz a padrões especiais de comportamento de alunos e professores. A separação entre alunos e professores afeta profundamente tanto o ensino, quanto a aprendizagem. Com a separação, surge um espaço psicológico e comunicacional a ser transposto, um espaço de potenciais mal-entendidos entre as intervenções do instrutor e as do aluno. Este espaço psicológico e comunicacional é a **distância transacional** (grifos nossos).

Os espaços psicológicos e comunicacionais entre professor e aluno variam conforme o contexto em que o processo de ensino-aprendizagem ocorre. Assim, a distância transacional

não é absoluta, mas relativa. Para Rumble, citado por Moore e Keasley (2007), mesmo nos sistemas presenciais de educação, no qual alunos e professores estão no mesmo ambiente, pode existir algum nível de distância transacional.

Segundo Moore (1993, p. 03), na educação a distância, entendida como um subconjunto do universo da educação, “a separação entre professor e aluno é suficientemente significativa para que as estratégias e técnicas especiais de ensino-aprendizagem utilizadas possam ser identificadas como características distintivas desta linhagem de prática educacional”. Esse autor ainda considera que, mesmo entre programas de educação a distância, há graus diferentes de distância transacional, que serão definidos pela forma como são entendidos e desenvolvidos o diálogo entre professor e aluno, a estrutura do curso e a autonomia do estudante (*Op. Cit.*, 1993).

Peters (2006, p. 66), a respeito da teoria da distância transacional de Michael Moore, afirma que:

Ao apresentar a distância transacional não como grandeza fixa, mas, sim, variável, que resulta do conjunto de diálogo, estruturação dos programas de ensino a serem apresentados e da autonomia dos estudantes, diferente em cada caso, ela explica de modo convincente a enorme flexibilidade dessa forma do ensino acadêmico. Além disso, dá uma idéia de complexidade didática da educação a distância, que se torna ainda mais evidente se comparada às formas do ensino acadêmico tradicional – restritas metodicamente e unilaterais na articulação.

Para esse autor (*Op. Cit.*, p. 71) a teoria da distância transacional é importante para uma didática da educação a distância, principalmente quando analisada no contexto da educação superior. A discussão das suas variáveis, consideradas concepções constitutivas da EaD, é relevante porque:

O diálogo didático, o estudo tecnológico-pedagógicamente estruturado e o estudo autônomo não aparecem na prática do ensino superior, ou então somente em forma elementar, e porque, além disso, não são controvertidas. No ensino precipuamente expositivo das *universidades com presença*, o diálogo didático e o discurso científico não têm o valor que seria desejável no interior dos estudantes (grifos do autor).

Como podemos perceber, há uma crítica a respeito da falta de relevância do diálogo, da estruturação e da autonomia do aluno compreendida na educação superior presencial. De acordo com esse autor (2004, p. 70) essa “ausência de uma pedagogia especial do ensino e da aprendizagem acadêmicos na maioria dos países” pode estar associada à tradição da interação realizada face a face e por meio da oralidade.

Peters (2004, p. 70) acredita que a prática existente no ambiente de sala de aula é internalizada por professores e alunos, o que resulta em uma sensação de segurança para ambos e, conseqüentemente, na falta de uma discussão mais intensificada em torno desse processo de ensino-aprendizagem que acontece na universidade. Segundo esse autor, “o comportamento do professor e do aluno são inconscientemente governados por convenções”, o que tornaria essa interação mais fácil (*Op. Cit.*, 2004, p. 70).

Já a discussão desses três elementos no contexto da EaD é naturalmente ressaltada porque nessa modalidade e pensando na realidade dos cursos de graduação, a presença (ou ausência) do diálogo, da estrutura e da autonomia do aluno revelam e influenciam na concepção de educação pretendida e na prática do processo de ensino-aprendizagem.

Na educação a distância, apesar de também ter práticas internalizadas da educação presencial, ocorre a substituição da prevalência da interação realizada pela comunicação oral e face a face, pela realizada por meio da escrita e leitura. Essa interação, na maioria das vezes, não acontece espontaneamente, mas é planejada, testada e avaliada com base nos objetivos e metas propostos. Por não acontecer essa interação constante e, na maioria das vezes, sem presencialidade entre professores e alunos, “a situação instrucional, o clima da aprendizagem, os métodos de apresentação e os métodos de aquisição de conhecimento são diferentes na maioria do tempo” (*Op. Cit.*, 2004, p.71).

Por mais que o objetivo da educação - presencial ou a distância - seja a construção do conhecimento por meio do processo de ensino-aprendizagem que acontece entre professores e alunos, há especificidades entre as duas modalidades. Para Peters (2006, p. 69-70) é equivocado acreditar que as únicas diferenças sejam somente a *distância* e a *utilização de tecnologias*.

Esta aprendizagem não é apenas aprendizagem convencional com a ajuda de uma mídia técnica em particular. É uma abordagem totalmente diferente, com estudantes, objetivos, métodos, mídias e estratégias diferentes e, acima de tudo, objetivos diferentes na política educacional. A educação a distância é *sui generis*.

Entendemos que o diálogo, a estrutura e a autonomia estão presentes tanto em cursos de graduação presenciais, quanto a distância; entretanto, há formas diferentes de se entender e concretizar cada um deles, devido às características de cada modalidade. Nosso objetivo nesta pesquisa não é o de realizar comparações, mas analisar esses três componentes presentes em um curso de graduação a distância. Partindo desse entendimento, a seguir, apresentamos nossos estudos sobre o diálogo, a estrutura e a autonomia na educação superior a distância.

2.3.1. Diálogo

Segundo Moore (1993, p.03), os conceitos de interação e diálogo são parecidos, motivo pelo qual, por vezes, são considerados como sinônimos. Na teoria da distância transacional, o termo é descrito como:

Uma interação ou série de interações que possuem qualidades positivas que outras interações podem não ter. Um diálogo é intencional, construtivo e valorizado por cada parte. Cada parte num diálogo é um ouvinte respeitoso e ativo; cada uma elabora e adiciona algo à contribuição de outra parte ou partes. Pode haver interações negativas ou neutras; o termo "diálogo" é reservado para interações positivas, em que o valor incide sobre a natureza sinérgica da relação entre as partes envolvidas. O diálogo em uma relação educacional é direcionado para o aperfeiçoamento da compreensão por parte do aluno.

Assim, compreendemos o diálogo como um ato de troca, de transformação para seus participantes, portanto, necessário para a educação e, conseqüentemente, para aquela que acontece a distancia. Apesar de Moore apresentar essa definição, esse autor entende que sua natureza será determinada pela concepção do projeto do curso a distância e pelos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem (professores e alunos).

Outro fator importante e de impacto direto sobre a qualidade do diálogo são os meios de comunicação utilizados. Determinados meios de comunicação são unilaterais (programas de televisão e rádio) e não possibilitam a resposta imediata do aluno; já outros permitem a bilateralidade, como o telefone e a internet (e-mail, fórum, salas de conferências). Além disso, esse autor considera que, mesmo quando a comunicação acontece por meio do material didático impresso, é possível que o aluno interaja interiormente com a pessoa que organizou as idéias no texto (*Op. Cit.*, 1993).

Esse autor considera alguns fatores que podem influenciar no diálogo de determinado curso e, conseqüentemente, diminuir a distância transacional: o número de alunos por professor e a freqüência da oportunidade para a comunicação, o ambiente físico que os alunos aprendem e no qual os professores ensinam, além do o ambiente emocional dos professores e alunos. Porém, mesmo que um curso possua meios interativos, o diálogo será conduzido pelos professores – que poderão ou não aproveitar essa interatividade – e pela necessidade dos alunos. E ressalta (*Op. Cit.*, 1993, p. 04-05):

No entanto, qualquer que seja a dinâmica de cada transação de ensino-aprendizagem, um dos fatores determinantes para o nível de redução da

distância transacional é a **possibilidade de diálogo** entre alunos e instrutores, bem como a extensão em que ele se dá (grifos nossos).

Aretio (2001, p. 106) sugere uma proposta teórica sobre a educação a distância e com ela deseja “clarificar as relações entre as realizações práticas e as suposições teóricas”. Essa proposta é denominada *diálogo didático mediado*. Para esse autor (*Op. Cit.*, p. 112):

A teoria **do diálogo didático mediado** é entendida como uma proposta da comunicação através dos meios que, quando se trata dos materiais, baseia-se em um autoestudo e quando se trata das vias de comunicação, na interatividade vertical e horizontal (professor-aluno e aluno-aluno) (grifos do autor).

Para entendermos a importância do diálogo e suas formas, em primeiro lugar, é preciso compreender a educação a distância, a partir das concepções tempo e espaço, conforme apresentado abaixo no Quadro 03.

QUADRO 03

Tipos de ensino em função do tempo e espaço

| TEMPO | ESPAÇO | |
|-----------------------|--------------------------|----------------------------|
| | NO MESMO | DIFERENTE |
| APENAS SÍNCRONO | 1 Presencial | 2 Direta não presencial |
| APENAS ASSÍNCRONO | 3 Indireta e fechada | 4 A distância |
| SÍNCRONO E ASSÍNCRONO | 5 Presencial/Indireta | 6 A distância |

Fonte: Aretio (2001)

A concepção de educação a distância que Aretio defende são expressas nos itens 4 e 6, já que contemplam as características separação física entre professor e aluno, estudo independente, comunicação mediada e organização de tutoria. Seriam cursos baseados na relação entre professores e alunos com a utilização de materiais de estudo impressos e tecnologias de comunicação. A respeito das relações sincrônicas, por ocorrerem em tempo real, apresentam vantagens devido ao caráter interativo; já as relações assíncronicas permitem outras vantagens, que seriam a flexibilidade de seleção de conteúdos, do tempo de estudo, diferentes apoios alternativos e a relação com outros estudantes (ARETIO, 2001).

Aretio (2001, p. 106) defende essa compreensão de EaD ao afirmar que:

Falar em educação a distância é falar de uma relação didática de diálogo com os estudantes, em espaço e tempo diferenciados, mas que também acontece em episódios comunicativos de caráter síncrono. Deste ponto de vista do estudante, se trata de uma forma flexível de aprender que não existe a presença física do professor no mesmo lugar.

Contudo, apesar de esse autor destacar a EaD a partir da separação física dos envolvidos, ou seja, realizada em espaços diferentes, a proposta do *diálogo didático mediado* compreende diferentes tipos de diálogos, mesmo aquele que acontece no mesmo espaço, conforme apresentado no Quadro 04.

QUADRO 04

Tipos de diálogo na educação a distância

| TIPOS | REAL | | SIMULADO |
|-------------|--|--|---|
| | Síncrono | Assíncrono | |
| Presencial | Individual e grupal | X | x |
| A distância | Telefone, <i>chat</i> , e videoconferência | Correio postal e eletrônico, listas de distribuição, debates eletrônicos, www... | Material impresso, Material audiovisual, Material informático, www... |

Fonte: Aretio (2001)

Esse autor classifica os tipos de diálogo conforme a intermediação (presencial ou a distância), em função do tempo (síncrono e assíncrono) e do seu canal (real ou simulado). O diálogo simulado seria aquele produzido virtualmente (apresentado em material impresso, áudio e visual, animações virtuais, etc). Já o diálogo real consiste na comunicação bilateral entre alunos e professores e alunos e alunos (*Op. Cit.*, 2001, p. 106).

Cabe lembrar que esse professor que dialoga diretamente com aluno na educação a distância é conhecido como *tutor*. Para esse autor (2001, p. 121)) o papel do formador na EaD ainda não está definido, principalmente no que diz respeito ao seu perfil e funções específicas, e uma das razões é a formação dos tutores serem baseadas ainda em procedimentos da educação presencial, quando existem diferentes estratégias pedagógicas necessárias para a docência a distância:

No ensino presencial, o professor interage diretamente, face a face, com seus estudantes, tem que preparar os materiais de apoio de sua aula, as atividades de aprendizagens, elaborar as avaliações, traçar sua atuação autônoma diária em aula, etc. Entretanto, o docente do ensino a distância tem contato físico habitual com seus estudantes. A comunicação com eles está mediada não somente pela tecnologia, mas pelos outros membros, por nós denominado amplamente como equipe docente .

Ao abordar o papel do tutor, esse autor considera algumas qualidades importantes. Destacamos, no quadro 05, alguns comportamentos dos quais entendemos ter influencia na relação dialógica entre tutores e alunos.

QUADRO 05

Principais qualidades do tutor na EaD

| | |
|--------------------------------|---|
| Cordialidade | <ul style="list-style-type: none"> - Na linguagem corporal, gestos, expressões, etc. - No tom da voz. - No que se diz e escreve e em como se diz. |
| Capacidade de aceitação | É fundamental que o aluno esteja relaxado e satisfeito. Em seus contatos com o tutor, deve ser convencido de que é merecedor de respeito e atenção. Criticar de forma rude as ações dos estudantes pode levá-los a romper com a comunicação. |
| Capacidade de escutar | <p>Para cultivar esta capacidade de escuta, podemos assinalar quatro técnicas fáceis de utilizar, conforme Spruce (1988):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Refletir sobre o sentimento ou a idéia principal do que o estudante acabou de falar, parafraseando suas palavras, omitindo toda avaliação crítica e opiniões. Não se trata de simplesmente repetir as palavras do estudante, mas de reformular a afirmação, de tal forma que o estimule a prosseguir. - Evitar perguntas que podem ser respondidas apenas com um SIM ou NÃO e as perguntas que comecem com ‘Por quê?’ Estas perguntas interrompem o fluxo natural dos pensamentos dos estudantes e mantêm o contato semelhante a uma relação de entrevista ou um interrogatório, o que pode deixar o aluno na defensiva. - Tanto na relação presencial como na por telefone é interessante deixar claro para o estudante que o está escutando (especialmente ao telefone), emitindo sons ou ruídos e palavras breves (sim, hum, prossiga, etc.), e para que o estudante saiba que o está acompanhando em seu raciocínio. - Escutar em silencio: não interromper durante os momentos de silêncio em uma conversação. Às vezes, o silêncio é embaraçoso e procuramos fazer algum comentário; no entanto, com frequência não é necessário, pois pode ser que a reflexão do aluno seja interrompida. |

FONTE: Adaptado de Aretio (2001).

Assim como para Moore (1993), o diálogo para Aretio (2001) pertence às relações existentes entre professor e aluno na educação a distância, que, geralmente, acontece em

espaços e tempos diferentes; no entanto, com possibilidades de sincronismo, ou seja, em tempos iguais.

Para Aretio, devido à própria essência da EaD, por ser uma forma flexível de aprendizagem, pelas possibilidades de diálogo síncronos e assíncronos e pelo perfil do seu alunado, as relações acontecem (ou deveriam acontecer) estritamente a distância, já que para esse autor (2001, p. 113): “a educação a distância baseia-se em um diálogo didático mediado entre professor (instituição) e o estudante, que está em um espaço e aprende de forma independente (cooperativa)”.

Entendemos que a exigência, ou necessidade, da presença na EaD está relacionada à concepção do curso e às possibilidades e necessidades dos estudantes, pois apesar de os meios de comunicação serem capazes de suprir a distância e os diálogos que aconteceriam face a face, nesse contexto estão inseridas questões, como as dificuldades dos alunos ao acesso às tecnologias e o seu manuseio, além da falta de hábito/costume de uma interação, na qual deveria ocorrer o processo de ensino e aprendizagem, mediada por tecnologias, sem a presença física de um professor e toda a dinâmica de uma aula “tradicional”.

O *diálogo didático mediado* insere o diálogo como elemento principal da EaD, mesmo entendendo que uma de suas características principais é o estudo independente ou autônomo do aluno, pois para que aconteça o processo de ensino-aprendizagem, a troca/interação é importante, mais do que isso, necessária. Além do mais, a partir da classificação estabelecida pelo autor, é possível identificarmos as naturezas dos cursos de EaD, no que diz respeito ao diálogo.

Já Von Henting, citado por Peters (2006, p.76), afirma que existe uma ligação necessária entre conhecimento e comunicação, pois o saber armazenado não participa do processo científico.

Peters (2006, p. 76), ao discutir a importância da comunicação na EaD entende que um estudo receptivo “prejudica o ensino em sua substância, no fundo, inclusive sua *cientificidade*” e, em contrapartida, ressalta:

Quem toma em consideração a aprendizagem dialógica, no ensino a distância, e não reduz o estudo e o ensino a distância somente a materiais pré-preparados, mas reconhece seus objetivos mais amplos, confere-lhes adicionalmente substância e relevância pedagógica.

Para esse autor, o diálogo é indispensável no processo de ensino-aprendizagem na EaD e, por mais que o materiais de estudo sejam elaborados com todos os detalhes pedagógicos

para essa modalidade, sem a troca de idéias, a discussão e posição de opiniões, proporcionarão apenas uma aprendizagem receptiva, sem a participação ativa do aluno.

De acordo com Peters (2006), o ensino e a aprendizagem dialógica nas universidades a distância acontecem geralmente de modo padronizado, mas com algumas diferenças que são explicadas pelas culturas e concepções de ensino e aprendizagem acadêmicas de cada instituição. Em seu livro *Didática do Ensino a distância: Experiências e estágios da discussão numa visão internacional*, há um capítulo destinado às práticas do que esse autor considera como as três concepções constituintes da EaD: aprendizagem dialógica, aprendizagem estruturada e estudo autônomo. A respeito das práticas de uma *aprendizagem dialógica*, que podem ser encontradas em cursos superiores a distância, destacamos: o aconselhamento acadêmico, os centros de estudos, os grupos de trabalho e os contatos por meio da técnica.

O **aconselhamento acadêmico** é representado pela figura de um orientador/tutor que acompanha o aluno durante todo o curso. Geralmente, esses momentos de conversa acontecem em locais combinados ou por meio de telefone e escrita. O ideal seria que esse conselheiro acompanhasse o aluno desde o começo de sua atividade acadêmica até sua conclusão; entretanto, alguns cursos não seguem essa regra e não existe uma separação específica para os conselheiros, apenas uma estimativa de números de alunos por tutor. De forma geral, o tutor teria como função orientar os alunos durante os processos de matrícula e com relação às questões financeiras³⁵, motivar os estudos, estimulando os alunos a participarem das atividades e encontros com grupos de discussão, e apoiar os estudantes prestes a desistirem do curso. O tutor tem a sua disposição o histórico acadêmico dos alunos, com dados importantes sobre seu desempenho no curso, o que facilita o diagnóstico de problemas relativos à aprendizagem.

Segundo Peters (2006), a Open University, da Inglaterra, a Universidad Estatal a distancia, da Costa Rica e a Universidad Nacional Abierta, da Venezuela, são exemplos de instituições que trabalham com o aconselhamento acadêmico, no qual o tutor geralmente tem 35 (trinta e cinco) alunos sob sua responsabilidade. Já sobre a Fernuniversität, da Alemanha, da qual Peters é professor emérito, esse autor relata que não existe a figura desse tutor e que funções semelhantes são exercidas pelos próprios tutores ligados às questões de ensino, mas de acordo com as iniciativas dos alunos.

³⁵ Boa parte das universidades a distância da Europa e dos EUA são privadas.

Os **centros de estudos** são os locais onde acontecem os diálogos orais e presenciais. Peters (2006) salienta que o número geralmente estabelecido é de 30 (trinta) alunos para cada tutor, mas esse número pode oscilar de 3 (três) a 300 (trezentos), o que reflete diretamente na frequência e na qualidade dos diálogos. Nos centros de estudo, os atendimentos, que podem acontecer em grupo ou individualmente, são direcionados para as questões relativas aos conteúdos das disciplinas ou unidades de estudo. Por ser o referencial físico da Universidade, também são locais onde acontecem conferências, seminários e debates entre tutores e alunos. Entende-se e espera-se que esse momento tenha como objetivo a investigação, interpretação e discussão *dialógica* do conhecimento que está sendo abordado.

Já a constituição de **grupos de trabalho** entre os alunos, geralmente, são incentivadas por alguns cursos. Esses grupos seriam formados por iniciativa dos alunos que residem em locais próximos. Conhecidos também como círculos de estudos permanentes ou *self-help groups*, seriam momentos em que os estudantes, por meio de diálogos informais, trocariam idéias sobre os conteúdos abordados no curso ou sobre problemas acadêmicos e pessoais semelhantes. Segundo esse autor, infelizmente esses momentos não são tão incentivados pelas universidades a distância, por desconhecerem o potencial didático da prática dos grupos de trabalho, que possibilitam para os alunos a diminuição de “dúvidas próprias e sentimentos de insuficiência, porque os problemas no estudo com outros não ficam ocultos aos participantes, pois nesses diálogos eles se dão conta logo de suas próprias competências” (*Op. Cit.*, 2006, p.111).

Vale destacar que a internet tem possibilitado fortemente a formação de grupos de trabalhos virtuais, a exemplo do que acontece na Open University da Inglaterra, com os *eletronic self-help groups* ou também chamados de clubes ou bares virtuais (PETERS, 2001). No Brasil, alguns cursos, principalmente de especialização ou aperfeiçoamento, são baseados totalmente em ambientes virtuais colaborativos, conhecidos também como *e-learning*. Esses cursos incentivam, a parte das unidades de estudos, o diálogo entre os alunos por meio de fóruns chamados também de *cafés virtuais*, que seriam espaços de encontro para troca de informações formais e informais. Peters (2006) define os **contatos por meio da técnica** como aqueles que acontecem por meio dos trabalhos e avaliações corrigidas (o diálogo escrito) e por outro meio técnico (telefone, fax, etc). Esse autor apresenta uma crítica com relação à necessidade de dar a devida importância à correção dos trabalhos dos alunos, que geralmente informam apenas as questões corretas ou erradas. Esse momento de retorno (*feedback*) ao aluno poderia ser aproveitado ricamente; no entanto, “tanto os docentes e os discentes quanto os tutores, em geral, não se dão conta da intensidade e das conseqüências que o diálogo

continuado sobre erros cometidos ou soluções bem-sucedidas pode ter para o processo de aprendizagem” (*Op.Cit.* 2006, p. 116). Concordamos com esse autor (*Op.Cit.*, 2006, p. 116), ao afirmar que:

É desmotivador quando os estudantes esperam durante semanas por um retorno. Pois em nenhuma outra situação os estudantes a distância são tão atentos e receptivos como quando seu trabalho é avaliado e comentado.

Além disso, o acompanhamento do aluno por meio das avaliações permite que professores e tutores participem do seu progresso, o que é dificultado quando acontece uma alternância dos tutores, que corrigem avaliações de alunos que nunca tiveram algum tipo de contato, por exemplo, algum outro trabalho avaliado. Peters (2006, p. 118) alerta para a relação que poderia ser estabelecida entre a aprendizagem dialógica, proporcionada especificamente pelas correções dos trabalhos e avaliações dos alunos e a questão estrutural das grandes universidades a distância:

Na concepção das universidades a distância, cometeu-se um erro no que diz respeito ao diálogo complementar por escrito, pois foi visto mais como dever importuno em conexão com a correção de tarefas e que se encontra somente à margem do processo de ensino-aprendizagem. Mais recursos, mais pessoal e maior dedicação especializada para os estudantes individuais e, acima de tudo, um treinamento sistematicamente estruturado dos corretores provavelmente refletiriam seus efeitos no sucesso nos estudos e na satisfação dos estudantes.

Já o diálogo que acontece por meio do telefone, geralmente, estabelece mais vínculo pessoal entre tutor e o aluno. Em alguns cursos a distância, alunos recebem os números residenciais de seus tutores, assim como os tutores costumam ligar para seus alunos quando verificam um grande número de faltas nos centros de estudos ou para dar retorno de algum trabalho específico. No entanto, assim como nas correções das avaliações, esse autor critica a maneira de como alguns cursos regulam os atendimentos telefônicos com horários específicos de atendimento e os períodos das chamadas.

2.3.2. Estrutura

Semelhante ao diálogo, a estrutura de um curso distância varia conforme seus objetivos, necessidades e possibilidades. Moore (1993, p. 05) considera que “programas são estruturados de diferentes maneiras, de modo a se levar em conta a necessidade de produzir,

copiar, transmitir e controlar as mensagens mediadas”. Na busca por uma definição para esse termo, esse Moore (1993, p. 05) considera que:

A estrutura expressa a rigidez ou a flexibilidade dos objetivos educacionais, das estratégias de ensino e dos métodos de avaliação do programa. Ela descreve em que medida um programa educacional pode acomodar ou responder a **cada necessidade individual do aluno** (grifos nossos).

Quando retomamos o histórico da educação a distância, verificamos sua importância no acesso de um grande quantitativo de pessoas à educação, que por meio do ensino presencial não teriam tal oportunidade. Conseqüentemente, o mesmo aconteceu com as grandes universidades a distância, implantadas na segunda metade do século XX, ao abarcar um perfil diferenciado de alunos para a formação acadêmica. Pensar em uma *educação que atenda às necessidades individuais* no contexto da EaD, especificamente na realidade de cursos de graduação que atendem um grande número de alunos, é um dos desafios dessa modalidade. Essa forma de conceber o aluno como o centro no processo de ensino-aprendizagem está diretamente relacionada à estrutura estabelecida pelo curso, à concepção de diálogo e ao que se entende por autonomia.

Esse autor (1993, p. 05) afirma que na educação a distância existem cursos altamente estruturados (ou com uma estrutura fechada) e pouco estruturados (com uma estrutura mais aberta/flexível). Um curso muito estruturado tem toda a sua organização bem planejada, com objetivos bem delineados, pré-determinado do seu início ao fim, sem possibilidades de imprevistos durante o seu percurso. Geralmente, nesses cursos, o diálogo entre professores e alunos não é tão utilizado, visto que todo o caminho que o aluno percorrerá está relativamente traçado; por conseguinte, nesse contexto, a distância transacional será maior, já que a discussão e a troca de conhecimentos não são tão exploradas. No que tange ao diálogo, esse autor (*Op. Cit.*, 1993, p. 05) acredita que:

Quando não há diálogo e assim nenhuma possibilidade de reorganizar o programa para levar em conta a contribuição dos alunos, há pouca ou nenhuma oportunidade para desvios ou variações de acordo com as necessidades de um indivíduo em particular.

Assim, entendemos que o diálogo em um curso está relacionado com sua estrutura, que envolve os meios de comunicações utilizados e suas formas (real, simulado, síncrono, assíncrono) e as atividades envolvidas e estimuladas (tutoria presencial, tutoria a distância, seminários, grupos de trabalho, etc). No entanto, “a extensão do diálogo e a flexibilidade da

estrutura variam de programa para programa. É esta variação que dá a um programa maior ou menor distância transacional que outro” (*Op. Cit.*, 1993, p. 05).

Segundo Peters (2006), os cursos nas universidades a distância não apresentam apenas os conteúdos necessários para determinada formação, mas estão acompanhados de intervenções didáticas, e esse conjunto estrutura a aprendizagem dos alunos. As primeiras instituições superiores a distância adotaram técnicas procedentes do ensino escolar de nível médio, e não o desenvolvimento de novas técnicas para o ensino acadêmico a distância. Justificava-se por “uma tradição de 120 anos, e porque as experiências acumuladas nesse espaço de tempo estavam perfeitamente disponíveis” (*Op. Cit.*, 2006, p. 128). No entanto, após a criação e o desenvolvimento das grandes universidades a distância, surgiram estudos que se baseavam na junção entre a *tradição do ensino a distância e a tecnologia de ensino*. Assim, esse autor (*Op. Cit.*, 2006, p. 129) afirma:

Em virtude dessa combinação, a estrutura dos programas de ensino e aprendizagem adquiriu aspecto bem diferente. Eles são desenvolvidos, elaborados detalhadamente, padronizados, otimizados e aperfeiçoados a um custo jamais visto anteriormente. Desse modo, a concentração de artifícios didáticos e, conseqüentemente, a densidade estrutural dos programas de ensino e aprendizagem alcançaram, sem dúvida, um auge no ensino a distância.

Ainda segundo esse autor (2006, p. 149), o material didático é “o meio que mais determina a estrutura do estudo a distância na maioria das teleuniversidades”, já que este é o principal responsável por ocupar o tempo dos alunos durante seus estudos. Nesse sentido, o material impresso adquiriu importância central na EaD, principalmente nas universidades a distância surgidas na segunda metade do século XX. Esse autor apresenta alguns modelos relacionados à elaboração do material impresso construídos ao longo da história dessa modalidade e que ainda determinam a prática da educação a distância de hoje, a saber: modelo por correspondência, modelo da conversação, modelo professoral, modelo tutorial (*Op. Cit.*, 2006).

No **modelo por correspondência**, considerado como o primeiro modelo didático da EaD, pretende-se que seja estabelecida uma conversa entre docentes e discentes similar a que acontece por meio de cartas. “A locução direta, o estilo mais informal e a relação amigável com estudantes, assim se pensava, poderiam ajudar a pelo menos compensar um pouco a proximidade que falta no ensino a distância” (*Op. Cit.*, 2006, p. 49). Segundo esse autor, ainda hoje alguns cursos de nível superior denominam suas unidades como *cartas de estudo*.

O **modelo da conversação** consiste na simulação de uma conversa entre docente e discente. Nesse caso, o conhecimento sistematizado é transcrito em forma de uma conversação. “Do modo como os conteúdos são expostos é preciso conseguir, por outro lado, que os discentes imaginem os docentes durante a leitura e que tenham um diálogo silencioso com eles” (PETERS, 2006, p. 51). Börje Holmberg é um dos principais representantes deste modelo.

O **modelo professoral** também foi desenvolvido como forma de diminuir as distâncias e suprir a ausência física do professor. Entende-se que as funções didáticas e habilidades do docente deveriam estar presentes na escrita desse material, como, por exemplo: despertar e direcionar a atenção e interesse do estudante, nomear e fundamentar os objetivos, relembrar conhecimentos preliminares, expor o conteúdo em uma sequência lógica que facilite a compreensão, expor assuntos complexos de forma mais clara, dar conselhos sobre a melhor forma de se estudar, aplicar exercícios e ajudar na aplicação desse conhecimento. Portanto, desenvolveu-se uma metodologia de apresentação desse material impresso como: títulos que chamam a atenção, uma apresentação gráfica diferenciada dos textos, uma introdução que desperte o interesse do conteúdo que será apresentado, apresentação dos pré-requisitos e dos objetivos, um glossário que explique os termos com mais detalhes e exercícios e tarefas para que os alunos realizem após a leitura.

Já o **modelo tutorial**, que tem sua origem na Inglaterra, constitui-se na simulação de uma conversa de aconselhamento. É um tutorial por escrito equivalente a um diálogo real, que orienta o estudo do aluno com relação ao conteúdo e ao tempo empregado na leitura das unidades de estudo, na elaboração de resumos e na reflexão do que foi aprendido. “Sobretudo, deve motivar os estudantes não apenas a lerem e reproduzirem pensamentos e ideias, mas também aplicá-los” (*Op. Cit.*, 2006, p.49). Para esse autor, esse modelo é o mais indicado para estudantes adultos, por respeitar o estudo autônomo.

Além dos modelos que estabelecem a apresentação didática do material impresso, outro fator importante relacionado à sua elaboração e que determina a sua estrutura é o que o autor considera **equipe de cursos**. Em geral, o material didático das universidades é escrito por professores das instituições, que são auxiliados por uma equipe técnica. Mason e Goodenough, citados por Peters (2006), identificaram 5 (cinco) tipos de desenvolvimento de cursos, segundo o número e peso da participação de especialistas, a saber:

- Tipo 1: Um único docente escreve os materiais didáticos para o estudo presencial, que também são oferecidos para a modalidade a distância, no lugar de um curso próprio.

- Tipo 2: Um docente é o único responsável sozinho pelo desenvolvimento do material do curso e trabalha apenas com um redator.
- Tipo 3: O docente coopera como autor, com ligação não tão estreita com tecnólogos e um redator.
- Tipo 4: Um grupo de tecnólogos em educação é responsável pelo desenvolvimento de um curso e recorrem a docentes externos para elaboraram o material em forma de textos básicos, que posteriormente serão retrabalhados.
- Tipo 5: Numa equipe de curso trabalham docentes, tecnólogos em educação e diversas especialistas em mídia, gráficos, redatores, que desenvolvem o curso coletivamente.

O *tipo 4* foi o mais desenvolvido no auge do surgimento das universidades a distância. Nesse tipo, ficava evidente os excessos da tecnologia e o pensamento de que os professores seriam meros fornecedores do conteúdo, mas não poderiam participar diretamente da estruturação didática, que deveria ser encarregada aos técnicos em educação (PETERS, 2006).

A forma como o curso é desenvolvido e, conseqüentemente, como os envolvidos nesse processo são entendidos, incide diretamente na concepção de universidade a distância que se quer formar. Por razões políticas, educacionais e financeiras, consideradas compreensíveis pelo autor, alguns países adotam uma concepção de EaD no ensino superior associada apenas a um número mínimo de professores com dedicação exclusiva, cujos cursos são montados, conforme suas necessidades, por autores externos.

Apesar de Peters (2006, p. 139-140) compreender essa estrutura, justificada por políticas educacionais, é categórico ao defender sua concepção de estrutura para as universidades a distância, pois entende que:

Para seu desenvolvimento é indispensável um núcleo de professores com *dedicação exclusiva*, que trabalham juntos numa universidade. Para eles, têm que valer os mesmos critérios de seleção e as mesmas condições de trabalho que nas universidades com presença. O desenvolvimento de programas de ensino e aprendizagem para o ensino a **distância não se pode realizar como atividade secundária**, assim como se escreve um ensaio ou se colabora num periódico. Pelo contrário, ele exige anos de concentração e engajamento. Quem se afasta dessa exigência não se deve admirar se o ensino a distância, o que infelizmente acontece em muitos países, é obrigado a lutar desesperadamente por reconhecimento (grifos nossos).

Portanto, a qualidade dos cursos de graduação a distância está relacionada com o trabalho e a responsabilidade de cada profissional envolvido na sua estrutura, que é

determinada pela concepção de educação e de EaD entendida, além de englobar vários aspectos como material didático e sua elaboração, tecnologias de informação e comunicação e as formas de comunicação que instigam uma aprendizagem dialógica, avaliação, entre outros.

Nesse sentido, a estrutura de um curso padrão quanto à apresentação de seu material, geralmente, constitui-se de introdução, bibliografia completa, glossário, unidades de curso, tarefas a serem enviadas e soluções-modelo. A respeito da estrutura didática da introdução de um texto didático, com base no exemplo da universidade Fernuniversität, esse autor apresenta o Quadro 06.

QUADRO 06

A estrutura didática da introdução de um texto didático

| Elementos estruturais | Funções didáticas |
|---|--|
| Convidar e saudar | Motivar |
| Descrever os conteúdos a serem estudados | Chamar atenção e direcionar, despertar o interesse e conscientizar. |
| Descrever os conhecimentos prévios necessários. | Ligar os conteúdos a serem estudados com estruturas de saberes já existentes. |
| Indicar ligações com outras áreas do conhecimento e, se for o caso, com a prática profissional. | Integrar os conteúdos a serem estudados em contextos mais abrangentes. |
| Descrever os objetivos de ensino e aprendizagem geral e específica. | Direcionar a atenção para o conhecimento e o saber a que se aspira. |
| Mencionar as vantagens que a consecução dos objetivos pode proporcionar. | Motivar. |
| Chamar a atenção para as tutorias e os dias de estudo nos centros de estudo. | Estimular a socialização e o estudo dialógico como característica a aspiração. |
| Estimular a criação de um grupo de trabalho para discutir questões específicas do curso. | Incentivar o estudo e a aprendizagem social e comunicativa. |
| Aconselhar para aprender a aprender (técnicas de estudo). | Orientar, acompanhar, promover. |
| Apresentar o autor, bem como colaboradores. | Iniciar relações sociais virtuais entre docentes e discentes. |

Fonte: Peters (2006)

Já no Quadro 07, Peters apresenta outro exemplo, no que tange à estrutura didática de uma unidade de curso.

QUADRO 07

A estrutura explícita de uma unidade de curso

| Característica estrutural orientadora | Funções didáticas |
|---|---|
| Indicação dos objetivos | Despertam atenção e dirigem-na para determinados conhecimentos e habilidades a serem adquiridos, motivam e produzem consciência objetiva, esclarecem a diferença entre saber, ter habilidades e ter posicionamentos, indicam por que é desejável alcançar os objetivos. |
| Títulos | Podem apontar de antemão para o cerne dos temas a serem tratados ou resumi-lo em palavras-chave. |
| Ementas | Podem, como síntese, facilitar a compreensão dos conteúdos expostos. |
| Gráficos | Ajudam a estruturar problemas, a explicitar conceitos abstratos e, por meio de relacionamentos dos elementos, proporcionar uma visão gráfica dos mesmos no espaço. Ajudam na construção e na modificação de estruturas cognitivas individuais, se, por exemplo, são empregados diagramas, estruturas conceituais e redes de conceitos. |
| Organização em "blocos", bem como sua caracterização por notas marginais. | Facilitam a apreensão de uma série de frases que se encontram em nexos lógicos. A observação correspondente à margem lembra ao estudante a função que o respectivo "bloco" deve ter no processo de ensino e aprendizagem visado. Podem, por exemplo, ser usadas notas à margem como estas: pré-orientação, premissa, exposição dos conteúdos, definição, analogia, classificação, conceito, concepção, teoria, regra, fatos, problema, solução do problema, resultado, crítica, comentário, procedimento, processo, resumo, exercício, repetição, transferência, ênfase no mais importante. |
| Molduras, sublinhas, negritos, itálicos, numeração decimal | Ajudam na busca de reconhecimentos e identificações dentro do texto. |
| Ramificações | Individualizam, favorecendo a aprendizagem, quando são oferecidos vários caminhos para abordar a matéria. |
| Referências remissivas e cruzadas | Diferenciam e fixam as estruturas do saber. |
| Estímulos, perguntas, tarefas | Garantem a estrutura cognitiva elaborada, também por meio de empenhos na construção de estruturas metacognitivas. |

Fonte: Peters (2006)

Essa estrutura didática apresentada refere-se ao material impresso; entretanto, “a estrutura do ensino a distância se modificará rapidamente à medida que forem usados os novos meios de informação e comunicação digitais altamente eficientes” (PETERS, 2006, p.

151). Nesse sentido, esse autor, tendo por base Paulsen (1995), apresenta no Quadro 08, quatro situações de estudo distintas baseadas em ambientes virtuais e que modificam a estrutura da EaD, possibilitando uma abordagem mais dinâmica, flexível e alternativa à exclusividade do material didático impresso, cujo o ensino é mais expositivo.

QUADRO 08
Situações de estudo do ambiente virtual

| |
|---|
| 1. Trabalhando sozinho (O Paradigma WWW) |
| <ul style="list-style-type: none"> • Revistas especializadas <i>on-line</i> • Bases de dados • Livros virtuais • Bibliotecas virtuais |
| 2. Um docente e um discente (o paradigma <i>e-mail</i>) |
| <ul style="list-style-type: none"> • Contratos de estudo • Atendimento por mentores • Correspondência eletrônica |
| 3. Um docente e muitos discentes (O paradigma <i>bulletin board</i>) diário de bordo (campo) |
| <ul style="list-style-type: none"> • preleções, palestras • simpósios |
| 4. Muitos docentes e muitos discentes (O paradigma da conferência por computador) |
| <ul style="list-style-type: none"> • Debates • Simulações • Desempenho de papéis • Grupos de discussão • Explosão de ideias • Grupos de projeto • Fórum de discussão |

Fonte: Peters (2006)

Como destacado, para analisar a categoria estrutura, priorizamos nossos estudos nas pesquisas de Otto Peters. Até o momento, abordamos algumas contribuições relacionadas a aspectos mais específicos, como a equipe do curso, material didático e sua estrutura didática. Verificamos também que, no modelo de estruturação da educação a distância, ocorreram algumas mudanças relacionadas à evolução das tecnologias de comunicação. Sobre essa

evolução da organização estrutural da EaD, Peters (2006) apresenta algumas considerações muito relevantes.

Em 1967, Otto Peters publicou “Das Fernstudium na Universitäten und Hochschulen”, traduzido em “Ensino a Distância e Produção Industrial” (KEARSLY e MOORE, 2007). Segundo Aretio (2001, p. 102), “este autor sugere que a educação a distância poderia ser analisada em comparação com a produção de bens”.

O próprio Peters (2006, p. 199), ao retomar a descrição da EaD como ensino industrializado, nos explica que, na época do surgimento das grandes universidades a distância, “era difícil até mesmo que essa forma de ensino e aprendizagem fosse percebida, quanto mais cientificamente analisada”. Na busca por uma análise das origens e da estrutura da educação a distância, esse autor (*Op.Cit.*, 2006, p. 200) chegou à conclusão de que seu surgimento tinha motivos comerciais, já que seus pioneiros foram empresários:

No ensino a distância, não se visava – como acontece geralmente no ensino público – buscar recursos financeiros, a fim de que pessoas pudessem formar-se e receber educação, mas, sim, queria-se que as pessoas estudassem algo para que a instituição que fornecia ensino pudesse *ganhar* dinheiro.

Para esse autor (*Op. Cit.*, 2006, p. 200), os primeiros empresários donos de escolas a distância reconheceram nos princípios da industrialização uma maneira de oferecer ensino. E acrescenta:

Não é possível conceber uma revolução mais radical nos métodos de ensino e aprendizagem: onde até então, no caso do docente, tudo estava na mão de uma única pessoa, foi estabelecida a divisão do trabalho, colocando, por exemplo, o planejamento, o desenvolvimento e a exposição do ensino, bem como a correção dos trabalhos, nas mãos de diversas pessoas, podendo as tarefas serem realizadas em épocas diferentes e em lugares diferentes.

Os cursos que, até então, eram elaborados por professores individualmente para determinado número de alunos passou a ser elaborado por especialistas, produzidos em massa e distribuídos de forma padronizada para um grande quantitativo de alunos. Devido a essas especificidades, esse autor (*Op. Cit.*, 2006, p. 201) considera que o ensino a distância, confirmado pelas grandes universidades a distância criadas a partir de 1970, era um “sistema de ensino e aprendizagem radicalmente diferente em sua estrutura”.

No entanto, segundo o próprio Peters (2006, p. 206), atualmente novas concepções de industrialização na EaD vem sendo discutidas, já que:

Por meio de produção em massa também não se poderia resolver os novos problemas do ensino a distância. Por isso deveriam ser desenvolvidas novas concepções para seu desenvolvimento futuro. Tentativas iniciais já estão sendo discutidas: formas de ensino e aprendizagem neo-industrializada e a forma pós-industrializada no ensino a distância.

Na neointustrialização, há uma renovação e variabilidades no processo de produção. As exigências dos consumidores passaram a ser mais específicas e diversificadas, a padronização dá lugar à personificação. Além disso, a distribuição do produto passa a ser mais eficiente, devido às novas técnicas computadorizadas (PETERS, 2006).

Para esse autor, a concepção de um ensino pós-industrializado, quando mudado para a realidade das universidades a distância, tem relação direta aos seus processos de trabalho, ou seja, a sua estrutura e organização, e mais, nas relações ensino e aprendizagem, já que admitir-se-iam formas mais flexíveis, no que tange ao currículo, à comunicabilidade e aos meios tecnológicos, à concepção de autonomia, entre outros.

Quanto à importância das concepções de industrialização e pós-industrialização, “depende do quanto são úteis para o planejamento, desenvolvimento, direcionamento e interpretação do ensino a distância” (*Op.Cit.*, 2006, p. 209). Entendemos que no auge das grandes universidades a distância, direcionadas para um estudo de massas (não necessariamente massificante), a alusão de uma concepção de industrialização embutida na sistemática organizacional dessas instituições foi de grande importância para a reflexão e questionamentos de uma prática que estava acontecendo. Já a concepção de uma pós-industrialização favorece a EaD, num sentido também de reflexão de uma nova forma de se pensar essa prática, que já está sendo realizada, mesmo que ainda baseada em alguns conceitos da concepção anterior.

2.2.3. Autonomia

Para Moore (1980), o **diálogo** e a **estrutura** deveriam ser entendidos como parâmetros para análise e organização da EaD, visto que sua combinação é o cerne da transação educacional, principalmente a que acontece a distância. Quando o diálogo entre professores e alunos, mediado pelas tecnologias, é possibilitado com mais facilidade e com frequência, existe uma baixa *distância transacional* entre ambos. Em contrapartida, aumenta na medida em que o diálogo raramente acontece, devido a estrutura de curso que não possibilita negociações no seu decorrer, por possuir um planejamento pré-definido, altamente

estruturado, a ponto de o aluno poder cursá-lo a distância na forma como lhe é apresentado sem grandes (ou nenhuma) intervenções de um professor-tutor.

Para esse autor, é neste último cenário, no qual o aluno deveria ser suficientemente competente para “desenhar” seu programa de curso sozinho e, quando necessitasse, procuraria um professor que, potencialmente, se apresenta uma terceira variável: a **autonomia**.

Segundo Moore (1993, p.08), na década de 1970, a educação a distância era dominada pela tradição behaviorista, “que valorizava o projeto sistemático da instrução, baseado em objetivos comportamentais com o máximo de controle do processo de aprendizagem por parte do professor”. Oposta a essa concepção, tínhamos a tradição humanista, também desse período, “que emprestava especial valor ao diálogo não estruturado, aberto e interpessoal, tanto na educação como no aconselhamento, diálogo que serviu a diversas técnicas educacionais” (*Op. Cit.*, 1993, p. 08)

Para esse autor, seu trabalho intitulado *A autonomia do aluno - a segunda dimensão da aprendizagem independente*³⁶, do ano de 1972, representou uma fusão dessas duas tradições na educação a distância, ao afirmar que a educação por correspondência (a denominação *educação a distância* não era tão difundida), limitava “o potencial do seu método ao negligenciar a habilidade dos alunos em compartilharem a responsabilidade por seus próprios processos de aprendizagem” (*Op. Cit.*, 1993, p. 08).

Nesse trabalho, a análise dos dados referentes ao diálogo e à estrutura apresentou comportamentos diferentes entre os alunos de cursos a distância, pois havia aqueles que “preferiam ou que se saíam bem em programas de ensino que eram mais acentuadamente dialógicos e menos estruturados, ao lado daqueles que preferiam ou que se saíam bem em programas menos dialógicos e mais estruturados” (MOORE, 1993, p. 09). A parte desses dois perfis, ainda existiam aqueles que utilizavam os materiais didáticos dos cursos por sua conta, atingindo seus próprios objetivos. Portanto, para esse autor (*Op. Cit.*, 1993, p. 09):

O termo "autonomia do aluno" foi escolhido para descrever este processo. A autonomia do aluno é a medida pela qual, na relação ensino/aprendizagem, o aluno e não o professor é quem determina os objetivos, as experiências de aprendizagem e as decisões de avaliação do programa de aprendizagem.

Apesar de Moore (1993) apresentar esse conceito de autonomia, considera que isto não implica que todos os alunos estão preparados para essa aprendizagem independente; pelo

³⁶Self-directed learning and distance education. Journal of Distance Education, 1(1). Disponível em: <http://www.jofde.ca/index.php/jde/issue/view/31>

contrário, devido ao histórico da educação escolar apresentar uma dependência do aluno com relação ao professor, mesmo sendo adultos, uma minoria agiria com inteira autonomia. Dessa forma, nesse contexto, o professor teria a obrigação de ajudar o aluno no processo de ensino-aprendizagem a distância, uma vez que, segundo esse autor (Op. Cit., 1993, p. 6):

O sucesso do ensino a distância depende da criação, por parte da instituição e do instrutor, **de oportunidades adequadas para o diálogo entre professor e aluno**, bem como de materiais didáticos adequadamente estruturados. Com frequência isto implicará tomar medidas para reduzir a distância transacional através do aumento do diálogo com o uso de teleconferência e do desenvolvimento de material impresso de apoio bem estruturado (grifos nossos)

Para Peters (2006), a *autonomia do aluno* ultrapassa um *estudo autodirigido*, entendido como um processo técnico organizacional na educação. “O termo *autonomia*, porém, é mais abrangente e tem profundidade, porque está ancorado multidimensionalmente em nosso pensamento” (Op.Cit., 2006, p. 94). Dessa forma, esse autor entende autonomia em quatro dimensões: filosófica, pedagógica, didática e psicológica.

Com relação à **dimensão filosófica**, cita o pensamento de Immanuel Kant a respeito da liberdade do homem sobre sua menoridade, sendo somente o responsável por sua razão, sem a necessidade de que outro pense por ele. Numa **dimensão pedagógica**, o aluno não é o objeto, mas o sujeito de sua própria educação, conseqüentemente, em uma **dimensão didática**, é também sujeito do processo de ensino-aprendizagem e, sob essa perspectiva, o docente não teria o papel de transmitir ou ensinar algo que os alunos “assimilariam”. Para esse autor (Op. Cit., 2006, p. 95)

Estudantes são autônomos quando assumem e executam as funções dos docentes. Isto significa: *quando eles mesmos reconhecem suas necessidades de estudo, formulam objetivos para o estudo, selecionam conteúdos, projetam estratégias de estudo, arranjam materiais e meios didáticos, identificam fontes humanas e materiais adicionais e fazem uso delas, bem como quando eles próprios organizam, dirigem, controlam e avaliam o processo da aprendizagem* (grifos do autor).

A respeito dessa prática, o próprio autor considera que a autonomia precede a contínua confrontação com o outro e a realidade, e “esse processo dialético pode perfeitamente levar a diferentes graus e conformações do estudo autônomo” (Op. Cit., 2006, p. 96). Além disso, existe uma **dimensão psicológica** que envolve a metacognição, no sentido de que para planejar e dirigir seus estudos é necessária uma reflexão desse processo por parte dos alunos.

Aretio (2001) reforça essa idéia a respeito da autonomia do aluno na EaD, ao afirmar que o aluno é o responsável pela organização dos seus estudos, pela aquisição e entendimento dos conhecimentos em um ritmo próprio. No entanto, a aprendizagem não seria uma exclusividade de responsabilidade apenas do aluno, pois o aluno necessita também do apoio dos professores/tutores e de outros estudantes, mediante um processo colaborativo. No entanto, para que essa colaboração realmente seja efetiva, Peters (2006, p. 154) considera que:

O docente na educação a distância deve saber o que é aprender – conhecimento também exigido aos professores presenciais – o que é fazê-lo a distância; quais são os modelos e teorias; quais as principais dificuldades e os motivos que impulsionam os adultos a começarem seus estudos.

Assim, quando a instituição a distância e os professores/tutores têm a compreensão do que é aprender, podem orientar seus alunos a adquirirem esse mesmo entendimento. Dessa forma, ao contrário de simplesmente memorizarem ideias e definições, tornam-se capazes de analisar e reelaborar conceitos, além de expressar suas idéias verbalmente e por escrito de forma organizada (*Op. Cit.*, 2006).

Esse autor (*Op.Cit.*, 2006, p.156), ao analisar o estudo autônomo na prática das tradicionais universidades a distância, o considera de certa forma discordante, pois:

Se por um lado, nele os estudantes trabalham *autonomamente* como em nenhuma outra área educacional, por outro lado, seu estudo no tele-estudo corrente é muito mais *predeterminado, estruturado, amarrado a fatores preestabelecidos e mais regulamentado* do que o estudo com presença (grifos do autor).

Os alunos da EaD possuem a liberdade e a responsabilidade de decidir o tempo, a intensidade, a ordem, e o ritmo que irão estudar, o que não é tão comum na educação presencial. No entanto, para esse autor esse entendimento sobre autonomia refere-se às relações externas de estudo, considerado como uma independência *organizatório-formal*. Para esse autor, existiria então uma contradição, pois apesar de o aluno possuir certa liberdade na organização dos seus estudos, há uma limitação no que diz respeito ao programa de estudo, geralmente restrito a textos específicos, com tempo determinado para acontecer e acabar e com datas pré-estabelecidas para as avaliações. Além disso, apresenta uma crítica com relação à autonomia dos alunos no currículo do curso, visto que objetivos, conteúdos, ênfases nos

estudos e exames são regulamentados pelas instituições e professores, sem a participação do aluno.

Peters (2006), ao analisar o futuro do *estudo autônomo*, nos cursos das universidades a distância tradicionais (cursos pré-determinados e prioritariamente com base no material impresso) e com os moldes de um ensino industrializado, posiciona-se de forma pragmática e cética, pois acredita que este não pode existir, principalmente por conjugar com a cultura do ensino acadêmico tradicional e a prevalência da transmissão expositiva do saber.

No entanto, o autor (2006, p. 175) acredita que sua combinação com a aprendizagem virtual pode ser um caminho em busca da autonomia do aluno:

Não pode existir estudo autônomo no sentido rigoroso, porque o ensino autônomo e o estudo heteronômico condicionam-se mutuamente, também se pode imaginar no ensino a distância sistemas de ensino e aprendizagem **que combinem ambas as formas de ensino**, o método instrutivo-expositivo e o método estruturador-elaborador, no que, conforme a disciplina e o objeto de estudo, o estudo autônomo tenha maior ou menor destaque (grifos nossos).

Ao enfatizar que mesmo em cursos altamente estruturados é possível encontrar algumas iniciativas para o estudo autônomo por meio dessa combinação, esse autor apresenta alguns exemplos de práticas que podem ser desenvolvidas:

- Realização de seminários com a participação dos alunos e os trabalhos de conclusão de curso;
- Atividades nas quais o aluno é levado a relacionar seu saber com base em experiências profissionais e de seu contexto social;
- Atividades em que os alunos tenham liberdade para realizar suas próprias interpretações;
- Como ponto de partida para uma participação na elaboração do currículo, os cursos que oferecem conteúdos em forma de módulos, poderiam possibilitar que o aluno decidisse pelos módulos de seu interesse, com o objetivo de formarem um programa individualizado de estudo;
- A criação de cursos-pilotos, que oferecessem apenas recomendações gerais para a leitura autônoma de literatura especializada e estímulos para o próprio aluno estruturar e organizar seus estudos.

Peters (2006) destaca, ainda, alguns modelos de estudo autônomo que podem ser transpostos para o contexto da EaD:

No **modelo de ensino e aprendizagem humanista** os papéis e as relações entre docentes e discentes são redefinidas. Numa concepção de estudo autônomo, aqueles que até então eram os responsáveis pelo desenvolvimento do ensino, passam a ser conselheiros, possibilitadores e facilitadores. O papel do educador, nesse contexto, portanto, é o de criar ambientes de estudos que possibilitam e incentivam a curiosidade científica, a busca de informações, a espontaneidade, a criatividade, e conseqüentemente a autonomia do aluno.

No **modelo do ensino por projetos**, desenvolvido especialmente por John Dewey (1905) e W.H. Kilpatrick (1935), o estudo é concebido “a partir de uma atitude pragmática com *agir metódico*, que deveria levar os estudantes a relevarem mais *autonomia* e mais *responsabilidade* (PETERS, 2006, p. 169). A aprendizagem por projetos constituiu-se numa resposta ao ensino baseado na recepção de conteúdo.

Para esse autor, caso na EaD parte dos conteúdos fossem elaborados pelos estudantes por meio do método do ensino por projetos, temas e problemas centrais poderiam ser trabalhados individualmente ou em pequenos grupos. Nesse sentido, a autonomia seria estimulada, pois o aluno, a partir de suas escolhas temáticas, seria o responsável por criar estratégias para solução de problemas e de estudo, bem como a avaliação desse processo.

Já o **modelo do ensino por contrato**, é uma prática bem sucedida no Empire State College, do estado de Nova Iorque/EUA. Esse autor destaca que nessa escola superior o estudo autônomo é planejado, discutido e avaliado por meio de contratos de estudos especiais desenvolvidos pelos próprios alunos. Nesses contratos, os estudantes descrevem os objetivos que pretendem alcançar, os conteúdos e as fontes que irão ser trabalhados e a quantidade de encontros, que provavelmente acontecerão com seus orientadores, para discutirem os objetivos, resultados e possíveis problemas que possam ocorrer durante o estudo. Esse contrato é negociado com um orientador, para posteriormente ser aprovado pelo professor responsável pela disciplina. Após esse “selado”, os alunos estudam distantes da universidade, a fim de cumprirem o que foi estabelecido.

Já o **modelo preparo para o exame** consiste no estudo individual do aluno para um exame universitário. Esse modelo ocorre quando estudantes prestam exames em universidades ou instâncias oficiais que concedem graus acadêmicos, mas não ensinam. Nesse contexto, os alunos dependem de suas próprias iniciativas, orientando-se pelos regulamentos e bibliografia dos exames, o que exige um alto grau de autonomia. Esse modelo demonstra como é possível um estudo realizado sob a única responsabilidade do aluno. Para esse autor (*Op. Cit.*, 2006, p.

172) é “um modelo extremo do ensino a distância autônomo não-dirigido”. Essa foi uma prática de mais 150 anos na Universidade de Londres e, atualmente, do New York State Educational Department.

Para Peters (2006), mesmo diante de um ensino voltado mais para a exposição do que a construção, e de uma aprendizagem mais receptiva do que ativa, é possível dar início ao estudo autônomo, que deve ser orientado conscientemente pelos docentes. E essa iniciativa está relacionada ao equilíbrio entre a estrutura do curso e os diálogos estabelecidos, pois a construção da autonomia faz parte de um processo que não é individual, mas de parceria entre professor e aluno.

3. O CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA NA MODALIDADE A DISTÂNCIA/SEMIPRESENCIAL DA UNIRIO.

Neste Capítulo apresentaremos de forma descritiva o curso Licenciatura em Pedagogia na modalidade a distância/semipresencial da Unirio.

Para Lüdke e André (1986, p.19), em um estudo de caso, “o pesquisador recorre a uma variedade de dados, coletados em diferentes momentos, em situações variadas e com uma variedade de tipos de informantes”. Portanto, esse Capítulo se constitui como um de nossos referenciais para a análise *diálogo, estrutura e autonomia do aluno* no curso.

3.1. Breve Histórico

O curso de Licenciatura em Pedagogia a distância/semipresencial da Unirio, teve sua origem no curso Pedagogia para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental (Paief) na modalidade semipresencial, que foi criado a partir da parceria entre o Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CEDERJ), algumas prefeituras municipais e seis universidades³⁷ públicas do Estado do Rio de Janeiro. Neste consórcio, constituído no dia 26 de janeiro de 2000³⁸, foi acordado que o suporte financeiro, administrativo e logístico para a implantação e o funcionamento dos cursos estaria sob responsabilidade da Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia, enquanto a competência acadêmica seria responsabilidade das Universidades consorciadas³⁹.

Na Unirio, o Paief⁴⁰ foi planejado e implantado sob coordenação da Profa. Dra. Denise Sardinha, juntamente com a participação de professores da universidade, em sua maioria da Escola de Educação. Até seu efetivo início, em agosto de 2003, os professores a frente do curso reuniam-se para discutir sobre questões pedagógicas (conteúdos, carga-horária, estágios, guias dos componentes curriculares, avaliações, tutorias) e estruturais (espaço físico do laboratório da tutoria a distância, escolha e infra-estrutura dos polos presenciais, visita aos

³⁷ Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Rural Federal do Estado do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal Fluminense (UFF), Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy (UENF).

³⁸ Informações pesquisadas no site do Cederj: www.cederj.edu.br

⁴⁰ Em 28 de julho de 2001, de acordo com a ata 212a, foi aprovado pelo Conselho de Ensino e Pesquisa da Unirio o projeto do curso PAIEF.

polos) para assim construir coletivamente o projeto político pedagógico do curso. Por vezes, alguns professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Uerj) também participavam dessas reuniões, já que o mesmo curso seria implantado nas duas universidades, com currículo e materiais didático impresso semelhantes. O material didático de cada componente curricular era elaborado por um professor conteudista da Unirio e outro da Uerj.

Quando retomamos a história da EaD nos cursos de graduação no Brasil, verificamos a importância e o pioneirismo do curso Paief, cuja criação teve por base a Lei 9.394/96 (art. 80) e o Decreto 2.494/98. O curso foi instituído com o objetivo de atender os professores do interior⁴¹ do Estado do Rio de Janeiro, atuantes da rede de ensino pública, que não tiveram a chance de cursar o ensino superior. Nesse sentido, por meio da educação distância, o curso foi um dos responsáveis pela educação continuada desses docentes, muitos formados há décadas⁴². Realizar um curso de graduação a distância, para a maioria desses professores-alunos, constituía-se na única oportunidade de conquistarem o nível superior, já que, até então, devido a diferentes fatores como a inexistência de instituições de ensino superior (mesmo presenciais) em suas cidades; a dificuldade de cursar regularmente um curso presencial, devido à extensa carga horária de trabalho e a falta de condições financeiras para arcar com um curso particular, tornava aquela conquista um sonho quase impossível.

Ao longo da constituição do Paief, ocorreram algumas mudanças significativas com relação ao perfil dos estudantes. Se o ingresso nas primeiras turmas estava associado à exigência de os professores estarem atuando na rede pública, no segundo semestre de 2004, foi permitido o ingresso também de profissionais da rede privada, sendo que, no segundo semestre de 2005, foi excluída a obrigatoriedade do professor estar atuando em uma instituição de ensino⁴³, no entanto, este deveria comprovar sua formação em nível médio na modalidade normal. Por fim, no primeiro semestre de 2008, os ingressantes passaram a ter que comprovar apenas a conclusão do nível médio. Desde então, além da formação continuada, o curso passou a ter a responsabilidade da formação inicial de futuros professores. Naquele mesmo ano, ocorreu a reformulação do currículo do curso, com base as novas

⁴¹ Os primeiros pólos presenciais atendidos pelo curso, em 2003.2, estavam localizados nos municípios de Cantagalo, Pirai, Três Rios, São Francisco e São Fidélis.

⁴² As primeiras turmas do curso, em sua maioria, eram constituídas por professoras formadas há muitos anos. Como estagiária naquela época, registrava as fichas dos alunos e, por vezes, atendia telefonemas de algumas alunas, que relatavam terem voltado a estudar depois de muitos anos.

⁴³ Essa mudança gerou, por iniciativa do PAIEF, a produção de encartes para algumas disciplinas do 1º período para atender esses alunos que não estão atuando em sala, haja vista que o material era voltado para o professor atuante em sala. Os encartes serão feitos para todas as disciplinas que necessitarem.

Diretrizes Curriculares para os cursos de Pedagogia⁴⁴, passando curso a se chamar Licenciatura em Pedagogia, na modalidade a distância/semipresencial.

3.1.2 Licenciatura em Pedagogia na modalidade a distância/semipresencial

Como exposto anteriormente, a partir da reformulação curricular, o curso de Pedagogia para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, passou a se chamar Licenciatura em Pedagogia, e não estaria mais vinculado, prioritariamente, à formação continuada. Neste sentido, a partir das concepções estabelecidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, um novo currículo foi estabelecido, já que, até então, este estava direcionado apenas à formação para docência nas primeiras séries do ensino fundamental. A partir da Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, o curso de Licenciatura em Pedagogia/Unirio aumentou suas áreas de atuação:

As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (art. 2º).

No período pós-mudança curricular, os alunos matriculados no currículo antigo tiveram a oportunidade de migrar para o novo, cuja estrutura curricular, segundo seu projeto político pedagógico:

Ganha corpo através de eixos temáticos como Ensino Fundamental (anos iniciais), Educação de Jovens e Adultos, Educação Infantil e Gestão — que integram as grandes áreas e as disciplinas que compõem o curso, procurando aprofundar os fundamentos necessários à formação crítico-reflexiva do pedagogo (2008, p. 13).

O curso de Licenciatura em Pedagogia na modalidade a distância/presencial, atualmente coordenado pelo professor Dr. Adilson Florentino, pertence a Escola de Educação da Unirio, e em seu currículo composto um total de 3.435 horas, distribuídas entre disciplinas obrigatórias (2.370 h), disciplinas optativas (420 h), atividades complementares (105 h) e estágio curricular supervisionado (300 h). Sua estrutura física está Universidade localizada no Centro de Ciências Humanas e Sociais da Unirio, no qual se encontra a sala de tutoria a distância.

⁴⁴ Resolução CNE/CP nº1, de 15 de maio de 2006.

A seguir descrevemos alguns aspectos de sua estrutura organizacional e pedagógica, a saber: (1) pressupostos teóricos-metodológicos, (2) material didático, (3) polos presenciais, (4) coordenação das disciplinas, (5) sistema de tutoria, (6) sistema de avaliação.

- **Pressupostos Teóricos-metodológicos:**

Conforme seu projeto político pedagógico (PPP) (2008), o curso pretende ultrapassar os limites da modernidade, com base “em práticas tecnológicas que ofereçam as condições de construção dos conteúdos essenciais para o domínio das ciências interdisciplinares que orientam o processo pedagógico” (p.07), o qual compreende 5 (cinco) etapas fundamentais, a saber: (1) reflexão sobre os saberes; (2) articulação teoria-prática; (3) produção dos conhecimentos; (4) pesquisa como princípio educativo; (5) participação ativa na rede virtual de formação inicial.

Com base em Piaget, são ressaltados os conceitos de *equilibração cognitiva* e *autonomia*. Segundo o PPP, no curso pretende-se que a metodologia da EaD permita espaços necessários para uma “desequilibração cognitiva”, estimulando assim o processo de adaptação necessária. Além disso, outro propósito é a autoformação, pois a autonomia do indivíduo é entendida como um compromisso de todo o processo educativo.

Tendo por referência Vygotsky, o curso também se fundamenta nos conceitos de *interação social*, enfatizando a dialética entre o indivíduo e a sociedade; de *zona de desenvolvimento proximal*, na qual a aprendizagem é possibilitada por meio de atividades realizadas com a ajuda do outro, e o de *mediação*, abordado pelo autor como mediação semiótica e como domínio de si.

Em termos de metodologia, o curso propõe ainda a chamada *mediação digital* proposta por Levy, na qual a interação do aluno acontece em múltiplos ambientes educacionais e com variadas mídias. Além disso, tendo por referência Perrenoud, é ressaltado o conceito da *prática reflexiva*, com o objetivo de estimular a participação crítica necessária à formação profissional do futuro pedagogo.

De acordo com o PPP, o curso ao aplicar concretamente os princípios teóricos em que se fundamenta, “pode utilizar-se de uma variedade de meios de EAD – impressos, vídeo e áudio, multimídias, Internet, chats, correio eletrônico, videoconferências, fóruns” (p.12).

- **Material Didático**

A produção do material dos componentes curriculares é realizada geralmente por professores conteudistas das universidades consorciadas. Para elaboração do material impresso⁴⁵, um ou mais professores são indicados pela Unirio e outros pela Uerj. No que tange às disciplinas optativas, geralmente cada universidade indica seus conteudistas, uma vez que estas existem apenas em suas grades curriculares.

A maioria dos professores que escrevem os componentes curriculares são professores efetivos das universidades, por vezes alguns tutores a distância, mas também existem conteudistas convidados que não participam do curso, mas em sua maioria, são professores pertencentes as demais universidades consorciadas. Cada aula é escrita com o objetivo de compreender 2 (duas) horas de estudos, desta forma se um componente apresenta 60h, geralmente possui 30 aulas, divididas em 2 (dois) ou 3 (três) módulos. No Cederj existe uma equipe técnica composta de revisores, desenhistas instrucionais, *web designers* e desenhistas gráficos que adaptam o conteúdo ao formato do material do curso.

Cada componente curricular possui um guia com ementa, objetivos e a descrição das aulas. Além do guia, a cada semestre é elaborado um cronograma de estudos (Anexo 06) para orientar a leitura do aluno. Sua organização é feita com base no calendário oficial do semestre, e nele é estabelecida uma divisão das aulas (geralmente duas por semana), além disso, os alunos encontram informações sobre as datas das avaliações a distância e presencias. Dependendo do formato do componente, o calendário também evidencia as datas de encontros presenciais, como oficinas e seminários.

Após a reformulação do currículo do curso, alguns componentes curriculares do currículo antigo foram mantidos, outros foram criados e outros tiveram seu conteúdo revisado e adaptado. Por esse motivo, alguns desses componentes, com base em suas ementas e objetivos, e enquanto se espera que o material seja concluído, utilizam artigos científicos disponibilizados na internet. Esses textos não são inseridos no Ambiente Virtual de Aprendizagem do curso (AVA), conhecido como Plataforma Cederj, mas indicados por meio de seus endereços virtuais no cronograma dos componentes curriculares. Alguns coordenadores ainda utilizam artigos próprios, adaptados ou não, e indicam material de livre acesso na rede, como os que podem ser encontrados no site do Ministério da Educação.

⁴⁵ Geralmente o material didático impresso do curso é chamado de **livro-texto**, alguns alunos também costumam chamar apenas de módulo.

- **Polos presenciais:**

O polo presencial constituiu-se na referência física do curso para os alunos. Este, conforme verificamos no Capítulo 1, segundo os *Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância /2007*, deve oferecer uma infra-estrutura com secretaria, salas para as sessões de tutoria, laboratório com computadores (e outros específicos, dependendo dos cursos) e biblioteca. É neste local onde o aluno pode esclarecer suas dúvidas administrativas, acadêmicas, e quanto às questões relacionadas ao conteúdo explorado nas aulas das do material dos componentes curriculares, nas sessões de tutorias presenciais.

Em um mesmo polo presencial existem diferentes cursos oferecidos pelas universidades consorciadas. Desta forma, alunos do curso da Licenciatura em Pedagogia, da UNIRIO, por exemplo, convivem no mesmo espaço com alunos do curso de Biologia, da UFRJ, ou do curso de Administração da, UFRRJ. Cada polo possui um diretor responsável por sua administração, sendo que cada curso consta com um *Tutor Coordenador*, que coordena os tutores presenciais e estabelece contato direto com a coordenação de tutoria localizada na UNIRIO.

Atualmente o curso possui 18 polos presenciais (Anexo 05) localizados nos municípios do Estado do Rio de Janeiro: Barra do Piraí, Bom Jesus do Itabapoana, Cantagalo, Itaocara, Itaperuna, Macaé, Miguel Pereira, Natividade, Niterói, Piraí, Rio Bonito, Rio das flores, Santa Maria Madalena, Saquarema, São Fidélis, São Francisco de Itabapoana, Três Rios e Volta redonda.

Como podemos perceber, desde o início do curso, em 2003.2, ocorreu um grande aumento do número de polos presenciais, dessa forma enquanto alguns polos já atendem alunos cursando até o oitavo período do curso, inclusive com egressos desde 2006, devido terem sido implantados recentemente, estão atendendo apenas os primeiros períodos do curso, contribuindo para que haja uma variação da quantidade de polos em cada componente curricular.

- **Coordenação dos componentes curriculares**

Cada componente curricular do curso, salvo algumas exceções, possui apenas um coordenador, que em alguns casos também foi o conteudista da disciplina. Este tem como apoio as tutorias a distância e presencial. O coordenador tem como atribuições: (1) elaborar o guia e o cronograma do componente curricular (2) orientar os tutores em relação ao conteúdo e a criação de estratégias, por meio de atividades diversificadas, para auxiliar os alunos no

processo de ensino-aprendizagem; (3) realizar encontros (presenciais e comunicação via internet) com os alunos para esclarecimento de dúvidas acerca dos conteúdos das aulas, (4) elaborar as avaliações a distância e presenciais, que também pode ter a participação dos tutores; (5) participar da correção das avaliações a fim de acompanhar a aprendizagem dos alunos. Todos os coordenadores de disciplina fazem parte do Colegiado do curso, onde são tomadas decisões acadêmicas e administrativas.

O coordenador tem liberdade na elaboração do cronograma de estudos, no qual poderá indicar as aulas que serão mais enfatizadas no curso, e quando necessário indicar materiais impressos complementares.

- **Sistema de tutoria**

O curso possui duas formas de tutoria: presencial e a distância. A organização da tutoria segue os critérios do Cederj, conforme apresentado na figura 01.

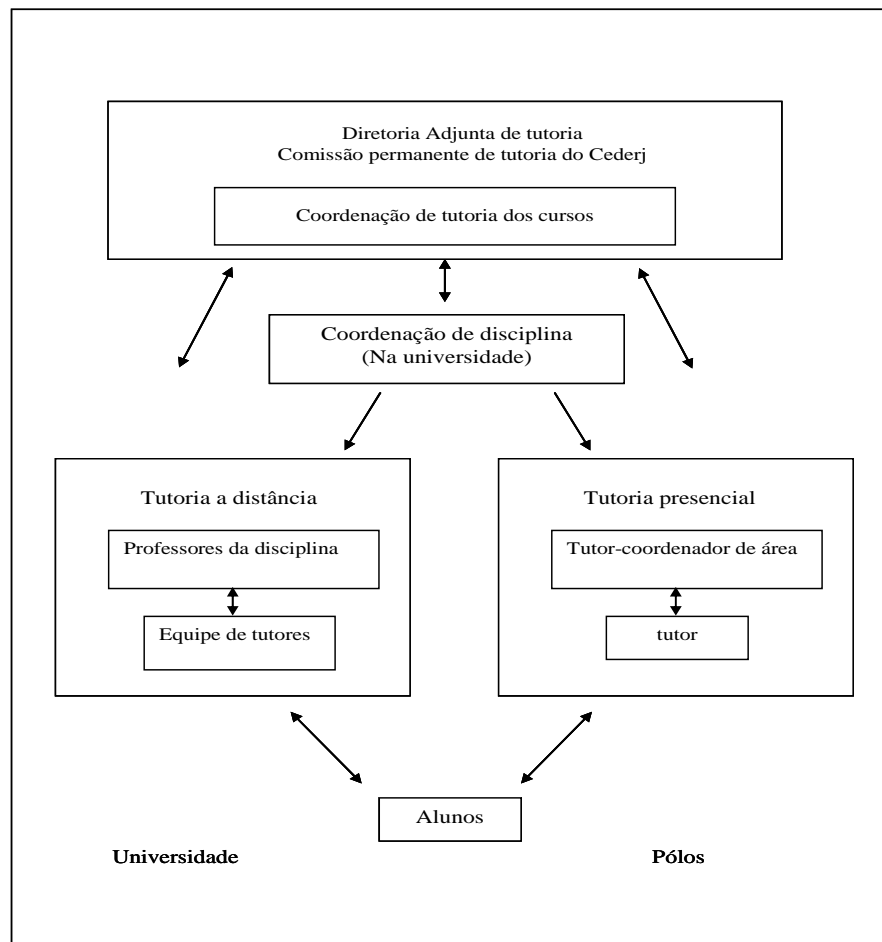


Figura 01 - Sistema de tutoria do consórcio Cederj.

Tutoria presencial

Os tutores presenciais realizam as sessões de tutoria nos polos. Atualmente o horário de cada sessão varia de 1 (uma) a 2 (duas) horas semanais, conforme a quantidade de alunos (60 a cada hora), mas dependendo do nível de complexidade do componente curricular, mesmo com um quantitativo menor de alunos, ocorrem algumas exceções.

Este tutor que se encontra no polo, tem um contato direto com os alunos, por isso, além das orientações relativas ao conteúdo da disciplina, ajudam os alunos no planejamento e na administração do tempo de estudo, muitas vezes estabelecendo uma relação mais íntima, de parceria.

As aulas discutidas nas sessões de tutoria seguem as orientações do cronograma de estudos. Dessa forma, entende-se que o aluno tenha estudado o conteúdo referente aquela semana e não espere uma aula presencial, compreendida como uma exposição oral de toda aula, já que esta se encontra no material impresso. Neste contexto, cabe ao tutor instigar os alunos a relatarem suas dúvidas e dificuldades relacionadas à aula em questão, para que seja estabelecida uma discussão coletiva.

Responsável pela correção das avaliações a distância (ADs) e pelo envio de um relatório qualitativo sobre seu trabalho com os alunos (encaminhado em três momentos durante o semestre), é importante seu contato constante com o coordenador da disciplina e os tutores a distância, para que estes tenham uma visão geral da situação de todos os polos.

Tutoria a distância

Cada tutor a distância do curso, salvo exceções de alguns componentes curriculares, é responsável por 150 (cento e cinquenta) alunos para cada 10 (dez) horas semanais de tutoria. O contato com os alunos acontece por meio do telefone, em ligação gratuita, e pelas ferramentas da plataforma cederj⁴⁶. O tutor a distância tem um relacionamento direto com o coordenador de disciplina, tornando-se assim um elo entre todos os tutores presenciais da mesma disciplina dos diferentes polos do curso, além de participar da correção das Avaliações Presenciais (APs). Os tutores das disciplinas optativas também corrigem as Avaliações a Distância (ADs), já que não possui tutoria presencial nesse tipo de disciplina.

⁴⁶ O acesso a plataforma acontece através do site www.cederj.edu.br. O coordenador da disciplina, tutores a distância e presenciais, e alunos possuem login e senha de acesso .

- **Plataforma**

O ambiente virtual de aprendizagem do curso denomina-se *Plataforma Cederj*, suas ferramentas de informação e comunicação permitem que a interação entre tutores a distância e tutores presenciais, tutores a distância e alunos, e alunos e alunos.

Ao entrar na plataforma o aluno visualiza informações referentes ao curso, as atividades do seu polo, disciplinas inscritas e informações acadêmicas (sistema de notas, quadro de horário das tutorias do seu curso, dias e horários das avaliações presenciais, dentre outras), conforme apresentamos na figura 02.

The screenshot shows the user interface of the Plataform Cederj. On the left, there is a user profile for Jéssica Mara Rodrigues de Siqueira lima, including a photo and a 'Meu perfil' link. Below the profile is a 'Menu' with options: Principal, Info. Acadêmicas, Ferramentas, Sistemas Complementares, Ajuda, Créditos, and Sair. The main content area is titled 'Olá, Jéssica Mara Rodrigues de Siqueira lima' and features a 'DESTAQUES' section with three highlighted news items: 'Notas no Sistema Acadêmico', 'Entrega de AD', and 'Regras para Aplicação das Provas'. Below this are 'NOTÍCIAS DO CURSO' and 'NOTÍCIAS DO PÓLO' sections, each with a list of dates and links. At the bottom, there is a 'MINHAS DISCIPLINAS' section with a link to 'Todas as Disciplinas do meu Curso'.

Figura 02: Tela inicial da Plataform Cederj.

Cada componente curricular possui uma “sala”, na qual o aluno encontra informações específicas sobre as mesmas, conforme apresentamos na figura 03.

Sala de Disciplina
(PED-LIC) - UNIRIO-

Acesso Sala de Disciplinas:

Busca por Título de aviso:

Avisos da minha disciplina

- Sugestão de leitura: MEC vai recomendar o fim da reprovação - Jornal O globo
23/05/2010
- Postado por: Helen da Silva Escansette em: 30/05/2010
- AD2 e Roteiro da entrevista

|

Figura 03: Tela inicial de uma sala de disciplina.

Toda a sala de disciplina possui as mesmas ferramentas. As principais ferramentas de comunicação entre tutores a distância e alunos são: sala de tutoria, fórum, e-mail e sala de conferência, conforme abaixo nas figuras 04 a 07:

Sala de Tutoria

Sala de Tutoria
(PED-LIC) - UNIRIO-

Sala de Tutoria Plataforma

Filtros Especiais

Filtro por Pólos: Seleccione um pólo

Filtro por Participantes: Seleccione um participante

22 items localizados, exibindo 1 to 10.

[Primeiro/Anterior] 1, 2, 3 [Próximo/Último]

| Codigo | Assunto | Autor | Data | Respostas | Comentários | Meus Rascunhos | Status |
|--------|------------------------------------|---|---------------------|-----------|-------------|----------------|--------|
| 58944 | Agradecimentos | (TRÊS RIOS / PEDAGOGIA- LICENCIATURA) | 03/07/2010 17:25 | 1 | 0 | 0 | ✓ |
| 58645 | Revisão da Ap2 + auto avaliação | (SÃO FRANCISCO DE ITABAPOANA /) | 30/06/2010 20:42 | 1 | 0 | 0 | ✓ |

Figura 04: Tela da ferramenta sala de tutoria.

A **sala de tutoria** como principal função receber questões referentes aos conteúdos das disciplinas, e permite uma interação direta, já que ao fazer uma pergunta e ter esta respondida pelo tutor, o aluno pode retornar e fazer comentários, ou novas perguntas a respeito do mesmo tema que gerou dúvidas. Essa comunicação estabelecida e a troca de mensagens podem ser visualizadas por outros alunos que podem ter as mesmas dúvidas, e inclusive, interagirem com outras perguntas.

Fórum



The screenshot shows the forum interface. On the left is a user profile for Jéssica Mara Rodrigues de Siqueira Lima. Below it is a menu with options like Principal, Info. Acadêmicas, Ferramentas, etc. The main content area is titled 'Fórum' and shows a list of discussions under the heading 'Discussões do Fórum "Fórum Oficina 2010.1"'. There is one discussion listed with the following details:

| | Tópico | Autor | Visitas | Respostas | Data Inicio | Data Fim | Última mensagem | Ações |
|---|----------------------|---------------------|---------|-----------|---------------------|---------------------|------------------------|----------|
| 1 | Avaliação da Oficina | 14/05/2010 12:00 | 391 | 32 | 14/05/2010 19:00 | 31/07/2010 21:00 | 22/05/2010 23:15:00 | Exportar |

Figura 05: Tela inicial da ferramenta fórum.

No **fórum** podem ser estabelecidas discussões a respeito de um tema específico do conteúdo. Como mediador dessas discussões, o tutor a distância pode estipular um período de dias para que este aconteça. É importante que o tutor participe ativamente das discussões, retornando sempre aos alunos com comentários sobre suas mensagens e estimulando a participação de todos.

E-mail

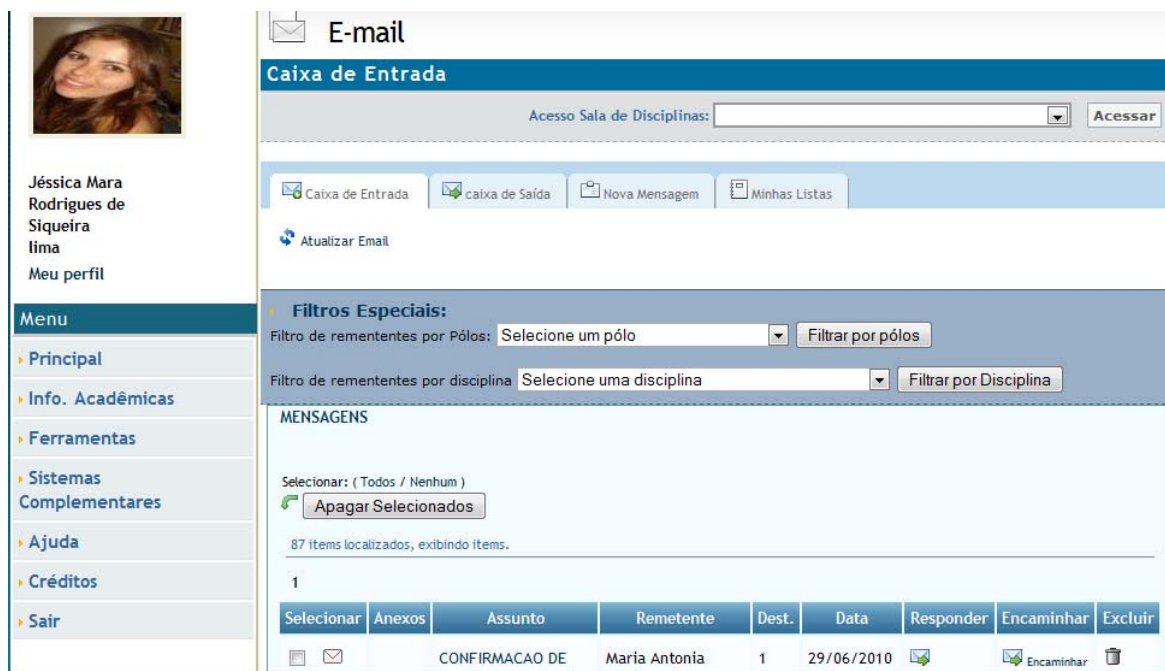


Figura 06 – Tela inicial da ferramenta e-mail.

O e-mail é uma ferramenta importante para o tutor a distância, pois uma mesma mensagem pode ser enviada para todos os alunos. A mensagem enviada pelo e-mail da plataforma vai diretamente para o e-mail pessoal do aluno que está cadastrado em seu perfil, desta forma a comunicação torna-se mais rápida e eficaz. Além disso, sua utilização é recomendada para a solução de questões mais específicas, sem a necessidade que outras pessoas tenham ciência dessa informação.

Sala de Conferência



Figura 07: Tela da sala de conferência

A **Sala de conferência** possibilita a comunicação escrita em tempo real entre tutores e alunos. É uma ferramenta que está sendo ainda aperfeiçoada pela Plataforma, já que apesar da sua denominação, a utilização do vídeo ainda não é possível.

- **Sistema de Avaliação**

Conforme o Decreto 5.622/05, a avaliação de desempenho na EaD para obtenção de diploma ou certificados, poderá acontecer por meio de atividades programadas e exames presenciais. Sendo que a avaliação presencial prevalecerá sobre os resultados de outros instrumentos avaliativos (art. 4^a).

O acompanhamento da aprendizagem do aluno no curso em questão varia conforme as características de cada disciplina, no entanto, de uma forma geral, é composto minimamente por duas avaliações a distância (AD1 e AD2), duas avaliações presenciais (AP1 e AP2), e

caso o aluno não atinja a média estabelecida para aprovação (6,0), deverá realizar uma avaliação suplementar presencial (AP3).

É importante destacar que, a cada semestre após os resultados das primeiras avaliações (AD1 e AP2), os coordenadores se reúnem em um Conselho Pedagógico para discutir o desempenho dos alunos apresentados em uma *planilha de acompanhamento* (Anexo 07). Cada coordenador apresenta os dados referentes ao seu componente curricular, e coletivamente, tentam definir futuras ações pedagógicas.

Avaliação a distância

As avaliações a distância têm sido utilizadas, pela maioria dos componentes curriculares, como um estudo dirigido (preparatório) para a avaliação presencial. Entendido desta forma, é constituído, geralmente, por questões dissertativas que envolvam o conteúdo das aulas, com o objetivo de estimular o aluno a pesquisar o conteúdo da material disciplina. O aluno tem geralmente 15 dias para elaboração desta avaliação, e sua entrega é feita pelo correio ou diretamente no seu polo presencial. Cada AD corresponde a 20% (vinte por cento) da média do aluno. No entanto, existem componentes formas diferenciadas quando comparadas a este modelo, que apresentaremos no Capítulo a seguir.

Avaliação presencial

A maioria das disciplinas obrigatórias e optativas do curso possui duas avaliações presenciais por semestre, uma ao final do segundo e do quarto mês do período letivo. Estas ocorrem em dias e horários pré-estabelecidos, que são divulgados no início do período. Acontecem nos Polos Regionais e são fiscalizadas pelos tutores presenciais.

A Avaliação Presencial (AP) constitui 80% (oitenta por cento) de cada média do aluno. Caso média aritmética das médias⁴⁷ 1 e 2 ($\text{média1} + \text{média2} / 2$) não atinja a nota igual ou maior a 6,0 (seis), o aluno poderá fazer a terceira Avaliação presencial (AP3), a qual será somada com a maior média que ele obteve durante o período e dividida por dois, se o aluno atingir nota igual ou maior que 5,0 (cinco), será considerado aprovado na disciplina.

⁴⁷ Média 1 = $(AD1 \times 2 + AP1 \times 8 / 10)$, Média 2 = $(AD2 \times 2 + AP2 \times 8 / 10)$.

4. O ESTUDO DE CASO - O CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA NA MODALIDADE A DISTÂNCIA/SEMIPRESENCIAL DA UNIRIO.

Este capítulo versa sobre o objeto de análise desta pesquisa: o curso de Licenciatura em Pedagogia da Unirio a distância/semipresencial e as categorias estrutura, diálogo e autonomia.

No Capítulo 2, apresentamos o diálogo, a estrutura e a autonomia, nesta ordem, conforme as obras dos autores Moore (1993) e Peters (2006). Apesar disso, neste capítulo de análise, decidimos iniciar pela categoria estrutura, por entendermos ser necessário partir do contexto geral do curso até o nosso recorte, para depois chegarmos às categorias diálogo e autonomia.

Nosso propósito ultrapassa a descrição desses elementos que constituem o curso, mas se define pela reflexão crítica de suas relações com a base teórica sustentada nesta dissertação até o momento.

Desse modo, para a Análise de Conteúdos, partimos da triangulação dos dados obtidos nas entrevistas com os tutores e coordenadores dos componentes curriculares selecionados, das observações realizadas na Plataforma, da leitura dos documentos do curso/disciplinas e do referencial teórico.

4.1. Categoria Estrutura

Conforme apresentado no Capítulo 2, para Moore (1993), a estrutura de um curso a distância expressa a rigidez ou flexibilidade dos seus objetivos educacionais. Esses objetivos são manifestados nas estratégias de ensino, nos métodos de avaliação, na elaboração do material didático, na escolha e na forma como são utilizados os meios de comunicação e, conseqüentemente, na concepção do que se entende como diálogo e como autonomia do aluno.

Esse autor considera ainda que cursos muito estruturados/fechados são aqueles planejados detalhadamente, com pouca ou nenhuma possibilidade de intervenções. Assim, entendemos que a estrutura é definida pelas gestões administrativas/organizacional de recursos e pela concepção de educação do curso e dos seus envolvidos.

Partindo desse contexto, a análise da categoria estrutura parte do *todo* para o *particular*. Dessa forma, a apresentação e a descrição geral do curso foi o referencial para a

constituição das subcategorias que determinamos como fundamentais na estrutura do curso em estudo e que serão analisadas a partir da realidade dos componentes curriculares selecionados, a saber: (1) material didático, (2) avaliação/atividades desenvolvidas e (3) plataforma.

Nesse cenário, é importante retomarmos em Peters (2006) a analogia que esse autor apresenta sobre a estrutura das universidades a distância a partir das concepções do **ensino industrializado** e **pós-industrializado**. O primeiro é exemplificado nas grandes universidades a distância, com origem nos anos 1970, nas quais o planejamento e desenvolvimento do curso, realizado por uma equipe de especialistas, constituía-se numa perspectiva macrodidática que, devido à divisão do trabalho, seguiam “as fases de planejamento, desenvolvimento, distribuição, exposição, assistência e avaliação” (*Op. Cit.*, 2006, p. 210-211).

Já numa concepção de aprendizagem pós-industrial ou neoindustrial, a perspectiva seria microdidática. Nela, ocorreria uma descentralização, na qual professores universitários passariam a ter mais responsabilidades no planejamento desse curso. Além disso, se no ensino industrializado o “produto” é padronizado e produzido em massa, na aprendizagem pós-industrial, é desenvolvido e apresentado pelo computador e atende a um público menor, com mais exclusividade, mais personalizado (*Op. Cit.*, 2006).

A retomada desses conceitos é importante, pois, ao apresentarmos a estrutura do curso em questão, precisamos compreender em que contexto tal curso se encontra. E, por esse motivo, é essencial que consideremos a evolução histórica da EaD no Brasil e o seu momento político educacional, pois, como estudado no Capítulo 1, os cursos de graduação a distância em nosso país surgiram há pouco mais de uma década, diferente de outros países que, atualmente, já possuem um cenário mais avançado nessa modalidade.

Importante destacar que, segundo Aretio (2001), os níveis de industrialização dos sistemas de educação a distância estão diretamente relacionados ao número de estudantes que estes podem atender. Consequentemente, quanto maior essa quantidade de alunos, mais necessários são os princípios de industrialização.

Concordamos com esse autor, haja vista que, se um curso apresenta um grande quantitativo de alunos por tutor, se torna necessária a aquisição de práticas padronizadas que visam atender a todos, tornando difícil uma relação mais próxima dos coordenadores e tutores com todos os alunos.

Assim, apesar das novas TIC's e da utilização de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs), esse cenário é ainda mais enfatizado quando verificamos o quanto o

material impresso ainda é tão determinante em alguns cursos a distância e o quanto suas formas de elaboração e distribuição são semelhantes às das primeiras universidades a distância da metade do século passado.

É nesse cenário que se encontra o objeto de nossa investigação. A seguir, no Quadro 09, apresentamos uma síntese da estrutura geral do curso Licenciatura em Pedagogia a distância/Unirio, que teve por base o Capítulo anterior.

Quadro 09

Síntese da estrutura do curso de Licenciatura em Pedagogia a distância/semipresencial da Unirio

| | |
|--|--|
| <p>Polos atendidos e número de alunos (2010/1)</p> | <p>18 Polos no estado do RJ: Barra do Pirá, Bom Jesus do Itabapoana, Cantagalo, Itaocara, Itaperuna, Macaé, Miguel Pereira, Natividade, Niterói, Pirá, Rio Bonito, Rio das flores, Santa Maria Madalena, Saquarema, São Fidélis, São Francisco de Itabapoana, Três Rios e Volta redonda.</p> <p>Número total de alunos: Matriculados: 3.571 Ativos: 2.679</p> |
| <p>Distribuição da carga horária do curso Total: 3.435</p> | <p>-Disciplinas obrigatórias (2.370h) -Estágio curricular supervisionado (300h) -Atividades complementares (105h) -Trabalho de conclusão de curso (240h) -Disciplinas optativas (420h)</p> |
| <p>Sistema de Avaliação</p> | <p>-Disciplinas obrigatórias e optativas: Avaliação a distância (20%) que segue diferentes formatos conforme o planejamento do componente curricular e Avaliação presencial (80%), realizada no polo.</p> <p>- Atividades complementares: São definidas por 7 (sete) Seminários de Práticas Educativas oferecidos desde o segundo até o oitavo período: são atividades obrigatórias na forma da lei, realizadas nos polos ou no campus da UNIRIO, que requerem a elaboração de relatórios para o seu controle e avaliação.</p> <p>- Estágio curricular supervisionado: Constituído por cinco estágios (ECSI, ECSII, ECSIII, ECSIV, ECSV). Sua estratégia de avaliação consiste em relatórios das atividades de observação e participação.</p> <p>- Trabalho de Conclusão de Curso (TCC): Constitui-se de trabalhos de cunho monográfico ou de outras naturezas, desde que respeitem o grau de aprofundamento e complexidade da escrita acadêmica: artigo científico, relatório analítico-reflexivo-ensaio acadêmico.</p> |

| | |
|------------------------------------|--|
| Material didático | <p>-Material impresso produzido por professores conteudistas, sendo que na maioria das disciplinas obrigatórias e optativas, cada aula equivale a 2h da carga horária da disciplina. Algumas disciplinas utilizam textos científicos para complementar seu material.</p> <p>-Textos científicos produzidos pelos coordenadores dos componentes curriculares e outros autores disponíveis na integram.</p> <p>-Aulas na web: apenas em algumas disciplinas dos primeiros períodos que integravam o currículo antigo.</p> |
| Tutoria | <p>- Tutoria a distância (realizada na Unirio): Disciplinas obrigatórias- um tutor para cada 150 alunos. Disciplinas optativas- um tutor a cada 100 alunos.</p> <p>Tutoria presencial (realizada no polo): As disciplinas dos primeiros períodos (1º ao 4º), geralmente, possuem duas horas semanais de tutoria. As dos últimos períodos, uma hora; exceto quando há um grande quantitativo de número de alunos ou quando há oficinas presenciais, por exemplo, com mais de 60 alunos. Nesse caso, há uma avaliação da coordenação da tutoria.</p> |
| Comunicação/ Plataforma | <p>Possibilidades de comunicação no curso:</p> <ul style="list-style-type: none"> - presencial; - por telefone; - por correio postal; - virtual pela plataforma: e-mail, fórum, sala de conferência (chat), sala de tutoria (ferramenta para tirar dúvidas). <p>Outros recursos da plataforma:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Primeira página da sala da disciplina – Avisos, espaço para outras informações e exibição de vídeos; - Espaços específicos para inclusão de: cronograma, guia, material impresso, exercícios e complementos, avaliações e gabaritos, atividades <i>on line</i>. |

A partir desse quadro-síntese foram selecionadas as três subcategorias: (1) material didático, (2) avaliação/ atividades desenvolvidas e (3) plataforma, que serão analisadas em seguida.

4.1.1. Material Didático

Como já apresentado no Capítulo 1, a EaD sempre esteve articulada a algum tipo de tecnologia da informação e comunicação para que o conteúdo/conhecimento pudesse alcançar o aprendiz/educando. Dependendo do curso, o material didático, apresentado em determinada mídia (impressa, áudio, audiovisual ou virtual) ou pelas suas combinações, constitui-se como

principal ou única forma de estabelecer o ensino-aprendizagem, pois a comunicação entre pessoas pode não existir. No entanto, quando nos reportamos a um curso de graduação e de acordo com a evolução da legislação da EaD estudada, numa formação inicial, o conhecimento, além de divulgado, precisa ser construído. Nesse sentido, o embate e a troca de idéias são fundamentais.

A respeito do material didático na EaD, cabe destacar que, segundo Peters (2006, p. 149):

O material impresso continua sendo o meio que mais determina a estrutura do estudo a distância na maioria das teleuniversidades. É com ele que os estudantes ocupam a maior parte de seu tempo. Seu comportamento estudantil, portanto, está caracterizado pela leitura.
[...] A estruturação do estudo por meio de um telecurso impresso é, além disso, reforçada, intensificada e mais diferenciada pelo emprego de outros *meios técnicos*, no sentido de dirigir os estudantes (grifos do autor).

Como exposto no Capítulo 1, essa utilização de combinadas mídias teve sua origem na terceira geração da EaD, sustentada pela idéia de uma abordagem sistêmica, tanto pela elaboração quanto pela apresentação do conteúdo.

O material didático do curso de Licenciatura em Pedagogia a distância/semipresencial da Unirio é apresentado prioritariamente na forma impressa. Já a sua divulgação na plataforma constitui-se de: (1) digitalização das aulas do livro didático, (2) indicação de links para a visualização de textos científicos ou vídeos que dão suporte ao componente curricular e (3) uma ferramenta chamada *Aulas na Web*, que se encontra em construção. Por enquanto, apenas alguns componentes curriculares e, principalmente, os que pertencem ao currículo antigo do curso possuem esse recurso, que dispõe de uma linguagem diferenciada com apresentação das aulas em vídeo pelo conteudista, imagens, animações e a possibilidade da solução de atividades diretamente na plataforma em uma versão lúdica, como, por exemplo, um “jogo da forca”.

Apresentamos no Capítulo 3 a constituição detalhada do material didático do curso de Licenciatura em Pedagogia a distância/semipresencial da Unirio. No que tange a esse quesito, informamos que a elaboração do material impresso do curso é realizada, geralmente, por mais de um conteudista, que tem uma equipe o auxiliando, no sentido de adequar seu texto ao modelo do consórcio Cederj. Essa organização vai ao encontro dos estudos de Moore (1993, p.06) ao salientar que:

O modelo típico é o da equipe pedagógica composta por especialistas em conteúdo, designers instrucionais e especialistas em meios, equipe esta que fornece materiais estruturados que são então usados como base para o diálogo entre alunos e professores especializados (frequentemente chamados de tutores).

Já Peters (2006), conforme destacado no Capítulo 2, nos apresenta 5 (cinco) tipos de **equipe de cursos**⁴⁸ responsáveis pela construção do material didático da EaD, a partir do número e peso da participação de especialistas. Quando analisamos a forma como tal material é desenvolvido no curso em estudo, consideramos que o **tipo 5** é o que melhor se enquadra, visto que se caracteriza pelo trabalho coletivo de docentes, tecnólogos em educação, especialistas em mídia e gráficos, redatores e revisores. Apesar de no curso em questão parte desses docentes não serem necessariamente vinculados à Unirio e os especialistas serem do Cederj, existe um trabalho cooperativo entre ambos. O conteudista, além de receber o modelo de formatação, tem o auxílio dessa equipe com orientações sobre a apresentação e linguagem do material. Portanto, o professor que escreve o material participa de todo o seu processo de construção até sua finalização.

Já quando analisamos a forma como esse material é escrito, ou seja, sua linguagem e apresentação, a partir dos 4 (quatro) **modelos**⁴⁹, de acordo com Peters (2006), destacado no Capítulo 2, percebemos maior semelhança com o **modelo professoral**, uma vez que cada capítulo do material impresso do curso em questão é chamado de **aula**, não como uma simples denominação, mas justamente porque se entende que aquele conteúdo deverá ser exposto ao aluno com as mesmas funções didáticas que uma aula presencial deveria ter, caso fosse realizada por um professor.

A partir das observações das aulas impressas elaboradas pelos conteudistas do curso de Licenciatura em Pedagogia a distância/semipresencial da Unirio, podemos afirmar que, em sua maioria, são constituídas pelos seguintes itens:

⁴⁸ **Tipo 1:** Um único docente escreve os materiais didáticos para o estudo presencial, que também são oferecidos para a distância, no lugar de um curso próprio.

Tipo 2: Um docente é o único responsável sozinho pelo desenvolvimento do material do curso e trabalha apenas com um redator.

Tipo 3: O docente coopera como autor, com ligação não tão estreita com tecnólogos e um redator.

Tipo 4: Um grupo de tecnólogos em educação é responsável pelo desenvolvimento de um curso e recorrem a docentes externos para elaborarem o material em forma de textos básicos, que posteriormente serão retrabalhados.

Tipo 5: Numa equipe de curso trabalham docentes, tecnólogos em educação e diversos especialistas em mídia, gráficos, redatores, que desenvolvem o curso coletivamente.

⁴⁹ Modelo por correspondência, modelo da conversação, modelo professoral e modelo tutorial.

1. Meta da aula;
2. Objetivos;
3. Pré-requisitos;
4. Introdução;
5. Corpo do texto, contendo atividades com e sem comentários-chave, indicações de sites e vídeos na web ou de filmes disponíveis em DVD, caixas de textos com explicações referentes ao material, trechos de revistas e artigos, imagens adicionais de textos escritos ou não;
6. Conclusão;
7. Atividade final;
8. Resumo;
9. Informações sobre a próxima aula.

Podemos afirmar, também, que as aulas encontradas no livro-texto consistem na conjugação de uma linguagem acadêmica que apresenta o conteúdo de forma sistematizada, com uma linguagem que procura “falar” com o aluno, utilizando, assim, frases exclamativas e interrogativas e, muitas vezes, dirigindo-se ao leitor como “você”. Abaixo destacamos um trecho do livro-texto de um dos componentes curriculares selecionados:

Para responder às questões anteriores, **você** possivelmente recorreu ao seu entendimento sobre as tecnologias e sua percepção sobre as infâncias contemporâneas, **não é mesmo?** Contudo, podemos ampliar a discussão com a contribuição de alguns autores e seus pensamentos sobre essa temática. Queremos enriquecer o debate e será justamente isso que faremos **agora!** Vejamos, então, considerações sobre “crianças” e “infâncias”.

Porém, a reforma curricular do curso, realizada durante o ano de 2008, afetou profundamente essa estruturação de **equipe de curso** responsável pelo material didático e seu **modelo** de apresentação. Como vários componentes curriculares foram criados e integrados ao curso e outros tiveram suas ementas alteradas, e como a produção do material didático, no formato disposto pelo Cederj, demanda um grande tempo para ser finalizada, o curso passou a adotar uma outra forma de organização dos seus conteúdos: a utilização de textos científicos

disponíveis na rede ou textos produzidos pelo próprio coordenador do componente curricular, resultando, assim, em uma nova disposição desse material.

Portanto, podemos dizer que, com relação à construção do material didático no curso, existem, concomitantemente, o **tipo 5** e outro com características do **tipo 2**, no qual o professor, além de ser o próprio autor, seleciona o conteúdo que irá trabalhar, com liberdade para realizar modificações com a mudança de semestre, transformando-se em um “tipo” similar ao de educação superior presencial.

Nos 6 (seis) componentes curriculares selecionados, cuja escolha se fez associar às diferentes natureza de cada um, à sua distribuição dentro da grade curricular e à diversidade de apresentação do material didático impresso, encontramos o cenário apresentado no Quadro 10:

Quadro 10

Apresentação do material didático impresso nos componentes curriculares selecionados

| Componente Curricular | Material Didático |
|---|--|
| Disciplina Obrigatória 1 (1º Período) | Utiliza apenas textos científicos de diferentes autores, que incluem os do(a) coordenador(a). O livro-texto encontra-se em construção. |
| Disciplina Obrigatória 2 (2º Período) | Até 2009.2, utilizava somente textos, atualmente parte das aulas pertence ao livro-texto que está em construção. |
| Disciplina Obrigatória 3 (3º Período) | Sempre utilizou o livro-texto, mas também utiliza textos complementares |
| Seminário de Práticas Educativas (3º Período) | Utiliza textos sobre a temática do Seminário selecionados pela coordenação. |
| Estágio Supervisionado (7º Período) | Não possui material didático com conteúdos, mas orientações para o estágio elaboradas pela própria equipe. |
| Disciplina Optativa (5º Período) | Utiliza somente o livro texto. |

É importante também salientar que, embora parte significativa dos coordenadores dos componentes curriculares tenha trabalhado como contedista, muitos deles não participaram da construção do material didático impresso. Das duas disciplinas obrigatórias em que o material está em construção, por exemplo, nenhuma delas têm a participação da coordenação; no entanto, é mister destacar que a participação da coordenação foi fundamental na organização da disciplina, na autoria e seleção dos textos científicos utilizados como

estratégia até que o material seja finalizado. Já na disciplina optativa que possui o livro-texto, um dos tutores fez parte da sua construção.

Por sua vez, os componentes curriculares de Estágio Supervisionado e de Seminário de Práticas Educativas selecionados, não possuem o livro-texto que segue o modelo de formatação Cederj, visto que o Estágio não apresenta conteúdos específicos, mas orientações⁵⁰ produzidas pela própria equipe sobre cada atividade desenvolvida no semestre. Observamos que esses textos produzidos pela equipe do Estágio possuem características semelhantes ao **modelo tutorial**, com exemplos e explicações detalhadas sobre os relatórios que devem ser produzidos a partir das atividades práticas, além de aconselhamentos sobre o estudo, conforme verificamos na mensagem que acompanha o rodapé desses textos:

Atenção! Fazer um curso a Distância não significa estudar sozinho o tempo todo. Procure a ajuda do tutor no Polo, utilize a plataforma (Sala de Tutoria, e-mail ou *fórum*) e o telefone (08002823939). A Equipe do Estágio terá sempre prazer em auxiliar. Mas, não deixe para pedir auxílio na semana de entrega das avaliações, pois as linhas telefônicas ficam congestionadas, haja vista que muitos alunos costumam deixar para a última hora a solução de dúvidas, e você pode não ser atendido. Procure orientação, especialmente se tiver alguma dúvida quando estiver realizando esta atividade. Não deixe as dúvidas para a última hora.

Vale destacar que, para Moore (1993), a assistência e o aconselhamento por escrito são importantes no sentido de oferecer:

orientação sobre o uso do material didático, das técnicas para seu estudo e de algum tipo de referência para indivíduos que precisam de ajuda no desenvolvimento de suas habilidades de aprendizagem e no enfrentamento de problemas pedagógicos (*Op. Cit.*, 1993, p. 07).

Já o componente curricular Seminário de Práticas Educativas selecionado, a cada semestre possui uma temática e, conseqüentemente, seu conteúdo, que tem como base textos científicos, é alterado constantemente. Não possui textos que orientam a leitura desse conteúdo; no entanto, o encontro presencial que acontece na Unirio, ao final do semestre, tem como objetivo discutir o tema principal apresentado nos textos científicos.

Nas entrevistas realizadas com os tutores e coordenadores, uma das perguntas fazia referência ao uso do material didático e, principalmente, a essa integração de textos científicos. Quanto aos componentes que tiveram o início de seu percurso já pautado em textos selecionados e não no livro-texto, em suas falas, ficou evidente que a conjunção dos

⁵⁰ Cada Estágio Supervisionado do curso está associado a um nível/modalidade de ensino.

dois formatos, que a princípio apresentou-se como um “problema” para o curso, tornou-se enriquecedor, conforme reproduzimos abaixo:

*Vejo como algo positivo a questão do material didático ser um material **não fechado**, que **está construído** a cada semestre. Eu já tinha vivido a experiência de ter outras disciplinas com material. [...] O que foi importante para a construção foi o espírito de equipe e o que foi interessante é que de 2009.1 para 2009.2 alguma coisa modificou, fomos **repensando** os textos. [...]*

*Ter vivido essa experiência de 1 (um) ano e meio sem material didático, eu acho que foi tão bacana essa construção do material [...] que talvez seja interessante a gente continuar essa dinâmica, **ter naturalmente uma principal, que é o material didático, e acrescentar textos** (Coordenador da disciplina obrigatória 1, grifos nossos).*

*Eu acho que às vezes o módulo **limita o conhecimento** do aluno, limita **porque está preso**. A linguagem do módulo é uma linguagem diferenciada. Há horas em que dá a sensação de que o módulo tenta suprir a figura do professor, então os textos acabam conduzindo muito o aluno a fazer um raciocínio, sem fazer com que ele busque esse raciocínio. O que acontece? Quando ele chega lá na frente para fazer a **monografia**, ele **não está habituado à escrita acadêmica** porque o módulo facilitou tanto [...] **por isso que eu trabalho com o módulo e textos**” (Coordenador da disciplina obrigatória 2, grifos nossos).*

*Eu acho que o aluno precisa também ver outros textos. Ele acaba **restringindo-se ao módulo** e quando indica os links, ele vê diferentes autores. Em geral, são as mesmas pessoas que escrevem os módulos e é dentro daquele **padrão**. Já você indicando em diferentes links, há artigos de diferentes autores. Então a maneira de abordar um conceito, muitas vezes, é diferente, a escrita, o perfil, a forma daquele autor, eu acho que **amplia**.*

*[...] Poderia até existir o módulo como existe, mas ter acesso a outros. Eu acho que **enriquece, é uma linguagem acadêmica**, eles precisam dessa linguagem, que é menos interativa. O aluno se habitua àquela linguagem. Não estou criticando, mas eu acho que eles precisam de uma vivência de um texto mais acadêmico. **Eles se deparam com esse tipo de texto no momento de escrever uma monografia, e aí?**”(Tutor da disciplina obrigatória 2, grifos nossos).*

Para os coordenadores e tutores das disciplinas que possuem textos científicos como material didático, sua utilização enriquece o processo de ensino e aprendizagem. Percebemos em suas falas que somente o uso do livro-texto, no formato de aulas, pode limitar ou restringir a leitura do aluno. Há uma preocupação com o acesso ao texto científico, a um conhecimento mais complexo, no qual o aluno irá desenvolver um raciocínio próprio.

Suas falas não se apresentam como uma recusa ao livro-texto, mas a possibilidade de uma combinação, mesmo porque não podemos esquecer de que estamos nos referindo a um

curso a distância/semipresencial, no qual os alunos não possuem um constante contato com tutores e outros alunos. Cabe lembrar que aqueles que se encontram nos primeiros períodos precisam ser “estimulados e levados a desenvolver atividades por própria iniciativa, por exemplo, refletindo sobre perguntas e respondendo-as, reconhecendo problemas e analisando-os” (PETERS, 2006, p.57). Para que isso aconteça, é necessário um apoio didático relacionado a esse conteúdo, combinando, por exemplo, modelos semelhantes ao **professoral** e **tutorial**, além da inclusão de textos científicos.

Essa formatação possibilita que o material didático esteja sempre sendo avaliado e, se preciso, modificado em um tempo mais curto. E demonstra o comprometimento com uma educação de formação do futuro pedagogo, ampliando sua visão para além de diferentes formas de se expressar o conhecimento, combinando uma linguagem mais acessível com uma linguagem acadêmica, importante para sua produção textual.

Conforme relatado pela coordenação da **disciplina obrigatória 1**, nesse semestre de 2010.1, ao final da primeira avaliação a distância, foi solicitado aos alunos que informassem os principais temas que gostariam de estudar relacionados à temática da disciplina. O levantamento dessa escolha feita pelos alunos resultou na integração de um texto final que não estava previsto no cronograma. Portanto, percebemos a participação dos alunos nessa construção do conteúdo, que, ao contrário de fechado, torna-se flexível.

Além disso, mesmo em uma das disciplinas que sempre possuiu o livro-texto, acredita-se na utilização de textos complementares, conforme verificamos abaixo:

Às vezes, a gente percebe que o livro texto não aborda alguns assuntos necessários, e a gente propicia a eles outras maneiras que a gente pesquisa na internet. Muitas vezes a gente coloca questões, sugestões de sites para que eles vejam que há muitos sites que tem imagens, vídeos de crianças manuseando esse material. Eu selecionei alguns para que eles possam assistir e verificar como é isso (Tutor da disciplina obrigatória 3, grifos nossos).

Usávamos mais textos complementares. Ao longo do curso, o material didático foi sendo revisado. Hoje eu acho que o livro está muito bom, mesmo no formato a distancia, pois facilitou muito nosso trabalho. Estamos utilizando ainda, mas em menor grau, em um capítulo. Devemos explorar outros materiais (Coordenador da disciplina obrigatória 3, grifos nossos).

No que tange à disciplina optativa, conforme nos relatado, o livro-texto atende a suas necessidades e objetivos. Portanto, ao analisarmos o material didático do curso, percebemos

ainda a prevalência da sua forma impressa em comparação com outras mídias. No entanto, com a utilização de um ambiente virtual, outras possibilidades surgem de acordo com o planejamento de cada componente curricular. Já a grande flexibilização do conteúdo impresso, que é apresentado de uma forma diferente do modelo expresso pelo Cederj, apesar de propiciada por um “imprevisto”, demonstra que a apresentação do conhecimento não pode estar restrita a um determinado padrão.

Todas essas questões do material didático, que também são observadas na forma de avaliação utilizada, repercutem incisivamente na forma como o diálogo e a autonomia do aluno é entendida no contexto do curso de uma forma mais ampla e, mais especificamente, em cada disciplina. Todavia, essas relações serão realizadas numa maior dimensão mais adiante.

4.1.2. Avaliação/Atividades desenvolvidas

De acordo com Moore (1993, p. 07), “deve-se dar aos alunos a oportunidade de aplicar o que está sendo aprendido, seja praticando as habilidades demonstradas, seja manipulando as informações e as idéias apresentadas”. O acompanhamento da aprendizagem dos alunos do curso de Licenciatura em Pedagogia a distância/semipresencial da Unirio das disciplinas obrigatórias e optativas acontece na forma de avaliações a distância (AD) e avaliações presenciais (AP). A última possui um peso maior sobre a primeira, existindo, assim, a possibilidade de o aluno realizar apenas avaliações presenciais e ser capaz de concluir a disciplina, mas não o contrário. O Seminário de Práticas é composto por atividades a distância e, pelo menos uma, presencial. Já o Estágio Supervisionado é composto por relatórios em que o aluno realizará a partir da observação e/ou participação no ambiente estabelecido para esse embate entre a teoria e a prática.

Observamos que, apesar desse sistema geral estabelecido pelo curso de AD e AP, cada disciplina desenvolve características diferentes para essas avaliações, principalmente, no que diz respeito àquelas realizadas a distância. Além disso, outras formas de interação com o aluno – e que também são entendidas como formas de acompanhamento – são acrescentadas na dinâmica de cada uma delas; algumas, incluídas na própria AD e que se distanciam de simplesmente questões diretas sobre os textos estudados (um modelo estabelecido geralmente nas avaliações presenciais), a saber: relatos de experiência, participação e produção de oficinas, participação em fóruns, produções de materiais didáticos, planejamento e produção

de aulas (também em versões de slides), participação em seminários, participação em sala de conferência (sala de bate-papo), atividades utilizando análise de filmes.

Um exemplo interessante é a avaliação a distância da **disciplina optativa** que selecionamos. Sua AD1 constitui-se de uma apresentação, na qual o aluno deve construir uma aula a partir dos conteúdos indicados, utilizando um editor de slides. Essa atividade é enviada por *e-mail* aos tutores, que corrigem e respondem a cada aluno pela mesma ferramenta. Nesse caso, o retorno (feedback) torna-se individualizado.

Com relação à entrevista realizada, uma das perguntas referia-se à utilização e divulgação de gabaritos das avaliações. A não ser pela disciplina optativa e da atividade complementar Seminário, as demais disponibilizam os gabaritos ou chaves de correção das avaliações na plataforma. No entanto, apenas as **disciplinas obrigatórias 2 e 3** informaram a existência de um **gabarito comentado**, o qual é construído a partir e somente depois das correções.

*Há o gabarito (para correção da AD pelos tutores presencias) e o **gabarito comentado** (nas APs), que é a partir do resultado do que cada um da coordenação e dos tutores percebem (...). Por exemplo, um conceito não está muito bom, qual foi o pensamento, a idéia geral. Nesse gabarito, nós procuramos desconstruir esse conceito. O gabarito comentado **tem a ver com o resultado da avaliação** (Tutor da disciplina obrigatória 2, grifos nossos).*

*Essa é a minha maior angústia [...]. Eu tento fazer um **gabarito comentado** depois da AP, logo postar, depois da data e divulgo. Porque normalmente eu não coloco uma resposta única, eu coloco **várias situações, possibilidades de respostas** para ele perceber que não é uma coisa). [...] Normalmente, no período seguinte, a gente disponibiliza aquelas avaliações para material de estudo. [...] Isso para nós **é muito trabalhoso** (Tutor da disciplina obrigatória 3, grifos nossos).*

Nesse sentido, vale lembrar que, para Peters (2006, p.116), “tanto os docentes como os discentes quanto os tutores, em geral, não se dão conta da intensidade e das consequências que o diálogo continuado sobre os erros cometidos ou soluções bem-sucedidas pode ter para o processo de aprendizagem”. Nessa afirmação, esse autor faz referência ao retorno que deveria ser feito ao aluno com relação às atividades e às avaliações realizadas, principalmente porque esse é um momento de grande expectativa para os estudantes. Ainda para Peters (2006, p. 117), esse *feedback* feito por escrito não deve conter apenas comentários sobre os resultados errados, mas o reconhecimento e apreciação dos acertos. Outro fator importante é quando os

mesmos tutores são responsáveis pelo acompanhamento dos mesmos alunos, o que possibilita uma relação mais estreita e de conhecimento dos mesmos, já que “diálogos pela escrita desse tipo não deveriam ser conduzido com tutores anônimos⁵¹ e alternados, o que sempre acontece quando um exército de corretores faz o trabalho sucessivamente” (*Op. Cit.*, 2006, p. 117).

No curso em questão, como já citado anteriormente, devido à grande quantidade de alunos para cada tutor, torna-se mais difícil essa comunicação e o acompanhamento mais estreito, principalmente no que diz respeito à correção das avaliações. Nesse sentido, tentar manter melhor organização da equipe e de acompanhar os alunos pode trazer resultados mais eficazes. Importante destacar que cada componente curricular selecionado informou que seus tutores a distância são responsáveis pela correção das avaliações dos mesmos polos durante o semestre, uma vez que é recomendado aos coordenadores e tutores que façam comentários sobre as respostas dos alunos; entretanto, na maioria das vezes, o que costuma acontecer são pequenos “recados” sobre respostas equivocadas, devido ao curto tempo para a divulgação das notas.

Mesmo com essa tentativa de manter os mesmos tutores para a correção das avaliações, existe a dificuldade de um retorno detalhado para cada aluno. Dessa forma, o gabarito passa a ser estratégia importante para esse *feedback* mais específico aos alunos e, mesmo assim, como constatado, apenas em duas disciplinas há um gabarito a partir da correção. A produção de um gabarito comentado demanda tempo e um grande comprometimento dos envolvidos.

No que se refere à organização das datas das avaliações, são programadas antes do início do semestre e, por conta da grande estrutura do curso (número de polos e de alunos), a elaboração e entrega final das avaliações presenciais (AP) precisam ser realizadas com um mês de antecedência de sua data de aplicação, o que restringe o planejamento, que poderia ser realizado pelos coordenadores e tutores para uma tomada de decisão, muitas vezes, a segunda avaliação presencial é preparada antes mesmo do resultado da segunda avaliação a distância. Todas essas questões apresentam-se como incômodas para a grande parte dos envolvidos do curso, que, em sua maioria, são professores também da educação presencial, uma modalidade menos estruturada e com mais possibilidades de flexibilização quando comparadas a partir desse contexto.

⁵¹ Após o início do curso, logo nos primeiros semestres, aconteceu a necessidade do contrato de professores que não eram tutores do curso para a correção de AP de algumas disciplinas. Isso ocorreu devido ao fato de haver grande número de provas para poucos tutores por disciplina, o que não acontece mais, pois a cada semestre existe uma avaliação do número alunos por disciplina, e a adequação do número de tutores ocorre segundo a regra do Cederj (1 tutor para cada 150).

Abaixo destacamos duas falas relacionadas a essa restrição de tempo com relação ao retorno para o aluno:

É trabalhoso, o tempo é pouco, mas temos que fazer muitas vezes: ‘recorra ao texto’, ‘reveja o texto’. [...] Enfim, alguma indicação que dê o feedback para ele (Tutor da disciplina obrigatória 2, grifos nossos).

A minha angústia é a gente não conseguir dar um retorno para cada aluno.[...] O ideal, que eu acho, seria assim: pegar as questões mais bem respondidas pelos alunos, aquelas que tiveram uma abordagem maior, com mais objetividade e fazer uma coletânea, digitalizar e disponibilizar para todos na plataforma [...] Eu ainda não consegui fazer isso” (Tutor da disciplina obrigatória 3, grifos nossos).

A partir do que foi exposto sobre o acompanhamento da aprendizagem do aluno, verificamos que, apesar de o curso estabelecer um referencial geral para o sistema de avaliação, principalmente com relação às avaliações presenciais, tanto a sua forma quanto o retorno ao aluno apresentam-se flexíveis em cada disciplina, pois não há uma padronização específica.

A seguir discutiremos, brevemente, sobre a apresentação das disciplinas e componentes curriculares selecionados no Ambiente de Aprendizagem Virtual do curso, conhecido como Plataforma Cederj.

4.1.3. Plataforma

Segundo Moore (199, p. 07), na educação a distância, “a possibilidade de os alunos compartilharem com os professores o processo de construção do conhecimento até recentemente era negada aos alunos a distância”. O avanço da internet e a criação dos ambientes virtuais de aprendizagem tornaram possível maior participação dos alunos nesse processo nessa modalidade.

A plataforma Cederj, desde sua utilização no curso, a partir de 2003.2, tem sofrido mudanças em suas versões. Esse ambiente constitui-se como divulgador e armazenador de informações, além de ser um meio de comunicação entre coordenador/tutor-aluno e alunos-alunos.

Assim, não pretendemos analisar como acontecem as interações nesse espaço no momento, pois isso será tratado mais adiante na categoria diálogo. O objetivo dessa sub-

categoria é apresentar as diversas possibilidades que a plataforma fornece a cada disciplina e como seus recursos estão sendo utilizados.

Ao longo desses 7 (sete) anos no curso, observamos que a participação do aluno como usuário da plataforma foi aumentando gradativamente. É importante destacar que, anos atrás, sua utilização era bem menor da que acontece atualmente. Exemplo disso era a possibilidade de um aluno percorrer os períodos sem ter ao menos acessado a plataforma. Naquela ocasião, a aquisição do material impresso e o acompanhamento do cronograma de estudos e das avaliações, que poderia ser feito sem problemas no polo presencial, eram suficientes para cursar uma disciplina.

Atualmente, mais do que um local de informação e disponibilização de arquivos, algumas disciplinas possuem a *AD on line*, o que faz com que o aluno precise “obrigatoriamente” acessar a plataforma para postar sua avaliação. Além disso, percebemos uma maior utilização do fórum pelos componentes curriculares de uma forma geral; alguns, inclusive, utilizam essa ferramenta como integrante da AD, como no caso da **disciplina obrigatória 3**. Outro fator importante que contribuiu para esse aumento e que está diretamente relacionado à mudança do material didático foi a utilização de textos, que quando não se encontram disponíveis na plataforma, são indicados por links, fazendo com que o aluno também conheça outros ambientes virtuais que armazenam artigos científicos.

Ao observamos as salas virtuais dos componentes curriculares selecionados, percebemos, assim como constatamos na sub-categoria avaliação/atividades desenvolvidas, uma variação na forma de apresentação das disciplinas, pois umas se apresentam mais “convidativas” ao aluno, com a apresentação da coordenação, divulgação de horários dos tutores e indicações de vídeos sobre a temática discutida; entretanto, outras não possuem essa apresentação, mas apenas avisos. Tal fato pode ser observado nos documentos cronograma e guia, visto que não há uma padronização da apresentação de ambos.

Entendemos que essa variação é positiva no sentido de que há uma liberdade na apresentação e condução de cada componente curricular; no entanto, acreditamos que alguns modelos de sala virtuais poderiam ser divulgados e compartilhados entre os demais, com a intenção de explorar todos os recursos da plataforma.

A seguir, com o objetivo de sintetizar a categoria estrutura e suas sub-categorias, apresentamos o Quadro 11, contendo informações das disciplinas e complementos curriculares selecionados, que foram geradas a partir das observações realizadas na plataforma e das entrevistas com os coordenadores e tutores.

Quadro 11

Síntese dos componentes curriculares selecionados a partir das subcategorias Material didático, Avaliações/atividades desenvolvidas e Plataforma.

| Disc. | Material didático | Avaliação/ atividades desenvolvidas | Plataforma |
|--|---|--|---|
| Disciplina Obrigatória 1 | Textos científicos de diferentes autores. Livro-texto em construção | Avaliação a distância (AD) e avaliação presencial (AP), fórum, sala de conferência. | Página inicial: Avisos, vídeo de apresentação da coordenação, quadro de horários da tutoria, outros vídeos sobre a temática da disciplina. Arquivos disponíveis: cronograma, guia da disciplina, gabaritos das avaliações, textos da disciplina. |
| Disciplina Obrigatória 2 | Textos científicos de diferentes autores e livro-texto. | Avaliação a distância (AD) e Avaliação Presencial (AP), sala de conferência, oficinas. | Página inicial: avisos. Arquivos disponíveis: cronograma, gabaritos das avaliações, orientações sobre as atividades realizadas no curso, aulas do livro didático. |
| Disciplina Obrigatória 3 | Livro-texto, textos complementares, aulas na web | Avaliação a distância (AD) e Avaliação Presencial (AP), fórum, sala de conferência, oficinas. | Página inicial: Avisos, quadro de horário dos tutores, <i>links</i> de vídeo e texto. Arquivos disponíveis: cronograma, guia da disciplina, gabaritos das avaliações, aulas do livro didático no formato PDF. |
| Componente curricular – Seminário | Textos científicos escolhidos de acordo como tema proposto no semestre. | Fórum, sala de conferência, encontro presencial na Unirio, Relatório final. | Página inicial: avisos. Arquivos disponíveis: guia da disciplina, cronograma, orientações de leitura. |
| Componente curricular - Estágio | Orientações sobre o estágio produzido pela própria equipe da disciplina disponível na plataforma. | Relatórios 1 e 2, sala de conferência. | Página inicial: avisos. Arquivos disponíveis: cronograma, orientações sobre o Estágio e realização dos relatórios, chave de correção dos relatórios. |
| Disciplina optativa | Livro-texto. | Avaliação a distância (AD), obrigatoriamente enviada via internet e Avaliação Presencial (AP). | Página inicial: avisos. Arquivos disponíveis: cronograma, Avaliações e aulas do livro didático no formato PDF. |

Peters (2006, p.151) afirma que “a estrutura do ensino a distância se modificará rapidamente à medida que forem usados os novos meios de informação e comunicação digital altamente eficientes e facilmente acessíveis”. Nesse sentido, o curso de Licenciatura em Pedagogia a distância/semipresencial da Unirio, desde a sua implementação, tem passado por mudanças em sua estrutura, principalmente no que diz respeito aos elementos material didático, avaliação e uso da plataforma. Acreditamos que a utilização dos recursos digitais/virtuais aumentará gradativamente, porém, o que de um lado é entendido de uma forma positiva, por outro nos traz uma preocupação, uma vez que a maior utilização da plataforma acarretará, conseqüentemente, em maior demanda de interação, que deverá ser mediada pelos tutores, responsáveis por uma considerável quantidade de alunos. Mais uma vez, tocamos na questão da dificuldade do estreitamento das relações quando tais relações se realizam com um grande número de envolvidos.

4.2. Categoria Diálogo

A apresentação da categoria diálogo está dividida em duas partes. Na primeira, apresentamos, de forma mais objetiva, as práticas desenvolvidas nos componentes curriculares selecionadas que possibilitam o diálogo. Na segunda, analisamos qualitativamente as definições construídas pelos tutores e coordenadores sobre o termo, procurando também relacioná-las a algumas posturas/atitudes que acontecem na prática pedagógica do curso.

4.2.1. Possibilidades de diálogo

As relações entre os atores (coordenadores, tutores e alunos) do curso de Licenciatura em Pedagogia a distância/Unirio acontecem presencialmente ou a distância. Aqui nos deteremos apenas àquelas que acontecem a distância. De início, vale destacar que, segundo Moore e Kearsley (2007), os meios de comunicação utilizados em um curso de EaD afetam profundamente o diálogo. Em um curso por correspondência, por exemplo, é mais lento e, pelo fato de ser escrito, mais detalhado. No entanto, quando ocorre em ambientes virtuais, é mais rápido e pode ter maior frequência.

Por enquanto, utilizamos a palavra ‘comunicação’ por entendermos que esse termo possibilita o diálogo, mas não o garante. Com base nos Quadros 03 e 04, apresentados no

Capítulo 2, com fonte em Aretio (2001), classificamos a comunicação realizada a distância no curso nos tipos **real** e **simulado**. O primeiro tipo acontece nos tempos **assíncronos**, por meio das ferramentas da plataforma *e-mail*, fórum, sala de tutoria, avisos e pelas mensagens dos tutores na correção das avaliações; e **síncrono**, pelo telefone e as ferramentas mensagens instantâneas e sala de conferência da plataforma. Já o segundo, por meio do livro-texto, vídeos de apresentação das disciplinas, aulas na Web (aulas virtuais). Nesta pesquisa, para analisarmos a categoria diálogo, consideraremos apenas o tipo real.

Como verificamos anteriormente na **categoria estrutura**, em um contexto geral, os componentes curriculares apresentam variações na sua forma, seja no material didático, nas avaliações e na utilização da plataforma. Quanto às formas de comunicação, exceto pelas simuladas, todas possuem os mesmos recursos. A diferença está na sua utilização e na qualidade desse diálogo, quando é estabelecido.

O **fórum**, por exemplo, precisa ser “aberto” por um mediador, que dará início à discussão coletiva de algum tema; já o **e-mail** é uma ferramenta de troca de mensagens que possibilita a comunicação de uma pessoa para outra ou de uma pessoa para muitos. Trata-se de uma ferramenta na qual todos podem ter acesso a mesma mensagem, e, por esse motivo, acreditamos ser mais eficaz na divulgação de informações de caráter geral para os alunos, até mesmo do que os **avisos** que são lidos na sala da disciplina na plataforma, pois a mensagem do primeiro é direcionada para o e-mail particular do aluno. No entanto, a disponibilização dessas ferramentas não garante sua utilização, o que é comprovado quando verificamos que em nossa amostra geral, metade das coordenações utiliza o fórum como possibilidade de diálogo e, entre essas, uma disciplina obrigatória e o Seminário que o utilizam como instrumento de avaliação.

Quando observamos os fóruns, verificamos que, de fato, apenas no componente curricular Seminário selecionado ocorreu uma discussão entre os alunos e participação ativa dos tutores. O assunto desse fórum foi a avaliação dos alunos sobre o tema escolhido para este semestre (2010.1) e sobre o encontro presencial ocorrido na Unirio. Os alunos, além de apresentarem suas opiniões, comentavam e questionavam as respostas dos demais, apresentando posicionamentos teóricos sobre o tema. Percebemos que o encontro presencial colaborou com essa motivação de parte dos alunos, que postavam tanto comentários positivos como negativos. Nos demais fóruns observados, não verificamos essa participação ativa dos alunos e tutores, pois cada participante postava sua mensagem, mas não acontecia uma discussão de fato, sem comentários e questionamentos.

Já o telefone e a ferramenta sala de tutoria se constituem no curso como meios passivos, não no sentido da interação/troca, mas pelo fato de ser o aluno quem toma a iniciativa de procurar o tutor. Dessa forma, apesar de se constituírem como meios de comunicação que permitem uma relação mais direta e estreita, a utilização desses meios depende exclusivamente da decisão do aluno.

Apesar desta pesquisa ser pautada na análise qualitativa, estabelecemos algumas relações quando nos deparamos com dados quantitativos referentes ao atendimento realizado na **sala de tutoria**, conforme podemos verificar na Tabela 03⁵².

Tabela 03
Atendimentos na ferramenta Sala de tutoria

| Componentes Curriculares | 2009.2 | | | 2010.1 | | |
|-----------------------------------|--------------|--------------|-----------|--------------|--------------|-----------|
| | Nº de Alunos | Atendimentos | (%) | Nº de Alunos | Atendimentos | (%) |
| Disciplina Obrigatória 1 | 454 | 13 | 3 | 842 | 91 | 11 |
| Disciplina Obrigatória 2 | 794 | 125 | 16 | 328 | 30 | 9 |
| Disciplina Obrigatória 3 | 358 | 85 | 24 | 387 | 146 | 38 |
| Seminário de Práticas Educativas | 473 | 186 | 39 | 401 | 141 | 35 |
| Estágio Curricular Supervisionado | 203 | 41 | 20 | 188 | 53 | 28 |
| Disciplina Optativa | 243 | 72 | 30 | 442 | 121 | 27 |

Fonte: Plataforma Cederj

É importante destacar que os dados referentes à quantidade de atendimentos não representam o número de alunos que utilizaram a ferramenta⁵³ ou que acessaram a plataforma, mas a quantidade mínima de interações estabelecidas, uma vez que em cada atendimento existe pelo menos a pergunta do aluno e a resposta do tutor; no entanto, algumas vezes o aluno retorna com um agradecimento, comentário ou outra pergunta. Contudo, ainda assim, constatamos que a utilização dessa ferramenta é baixa, principalmente quando sabemos que esse número pode representar mais de um atendimento a um mesmo aluno.

Sendo assim, o objetivo da apresentação desses dados é o de observar a utilização dessa ferramenta pelos alunos, seja para dúvidas de conteúdo, seja para outros tipos de dúvidas, visto que muitas questões são de orientações diversificadas. Verificamos os títulos das dúvidas e percebemos que a maioria é direcionada para questões relacionadas à

⁵² O motivo do número de alunos da **disciplina obrigatória 1 em 2010.1** ser muito superior ao semestre anterior deu-se devido ao fato de em 2009.2 não ter acontecido vestibular no curso, os alunos inscritos ou são repetentes, ou migraram de currículo, mas decidiram cursá-la somente neste semestre. O mesmo aconteceu neste semestre na disciplina obrigatória 2, por pertencer ao 2º período.

⁵³ Todos os alunos inscritos na disciplina têm acesso a ferramenta, com a possibilidade de apenas visualizarem as perguntas e respostas, e neste caso esse acesso de “visitante” não é registrado. Portanto, o aluno pode utilizar a ferramenta como leitor, e tem a possibilidade de sanar dúvidas já questionadas por outros alunos.

localização de algum documento específico, quantidade de aulas ou textos que abrangem as avaliações, reclamações de notas, formatação das atividades, data das avaliações, entre outras, que, em parte, poderiam ser sanadas simplesmente com a leitura prévia do guia e do cronograma nos quais constam essas informações, além de haver uma *sala de disciplina* com informações atualizadas.

No que concerne ao **telefone**, apesar de ser o que mais permite uma relação próxima e parecida com a presencial, observamos que ainda é menos utilizado que a sala de tutoria. No entanto, nele as dúvidas relacionadas ao conteúdo ocorrem, e é fato que próximo às avaliações, existe maior procura dos alunos. Além disso, boa parte dos tutores que orientam TCC, o utiliza com frequência para a comunicação com seus orientandos durante os horários de tutoria.

Quanto à **sala de conferência**, no semestre de 2010.1, cada tutor possuía um horário semanal com duração de 2h (duas horas) para orientação dos alunos que o procurasse. Configurada dessa forma, a ferramenta assemelha-se à sala de tutoria, sendo o aluno o principal interessado em participar. No entanto, em alguns componentes curriculares há encontros com datas específicas e temas decididos previamente para a discussão. Esse é o caso do Seminário, que desde o semestre passado (2009.2), seu coordenador marca um encontro semestral na sala de conferência para discutir os textos indicados. Como nesse caso existe uma divulgação específica, a participação dos alunos é maior. Segundo o coordenador, o encontro marcado nesse semestre (2010.1) foi dificultado por questões técnicas, sendo que, por haver uma participação maior do que a esperada, a ferramenta não conseguiu suportar o acesso de todos os alunos – aproximadamente 60 (sessenta) ao mesmo tempo.

O exemplo da utilização dessa ferramenta em Seminário demonstrou que, quando existe um planejamento, há maior interesse dos alunos. No caso específico do encontro desse semestre, não era esperado um grande número de alunos em comparação ao anterior, mesmo porque essa atividade não é obrigatória, mas foi justamente o sucesso anterior que mobilizou a procura dos alunos, haja vista que a mesma equipe (coordenação e tutores) acompanha os alunos nesse semestre. Devido ao aumento da procura dos alunos, sugerimos que os encontros na sala de conferência fossem marcados por grupo de polos, o que facilitaria a condução do diálogo e evitaria o congestionamento na ferramenta, que ainda vem passando por atualizações.

Portanto, o curso em questão possui meios de comunicação que permitem a relação direta entre seus envolvidos, seja pela linguagem oral ou escrita, seja nos tempos

assíncronos ou síncrono. Entretanto, podemos considerar toda a comunicação entre duas ou mais pessoas como diálogo? O que é diálogo? Como é estabelecido no curso?

4.2.2. Em busca de uma definição.

No Capítulo 2, apresentamos a definição de Moore (1993) sobre o diálogo, a teoria do *Diálogo Didático Mediado* de Aretio (2001) e a *Aprendizagem Dialógica* defendida de Peters (2006). Concordamos com os três autores, mas consideramos a definição⁵⁴ apresentada por Moore como a mais completa e, por isso, a utilizamos como base para analisar as concepções/definições apresentadas pelos tutores e coordenadores entrevistados sobre o diálogo.

A partir da definição de Moore (1993), destacamos que o diálogo estabelecido nas relações educacionais deve possuir as seguintes características:

- Intencionalidade;
- Cada parte é um ouvinte respeitoso e ativo;
- Cada uma elabora e adiciona algo à contribuição de outra parte ou partes;
- A natureza sinérgica da relação entre as partes envolvidas;
- É direcionado para o aperfeiçoamento da compreensão por parte do aluno;

Ainda conforme Moore (1993, p.03), “se o diálogo acontece, sua extensão e natureza são determinadas pela filosofia educacional do indivíduo ou grupo responsável pelo projeto do curso, pelas personalidades do professor e do aluno”. Dessa forma, para analisarmos o diálogo no curso, a seguir estabelecemos relações entre as **características destacadas** com base na definição de Moore, **as falas dos professores** e as **práticas que acontecem nos componentes curriculares selecionados**.

⁵⁴ O termo "diálogo" é usado aqui para descrever Uma interação ou série de interações que possuem qualidades positivas que outras interações podem não ter. Um diálogo é intencional, construtivo e valorizado por cada parte. Cada parte num diálogo é um ouvinte respeitoso e ativo; cada uma elabora e adiciona algo à contribuição de outra parte ou partes. Pode haver interações negativas ou neutras; o termo "diálogo" é reservado para interações positivas, em que o valor incide sobre a natureza sinérgica da relação entre as partes envolvidas. O diálogo em uma relação educacional é direcionado para o aperfeiçoamento da compreensão por parte do aluno (MOORE, p.03, 1993)

• Intencionalidade

Para que se estabeleça o diálogo, é necessário um tema motivador/gerador. No contexto da EaD e principalmente na realidade do curso que estamos pesquisando, por mais que se estimulem e facilitem a participação do aluno, este será o principal sujeito a tomar a iniciativa por meio de perguntas, orientações ou comentários direcionados ao conteúdo do componente curricular ou relativos as questões acadêmicas. Em contrapartida, cabe ao tutor conduzir essa interação de forma que não somente esclareça as dúvidas do aluno com respostas prontas, mas o instigue a outras reflexões a partir do que foi perguntado, estabelecendo assim uma relação mais estreita.

No que tange a esse estreitamento de relações, quando o diálogo é estimulado em um fórum, por exemplo, há um tema problematizador, e seus participantes não discutem apenas aquilo que lhes interessam, pois existe uma discussão principal que deve ser mediada pelo tutor. Participar de um fórum não é apenas postar uma mensagem, expondo a opinião, mas contrapor idéias, questionar, concordar e discordar o tema em pauta. Essa intencionalidade de construção do conhecimento por meio do diálogo precisa ser clara tanto para os coordenadores e tutores, quanto para os alunos.

[...] Para que se concretize mais, em um diálogo favorável, quando há também utilidade, que tenha algo mais [...] porque muitas vezes você começa a conversar com uma pessoa, e não existe um diálogo, um fala uma mensagem, o outro [...] diálogo só de informação, não passou disso, mas quando se estabelece uma relação mais afetiva [...] é mais simplesmente do que o passar de mensagem (Tutor da disciplina obrigatória 3, grifos nossos).

Percebemos, nessa fala, que o diálogo precisa ter um fim, um propósito. Acreditamos que cada componente curricular deverá criar suas estratégias para estimular a participação dos alunos na discussão teórica do seu conteúdo específico, não se restringindo à espera das dúvidas individuais dos alunos, uma vez que para Moore (1993, p. 04):

Não se pode dizer com certeza que qualquer meio, não importa quão interativo seu potencial, proporcionará um programa altamente dialógico, uma vez que ele será controlado por professores que podem, por boas ou más razões, decidir não aproveitar sua interatividade, e uma vez que será usado por alunos que podem ou não desejar entrar em diálogo com seus professores.

Entendemos que a decisão de procurar ou não os tutores precisa ser respeitada, principalmente porque o aluno é o responsável por seu estudo e, além disso, o mesmo pode considerar não existir a necessidade do esclarecimento de conceitos teóricos, o que, em contrapartida, não anula a importância da discussão teórica, mesmo porque concordamos com Peters (2006, p. 77), ao afirmar que quando alguém adquire conhecimento na EaD “em isolamento físico e o armazena em sua memória, na verdade, também não participa do processo científico, ainda que esse saber seja extraordinariamente volumoso e diferenciado”.

- **Cada parte num diálogo é um ouvinte respeitoso e ativo.**

Essa característica ressalta a bilateralidade do diálogo. Não existe apenas um interlocutor, mas interlocutores que também são ouvintes e que se respeitam. Nesse sentido, o tutor, quando realiza um atendimento, seja pela linguagem oral ou pela escrita, precisa demonstrar atenção diante de qualquer que seja a dificuldade do aluno que, conseqüentemente, responderá com a mesma postura.

Para Aretio (2001), conforme apresentamos no Capítulo 2, no Quadro 05, as principais qualidades do tutor na EaD são a *cordialidade* e a *capacidade de aceitação e de escuta*. Tais atitudes, para esse autor, estimulam o aluno a expressar melhor seus sentimentos e preocupações (*Op. Cit.*, 2001). Características semelhantes também foram ressaltadas na fala de alguns entrevistados ao definirem o diálogo:

*Dialogo é uma relação de troca, envolve uma **escuta atenta**, um **olhar sensível**, a **questão afetual** (Coordenador da disciplina obrigatória 2, grifos nossos).*

*Não é só troca de idéias, é **troca de afeto** também, mesmo a distância eu penso que existe uma **forma delicada**, generosa de você chegar até o aluno, chegar até o tutor, chegar à coordenação, interagir com os seus pares (Tutor da disciplina obrigatória 2, grifos nossos).*

*No ensino a distância, acho que em primeiro lugar tem que **saber ouvir** o aluno, ou o tutor, ou outra pessoa que você precisa atender, e a partir daí você estabelecer uma relação em que você consiga **respeitar o que o outro fala** (...). Você tem que ter **sensibilidade** para saber realmente o que a pessoa precisa, o que ela necessita, depurar, para que aquilo que você vai passar para ela, contribua e atinja o objetivo, que é, no caso, solicitar uma ajuda, solicitar uma explicação.*

*(...) Eu gosto de ouvir muito o aluno pelo telefone (...), deixá-lo bem à vontade, sem constranger, ser meigo no falar, **mostrar para ele que você tem disponibilidade para atendê-lo**. Em outros períodos, quando eu atendia*

muito pelo telefone, havia umas alunas que parecia que eu as conhecia pessoalmente (mas eu não as conhecia), porque a gente tinha uma relação tão legal de troca, e elas se sentiam bem à vontade (Tutor da disciplina obrigatória 3, grifos nossos).

O que nos chama mais atenção nas falas destacadas são os termos **sensibilidade** e **afeto**, o que demonstra que, apesar de distantes fisicamente, é possível estabelecer esse tipo de relação. Percebemos ainda que esses elementos procuram ser mais enfatizados no diálogo justamente por essa falta do contato pessoal. Dessa forma, criam-se estratégias no sentido de aproximar esse aluno por meio de um tom ameno de voz, uma palavra gentil na escrita, entre outras atitudes.

Para Aretio (2001, p. 125), na EaD, apenas o esforço solitário de um aluno torna-se insuficiente, uma vez que esse aluno necessita de um apoio que “permita a superação dos numerosos obstáculos de ordem tanto cognitiva quanto afetiva”. Para esse autor, as dificuldades que seriam próprias da educação presencial, se multiplicam na modalidade a distância (*Op.Cit.*, 2001). Nesse contexto, entendemos que a presença de tutores com as características já enfatizadas tanto pelo autor quanto pelos entrevistados é imprescindível em cursos de graduação a distância.

- **Cada uma elabora e adiciona algo à contribuição de outra parte ou partes.**

Dialogar é construir conhecimentos. Todos os lados ou todas as partes envolvidas devem contribuir nesse processo de construção. Para que esse processo aconteça de forma mais significativa, os saberes dos alunos devem ser valorizados e, quando possível, adequados ao tema/conteúdo em discussão.

Nas entrevistas realizadas com o tutor(a) e o coordenador(a) da disciplina obrigatória 2⁵⁵, ambos consideraram a primeira atividade que o aluno realiza em sua disciplina como uma estratégia de incentivo ao diálogo. Trata-se da construção de um texto de autoria do aluno sobre suas memórias relacionadas ao principal tema da disciplina. Para o coordenador “o dialogo começa a ser estabelecido por meio dessa atividade, pois o aluno ressignifica a educação a partir da sua perspectiva como aluno”. Para o tutor, “eles (os alunos) escrevem sobre as memórias e adoram. Isso é uma fala tanto dos alunos quanto dos tutores presenciais. Isso aproxima, de certa forma, se sentem autores desse processo”. Segundo

⁵⁵ Atentamos para o fato de que as entrevistas foram realizadas separadamente.

Aretio (2001) o adulto aprende melhor quando se sente protagonista do seu aprender, sendo participação e a co-responsabilidade elementos necessários na EaD.

Percebemos que a prática do diálogo é facilitada *quando é possível* direcionar o conteúdo às práticas cotidianas, às situações próximas da realidade desse aluno. Quando essa relação é estabelecida, a outra parte (o aluno) demonstra maior liberdade em discutir o assunto e se percebe também como sujeito do conhecimento.

Segundo Peters (2006, p. 80), o diálogo pode transformar a relação **sujeito/objeto** em **sujeito/sujeito** “nas quais a individualidade e a personalidade dos docentes e discentes são envolvidas e, desse modo, se tornam primordialmente *educativas*” (grifos do autor).

Essa presença e importância do sujeito no diálogo é encontrada também na fala do coordenador(a) da disciplina optativa que, durante a entrevista, se reportou à ideia de um autor espanhol⁵⁶, ao relatar que “*cada vez que nós dialogamos, estamos dialogando três pessoas de um lado e três pessoas do outro; são as instâncias que vivemos: o que eu sou, o que eu penso que sou e o que eu penso que você é*”.

Por isso, entendemos que a contribuição do aluno, que está “carregada” do que “ele é”, deve ser respeitada. Dessa forma, acreditamos ser possível a definição apresentada pelo **coordenador de Seminário**: “*o diálogo tem que ser um encontro. Um encontro do jeito que eu entendo muda os dois lados, não muda de um só lado*”.

• **Natureza sinérgica da relação entre as partes envolvidas.**

A partir de uma intenção, surgem relações, nas quais todas as partes possuem saberes importantes, pois, a partir de encontros e desencontros, são modificados, ressignificados e recriados. Essa é a natureza sinérgica do diálogo. De acordo com Peters (2006, p.78):

Trocando idéias diferentes, colocando opinião, assumindo posições, pondo sempre de novo em dúvida conclusões e exercendo crítica, os estudantes adquirem nova relação com o conteúdo discutido, ao contrário do que ocorre quando tomam conhecimento dele apenas por leitura e reflexão e somente assimilam verdades. O interesse no objeto aumenta: reconhece-se um grau mais elevado de envolvimento, que pode chegar até o engajamento.

Dessa forma, não existe apenas um, mas dois ou muitos sujeitos que chegam a um resultado, possível apenas na construção em conjunto, quando existe diálogo. De acordo com o coordenador da disciplina obrigatória 1, “*o dialogo pressupõe **parceria e interação**, que*

⁵⁶ O coordenador não citou o nome do autor.

*estão subjacentes à palavra diálogo. Interação no sentido de **troca**, no sentido de processo, em que há uma **afetação mútua** entre dois sujeitos ou mais (grifos nossos).*

O diálogo que propicia essa parceria/colaboração pode também se tornar muito interessante quando acontece entre mais de duas pessoas, visto que várias visões podem ser observadas e discutidas. Na EaD, essa participação colaborativa de grupos é possível por meio de ambientes virtuais e suas ferramentas interativas, assim como as aqui descritas anteriormente. No entanto, também conforme já mencionamos, sua simples utilização não garante o diálogo aqui defendido.

- **É direcionado para o aperfeiçoamento da compreensão por parte do aluno.**

O diálogo estabelecido nas relações educacionais – e que possui as características já citadas – tem em seu fim o **aperfeiçoamento da compreensão por parte do aluno**. Entretanto, para que isso ocorra, o tutor precisa estar atento à aprendizagem do aluno.

Uma das perguntas presentes na entrevista com os tutores referia-se à condução do diálogo, principalmente aquele realizado ao telefone. Nessa questão, foi perguntado como acontecia essa orientação com relação às dúvidas relacionadas ao conteúdo.

*Antes de chegar àquela pergunta, eu tento achar uma dúvida antes daquela dúvida, **sobre um assunto que vinha antes** (Tutor da disciplina obrigatória 1, grifos nossos).*

*Normalmente quando eles têm dúvida até de vocabulário, eu pergunto se tem dicionário em casa, e **eu peço para que ele leia**, que pegue o módulo e me diga o que não entendeu. **Eu não respondo direto para ele a dúvida** (Tutor da disciplina optativa, grifos nossos).*

A partir das respostas dos tutores, verificamos que há um comprometimento com a compreensão desse aluno, pois o objetivo é que sua dúvida seja esclarecida, mas não com respostas prontas, mas a partir do diálogo. Tal postura e tal compreensão da educação devem estar presentes tanto na modalidade presencial, quanto na modalidade a distância. Evidenciamos que, de forma alguma, a construção do conhecimento é um processo no qual *apenas* fazem parte sujeito-objeto. Por isso, concordamos com Peters (2006, p.82) ao afirmar que “quando se leva o ensino a distância a sério e não se o entende simplesmente como distribuição e leitura de matérias de estudo, deve-se oferecer oportunidade suficiente para o diálogo”.

Nas duas respostas a seguir, também encontramos a preocupação com o diálogo; entretanto, a primeira destaca-se pela importância do tutor estabelecer uma relação de confiança e de aproximação com o aluno.

*Quando eu atendo por telefone, eles falam o polo, falam o nome deles, eu gravo bem esse nome **para estar aproximando mais** [...] então aos poucos, na conversa, a gente vai até **desestruturando alguns conceitos equivocados**. Aí sim vêm as perguntas, mas não para colocar o aluno em xeque, mas para ele poder **pensar um pouco no que está falando**, que concepção é essa que o aluno já traz, e desconstruir essa concepção não é nada fácil (Tutor da disciplina obrigatória 2, grifos nossos).*

*Na minha disciplina, a maior incidência de ligações é no período que antecipa a entrega das ADs (...). Na realidade, eles nem querem tirar dúvidas, eles querem a resposta de uma questão que eles não conseguiram fazer. Como a gente coloca referência em todas as questões das aulas do livro texto, eu o faço pegar o livro e **faço uma leitura com ele**. E percebo normalmente que nem a leitura ele fez. E a partir da leitura, ele vai acompanhando do outro lado da linha, **vou lendo e vou indagando quais as dificuldades e o que ele entendeu dali** (...). Eu vou conduzindo a conversa **de modo a não dar uma resposta, nem dicas de como ele resolver, mas de forma que ele reflita sobre aquilo** que está ali no livro-texto e, a partir daí, eu começo **a perceber se ele tem entendimento ou não daquele conteúdo**. Se eu percebo que ele não entendeu, aí sim eu do uma orientação mais profunda, mas sempre o deixando bem à vontade para se posicionar (Tutor da disciplina obrigatória 3, grifos nossos).*

Percebemos que, apesar do atendimento telefônico ser talvez um meio em que os tornam mais próximos do aluno, existe a limitação física e que cada tutor dos componentes curriculares selecionados, devido às suas especificidades, procura encontrar uma forma de orientar o aluno da melhor forma, a fim de que seja possível uma *aprendizagem dialógica*.

4.3. Categoria Autonomia

Para análise dessa categoria, seguimos um caminho semelhante ao realizado na anterior, que foi o de relacionar a definição apresentada do termo pelos entrevistados, o referencial teórico e algumas práticas que consideramos estimular o estudo autônomo.

De início, é importante destacarmos que durante a entrevista, ao solicitamos sua definição, diferente da categoria anterior, percebemos, em geral, um tempo maior para o início das respostas dos entrevistados, não por uma falta de entendimento próprio do termo, mas pela necessidade de uma reflexão sobre o assunto, o que acreditamos ser resultado da

complexidade sobre a compreensão do que se constitui autonomia do aluno em um curso de EaD.

4.3.1. Autonomia do aluno na EaD.

Nesse momento, consideramos importante retomarmos a comparação que realizamos no Capítulo 1 entre as definições encontradas na legislação da EaD, nos Decretos nº 2.494/98 e 5.622/05, sendo este primeiro revogado pelo segundo:

Educação a distância é uma forma de ensino que possibilita a **autoaprendizagem**, com a mediação de recursos didáticos **sistematicamente organizados**, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação. (DECRETO, 2.494, 1998, art. 1º, grifos nossos).

Para os fins deste Decreto, caracteriza-se 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** (DECRETO 5.622, 2005, art. 1º, grifos nossos).

Apontamos como a principal mudança entre as definições, o fato de a segunda destacar como característica da EaD as relações entre estudantes e professores, e não mais como uma modalidade em que prevalecia a **autoaprendizagem**, o que subentendia um processo no qual o diálogo não era fundamental, ou seja, contrário ao que já apresentamos.

Entendemos que o aluno de um curso a distância necessita ter um alto grau de independência, organização e dedicação sobre sua aprendizagem; porém, de forma alguma, deve estar sozinho nesse percurso, pelo contrário, precisa do apoio do professor/tutor e da troca de conhecimento com outros alunos, principalmente quando nos referimos a um curso superior de formação inicial.

Por ser um curso de graduação a distância⁵⁷ e conforme o apresentamos na **categoria estrutural**, o formato do curso de Licenciatura em Pedagogia a distância/semipresencial é

⁵⁷ O Decreto 55.622/95 estabelece quatro momentos presenciais obrigatórios durante as: avaliações de estudantes; os estágios obrigatórios, quando previstos na legislação pertinente; as defesas de trabalhos de conclusão de curso, quando previstos na legislação pertinente; e as atividades relacionadas a laboratórios de ensino, quando for o caso (art.1º, I, II, III, IV).

diferente daquele que acontece em cursos *on line*, que utilizam exclusivamente ambientes virtuais de aprendizagem, nos quais os contatos entre tutores/alunos e alunos/alunos, mesmo que por escrito, são mais constantes e diretos.

Como já descrevemos, exceto pelos componentes curriculares do curso que exigem momentos presenciais, os demais, mesmo quando possuem atividades que valorizam a troca de experiências e conhecimento, sejam a distância ou realizadas no polo, têm nas avaliações presenciais o maior peso no acompanhamento da aprendizagem do aluno. Portanto, quando configuradas dessa forma, existe a possibilidade de o aluno decidir apenas realizar a avaliação presencial e, também, se quiser, não recorrer à orientação dos tutores a distância ou presenciais por meio de um contato direto (presencial ou a distância).

Estamos nos referindo a uma realidade que **pode** acontecer em alguns componentes curriculares e, por mais que esses procurem estabelecer o diálogo com alunos, esses alunos podem achar desnecessário o contato com a tutoria. O aluno também tem direito a essa escolha, pois talvez prefiram o estudo individual do material didático, ou quem sabe o realizam em um grupo de estudo com outros alunos ou mesmo com outras pessoas de seu meio.

Segundo Moore e Kearsley (2007), semelhante à estrutura e o diálogo, o grau de autonomia varia conforme as condições que são oferecidas no curso. Uma maior distância transacional, ocasionada por menos diálogo e mais estrutura, exige do aluno maior responsabilidade sobre seus estudos. Em contrapartida, a distância transacional diminui quando o diálogo é mais constante e a estrutura do curso permite modificações, havendo certa co-responsabilidade entre tutores e alunos.

Assim, levantamos o seguinte questionamento: o que é autonomia no contexto da EaD? O que podemos afirmar nesse momento é que os alunos do curso em questão têm liberdade para decidirem o espaço/local, o tempo (mesmo que delimitado entre o calendário das avaliações) e o ritmo da leitura do material didático (apesar de existir um cronograma de estudo que indica a ordem das aulas ou textos do componente curricular). Ou seja, mesmo que contraditório, um sistema em que a flexibilidade e “rigidez” caminham juntas.

Para Peters (2006), configurada apenas dessa forma, essa liberdade constitui-se em um **estudo-autodirigido** ou independência **organizatório-formal** do estudo, completamente diferente do que seria a autonomia, que, conforme apresentada no Capítulo 2, possui múltiplas dimensões, entre elas, a **filosófica**, identificada nas definições a seguir:

*Autonomia é uma coisa complicada, eu acho que ela é desejável, ela tem que ser estimulada, mas eu não sei se ela pode ser ensinada. O ideal da autonomia é você tentar por si próprio. Filosoficamente (...) segundo Kant, a maioria das pessoas, não importa a idade, é menor de idade, porque elas precisam de um responsável por elas, alguém que decida por ela (...) quer tomar uma decisão e precisa consultar alguém, não pensa por própria conta, autonomia para mim é isso: **pensar por própria conta** (Coordenador do Seminário, grifos nossos).*

*Tomar suas próprias decisões e ter responsabilidade sobre o que faz, porque o que vemos por heterônomos é demais. Eu não sei, eu peço ajuda, **auto-suficiência tá errado, e também pedir para que o outro resolva**” (Coordenador da disciplina optativa, grifos nossos).*

Portanto, essa **dimensão filosófica** da autonomia é identificada quando o aluno é estimulado a *pensar por contra própria*, a ter liberdade de criar/construir suas idéias a respeito de determinado assunto/conteúdo.

Enquanto as **dimensões pedagógicas e didáticas**, nas quais o aluno é sujeito do seu saber e do processo de ensino-aprendizagem, foram observadas nas seguintes definições:

Autonomia está relacionada a capacidade de o sujeito gerir o seu processo de conhecimento, mas para isso ele não precisa necessariamente estar sozinho (Coordenador da disciplina obrigatória 1, grifos nossos).

*Autonomia nesse contexto seria a **autonomia para a produção de conhecimento** (Coordenador do Estágio, grifos nossos).*

Entendemos que para o aluno ser capaz de gerir o seu conhecimento, antes se faz necessária a compreensão da **dimensão psicológica** da autonomia, que envolve a metacognição, no sentido de o aluno compreender o processo de ensino-aprendizagem, o ato de aprender a aprender. Para Aretio (2001, p.153), aprender não é simplesmente memorizar literalmente idéias, conceitos e trechos de determinado livro, pois o aluno precisa antes realizar “um esforço em compreender o que se deve aprender”.

Segundo Peters (2006, p.96), os estudantes são autônomos quando “formulam objetivos para o estudo, selecionam conteúdos, projetam estratégias de estudo, arranjam materiais e meios didáticos, identificam fontes humanas e materiais adicionais e fazem uso delas”. Algumas dessas atitudes do estudo autônomo também foram destacadas nas falas dos entrevistados, conforme a seguir:

Autonomia é quando o aluno sente a necessidade de buscar novas informações sobre aquela disciplina. [...] Então ele começa a adquirir essa

autonomia de perceber que o livro texto não basta, que precisa ou através da internet ou de outras leituras [...] sente a necessidade de enriquecer seus estudos, de enriquecer seus conhecimentos.

[...] Não ficar preso a só àquilo que é cobrado na tutoria, não ficar preso a um cronograma rígido, não ficar preso só a necessidade de buscar informação quando ele já está fazendo a AD. Porque na realidade a maioria não tem autonomia, porque quando se sente em momento de dificuldade ele não busca sozinho, busca a tutoria para dar uma resposta, fazer a questão, o pronto (Tutor da disciplina obrigatória 3, grifos nossos).

Ele (o aluno) tem autonomia quando consegue buscar por si outras ferramentas, para além do módulo impresso, para além do vídeo que está na plataforma, para além do material que eu disponibilizo como orientação. Eu classifico como um aluno autônomo, aquele que foi capaz de pegar as minhas orientações para elaboração de um plano de aula e entrar na internet para buscar outros planos e outras formas de formatação de planos de aula, ou mesmo ir à biblioteca e buscar orientações para um plano de aula. [...]. Para mim, a autonomia é, na medida em que ele consegue com essas ferramentas que tem, dar saltos, fazer vôos solos (Coordenador (a) do Estágio, grifos nossos).

Essa busca própria do aluno pelo conhecimento em outras fontes, para além daquelas indicadas é desejável; no entanto, assim como destacado pelo tutor da disciplina obrigatória 3, é dificultada quando existe um cronograma rígido, sem possibilidades e incentivos a outras fontes. Uma aprendizagem altamente estruturada/fechada, em que todos os caminhos já estão delineados, pouco também estimula o diálogo entre alunos e professores, uma vez que não há muitas brechas para a construção de novos objetivos, de novas formulações, do “não pronto”, tornando-se um ambiente de aprendizagem receptivo, ao contrário do dialógico, e que possibilita a autonomia, na qual os alunos “desenvolvem uma forma de curiosidade científica persistente e insistente que os levam a buscar por si próprios informações que os satisfaçam” (PETERS, 2006, p.167).

Entendemos que o aluno tem autonomia quando participa do processo de ensino-aprendizagem. A respeito dessa participação do aluno, Peters (2006) critica a restrição da autonomia dos alunos quanto às decisões no currículo, estando este a parte dos objetivos, conteúdos e ênfases do estudo. Sabemos que, em um componente curricular de um curso de graduação presencial, apesar de já existir uma ementa e um programa de estudos elaborados por um professor, dependendo das relações e das discussões, é possível que sejam estabelecidas negociações no decorrer do curso, com exclusão ou inclusão de outras leituras.

Essa prática é dificultada quando nos referirmos à realidade de cursos com o mesmo formato da Licenciatura em Pedagogia a distância/Semipresencial da Unirio, que, por questões já apresentadas na categoria estrutura relacionadas ao material didático pré-definido

e aos prazos das avaliações, tornam o tempo curto, limitando algumas tomadas de decisões que gerem mudanças ainda durante o semestre.

Contudo, ainda assim, destacamos ser possível algum tipo de negociação entre professores e alunos, mesmo nessa estrutura de curso. É o caso da *disciplina obrigatória 1*, com a iniciativa, anteriormente relatada, de incluir o tema do último texto⁵⁸ a partir da escolha dos alunos, realizada em uma pergunta⁵⁹, na primeira avaliação a distância. Notamos que mesmo essa “negociação” teve que ser planejada pela coordenação, e executada logo no início do semestre para que a inclusão fosse possível em tempo de sua divulgação.

E, apesar de a decisão final da escolha do texto ter sido realizada a partir da opção da maioria dos alunos, ou seja, alguns não tiveram sua escolha considerada, reafirma a importância do pensamento/das necessidades dos alunos na disciplina. Acreditamos que além de apreciarem essas posturas nos componentes curriculares, os alunos percebem sua importância no processo de ensino-aprendizagem.

Outro ponto que destacamos, ocorre quando o tutor da disciplina obrigatória 3, nos relata o fato de que alunos costumam buscar na tutoria respostas prontas, ao contrário de ele mesmo refletir/pensar sobre as questões que lhe são apresentadas. Mas será que as atividades realmente apresentam problematizações nas quais os alunos precisam pensar em suas respostas? Ou seja, questões e/ou desafios do tipo em que o outro não pode ajudá-lo com respostas prontas, mas que por meio da discussão (do diálogo), pode auxiliá-lo a construir as suas respostas. Portanto, podemos dizer que o aluno não adquire autonomia no isolamento, mas por meio do apoio do tutor. Para Peter (2006, p.166-167), a autonomia requer alterações nas relações educacionais, já que:

Os docentes devem reconhecer e aceitar a mudanças de papéis que o estudo autônomo exige, pois nele não são mais fonte e administradores do ensino [...]. Devem identificar-se como papel de *conselheiro, possibilitador e facilitador*, cujas tarefas são novas e não rotineiras (grifos do autor).

⁵⁸ Este texto referia-se as aulas 29 e 30. No anexo 05 encontra-se o cronograma de estudos da disciplina obrigatória 1.

⁵⁹**Pergunta aos alunos realizada na AD1 da disciplina obrigatória 1:**

Caros alunos da disciplina obrigatória 1, gostaríamos de aproveitar o momento da AD1 para sondar quais temas relacionados à disciplina vocês têm interesse em aprofundar seus estudos, pois, de acordo com o nosso cronograma, pretendemos focalizá-lo ao final do curso. Para tanto, liste a seguir esses temas, considerando suas preferências.

1. _____
2. _____
3. _____

A partir da fala do coordenador(a) do Estágio, podemos dizer que ser autônomo é ir além do que lhe foi apresentado. Nesse componente curricular, existe uma atividade em que o aluno deve elaborar um plano de aula, no qual as orientações estão disponíveis no material didático; entretanto, a escolha do tema e a condução dessa aula são de responsabilidade do aluno. Atividades semelhantes a essa estimulam a autonomia, assim como as citadas nas seguintes falas:

*Você, por exemplo, propõe o aluno a desenvolver **uma pesquisa** sobre matemática, você dá o roteiro aberto e o manda ‘correr atrás’. E agora você vai construir o conceito X sobre esses elementos que eu apresentei. Autonomia está vinculada a isso, **você não está ali para dar a resposta pronta**, mas para **problematizar**. É importante que ele construa a autonomia [...] de **ir em busca**”. (coordenador(a) da disciplina obrigatória 1, grifos nossos).*

*Você vai por outro caminho que faça esse aluno pensar, refletir sobre o que ele leu [...]. Outra coisa que dá muito certo é **quando envolve esse aluno no que o texto está trazendo** [...] o exemplo, uma coisa hipotética, leva para **prática** (Tutor(a) da disciplina obrigatória 2, grifos nossos).*

*Eu penso que no caso da minha disciplina, seriam as **atividades de pesquisa de campo mesmo**, de eles saírem para **observar** (Tutor(a) da disciplina obrigatória 3, grifos nossos).*

*Estimular autonomia é facilitar a pessoa a fazer sua **própria experiência**, fazer sua **própria interpretação** (Coordenador(a) de Seminário).*

*O aluno que estuda o texto dá retorno, liga, entra no fórum. O aluno que lê tem **autonomia**, entendida como **compromisso, liberdade, empenho, desejo**. [...] A **autonomia** nasce junto com o **desejo**, então a gente promove as atividades de visita, de ida aos polos, para que o aluno **sinta interesse** pela disciplina. Porque o **autônomo** é aquele **que tem capacidade de ir à busca das coisas**, e ele vai buscar o que, se ele não quer? Se ele não gosta? **A gente só vai buscar aquilo do que gosta** (Coordenador(a) da disciplina obrigatória 2).*

Portanto, essa “busca” envolve as posturas de professores e alunos e a forma como o ensino-aprendizagem acontecem. A autonomia do aluno requer: a problematização, a pesquisa, a interpretação, a experiência, o desejo pelo conhecimento, um pensar crítico sobre o conteúdo e a criação de idéias. Atitudes que podem ser desenvolvidas por meio de atividades mediadas pelo professor/tutor/coordenador, portanto, tendo como o diálogo um elemento fundamental. Segundo Peters (2006, p. 96), “pela lógica, a autonomia dos estudantes pressupõe sua heteronomia [...]. Por conseguinte, estudo autônomo ‘em sua forma

pura' é totalmente impossível", já que a construção do conhecimento não é um ato isolado", assim como considerado por um dos nossos entrevistados:

*Eu queria reforçar que **autonomia não é o sujeito estar sozinho**. Eu consigo sempre ver a educação a distância assim: você está a distância, mas está acompanhado, tem pares que estão ali contigo, ou colegas que estão também aprendendo junto, para trocar idéias e tem também a figura do mediador (Coordenador(a) da disciplina obrigatória 1).*

Entendemos que a autonomia, principalmente no contexto de cursos de graduação a distância como o que estamos analisando, engloba a responsabilidade do aluno no sentido organizacional-formal da leitura e compreensão do conteúdo que lhe foi apresentado, a busca por outras fontes de estudo e pela troca de saberes com outros indivíduos, com objetivo de dar significados e construir conhecimentos.

Portanto, um curso de EaD que compreende a **autonomia** a partir das características mencionadas, precisa conjugá-la com sua **estrutura** e o **diálogo**.

Sendo assim, a partir da estrutura geral do curso de Licenciatura em Pedagogia a distância/Unirio, observamos que há muitos indícios de um ensino industrializado: **sua base no material didático impresso**, que segue um determinado padrão de formatação e elaboração que demanda tempo desde o momento em que o conteudista o escreve até chegar ao aluno; um **cronograma de curso e de estudos fechado**, que segue **prazos inflexíveis**; a avaliação da aprendizagem ainda ser pautada, prioritariamente; em **um sistema rígido de prova presencial** e um grande **quantitativo de alunos para cada tutor a distância** (1 tutor para cada 150 alunos). Todos esses fatores que determinam a estrutura e influenciam no diálogo e, conseqüentemente, na **autonomia do aluno**.

No entanto, como também foi apresentado, o curso vem sofrendo modificações estruturais a partir dos seus próprios atores, principalmente coordenadores e tutores e, por que também não dizer, seus alunos. Percebemos que um valoroso trabalho vem sendo feito, mesmo com as dificuldades encontradas na educação a distância, em específico nesse formato de curso. Foram criadas estratégias no sentido de oferecer aos alunos novas fontes de estudo além do material impresso, alguns componentes curriculares possuem avaliações que se diferenciam do formato da AD e AP e outros que procuram valorizar a construção do conhecimento dos alunos por meio de atividades que **não** são pautadas somente na presença, mas que envolvem as ferramentas do Ambiente Virtual de Aprendizagem do curso.

Além disso, consideramos o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) como uma das principais atividades que estimulam a autonomia do aluno nesse curso, uma vez que se

constitui em uma produção de autoria, na qual ele decide o tema e os objetivos, mas em nenhum momento está sozinho, pois possui um orientador para a construção desse trabalho. E, por esse motivo, é importante que, no percurso de sua formação, o aluno seja confrontado com atividades que o façam buscar o conhecimento e tomar decisões sobre sua aprendizagem.

Percebemos o comprometimento dos professores entrevistados com relação ao diálogo no curso e a importância da tutoria como orientadora da aprendizagem do aluno, sendo de modo algum a EaD entendida como uma modalidade de educação em que o aluno estuda sozinho, mas que busca possibilitar justamente o contrário: a construção coletiva do conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A história da EaD no Brasil nos apresenta um percurso que a caracteriza como uma estratégia paliativa para a educação de base, que não foi possível ser oferecida a todos os cidadãos, subentendida, assim, como uma forma secundária ou inferior de ensino-aprendizagem. Tal cenário apresentava-se dessa maneira devido ao pouco incentivo e descontinuidade de projetos governamentais nessa área, além da falta de normas legais que oficializasse, definisse e regulamentasse esta modalidade.

Essa herança da EaD no Brasil ainda tem peso no que diz respeito a sua credibilidade e constituição no cenário atual; no entanto, a partir da sua formalização, em 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de nº 9.394 (art.80), a educação a distância tem se consolidado como importante na formação inicial e na continuada, que, devido “à transformação econômica, técnica e social ocorrida entrementes e os novos desafios da sociedade” (PETERS, 2006 p.190), cada vez mais cobra do cidadão o constante aperfeiçoamento em sua área profissional.

Ao pensarmos na EaD que está se constituindo em nosso país e, principalmente, a que envolve a formação inicial em instituições superiores, precisamos ter em mente sua história; entretanto, em um sentido que vai além do temor de uma suposta nova precarização, na busca por uma estabilidade da modalidade, tendo como princípio a qualidade no processo de ensino-aprendizagem.

Estamos vivendo um momento novo na educação superior. A criação de um sistema de Universidade Aberta do Brasil (UAB) sugere o potencial dessa modalidade em contribuir como política pública nacional para a ampliação do acesso a esse nível de ensino que de forma alguma deve perder sua qualidade; ao contrário, pode encontrar na EaD novos rumos e possibilidades.

Reconhecemos que tal busca não pode ser realizada somente pelos professores/tutores/coordenadores/alunos/gestores das instituições superiores que possuem essa modalidade. É responsabilidade também do Poder Público, que deve exigir tal qualidade por meio da legislação e fiscalização, evitando que a EaD, por também possuir um caráter econômico que determina muitas de suas propostas e práticas, se constitua apenas em mercado rentável tanto para a indústria da comunicação quanto para o setor privado da educação (BELLONI, 2002).

Portanto, tendo como referência o avanço da qualidade da educação nos cursos de graduação a distância, entendemos que, por se configurar em uma estrutura nova que está sendo desenvolvida há pouco mais de 10 (dez) anos em nosso país, tanto por instituições públicas como privadas, a **pesquisa** nessa área é fundamental, pois, “embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação” (DESLANDES, 2002, p. 17).

É preciso desvendar as questões com as quais, a cada momento, a educação a distância se depara, uma vez que o processo de ensino-aprendizagem, que tem em seu fim a construção individual e coletiva do conhecimento, nessa modalidade possui especificidades relacionadas à: organização administrativa e de recursos, material didático, avaliação da aprendizagem, relações entre professores-alunos/alunos-alunos mediadas por tecnologias, entre outras. Acreditamos que, neste momento, a EaD no Brasil constitui-se em um terreno fértil para pesquisas relacionadas a questões epistemológicas e metodológicas de sua prática.

Entendemos que essa investigação deve partir do confronto entre teoria e prática. Nesse sentido, estudos de casos semelhantes ao que realizamos nesta pesquisa constituem-se em fontes importante na investigação dessa área da educação, principalmente porque a história dos cursos de graduação a distância no Brasil está sendo construída.

Esta pesquisa, que teve como objetivo geral a *análise do diálogo, da estrutura, e da autonomia do aluno, e suas relações, presentes no curso de Licenciatura na modalidade a distância/Semipresencial da Unirio, a partir da perspectiva de seus docentes (coordenadores e tutores a distância)*, portanto, apresenta no contexto da Teoria da Distância Transacional de Moore (1993), que o **diálogo**, a **estrutura** e a **autonomia do aluno** são elementos fundamentais e que precisam ser estudados na EaD.

Portanto, a partir da análise dessas três categorias no curso, consideramos que na sua **estrutura** há três subelementos que exprimem de maneira mais concreta sua forma: o material didático, as avaliações/atividades desenvolvidas e a plataforma. Observamos que, no curso, os dois primeiros seguem princípios mais rígidos; no entanto, também constatamos uma transformação por parte dos coordenadores e tutores dos componentes curriculares selecionados, no sentido de torná-los mais flexíveis, considerando que a construção do conhecimento vai além de um material impresso “fechado” e de avaliações/atividades que valorizam a presença física do aluno e prevalecem um saber sistematizado.

Ainda nessa categoria, entendemos a plataforma como um instrumento facilitador na mudança de estrutura, possibilitando novas formas de exposição dos conteúdos, de informação e de comunicação entre os atores do curso, possibilitando assim o diálogo. Pois, para Peters (2006, p. 151):

Os meios digitais não acrescentam simplesmente algo ao tradicional ensino acadêmico, mas sim *modificam sua estrutura* e sua *essência*. Nesse processo, a mudança abrupta pode levar a configurações didáticas atraentes, que até agora eram impossíveis no ensino a distância (grifos do autor).

A respeito do **diálogo**, percebemos que as concepções dos entrevistados conjugam com a *definição* de Moore (1993), a *Aprendizagem Dialógica* defendida de Peters (2006) e o *Diálogo Didático Mediado* de Aretio (2001). No entanto, há algumas dificuldades em “exercer” tal diálogo a partir de suas características analisadas, em parte devido a uma estrutura não muito flexível e ao quantitativo de alunos, tornando, assim, as relações entre coordenadores/ tutores e alunos pouco estreitas. Por isso, mediante nossas observações sobre a comunicação entre esses atores e no sentido de apresentar contribuições, inferimos algumas considerações sobre as TIC`s no curso:

- No curso, o **e-mail** é geralmente utilizado apenas para divulgação de informações dos componentes curriculares, já que pode abranger todos os alunos ao mesmo tempo. Mas também pode ser utilizado pelos tutores como uma ferramenta preciosa quando utilizada para o envio de mensagens motivadoras e de incentivo ao estudo e a procura da tutoria, haja vista que boa parte dos alunos utiliza a plataforma, prioritariamente, para adquirirem informações e documentos. Outra forma, é utilizar essa ferramenta no acompanhamento dos alunos que não estão participando das atividades, já que os tutores poderiam enviar mensagens específicas para esses alunos.
- Em nossas observações, verificamos que os alunos que utilizam a ferramenta **sala de tutoria**, em sua maioria, expõem dúvidas que **não** estão relacionadas ao conteúdo, mas que influem diretamente nas atividades do semestre e, conseqüentemente, no processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, o tutor poderia conduzir sua resposta de forma que incentive o aluno a continuar mantendo essa relação. Além disso, as saudações e a sempre menção do nome desse aluno torna a conversa escrita muito mais agradável.
- O **fórum** é um meio que possibilita a discussão teórica, que muitas vezes não acontece na sala de tutoria. Portanto, a busca desse tipo de troca deve ser estimulada nesse espaço. É importante que os tutores provoquem os alunos com temas geradores de discussões a respeito do conteúdo do componente curricular. Acreditamos ser uma ferramenta que deveria ser utilizada como instrumento de avaliação em, pelo menos,

uma atividade durante o semestre, mas com o devido acompanhamento e mediação dos tutores.

- A conversa propiciada pelo **telefone** aproxima. Portanto, mostrar-se atento e ouvi-lo, chamá-lo pelo nome, é o início desse diálogo. O tutor deve tentar **buscar com** o aluno a solução de sua dúvida, procurando entender o porquê de sua dificuldade e o instigando por meio de provocações relacionadas tanto ao conteúdo quanto a exemplos concretos a partir da teoria.
- Concordamos com o formato da **sala de conferência** semanal à disposição do aluno; entretanto, seria importante que houvesse uma divisão dos pólos, evitando assim um grande quantitativo de alunos por encontro. Além disso, é necessária a divulgação prévia de encontros durante o semestre para a discussão de temas específicos e, se possível, com a “presença” do coordenador, o que causa mais impacto e mais participação dos alunos.
- Acreditamos em uma tutoria a distância muito mais **ativa** do que passiva; no entanto, para que isso seja possível é preciso “chegar” até esse aluno, seja mantendo uma postura dialógica aos que procuram orientação, seja criando estratégias para que os demais se sintam interessados em participar das atividades.

Quanto à **autonomia do aluno**, que entendemos não estar relacionada apenas ao autoestudo, mas à capacidade de o aluno buscar e criar suas próprias idéias, ou seja, ser participante, ao contrário de um mero expectador do processo de ensino-aprendizagem, analisamos as concepções dos entrevistados. Percebemos que existe uma relação entre flexibilidade e controle/rigidez, no sentido de que há certas liberdades e certos limites que precisam caminhar juntos, devido à estrutura/modelo do curso.

No entanto, apesar de os limites existirem de fato, o que não é uma exclusividade da EaD, mas da educação em si, é possível encontrar novas possibilidades que ultrapassem esses limites. Isso foi observado em algumas atividades desenvolvidas nos componentes curriculares, o que nos mostra que a educação a distância encontra-se em um momento de mudanças e avanços.

A respeito de toda essa relação entre estrutura, diálogo e autonomia, Moore, citado por Kearsley e Moore (2007, p.245), defende um equilíbrio em cursos que considerem que “os alunos têm capacidades diferentes para tomar decisões a respeito do seu próprio aprendizado”, mas para que essa prática seja estimulada, são necessários relacionamentos colaborativos entre professores e alunos.

Nesta pesquisa, procuramos apresentar e analisar esses três elementos com a mesma ênfase, não sobrepondo um sobre o outro. Entretanto, acreditamos que em um estudo mais aprofundado poderia focalizar mais especificamente cada um deles, mas de forma alguma desconsiderar suas relações.

Com relação a distância transacional no curso, não podemos mensurar se é alta ou baixa, maior ou menor em determinado componente curricular, mesmo porque essa não foi nossa intenção. Podemos apenas afirmar que a partir das entrevistas realizadas com os coordenadores e tutores, consideramos que há um comprometimento e preocupação com essa aproximação entre docente e discente por meio do diálogo, com uma estrutura que flexibilize o processo de ensino-aprendizagem e com relação ao estudo autônomo.

Apesar de esta pesquisa ter analisado uma realidade específica, o curso de Licenciatura em Pedagogia a distância/Semipresencial da Unirio, esperamos que nossas considerações possam contribuir na investigação dessa modalidade de educação em cursos de graduação, já que compreendemos que mesmo em outros cenários, a estrutura, o diálogo e a autonomia do aluno são os elementos essenciais da EaD, pois, como já afirmamos, mesmo quando cada um deles é analisado separadamente com mais especificidade e profundidade em determinado curso, dentro um contexto maior, a relação entre os três precisa ser considerada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, João Roberto Moreira. **Os Desafios da Educação a Distância no Brasil**. Rio de Janeiro: Instituto de Pesquisas Avançadas em Educação, ano 11 - nº 68 - abril de 2006.

Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância. Coordenação: Fábio Sanchez, 3 ed., São Paulo: Instituto Monitor, 2007.

ARETIO, Lourenço G. **La Educación a Distancia: de la teoría a la práctica**. Ed. Ariel Educación, 2001.

AZEVEDO, Solange Coelho de; QUELHAS, Osvaldo Luís Gonçalves. Uma visão panorâmica da educação a distância no Brasil. **Revista Brasileira de Tecnologia da Educação**, Rio de Janeiro, v. 32, n.ºs 163/166, 2005. p.16.

BELLONI, Maria Luiza. **Ensaio sobre a educação a distância no Brasil**. Educ. Soc. [online]. 2002, vol.23, n.78, pp. 117-142.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. Lei nº 9.394, de 20/12/1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)**. Diário Oficial da União. Brasília

_____. Decreto no 2.494, de 10/02/98. **Regulamenta o art. da Lei no. 9.394, de 20 dezembro de 1996**, e dá outras providencias.

_____. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. **Plano Nacional de Educação**. Diário Oficial da União, Brasília, 10 de janeiro de 2001.

_____. Portaria nº 335, de 06/02/2002. **Dispõe sobre a criação da comissão assessora para a educação superior a distância**, ligada diretamente a Secretaria de Educação a Distância (SEED).

_____. Portaria nº 4.059, de 10/12/2004. **Dispõe: sobre a autorização para as instituições de ensino superior oferecerem disciplinas, que em todo ou em parte, utilizem método semipresencial, não ultrapassando a 20 % do tempo total do respectivo currículo, revogando a Portaria nº 2.253, de 18/10/2001**.

_____. Decreto nº 5.622, de 19/12/2005. **Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**.

_____. Lei nº 12.056, de 13 de outubro de 2009. **Acrescenta parágrafos ao art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília.

_____. Decreto nº 5.800, de 08/06/2006, **Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB**.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n. 001/06 de 01 de maio de 2006**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia.

BUNKER, Ellen L. **History of Distance Education Through the Eyes of the International Council for Distance Education**. In: MOORE, M. G. e ANDERSON, W. G. *Handbook of Distance Education*, Mahawah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2003. Disponível em : <http://depositfiles.com/pt/files/2591610>, Acessado em: 04 de setembro de 2009.

CAPES. **Pós-graduação perde seu idealizador**. 2007. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/servicos/sala-de-imprensa/36-noticias/1880>. Acessado em: 05 de julho de 2009.

CARRERA, Luis Gustavo. **Para una ontología de la Educación a Distancia**. *Revista Iberoamericana de Educación Superior a Distancia*. Vol. 5, Nº. 2, 1993 , p. 25-36.

FLORENTINO, Adilson. et al. *Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia, Modalidade a Distância*, 2008.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. **A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada**. *Educ. Soc.* [online]. 2007, vol.28, n.100.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise de conteúdo**. Brasília: Liber Livro, 2005.

GATTI, Bernardete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: editora Plano, 2002.

GOUVÊA, Guaracira; OLIVEIRA, Carmen Irene C. de. **Educação a distância na formação de professores: viabilidades, potencialidades e limites**. Rio de Janeiro: Vieira & Lent, 2006.

LANDIM, Claudia Maria M. P. F. **Educação a Distância: algumas considerações**. Rio de Janeiro, 1997.

LOBO NETO, F. J. S. **Regulamentação da Educação a Distância: caminhos e descaminhos** (atualização) In: *Educação on-line*. 02 ed. São Paulo : Edições Loyola, 2006.

LUNA, Sergio Vasconcelos de. **Planejamento de pesquisa: uma introdução**. São Paulo: EDUC, 2002. (Série Trilhas)

MEC. Decreto no 1.237, de 06/09/1994. **Dispõe: sobre a criação do Sistema Nacional de Educação a Distância – SINEAD**.

_____. **Indicadores para Cursos de Graduação a Distância**. Secretaria de Educação a Distância - SEED. Brasília, 1998.

_____. **Plano decenal de educação para todos**. Brasília: MEC, 1993.

_____. **Referenciais de Qualidade para Cursos a Distância**. Secretaria de Educação a Distância - SEED. Brasília, 2003.

_____. **Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância**. Secretaria de Educação a Distância - SEED. Brasília, 2007.

MENEZES, Cláudio. Experiências em Educação a Distância na América Latina. In: **Perspectivas da Educação a Distância: América Latina**, Seminário de Brasília, 1997 / Secretaria de Educação a Distância. -Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, SEED, 1998.

MENGA, LUDKE ; ANDRÉ, MARLI E. D. A. Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio do conhecimento. **Pesquisa qualitativa em saúde**. 2ª Edição. Porto Alegre. Ed. Ufrgs, 2001.

MOORE, Michael; KEARSLEY, Greg. **A educação a distância: uma visão integrada**. Trad. Roberto Galman. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

_____. **Independent study**. In: BOYD, R & APPS., J (Organizadores). Redefining the Discipline of Adult Education. San Francisco: Jossey-Bass. Disponível em: http://ajde.com/Documents/independent_study.pdf, 1980.

_____. **Teoria da Distância Transacional**. Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a distância. Disponível em: http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2002_Teoria_Distancia_Transacional_Michael_Moore.pdf. Publicado em Keegan, D. (1993) *Theoretical Principles of Distance Education*. London: Routledge, p. 22-38. Traduzido por Wilson Azevêdo, com autorização do autor. Revisão de tradução: José Manuel da Silva.

_____. **Self-directed learning and distance education**. Journal of Distance Education, (1986). Disponível em: <http://www.jofde.ca/index.php/jde/issue/view/31>

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro : DP&A, 2006.

MOTA, Ronaldo. Universidade Aberta do Brasil. In: **Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância**. Coordenação: Fábio Sanchez, 3 ed., São Paulo: Instituto Monitor, 2007.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na primeira República**. Rio de Janeiro: DP&A,2001.

NISKIER, A. **Educação a Distância: a tecnologia da esperança**. São Paulo: Loyola,1999.

NISKIER, Arnaldo. **Mais perto da educação a distância**. Em Aberto. Brasília, ano 16, n. 70, p.51-56, abr/jun, 1996.

NUNES, Ivônio B. **Noções de educação a distância**. Revista Educação a Distância nrs. 4/5, Dez./93-Abr/94 Brasília, Instituto Nacional de Educação a Distância, pp. 7-25

PETERS, Otto. **A Educação a Distância em transição: tendências e desafios**. Trad. Mendes, Leila F. Souza de. Editora Unisinos, 2004.

PETERS, Otto. **Didática do Ensino a Distância: experiência e estágio da discussão numa visão internacional**. Tradução: Ilson Kayser. S.Leopoldo: Editora Unisinos. 2006.

PRETI, Orestes. **Autonomia do Aprendiz na Educação a Distância. Significados e Dimensões**. 2000. Disponível em: [http://www.nead.ufmt.br/publicacao/download/Autonomia -
_Oreste_I07.doc](http://www.nead.ufmt.br/publicacao/download/Autonomia_-_Oreste_I07.doc) .Acesso em 10 de Julho de 2009.

_____. **Campos de investigação da Educação a distância**. Cuiabá: NEAD/UFMT, 2003. Disponível em: http://www.nead.ufmt.br/publicacao/download/EAD_Campos+de+invest.pdf. Acesso em 10 de Julho de 2009.

_____. **Educação a Distância: uma prática educativa mediadora e mediatizada**. In: _____ (Org.). **Educação a Distância: inícios e indícios de um percurso**. Cuiabá: EdUFMT, 1996..

SABA, Farhad. **Distance Education Theory, Methodology, and Epistemology: A Pragmatic Paradigm**. In: MOORE, M. G. e ANDERSON, W. G. **Handbook of Distance Education**, Mahawah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2003. Disponível em: <http://depositfiles.com/pt/files/2591610>, Acessado em: 04 de setembro de 2009.

SARAIVA, T. **Educação a Distância no Brasil: lições da história**. Em Aberto. Brasília, ano 16, n. 70, p. 17-27, abr/jun, 1996.

SAVIANI, D. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SOUSA, Eda Coutinho M Machado de. **Panorama Internacional da Educação a Distância**. Em Aberto. Brasília, ano 16, n. 70, p. 9-26, abr./jun. 1996.

TAVARES, Maria Isabel Craveiro; CASTRO, Flávio Gonçalves da Rocha. **A UnB e a Educação a distância**. Em Aberto. Brasília, ano 16, n. 70, p.125-126, abr/jun, 1996.

ZAMLUTTI, Maria Esmeralda Mineu. **Uma análise do surgimento da educação a distância no contexto sóciopolítico brasileiro do final da década de 30 e início da década de 40**. Campinas, SP: [s.n.], 2006.

ANEXO 01

Roteiro de Entrevista (Tutor a distância)

Dialogo:

- O que você entende por diálogo?
- Que formas de diálogo são propiciadas no seu componente curricular?
- Geralmente para quais motivos o aluno procura a tutoria a distância?
- Quando o aluno o procura com uma dúvida específica do conteúdo do componente curricular, como você conduz a orientação?
- Seu componente curricular possui alguma estratégia para estimular o diálogo entre professor-aluno e alunos-alunos?
- Como você conduz a orientação pelo telefone com o aluno?

Estrutura:

- Como o curso semestral do seu componente curricular é planejado? Apesar do material didático fixo (o livro-texto), existem diferentes enfoques em cada semestre (há uma seleção deste material)?
- Diferentes dinâmicas são criadas além daquelas já estabelecidas de forma geral pelo curso?
- Seu componente curricular utiliza materiais didáticos complementares? Percebe alguma dificuldade nos alunos com esse tipo de material que não segue a estrutura dos livros didáticos?
- No componente curricular existem outras de acompanhamento da aprendizagem do aluno além das estabelecidas do sistema de avaliação do curso (avaliações a distância e avaliações presenciais)
- O aluno tem algum retorno (*feedback*) da sua aprendizagem ? Como este é realizado? (Existem gabaritos comentados? Há comentários nas avaliações presenciais?)

Autonomia:

- O que você entende por autonomia, principalmente quando relacionada ao aluno da EaD?
- Para você, o que é necessário para que a autonomia seja desenvolvida nos alunos?
- Você considera que os alunos do curso desenvolvem bem a autonomia?
- Que tipo de atividades você acredita que possam estimular a autonomia?

ANEXO 02

Roteiro de Entrevista (Coordenador de componente curricular)

Dialogo:

- O que você entende por diálogo?
- Que formas de diálogo são propiciadas no seu componente curricular?
- Seu componente curricular possui alguma estratégia para estimular o diálogo entre professor-aluno e alunos-alunos?

Estrutura:

- Como o curso semestral do seu componente curricular é planejado? Apesar do material didático fixo (o livro-texto), existem diferentes enfoques em cada semestre (há uma seleção deste material)?
- Diferentes dinâmicas são criadas além daquelas já estabelecidas de forma geral pelo curso?
- Seu componente curricular utiliza materiais didáticos complementares? Percebe alguma dificuldade nos alunos com esse tipo de material que não segue a estrutura dos livros didáticos?
- No componente curricular existem outras de acompanhamento da aprendizagem do aluno além das estabelecidas do sistema de avaliação do curso (avaliações a distância e avaliações presenciais)
- O aluno tem algum retorno (*feedback*) da sua aprendizagem ? Como este é realizado? (Existem gabaritos comentados? Há comentários nas avaliações presenciais?)

Autonomia:

- O que você entende por autonomia, principalmente quando relacionada ao aluno da EaD?
- Para você, o que é necessário para que a autonomia seja desenvolvida nos alunos?
- Você considera que os alunos do curso desenvolvem bem a autonomia?
- Que tipo de atividades você acredita que possam estimular a autonomia?

ANEXO 03
GRADE CURRICULAR – LICENCIATURA EM PEDAGOGIA NA MODALIDADE A
DISTÂNCIA/SEMPRESENCIAL

| Código disciplina | Disciplina currículo pleno | Período recomendado | Carga horária | | |
|-------------------------|-------------------------------------|---------------------|---------------|----|-------------|
| | | | T | P | TT |
| DFE | FILOSOFIA E EDUCAÇÃO | 1º | 60 | - | 60 |
| DFE | PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO | 1º | 60 | - | 60 |
| DPTD | PORTUGUÊS INSTRUMENTAL | 1º | 60 | - | 60 |
| Informática Aplicada | INFORMÁTICA INSTRUMENTAL | 1º | 60 | - | 60 |
| DFE | EDUCAÇÃO ESPECIAL | 1º | 60 | - | 60 |
| DID | EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA | 1º | 60 | - | 60 |
| | TOTAL | | | | 360h |
| DFE | HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO | 2º | 60 | - | 60 |
| DFE | SOCIOLOGIA E EDUCAÇÃO | 2º | 60 | - | 60 |
| DFE | EDUCAÇÃO E TRABALHO | 2º | 60 | - | 60 |
| DID | DIDÁTICA | 2º | 60 | - | 60 |
| DID | EDUCAÇÃO INFANTIL 1 | 2º | 60 | - | 60 |
| DFE | POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO | 2º | 60 | - | 60 |
| ATIVIDADE COIMPLEMENTAR | SEMINÁRIO DE PRÁTICAS EDUCATIVAS 1 | 2º | | | 15 |
| | TOTAL | | | | 375h |
| Cenografia | ARTES VISUAIS E EDUCAÇÃO | 3º | 30 | - | 30 |
| DID | MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO 1 | 3º | 60 | - | 60 |
| DID | LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO 1 | 3º | 60 | - | 60 |
| DID | INFORMÁTICA EM EDUCAÇÃO | 3º | 60 | - | 60 |
| DID | EDUCAÇÃO INFANTIL 2 | 3º | 60 | - | 60 |
| DFE | GESTÃO 1 | 3º | 60 | - | 60 |
| ATIVIDADE COIMPLEMENTAR | SEMINÁRIO DE PRÁTICAS EDUCATIVAS 2 | 3º | | | 15 |
| | TOTAL | | | | 345h |
| Educação Musical | MÚSICA E EDUCAÇÃO | 4º | 30 | - | 30 |
| DFE | EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS | 4º | 60 | - | 60 |
| DID | MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO 2 | 4º | 60 | - | 60 |
| DID | LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO 2 | 4º | 60 | - | 60 |
| Interpretação | TEATRO E EDUCAÇÃO | 4º | 30 | - | 30 |
| DFE | GESTÃO 2 | 4º | 60 | - | 60 |
| | OPTATIVA 1 | 4º | - | 60 | 60 |
| DID | ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO 1 | 4º | 60 | - | 60 |
| ATIVIDADE COIMPLEMENTAR | SEMINÁRIO DE PRÁTICAS EDUCATIVAS 3 | 4º | | | 15 |
| | TOTAL | | | | 435h |
| DID | ALFABETIZAÇÃO 1 | 5º | 60 | - | 60 |
| DID | CURRÍCULO | 5º | 60 | - | 60 |
| | GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO 1 | 5º | 60 | - | 60 |
| | CIÊNCIAS NATURAIS NA EDUCAÇÃO 1 | 5º | 60 | - | 60 |
| DID | HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO 1 | 5º | 60 | - | 60 |
| DID | LITERATURA NA FORMAÇÃO DO LEITOR | 5º | 60 | - | 60 |
| | OPTATIVA 2 – Tópicos EE | 5º | 60 | - | 60 |
| DID | ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO 2 | 5º | - | 60 | 60 |
| ATIVIDADE COIMPLEMENTAR | SEMINÁRIO DE PRÁTICAS EDUCATIVAS 4 | 5º | | | 15 |
| | TOTAL | | | | 495h |
| DID | METODOLOGIA DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO | 6º | 60 | - | 60 |
| DID | CIÊNCIAS NATURAIS NA EDUCAÇÃO 2 | 6º | 60 | - | 60 |
| DID | GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO 2 | 6º | 60 | - | 60 |
| DID | HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO 2 | 6º | 60 | - | 60 |
| DID | IMAGEM E EDUCAÇÃO | 6º | 60 | - | 60 |

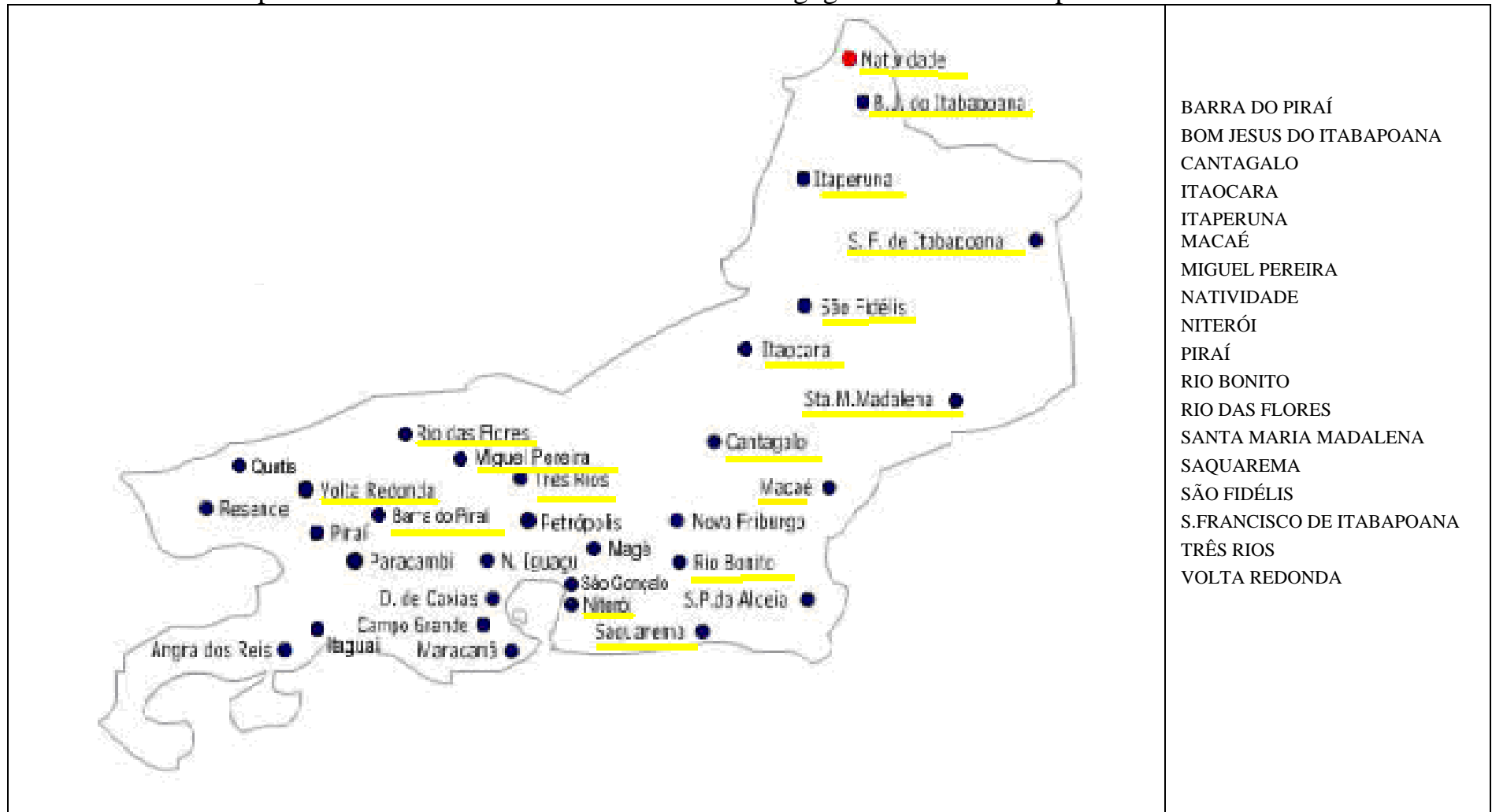
| | | | | | |
|-------------------------|--|----|----|-----|-------------|
| DID | ALFABETIZAÇÃO 2 | 6º | 60 | - | 60 |
| | OPTATIVA 3 | 6º | 60 | - | 60 |
| DID | ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO 3 | 6º | - | 60 | 60 |
| ATIVIDADE COMPLEMENTAR | SEMINÁRIO 5 | 6º | | | |
| | TOTAL | | | | 495h |
| DID | | 7º | - | 120 | 120 |
| DID | AVALIAÇÃO E EDUCAÇÃO | 7º | 60 | - | 60 |
| DID | PRÁTICAS EDUCATIVAS EM CONTEXTOS NÃO ESCOLARES | 7º | 60 | - | 60 |
| DID | CORPO E MOVIMENTO | 7º | 60 | - | 60 |
| | OPTATIVA 4 | 7º | 60 | - | 60 |
| | OPTATIVA 5 | 7º | 60 | - | 60 |
| DID | ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO 4 | 7º | - | 60 | 60 |
| ATIVIDADE COIMPLEMENTAR | SEMINÁRIO DE PRÁTICAS EDUCATIVAS 6 | 7º | | | 15 |
| | TOTAL | | | | 495h |
| DID | TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO 2 – TCC 2 | 8º | - | 120 | 120 |
| DFE | LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS | 8º | 60 | - | 60 |
| | OPTATIVA 6 | 8º | 60 | - | 60 |
| | OPTATIVA 7 | 8º | 60 | - | 60 |
| DID | ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO 5 | 8º | - | 60 | 60 |
| DFE | DINÂMICA E ORGANIZAÇÃO ESCOLAR | 8º | 60 | - | 60 |
| ATIVIDADE COIMPLEMENTAR | SEMINÁRIO DE PRÁTICAS EDUCATIVAS 7 | 8º | | | 15 |
| | | | | | 435h |

ANEXO 04

| Características de la educación-enseñanza a distancia | | | | | | | | |
|--|---------------------------|--------------------|---------------------------------|------------------------------|-------------------------------|------------------------|------------------------|--------------------------------|
| | separación prof-alumno | Medios técnicos | Organización apoio (tutoria) | aprendizaje independiente | Comunicación bidireccional | Enfoque tecnológico | Comunicación masiva | Procedimientos industriales |
| Casas armengol | x | x | | | | | | |
| Cirigliano | x | | x | x | | x | | |
| Flinck | x | x | x | x | x | | | |
| Fritsch | x | x | | | | | | |
| Henri | x | x | | x | | | | |
| Holmberg | x | x | x | x | x | x | x | x |
| Jeffries et al. | x | | x | x | | | | |
| Kaye | x | x | x | x | x | | | x |
| keegan | x | x | x | x | x | | x | |
| Mckenzie Y otros | x | x | x | x | | | | |
| Marín | x | x | x | x | x | x | x | |
| Moore | x | x | | | x | | | |
| Perraton | x | | | | | | | |
| Peters | x | x | x | x | | | x | x |
| Rowntree | x | x | x | | | | | |
| Sarramona | x | x | x | x | x | x | | |
| Wedemeyer | x | | | | | | | |
| Total | 17 | 13 | 11 | 11 | 7 | 4 | 4 | 3 |

ANEXO 05

Polos presenciais do curso de Licenciatura em Pedagogia a distância/semipresencial da Unirio.



ANEXO 06

Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro



Universidade Federal Do Estado Do Rio De Janeiro

Centro de Ciências Humanas e Sociais – CCHS

Licenciatura em Pedagogia

Paief/Unirio/Cederj

Cronograma da disciplina obrigatória 1- 2010.1

Coordenação: XXXXXXXXXXXXXXXX

Observação: A semana de estudo vai de segunda-feira a domingo.

| Semana | Dia/Mês | Aulas | Tema da aula | Datas das Avaliações/ Observações |
|--------|-----------------------------------|--|--------------|--|
| 1ª | 08 a 14 de fevereiro de 2010 | Aulas 1 e 2 | | Conteúdo de estudo: - Guia da disciplina Tirar dúvidas sobre o Guia da disciplina |
| 2ª | 15 a 21 de fevereiro de 2010 | Aulas 3 e 4 | | 16/02 – Feriado – Carnaval Conteúdo de estudo |
| 3ª | 22 a 28 de fevereiro de 2010 | Aulas 5 e 6 | | Conteúdo de estudo: |
| 4ª | 01 a 07 de março de 2010 | Aulas 7 e 8 | | Conteúdo de estudo: |
| 5ª | 08 a 14 de março de 2010 | Aulas 9 e 10 | | Data-limite para disponibilizar AD1 na plataforma – 08/03 (segunda-feira) Para fazer a AD1: estudar até a aula 08 Conteúdo de estudo: |
| 6ª | 15 a 21 de março de 2010 | Aulas 11 e 12 | | Conteúdo de estudo: |
| 7ª | 22 a 28 de março de 2010 | Aulas 13 e 14 | | Dia 22/03 (segunda-feira) Data-limite de postagem das AD1 Dia 27/03 (sábado) Data-limite de entrega das AD1 no polo Conteúdo de estudo: |
| 8ª | 29 de março a 04 de abril de 2010 | Aulas 15 e 16 | | 01 a 03/ 04– Semana Santa Conteúdo de estudo: |
| 9ª | 05 a 11 de abril de 2010 | Semana de Estudo para a AP1 Revisão das aulas 01 a 16 (preparação para a AP1) | | Conteúdo de estudo: |
| 10ª | 12 a 18 de abril de 2010 | Aulas 17 e 18 | | Dia 18/04 (domingo) Avaliação presencial no polo (AP1) Importante: estudar até a aula 16 |

| Semana | Dia/Mês | Aulas | Tema da aula | Datas das Avaliações/ Observações |
|--------|-----------------------------------|--|--|--|
| 11ª | 19 a 25 de abril de 2010 | Aula 19 e 20 | | <u>21/04 – Feriado – Tiradentes</u> <u>23/04 – Feriado – São Jorge</u> Conteúdo de estudo: Prazo limite para encaminhar gabarito da AP1 para plataforma e o polo |
| 12ª | 26 de abril a 02 de maio de 2010 | Aula 21 e 22 | | 01/05 – Feriado – Dia do trabalho Conteúdo de estudo: |
| 13ª | 03 a 09 de maio de 2010 | Aulas 23 e 24 | | Data-limite para disponibilizar AD2 na plataforma – 03/05 (segunda-feira) Para fazer a AD2: estudar da aula 17 a 22 Prazo limite para apresentação das notas da AP1 Conteúdo de estudo: |
| 14ª | 10 a 16 de maio de 2010 | Aulas 25 e 26 | | Conteúdo de estudo: |
| 15ª | 17 a 23 de maio de 2010 | Aulas 27 e 28 | | Conteúdo de estudo: Dia 17/05 (segunda-feira) Data-limite de postagem das AD2 Dia 22/05 (sábado) Data-limite de entrega das AD2 no polo |
| 16ª | 24 a 30 de maio de 2010 | Aulas 29 e 30 | Tema de aula a ser definido de acordo com os interesses dos alunos e demandas do curso | Conteúdo de estudo: Será definido a partir dos interesses dos alunos e demandas do curso. |
| 17ª | 31 de maio a 06 de junho de 2010 | 1ª Semana de Estudo para a AP2 Revisão das aulas 17 a 30 (preparação para a AP2) | | 03/06 – Feriado – Corpus Christi Importante: estudar da aula 17 a aula 30 |
| 18ª | 07 a 13 de junho de 2010 | 2ª Semana de Estudo para a AP2 Revisão das aulas 17 a 30 (preparação para a AP2) | | Dia 13/06 (domingo) Avaliação presencial no polo (AP2) Importante: estudar da aula 17 a aula 30 |
| 19ª | 14 a 20 de junho de 2010 | Semana de estudo para a AP3 Revisão das aulas 1 a 10 (preparação para a AP3) | | Importante: estudar todas as aulas propostas (01 a 30) Prazo limite para encaminhar gabarito da AP2 para plataforma e o polo |
| 20ª | 21 a 27 de junho de 2010 | Semana de estudo para a AP3 Revisão das aulas 11 a 20 (preparação para a AP3) | | Importante: estudar todas as aulas propostas (01 a 30) |
| 21ª | 28 de junho a 04 de julho de 2010 | Semana de estudo para a AP3 Revisão das aulas 21 a 30 (preparação para a AP3) | | Prazo limite para apresentação das notas da AP2 Dia 04/07 (domingo) Avaliação presencial no polo (AP3) Importante: estudar todas as aulas propostas (01 a 30) FIM DO 1º SEMESTRE de 2010 |
| - | 05 a 11 de julho de 2010 | Correção da AP3 | | |
| - | 12 a 18 de julho de 2010 | Correção da AP3 16/07/2010 - Último dia para digitar notas na planilha | | |

ANEXO 07

| Curso de Licenciatura em Pedagogia a distância/semipresencial - Unirio | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|--|-----|---|----|---|-----|---|-----|---|-----|---|-----|---|-----|---|-----|---|-----|---|-----|---|-----|---|-----|---|-----|---|-----|---|-----|---|-----|---|-----|---|----|---|-------|---|
| 1o. Semestre de 2010 – DISCIPLINA OBRIGATÓRIA 1 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| ACOMPANHAMENTO DE RENDIMENTO E ABANDONO DE ALUNOS - MÉDIA ENTRE AD1 E AP1 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Disciplina Obrigatória 1 | BPI | % | BJ | % | CAN | % | ITA | % | ITO | % | MAC | % | MPE | % | NAT | % | NIT | % | PIR | % | RBO | % | RFL | % | SMA | % | SFI | % | SFR | % | SAQ | % | TRI | % | VR | % | TOTAL | % |
| AUSENTES | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| ZERO | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| FRACO (Menor que 4 e diferente de zero) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| REGULAR (igual a 4 e menor que 6) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| BOM (maior ou igual a 6 e menor que 8) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| EXCELENTE (maior ou igual a 8) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Total | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

BPI - Barra do Piraí, BJ - Bom Jesus do Itabapoana, CAN - Cantagalo, ITA - Itaperuna, ITO - Itaocra, MAC - Macaé, MPE - Miguel Pereira, NAT - Natividade, NIT - Niterói, PIR - Piraí, RBO - Rio Bonito, RFL - Rio das Flores, SMA - Santa Maria Madalena, SFI - São Fidélis, SFR - São Francisco do Itabapoana, SAQ – Saquarema, TRI – Três Rios, VR – Volta Redonda.