

EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA: EM BUSCA DE CRITÉRIOS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS NAS PRÁTICAS EXISTENTES

Dra. Rosália M.R. de Aragão
Profa. do P.P.G. em
Educação da UNIMEP
rmraraagao@uol.com.br

Dra. Cléia M. da Luz Rivero
Profa. do P.P.G. em
Educação da UNIMEP
cleia.rivero@merconet.com.br

Prof. Francisco Baccarin
Prof. da FCTI da
UNIMEP
fbaccarin@unimep.br

PALAVRAS CHAVE: Educação à Distância, Metodologia Educacional, Pedagogia e Avaliação.

RESUMO

No presente trabalho, buscamos configurar – a partir de suas origens - algumas influências decididas sobre concepções e práticas de Educação à Distância tidas e mantidas como eficientes/inovadoras no âmbito do uso de tecnologias na educação, bem como na perspectiva de desenvolvimento de ações pedagógicas que possam ser consideradas desejáveis em termos da ampliação de oportunidades de educação/de ensino/de aprendizagem para formação à distância de professores e especialistas. Em função das visões/concepções e de modalidades usuais presentes em programas/cursos de Educação à Distância (EAD) já em desenvolvimento, buscamos explicitar critérios/características de ações ou de práticas efetivamente assumidas que possam contribuir para acentuar o cultivo de resitências permitindo que tais ações possam vir a ser consideradas pedagógicas, reduzindo-as a meras e restritas práticas instrucionais mecanicistas de treinamento à distância, cujos propósitos em suas tendências estão longe de propiciar tanto ‘educação’ quanto ‘aprendizagem’ àqueles aos quais se destinam, quer (b) para favorecer a compreensão da ‘pedagogicidade’ imprescindível, neste âmbito, a ações de ensino consideradas educativas na consolidação da idéia de *educação à distância*.

INTRODUÇÃO

No limiar do século XXI, no contexto da educação brasileira, há indícios claros de que começamos a nos convencer de que a Educação à Distância (EAD) é um meio de grandes possibilidades de desenvolvimento de modalidades de ação educativa para se buscar fazer alguma justiça social nas oportunidades de educação, atenuando/eliminando disparidades pedagógicas, atraindo mais jovens e crianças para a escola, dando-lhes – pela construção de alternativas de educação – o que hoje falta de forma ostensiva: *o oferecimento de um mínimo de qualidade didático-pedagógica na relação de ensino e de aprendizagem, principalmente em modalidades como a EAD ainda pouco desgastadas pelo pouco tempo de uso da mera transferência de informações em termos mecanicistas com propósitos supostamente educativos.*

O emprego de modernas tecnologias educacionais, como o rádio, a televisão e atualmente o computador, como base para a utilização da Internet, abrem perspectivas para a constituição de novas (outras!) redes pedagógicas. Assim, já é possível afigurar-se, no futuro que já se inicia, uma “Universidade Virtual” (NISKIER, 1999:13), com a oferta ilimitada de cursos não-presenciais, universalizando conhecimentos não só para as ações usuais sempre multiplicadas de treinamento, mas – e principalmente! – de aperfeiçoamento e até mesmo de capacitação para o magistério, sobremaneira restrito em qualidade neste país - de forma semelhante ao que ocorreu nos primórdios da *Open University (OU)* de Londres, ainda na primeira metade deste século XX, ou mais recentemente na *Universidade Aberta* de Lisboa.

Estamos na era da comunicação por satélites, dos computadores, da hipermídia, da derrubada de fronteiras e limites de espaço entre as nações e os homens. Encontramo-nos em uma espécie de Terceira Revolução Industrial, cujos efeitos geram mudanças nos hábitos, costumes, valores e no cotidiano de todos os cidadãos. Em função disso tudo, a demanda pelo uso de instrumentos informáticos encontra-se em rápida expansão, gerando novas (outras!) áreas de aplicação que realimentam o parque tecnológico com produtos e/ou recursos cada vez mais variados e sofisticados, proporcionando uma rápida difusão de aparatos adaptáveis às características e aos interesses do conjunto das ciências e, no caso específico da Educação à Distância (EAD), o uso da Internet no oferecimento de cursos em diferentes modalidades e níveis de abordagem.

Em uma orientação realmente revolucionária, no início de 1999, o Conselho Nacional de Educação (CNA) aprovou Parecer sobre inovações contidas nos Institutos Superiores de Educação, ampliando não só a sua carga horária mas também, e principalmente, **permitindo a formação à distância de**

professores e especialistas, assumindo uma perspectiva de Educação Permanente concebida como *ato de educar para: abertura, novas experiências, novas maneiras de ser, novas idéias, o positivo, a mudança, o não previsível, a aprendizagem contínua* (LANDIM, apud NISKIER, 1997). Passamos a nos preocupar, assim, com a implementação de um **processo de educação continuada à distância** que tenha como objetivo básico o *educar para pensar* e que promova nos alunos o desejo de *aprender a aprender*.

Para tanto, torna-se imprescindível melhorar a eficácia e a eficiência das práticas que já vêm sendo desenvolvidas, de modo tal que os programas educativos à distância consigam uma alta relação entre o planejado, o executado e o avaliado. Mais ainda, *precisamos reconhecer e identificar programas/cursos pedagogicamente diferenciados/diferenciáveis*, posto que neste tipo de educação configura-se decididamente como indesejável a adoção de critérios reprodutivistas de formas usuais e pouco atingentes do ensino tradicional que mantenham, dentre outros, (1) o tratamento homogêneo geralmente dispensado a todos os alunos, dificultando que cada aluno – como é imprescindível – siga o seu ritmo próprio, bem como (2) o uso de métodos pontuais de avaliação da aprendizagem na forma de provas e testes “objetivos”, ensejando baixo rendimento escolar pelo uso exclusivo da memória e instalando a idéia de “fracasso” escolar naqueles que desejam estudar/aprender.

Há contrapartidas pedagógicas de grande relevância que emergem e se consolidam no âmbito das práticas de educação à distância, dentre as quais, por exemplo, a adaptação de programas/planos/proposições de ensino ao ritmo próprio de aprendizagem de cada aluno e à aprendizagem autônoma, constituindo benefícios sempre desejáveis aqueles que estão engajados no mundo do trabalho. Vale ressaltar, parafraseando NISKIER (1999:17), que a educação à distância torna-se uma possibilidade (instrumento?) de qualificação do processo pedagógico e do sistema educacional como um todo ao contribuir significativamente para resgatar valores pedagógicos e propiciar - ao ensejo da construção da subjetividade dos estudantes/professores em formação – o exercício pleno da cidadania.

Para que possamos entender certas dificuldades presentes em práticas usuais de Educação à Distância (EAD) buscamos explicitar nos tópicos subseqüentes (I) certas influências sobre a EAD no âmbito da contextualização histórica da idéia de EAD, (II) compreendendo concepções e modalidades de EAD e, sobretudo, (III) investigando para **dar a conhecer - pela análise crítica - os critérios que tendem a subjazer a algumas práticas existentes de EAD**, quer mecanicistas quer pedagógicos.

CONTEXTUALIZANDO HISTORICAMENTE A EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA

No curso de sua história, vale ressaltar que a EAD obteve o seu primeiro grande salto qualitativo no século XV, com Gutenberg, através da reprodução de livros que anteriormente eram apenas copiados manualmente. Mesmo assim, foram necessárias algumas centenas de anos para se ter registro de “cursos” de EAD. Segundo registros históricos, um dos primeiros **cursos de Educação à Distância (EAD)** surgiu no final do século XIX, quando William Rainey Harper, primeiro reitor e fundador da Universidade de Chicago, ofereceu, com sucesso, um curso de Hebreu (Hebraico) por correspondência. Foi também neste século fundada a primeira *escola por correspondência* na Europa, as Faculdades por Correspondência Sir Isaac Pitman, no Reino Unido, constituindo-se em um marco histórico.

Na década de trinta do século XX, a França teve destaque fundando o centro Nacional de EAD (1939), um ano depois de ter sido fundado o Conselho Internacional para Educação por Correspondência. Este Conselho veio para regulamentar às ações, que já existiam por toda a Europa, do ensino por correspondência. Várias experiências foram adotadas desenvolvendo-se mais e melhor as metodologias aplicadas ao ensino por correspondência que, depois, foram fortemente influenciadas pela introdução de novos meios de comunicação de massa, principalmente pelo rádio, dando origem a projetos sobremaneira importantes para o meio rural.

No Brasil, desde a fundação do Instituto Rádio-Monitor, em 1939, e depois do Instituto Universal Brasileiro, em 1941, várias experiências foram iniciadas e levadas a termo com relativo sucesso. Entretanto, em nossa cultura, destaca-se um traço constante nessa área: *a descontinuidade dos projetos/processos*, principalmente dos deflagrados por iniciativas governamentais, talvez em razão das características originais de *surgimento ou adoção da EAD em situações de agravo ou de emergência*. Nesses termos, tivemos entre as primeiras experiências de destaque, certamente, a criação do Movimento de Educação de Base – MEB - cuja preocupação básica era *alfabetizar* - em prazo e custos os menores possíveis - e apoiar os primeiros passos da educação de milhares de *jovens e adultos* através das “escolas radiofônicas”, principalmente nas regiões Norte e Nordeste do Brasil. Desde seus primeiros movimentos, o MEB distinguiu-se pela utilização do rádio e montagem de uma perspectiva de

sistema articulado de ensino com as classes populares. Porém a repressão política que se seguiu ao golpe de 1964 desmantelou o projeto inicial.

CONCEPÇÕES E MODALIDADES DE EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA

Atualmente no Brasil, após o advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (n. 9394/96), define-se a Educação a Distância (EAD) 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 do Decreto Lei n.2494, que regulamenta o Art. 80 da LDB).

Assim, a Educação à Distância passa a ser constitucionalmente concebida como possibilidade de acesso às informações por parte de quem quer que deseje aprender, sem que possa haver restrição de espaço e de tempo, admitindo-se sem desdouro ou desabono a separação presencial do professor e do aluno. Contudo, isto não significa que se prescindia da orientação docente, isto é, da mediação pedagógica de um professor, posto que, de forma explícita, cabe ao professor coordenar o processo de educação mesmo à distância, através de materiais didáticos que são enviados aos alunos por meios usuais de comunicação, uma vez que se pode utilizar desde o serviço de correio até as mais modernas tecnologias como a Internet e Intranet.

Nestes termos, embora o contato entre o professor e o aluno não seja direto no sentido presencial, torna-se imprescindível que exista um acompanhamento – preferencialmente de natureza pedagógica - por parte da instituição e do professor, para que o aluno não se sinta desorientado e possa usar o seu tempo de estudo de forma a mais produtiva possível. Tal acompanhamento pode ser feito quer através da comunicação entre alunos que participem de um mesmo curso quer diretamente entre o professor e o aluno que apresente dúvidas ou questionamentos. Esse procedimento pedagógico interativo faz com que o aluno, independentemente da distância, possa trilhar o caminho da reflexão e, assim, de uma aprendizagem significativa, criativa, livre do desamparo e da solidão.

Vale dizer, ainda, que uma aprendizagem qualitativamente significativa/criativa para o sujeito que aprende, pode ser estabelecida – mesmo à distância - em termos cognitivos na interação social entre sujeitos, professor/alunos, escapando do que parece ser a ‘sina’ instrucional-mecanicista onipresente na estrutura tradicional do ensino que é centrada em atividades presenciais com todos os alunos e o professor presentes em um espaço comum da escola. Contudo, tais condições de ensino nem por isso têm conseguido “garantir” ensino/aprendizagem/educação de qualidade nas escolas regulares.

Desde os meados da década de 90, em vários contextos educacionais, revelam-se preocupações atinentes à necessidade de reflexão sobre concepções e métodos de ensino e aprendizagem que vêm influenciando a educação à distância de forma tal que vários matizes e até alternativas de modalidades têm surgido e estão em prática.

Parece-nos desafiante nesse âmbito, o estabelecimento de um diálogo interativo propiciando trocas pessoais, que a tecnologia já permite mesmo à distância, atribuindo consideração maior ou maior ênfase à linguagem como construtora e organizadora de qualquer processo de conhecimento/aprendizagem.

Segundo SABA (1997), a Educação à Distância pode ocorrer por diferentes meios de comunicação, dependendo fundamentalmente da tecnologia de transmissão de informação, isto é, do meio de interação, a ser adotada. Dessa forma, a evolução da EAD pode ser compreendida em função de três fases cronológicas diferenciadas em termos tecnológicos, a saber:

Uma *primeira fase* inicial da EAD corresponde à geração textual, que suscitou o auto aprendizado - dos que não podiam estar presentes e atender regularmente à escola - com suporte e apoio pedagógicos centrados apenas em *simples textos instrucionais impressos*, o que ocorreu predominantemente até a década de 1960.

Uma *segunda fase* se caracteriza pelo estímulo ao auto aprendizado à distância com suporte e apoio pedagógicos em *textos impressos intensamente complementados com recursos tecnológicos de multimídia*, tais como gravações de áudio e de vídeo, o que ocorreu principalmente entre as décadas de 1960 e de 1980.

A *terceira e atual fase* baseia-se no auto aprendizado com suporte, quase exclusivo, de *recursos tecnológicos altamente diferenciados*, como os modernos sistemas de telecomunicação digital e via satélite, os computadores pessoais e as redes computacionais locais e remotas como Intranets e Internet.

Cada uma destas fases expressa a relevância não apenas da trajetória temporal da EAD, mas também pode ressaltar concepções ideológicas diferenciadas que são manifestas em movimentos da história da educação /ensino à distância neste país.

Em função da consideração do processo histórico da EAD, parece compreensível que a evolução das redes de computadores - em especial do advento da nova Rede Internet II cuja velocidade será 2700 vezes mais rápida do que os atuais 56Kbps – permitirá uma mais ampla utilização de recursos tais como imagens animadas, imagens de vídeo e vídeo conferências, socializadas com uma velocidade de transmissão acima dos 115 Mbps. Trata-se de uma tecnologia já existente e disponível em cerca de 15 instituições de pesquisa no Brasil.

Com uma expansão desse porte das redes de computadores surge e começa a expandir-se a EDMC (Educação à Distância Mediada por Computador), já referida como a versão mais atual da EAD. Trata-se de um sistema capaz de apresentar e/ou de transportar informações de um computador para uma pessoa ou entre pessoas. A EDMC como troca de informação entre pessoas e computadores, torna possível uma comunicação muito mais rápida, intensa e eficiente, que possibilita, sem dúvida, a redimensão de processos usuais de EAD pela intensificação do caráter pedagógico pela maior rapidez da interação entre professor e alunos, e entre pares, a propósito do conhecimento/da aprendizagem.

Ressaltam-se, assim, algumas das principais características da EDMC como um meio sobremaneira eficiente de educação à distância que são *rapidez* e *abrangência*. Por exemplo, uma página disponibilizada em um servidor *www* (*World Wide Web*) pode ser instantaneamente visualizada em qualquer ponto do globo. Uma mensagem de correio eletrônico, em condições normais de funcionamento da rede pode, em alguns segundos, chegar a qualquer pessoa em qualquer parte do mundo. Além disso, é possível a utilização de ferramentas que permitem comunicações em tempo real.

Sendo assim, a EDMC possui uma grande e crescente variedade de ferramentas que podem prover uma comunicação do tipo *um para um*, *um para muitos* e *muitos para muitos*. As ferramentas de EDMC são divididas geralmente em duas grandes categorias: síncronas e assíncronas.

Nos processos síncronos alunos e professor, estão conectados simultaneamente, isto é, ao mesmo tempo. Este tipo de comunicação normalmente é feita através de um “*chat*” com acesso restrito ao grupo de estudo e o orientador, com regras claras para não conturbar o processo de comunicação.

A comunicação assíncrona se caracteriza por professor e alunos não estarem necessariamente conectados entre si ao mesmo tempo. O orientador deixa material para *download*, em um *site* previamente combinado, ou envia *e-mail* diretamente a cada aluno respondendo as suas dúvidas que também lhe foram enviadas através de *e-mail*.

Na análise didático-pedagógica dos processos síncronos e assíncronos, em busca da interatividade entre os sujeitos (professor e alunos) e o conhecimento, parece-nos que os processos síncronos sinalizam com maiores possibilidades de reflexão e de elaboração de novos saberes pelo sujeitos alunos. Há que se ressaltar, no entanto, que o processo síncrono exige recursos tecnológicos mais sofisticados.

Nessa perspectiva, deve-se ressaltar que nem a EAD nem a EDMC têm a pretensão de competir com, ou sobrepujar, a educação presencial que, por suposição, em termos pedagógicos, pode ser consideravelmente rica pois traz consigo, em termos diferenciados em seu próprio âmbito, o envolvimento social aluno-professor, aluno-aluno, professor-professor, necessário à plena formação dos alunos, em qualquer nível de escolaridade, de modo onipresente como desejável.

Essa nova tecitura vai se constituindo nas redes de comunicações, nas quais, de várias maneiras, uns vão transmitindo informações aos outros, permitindo que uma infinidade de mensagens provoque nas pessoas a necessidade de reinterpretar e recriar seus próprios pensamentos e concepções a cerca dos seus saberes.

DEFININDO OS CRITÉRIOS UTILIZADOS NA ANÁLISE DAS PRÁTICAS EXISTENTES

A educação se realiza através de ações pedagógicas interativas. Isto não significa, contudo, que todas as ações de ensino possam ser consideradas pedagógicas. Certamente, algumas formas de ensino poderão apresentar características mecanicistas tais que se restringem tão somente à solicitação da memória de sujeitos alunos para armazenamento de informações pretendidas, em modalidade ou no formato instrucional. Sendo assim, é possível ensinar sem educar. Em contrapartida, no entanto, é preciso reiterar, *não é possível educar sem ensinar*.

Tendo isso em mente, estabelecemos como norte de nossa análise, *o sujeito, a flexibilização e a diversidade da orientação pedagógica*, na consideração do tipo de prática de educação à distância que venha a envolver aquele que deseja aprender/educar-se. Isto significa criar, para o que hoje se configura como educação à distância, metodologias que apontem maiores possibilidades de interação nas ações pedagógicas do processo de ensino e de aprendizagem efetivamente desenvolvido.

Na caracterização do **sujeito**, no âmbito da educação que o envolve, interessar-nos-ia evidenciar, a importância que o aluno internauta pode atribuir à atividade de aprendizagem proposta, pela relação que possa ser por ele estabelecida do que é proposto para ser apreendido com a sua própria vida, a significação que a atividade possa vir a ter para cada um dos sujeitos que querem apreender ou para o grupo social no qual o sujeito se insere. A apropriação de uma atividade pelo sujeito que aprende apresenta-se, de modo geral, como um processo complexo, difícil de ser captado, posto que, ao mesmo tempo, é singular e partilha das múltiplas vozes que se apresentam, nesse processo de interação no qual o "eu" e o "outro" se diferenciam e se mesclam.

Nessa perspectiva, a intersubjetividade – constitutiva da aprendizagem autônoma - é entendida como o espaço público de encontro de contextos privados, mutuamente inclusivos; é o espaço “eu-outro”, onde o “eu” e o “outro” são conceitos relacionais não referentes a entidades que se formam separadamente e apenas ocasionalmente entram em contato. Sendo assim, *a construção da subjetividade* no curso da aprendizagem/da educação, quer presencial quer a distância, propicia que aquele que aprende possa vir a fazer suas próprias escolhas na relação com o outro – o professor, seus pares - possa vir a tomar decisões. Assim é que se costuma dizer que *só é sujeito de si mesmo – só é **autônomo** – quem é capaz de tomar suas próprias decisões e responder por elas.*

Por isso, em um primeiro momento de análise, interessa-nos examinar **a concepção de sujeito assumida e expressa pela instituição** através de suas práticas de ensino/educação à distância, desde as informações de divulgação com o propósito de suscitar interesse do sujeito/aluno até a denominação de curso/disciplinas, procedimentos de ensino/aprendizagem e principalmente de critérios de avaliação. Como cada sujeito apreende o significado das coisas à sua maneira e na proporção de seus limites, e uma vez que essas coisas não significam por si só, podemos dizer que a **significação** é imprescindível às **interações**. Isso se dá de forma tal que, no caso do ensino/educação à distância, deixa de ser admissível manterem-se as ações de ensino em nível apenas instrucional-mecanicista, sem que se considerem ações efetivamente pedagógicas, isto é, que ensejem ou propiciem crescimento intelectual para o sujeito que se dispõe a apreender em interação com o professor e com seus pares fora do contexto escolar formal.

A **flexibilização** como critério de análise assume significados concernentes ao *atendimento não só do ritmo próprio do sujeito que aprende*, mas também relativo ao que se pode compreender como *sentido de incompletude diante da provisoriedade do conhecimento*, expressos principalmente quando se trata de evitar apresentar/ “transmitir” o conteúdo, as informações, no processo de ensino, como “a verdade”, única e inquestionável na forma “é assim”, “sempre foi assim”, geralmente exigida do sujeito aluno em termos do “correto”, da “resposta certa”. É a ação de flexibilizar o processo pedagógico de ensino e de aprendizagem que enseja a construção do pensamento do sujeito, pelo estabelecimento de relações compreensivas entre idéias, entre aquilo que o sujeito já conhece - em função de sua história e de sua experiência de vida – e o que se considera desejável que ele aprenda, que ele venha a conhecer. As respostas prontas, definidas e definitivas, que são solicitadas à memorização daquele que quer aprender – quase sempre destituídas de compreensão - para posterior devolução – via de regra em provas e exames – da mesma forma em que foram apresentadas (ARAGÃO, 1993:3), evidenciam-se destituídas do caráter pedagógico desejável na interação educativa. Um processo de aprendizagem é, em sua essência, um processo de inserção cultural que depende das várias interações pedagógicas a propósito do conhecimento que a mediação social propicia.

Aliada à flexibilização situa-se a necessária **diversidade/diversificação da orientação pedagógica no curso do processo educativo, principalmente à distância**, posto que o atendimento ao ritmo próprio do sujeito, por exemplo, implica buscar considerá-lo em algumas de suas características cognitivas e culturais, além de levar em conta - como ponto de partida da interação de ensino – o que ele já conhece. O atendimento a sujeitos diferentes e diferenciados de forma diversificada leva em conta, sem dúvida, a idéia da complexidade presente nos processos de ensino e de aprendizagem que ocorrem em aulas de qualquer natureza.

As tendências do ensino tradicional, geralmente de caráter instrucional-mecanicista, como já dissemos, centradas na reprodução fragmentada de conteúdos/informações considerados verdadeiros, de forma linear e inflexível, determinam uma visão simplificadora e reducionista da realidade, da ciência, da cultura. Tal visão estatiza ou, quando menos, uniformiza diferentes e diversos movimentos cognitivos advindos dos vários pontos de vista de cientistas, de professores, de alunos, como cidadãos comuns ou diferenciados pela prática intelectual.

A orientação pedagógica no processo de ensino e de aprendizagem, centrada em uma concepção construtivista, tende a evitar prescrições de formas determinadas de ensino, desse modo, provê

elementos para análise e reflexão da prática pedagógica, a partir da própria experiência do sujeito professor, de modo a possibilitar compreensão dos processos vários que nessa prática intervêm (COLL, 1998).

MODALIDADES DE EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA POSTAS EM PRÁTICA

Nas sociedades desenvolvidas já é usual o incremento das oportunidades em carreiras e ou qualificações profissionais secundárias, pós-secundárias, ou mesmo universitárias, que são planejadas para se ajustar aos esquemas pessoais dos interessados que não dispõem de tempo para ir à escola tradicional, mas estabelecem ou mantêm seus objetivos profissionais de qualificação, de especialização ou de aprimoramento.

Nos sistemas educacionais de qualidade consolidada, qualquer pessoa matriculada em determinada universidade, por exemplo, pode optar por estudos individualizados, à distância, via computador. Nesses programas universitários, o interessado pode acessar outros *campi*, escolhendo de cada um os cursos que mais de perto lhe digam respeito ou aos seus interesses (NISKIER, 1999:39). Esse tipo de facilidade apresenta-se como desejável - e até preferível em certas instituições - porque assegura ao estudante uma formação mais completa. Isto porque, em contextos sócio-educacionais desenvolvidos, já se está vivendo na época em que *não importa mais a origem da aula*. Como os trabalhos/empregos mudam ou se deslocam cada vez mais rapidamente, a **educação à distância** passa a instituir as mais atualizadas e sempre acessíveis modalidades de **educação continuada**, as quais se tornaram possíveis graças à associação entre o computador, o *modem* e a vontade pessoal do sujeito de melhorar, desenvolvendo-se profissionalmente.

Muito embora, nesses contextos, educação e treinamento convivam de forma expressiva, como nos Estados Unidos (que já contam com 6000 cursos universitários pela Internet e prevêem que este número crescerá rapidamente), o emprego de técnicas/procedimentos de educação à distância – provavelmente dado o caráter pedagógico de tais ações – tem sido buscado continuamente, não só para reduzir drasticamente os custos dos treinamentos, mas também para ensejar oportunidades de educação que favoreçam a construção, a organização, a transformação e até a produção de novos conhecimentos.

Buscando uma trilha nesses novos caminhos, **unem-se teoria e prática**, pelo estabelecimento de relações que passam a ser feitas entre o “ensino genérico” e o “treinamento específico”, à luz de critérios que subjazem a procedimentos de ensino e de aprendizagem que podem ser reconhecidos como pedagógicos porque não apenas informam mas educam. Por isso, o ensino individualizado à distância ganha projeção em sistemas de educação consolidados. Os estudantes desenvolvem leituras, tarefas específicas, pesquisas, trabalhos e projetos vários (individuais ou não). Além disso, lhes são oferecidos materiais diversificados de permanente atualização, tais como, livros, revistas, jornais, fitas de áudio e de vídeo, e outros, no âmbito das tecnologias possíveis no mundo da multimídia.

Segundo MOORE (Apud NISKIER, 1999:40), *a educação à distância é a única entrada para a produtividade e o avanço*. Sendo assim, pode-se prever, doravante, em qualquer sociedade ocidental, grande incremento dessas atividades. É claro que, para tanto, será preciso vencer resistências dos conservadores, no nosso caso, mais especificamente, vencer a resistência dos professores desinformados, que se apresentam inflexíveis exigindo “oportunidades iguais de educação para todos”, entendendo, no entanto, que tal igualdade implica as *mesmas e únicas formas de ensino e de avaliação*, à luz dos mesmos e únicos critérios, pedagógicos ou não, eficientes, bem sucedidos ou inócuos, ineficientes, introdutores dos malefícios do fracasso escolar. Há até os que resistem a novas modalidades informáticas de educação por recear uma possível (e improvável!) perda do emprego. Poucos são os professores que, de outra forma, percebem que podem ser cada vez mais valorizados, uma vez que podem engajar-se e transformar-se em *facilitadores* do processo de educação à distância (um outro mercado de trabalho!).

Em meio a tal profusão de idéias novas e profícuas, o que se precisa enfatizar é a necessidade de os professores virem a considerar o ensino/a educação, principalmente à distância, em termos redimensionados em relação à aquisição de conhecimento/informações por parte do sujeito. Torna-se imprescindível uma mudança não só de atitude mas de mentalidade, nesse âmbito, com a introdução/ampliação de discussões e debates. Aquelas velhas e tristes histórias de que “professor é para transmitir o conhecimento, a verdade”, que “professor fala e os alunos recebem passivamente a sua lição”, cederão lugar à interação entre professor-alunos e entre pares para troca de informações e, mais ainda, de opiniões, de pontos de vista. Nestes termos, o livro terá (ainda!) um papel primordial, como também os processos de leitura como constitutivos da aprendizagem.

Com o propósito de configurar as tendências pedagógicas (ou não) de cursos de EAD que são considerados destacáveis dentre os que estão em prática neste país, **buscamos investigar** - com base em material coletado *via Internet* - **modalidades de curso para formação continuada de professores** que, em função dos critérios pedagógicos já explicitados e das concepções que subjazem às suas formas ou processos de divulgação, organização e funcionamento, (A) usem estereótipos (ou não) do sujeito que busca envolver-se com cursos que são oferecidos “à distância” ou “por correspondência”; (B) expressem, e evidenciem em seus procedimentos, preocupações pedagógicas relativas ao sujeito que aprende mesmo à distância; (C) cuidem da forma de exposição do conteúdo a ser aprendido de modo a torná-lo passível de compreensão por parte de quem deseja aprender; (D) flexibilizem ou diversifiquem as atividades propostas em seu âmbito de curso, em função da suposta diversidade de seu alunado/sua clientela, das suas experiências diversificadas e dos matizes culturais porventura por eles manifestos ou institucionalmente supostos; (E) preocupem-se com a construção da subjetividade – tendo em vista a formação da cidadania - daquele que busca aprender/educar-se visando quer uma aprendizagem significativa autônoma da parte dele, quer o desenvolvimento de sua capacidade crítica para fazer escolhas e tomar decisões. Face aos resultados das análises realizadas, poderemos explicitar, dentre modalidades existentes, aquelas que são pedagogicamente diferenciáveis, em termos qualitativos, de forma tal que se possa reconhecer as práticas atuais que se desenvolvem no bojo do que se considera desejável no presente para incrementar o caráter pedagógico da Educação à Distância como oportunidade educacional alternativa não compensatória.

PROPOSTAS DE TENDÊNCIA INSTRUCIONAL-MECANICISTA

Descrição: Trata-se de Programas de Educação Continuada para Professores em Exercício que concentram inúmeros “cursos” ou “disciplinas”, os quais visam tratar de vários dos componentes supostamente pedagógicos da formação docente. Tais componentes se diversificam, por um lado, em termos tais como ‘Psicologia para Quem Ensina’, ‘Didática’, ‘Técnicas de Trabalho em Pequenos Grupos’, ‘Trabalho em Grupos Diversificados’, ‘Técnicas de Estudo’ e ‘Habilidades de Leitura’, dentre outros. Por outro lado, abordam-se, nesses cursos, conteúdos considerados fundamentais para o Ensino Fundamental, em termos tanto da “especificidade” de tais conteúdos quanto dos aspectos “pedagógicos” usualmente considerados relevantes, a saber, ‘Ciências nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental’, ‘Comunicação e Expressão nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental’, ‘Matemática nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental’ e ‘Integração Social nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental’. Cada curso é *modulado* – com um mínimo de CINCO e um máximos de DEZESETE módulos - e aos módulos acrescentam-se de um a três vídeos ilustrativos ou exemplificadores de técnicas ou de procedimentos desejáveis de reprodução ou de uso por parte do professor.

Concepção de Sujeito-que-deseja-aprender: Pela organização e direção dos módulos, a concepção subjacente é de um sujeito *tabula rasa* - embora denominado professor - isto é, que nada sabe, se sabe alguma coisa, a sua experiência cognitiva ou profissional não é levada em conta no curso da aprendizagem atual proposta. O sujeito é indiferenciado nos mesmos termos do ensino tradicional de classes presenciais regulares e a expectativa parece ser de que o professor – enquanto aluno – receba passivamente o que lhe é apresentado, dispondo-se a incorporar e pôr em prática – reproduzindo - a instrução que lhe é fornecida.

Preocupações Pedagógicas em relação ao Sujeito-que-aprende: Na caracterização de cada curso, geralmente há expressões que parecem individualizar aquele que quer aprender, contudo, não parece haver qualquer diferenciação ou diversificação dessas expressões em função de supostas peculiaridades do sujeito. Embora seja declarada a intenção de ‘ajudar o professor’, ‘de lhe dar segurança’, ‘de lhe possibilitar a escolha de métodos que melhor se adequem à realidade de seus alunos’, as alternativas apresentadas são restritas, rotuladas e, via de regra, constituem *modelos fechados nos módulos apresentados*. Além disso, o significado que emerge do texto quando do uso da palavra *compreensão* parece fixar a relação compreensiva em termos tais que podem ser checados e mensurados em respostas únicas esperadas para serem externadas nas avaliações, quase todas na feição de testes de lápis-e-papel, com raras proposições conceituais abertas (mas já vinculadas às fórmulas “certas”).

Forma de exposição/apresentação dos conteúdos/informações a serem aprendidos: Os conteúdos são geralmente expostos em cada módulo de forma “objetiva”, “isenta”, isto é, sem que se tenha sequer intencionalmente qualquer idéia de interlocução. Isto quer dizer que os conteúdos de ensino são organizados à luz de *critérios lógicos gerais*, sem que se busque estabelecer qualquer relação psicológica com o sujeito que deseja aprender. Além disso, essa forma de apresentação geral dos conteúdos parece ter a haver com as formas de avaliação propostas, posto que, em seu “fechamento”,

certamente favorece a evocação das respostas dadas prontas para o sujeito responder quando perguntado. (E assim atingir o rendimento mínimo estabelecido para ser alcançado de 80 pontos em 100, na avaliação).

Flexibilização/diversificação das atividades propostas em cada curso/disciplina: Decorrente da forma de organização dos conteúdos/informações, à luz de critérios lógicos gerais, sem qualquer consideração psicológica do sujeito que deseja aprender, as atividades são estereotipadas e, portanto, nada flexíveis nem diversificadas. Nestes termos, segue-se *pari pasu* o que é usual nas classes presenciais do ensino tradicional, nas quais se propõem quase sempre as mesmas atividades, e solicita-se a realização das mesmas tarefas, para todos os alunos de uma mesma classe, independentemente de suas histórias e experiências de vida, independente do que cada um já sabe.

Favorecimento da construção da subjetividade do sujeito-que-aprende: Deixa de haver possibilidade de utilizar-se tal critério, posto que o sujeito-tábula-rasa é visto apenas como um armazenador de informações, sem qualquer chance de vir a tomar decisões por si, pelo menos no plano da instrução/treinamento. Mesmo quando se põem questões que implicam escolhas para uma suposta tomada de decisão, essas escolhas já vêm indicadas como “as melhores” para serem seguidas sem qualquer raciocínio ou argumento convincente (“É assim...”). Até mesmo quando se trata de ‘julgamento de valor’, como ocorre na proposição de questões que incidem na escolha de “principais” – principais causas, principais conseqüências, principais direitos ou deveres - o sujeito é induzido a “considerar por memorização” e, então, responder nos termos definidos como “os certos”, quando solicitado para tal (“as principais causas são as seguintes...”).

PROPOSTAS DE TENDÊNCIA DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS

Descrição: Trata-se de Projetos de Educação à Distância que, a partir de sua própria apresentação/divulgação se diferenciam em termos pedagógicos. No que é exposto para configurar intenções e objetivos dos Projetos já se contempla uma visão didático-pedagógica, posto que em um desses projetos, por exemplo, estabelecem-se as ‘Bases Preliminares para um Ambiente Colaborativo de Aprendizagem’, em clara expressão de muitos dos princípios pedagógicos subjacentes ao que é proposto.

De um Projeto de Educação a Distância, o qual referimos como Projeto EAD "B" retiramos para análise o plano que define as "Bases Preliminares para um Ambiente Colaborativo de Aprendizagem", por contemplar a previsão didático-metodológica definidora das ações de ensino nos ambientes virtuais de aprendizagem.

A expressão "Ambiente Colaborativo" utilizada, no campo da comunicação com o uso do computador em rede, implica em determinadas formas de organizar as condições tecnológicas de maneira a permitir a participação de múltiplas pessoas no processo comunicativo, ou seja, permitir que a comunicação se faça numa via de "mão múltipla" e não na forma linear de "mão única". Esta expressão relaciona-se também, com a concepção dada a "processo de aprendizagem", pois são espaços compartilhados de convivência que dão suporte à construção social do conhecimento.

Nesses espaços virtuais as trajetórias pedagógicas dos alunos e dos grupos constituem indicadores de interatividade contínua da aprendizagem e de reorientação metodológica para o professor, mediante a avaliação, ao que nos parece nesta análise, presente de maneira constante.

Esse ambiente colaborativo de aprendizagem parece-nos fundamentar-se na complexidade da ciência e da produção de conhecimento, oferecendo situações que permitem o desenvolvimento de estratégias mediadoras no processo de aprendizagem. Tais concepções distanciam-se de um ensino tradicional, aproximando-se de um ensino que poderá ser definido como alternativo onde a tecnologia apresenta-se como um recurso a serviço da educação.

Preocupações pedagógicas em relação ao sujeito-que-aprende: A inserção do sujeito no grupo social é uma preocupação que se configura como condição para dar significado aos cursos de Educação à Distância e, nos casos considerados dos cursos de formação continuada para professores. A partir da organização de grupos, que se constituem áreas coletivas de trabalho, para produzir material e pesquisas sistematizadas. Em ambientes de apoio pedagógico encontramos espaços para trabalho em grupo e individual, onde o sujeito/aluno poderá coletar, organizar e sistematizar o material explorado no ambiente e na rede, bem como produzir seus trabalhos pessoais.

Em função da organização desse espaço o sujeito tem a oportunidade de realizar uma comunicação pessoa-a-pessoa, realizando nesse movimento do processo de ensino e de aprendizagem a interlocução “eu-outro”, mesclando dessa maneira as disposições para pensar advindas do individual/coletivo e favorecendo assim, uma produção/construção de novos saberes de um “novo sujeito”.

Flexibilização/diversificação das atividades propostas em cada curso/disciplina: Os cursos oferecem e mantêm repositório de textos múltiplos, constituindo-se acervos advindos de produções dos envolvidos no curso. Além disso, dispõem da contribuição de outros autores/pesquisadores, possibilitando ao aluno, o aprofundamento em assuntos específicos ou uma melhor compreensão de conceitos considerados fundamentais. Além disso, oferecem informações diversificadas nas mais variadas formas de mídia e recursos de comunicação. Tais recursos são utilizados para definir conceitos, idéias e quaisquer referências necessárias, tidas como relevantes, nos Projetos/Programas propostos ou em determinadas unidades. Parece-nos marcante a flexibilização neste particular, pois em reiteradamente encontramos a expressão *na cadeia de cursos avalia-se e procura-se respeitar as trajetórias pedagógicas dos alunos*. A diversidade/diversificação da orientação pedagógica no curso do processo educativo implica em um dos Projetos, articular os espaços colaborativos com as práticas virtuais necessárias para sustentação da *convivência virtual* onde os participantes poderão criar e modificar seu objeto de estudo nos momentos de interlocução, quer seja com o professor(es), quer seja com seus pares/colegas ou com um aluno/monitor, como já previsto no âmbito do Projeto.

Favorecimento da construção da subjetividade do sujeito-que-aprende: A interatividade presente como ponto de partida da interação de ensino, parece expressar o **desejo**, talvez oriundo da **necessidade**, de apropriação do conhecimento pelos sujeitos que querem aprender, na medida que as proposições buscam atender a sujeitos diferentes e diferenciados de forma diversificada. Essa percepção também se sustenta pela proposição de um dos Projetos, que declara privilegiar a produção dos alunos, valorizando processos dinamizados, nos quais o aluno pode ser não só estimulado, mas também recuperado, sem que se exclua a possibilidade de avaliações somativas. Em processos de aprendizagem colaborativa, o professor, os auxiliares didáticos e os monitores, juntamente com os sujeitos/alunos, constituem um grupo heterogêneo capaz de lançar mão de práticas avaliativas diferenciadas das práticas usuais da escola regular e presencial, buscando explorar as diferenças existentes no conjunto dos alunos e abandonando a padronização de respostas prontas. Por isso, encontramos em tais Projetos/Cursos/Disciplinas, como recursos de avaliação o uso de análises de situações-problemas, previamente elaboradas pelo professor; leituras críticas do material disponibilizado nos “repositórios” e elaboração de textos próprios e/ou produzidos no grupo.

À GUIA DE CONCLUSÃO

Em função das análises procedidas, tendo em vista reconhecer e identificar programas/cursos de EAD pedagogicamente diferenciados/diferenciáveis podemos dizer que:

- A. Os Programas/Cursos/Disciplinas considerados de tendência Instrucional-Mecanicistas dizem respeito, principalmente, aqueles que se ocupam da mera transferência de critérios de organização e funcionamento de situações de ensino e de aprendizagem da educação escolar presencial regular para a modalidade de EAD, sem que qualquer ajuste possa ter sido feito. Observa-se que tais “Programas” nada mais são que reproduções de práticas de ensino mecanicista usuais do ensino tradicional, desconsiderando o sujeito que aprende ao tê-lo como tábua-rasa, em processos de incorporação e acumulação de informação estereotipadas, apresentadas expositivamente por professores “donos da verdade”.
- B. Encontra-se, certamente, nos Programas de tendência didático-pedagógica, aspectos tais que pela - preocupação em construir conhecimentos e possibilidades a formação do sujeito-cidadão – já podem ser qualitativamente diferenciados em termos pedagógicos. Tornam-se, nesses termos, indicadores de ‘pedagogicidade’.

Nossa Primeira ação configurou-se em analisar as práticas existentes e apontar as metodologias utilizadas na EAD, sinalizando a necessidade de criar novos processos metodológicos bem como o concreto uso de meios tecnológicos próprios, que se identifiquem com o ensino à distância.

BIBLIOGRAFIA

- ARAGÃO, R.M.R. de *Reflexões sobre Ensino, Aprendizagem, Conhecimento*. Revista de Ciência e Tecnologia, Vol 1/3 página 3, Editora UNIMEP, Piracicaba-SP, 1993.
- BRASIL, Leis, Decretos, etc. Lei No. 9394/96. LDB, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases Coll, C. *A Concepção Construtivista de Ensino e de Aprendizagem: marco Teórico*. Psicologia da Educação, Ed. Trilhas, Buenos Aires, 1998.
- NISKIER, A. *Educação à Distância, A Tecnologia da Esperança*, Editora Loyola, Rio de Janeiro, 1999.
- SABA, F. *Introduction to Distance Education*, <http://www.distance-educator.com> , 04 pags, 14/09/99.