

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
NÚCLEO PEDAGÓGICO DE APOIO AO DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICAS**

SHEILA COSTA VILHENA PINHEIRO

**TEMAS CAPITAIS DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA
Nós e Entrenós que Tecem a Rede da Formação de Professores**

VOLUME 1

**Belém
2006**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
NÚCLEO PEDAGÓGICO DE APOIO AO DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICAS**

SHEILA COSTA VILHENA PINHEIRO

TEMAS CAPITAIS DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Nós e Entrenós que Tecem a Rede da Formação de Professores

VOLUME 1

**Belém
2006**

SHEILA COSTA VILHENA PINHEIRO

TEMAS CAPITAIS DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Nós e Entrenós que Tecem a Rede da Formação de Professores

Dissertação apresentada para obtenção do grau de Mestre em Educação em Ciências e Matemáticas do Núcleo Pedagógico de Apoio ao Desenvolvimento Científico / UFPA.

Área de Concentração: Educação em Ciências
Orientadora: Prof^a Dr^a Rosália Maria Ribeiro de Aragão.

VOLUME 1

Belém
2006

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca Setorial do NPADC, UFPA, Belém-Pará

P654

Pinheiro, Sheila Costa Vilhena

Temas capitais da Educação a Distância: nós e entrenós que tecem a rede da formação de professores/ Sheila Costa Vilhena Pinheiro – Belém: [s.n.], 2006.

Orientador(a): Rosália Maria Ribeiro de Aragão.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Núcleo Pedagógico de Apoio ao Desenvolvimento Científico, 2006.

1. PROFESSORES – Formação.
2. EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA –
3. MATEMÁTICA – Estudo e ensino.
4. CIÊNCIAS – Estudo e ensino.

CDD. 19. ed.:371.12

SHEILA COSTA VILHENA PINHEIRO

TEMAS CAPITAIS DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Nós e Entrenós que Tecem a Rede da Formação de Professores

Dissertação apresentada para obtenção do grau de Mestre em Educação em Ciências e Matemáticas, Núcleo Pedagógico de Apoio ao Desenvolvimento Científico - NPADC, Universidade Federal do Pará – UFPA.

Área de concentração: Educação em Ciências

Data de Aprovação: 19 de abril de 2006.

Banca Examinadora:

_____ - Orientadora

Prof^a Dr^a Rosália Maria Ribeiro de Aragão

Doutora em Educação

Universidade Federal do Pará

Prof^a Dr^a Sílvia Nogueira Chaves.

Doutora em Educação

Universidade Federal do Pará

Prof^a Dr^a Cely do Socorro Costa Nunes.

Doutora em Educação

Universidade do Estado do Pará

A mamãezinha Dega (saudade) e ao paizinho Dico que são meu 'porto seguro' nos momentos de tempestade e calma ao longo dessa jornada.

A Gustavo, expressão de amor e alegria em minha vida.

A Jackson, irmão no compromisso e na luta pelo sonho de construção de um mundo mais justo e fraterno.

Aos manos Simone, Rosi, Charles, Enilce e Douglas, companheiros de aprendizagem na escola da vida.

A todos os que acreditam na possibilidade de desenvolvimento de novos modos de ensinar e aprender tendo em vista a construção de uma escola diferenciada e ubíqua.

MEUS AGRADECIMENTOS

A minha orientadora, Profa. Dra. Rosália Maria Ribeiro de Aragão, pelas valiosas orientações de caráter pessoal e profissional que nos mantiveram unidas na construção deste relato, sobretudo, nos momentos a distância.

Aos meus formadores do Programa de Mestrado por me ajudarem a estabelecer novas relações compreensivas no âmbito da educação científica, em especial, a profa. Terezinha Valim Gonçalves, prof. Tadeu Oliver Gonçalves, profa. Sílvia Nogueira Chaves, prof. Acácio Centeno, prof. José Moisés Alves e profa. Rosália Maria Ribeiro de Aragão.

A companheira Ana Cristina Cristo por ter me apresentado a Educação a Distância e pelos alegres momentos de aprendizagem/formação que vão além do programa de mestrado.

A companheira Larissa Sato pela convivência marcada por alegria, simplicidade e profissionalismo.

Aos alunos-professores desta pesquisa pela credibilidade atribuída a esta investigação e pelas valiosas experiências interativas que me proporcionaram momentos singulares de aprendizagem.

Aos colegas do Mestrado pela troca de experiências e idéias, particularmente, no Grupo de Formação de Professores que se constituiu, para mim, em espaço privilegiado de desenvolvimento pessoal e profissional. Agradeço, nominalmente, aos colegas cujas idéias se mantêm vivas em minha memória: Ana Sgrot , Luis Carlos (Lula), Ana Cláudia Melo Sanches (Claudinha), Jane Selma e Ana Cristina Cristo (Cris).

Ao companheiro Ailton pela disposição alegre em ajudar a quem precisa. Obrigada pela força logo no início.

Ao prof. Valdemir de Oliveira, exemplo de generosidade, pela disposição em incentivar e apoiar meus projetos. Muitíssimo obrigada. Esse agradecimento é extensivo ao corpo docente, técnico e administrativo da Escola Almirante Renato Guillobel.

Ao Sr. Osny pelo apoio e incentivo com o qual sempre eu pude contar.

A todos os meus colegas professores das escolas públicas onde desenvolvo minhas atividades profissionais, especialmente aqueles que sempre estiveram torcendo pela minha vitória em mais essa etapa da minha formação. Muito obrigada.

A Secretaria Municipal de Educação (SEMEC-Belém) pelo empenho na minha liberação para o mestrado.

A coordenação do programa EDUCIMAT, representada pela Profa. Dra. Terezinha Valim Gonçalves, pela oportunidade de desenvolvimento profissional no âmbito da Educação a Distância.

Ao Prof. Dr. Tadeu Oliver Gonçalves por ser, para mim, exemplo de formador que, continuamente, também se forma ao formar profissionais do ensino.

A minha família que sempre esteve presente nos momentos em que tive de priorizar o Mestrado.

Meus agradecimentos a todas as pessoas cuja presença, em maior ou menor medida, foi importante para a realização deste estudo e da minha formação pessoal e profissional, mas que, por problemas de espaço, não foram aqui citadas. Muitíssimo obrigada.

Meu agradecimento eterno ao Mestre Jesus Cristo, quando pedi tranquilidade e paz nos momentos em que desacreditava na minha capacidade de concluir esta etapa. Finalmente agradeço ao meu Pai Celestial, Luz responsável pela minha existência neste planeta.

É experiência aquilo que nos passa, ou nos toca, ou nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto a sua própria transformação.

Jorge Larrosa

SUMÁRIO

RESUMO	9
ABSTRACT	10
RETRATO DE UM OBJETO DE PESQUISA: COMPODO UMA AQUARELA INVESTIGATIVA	11
I. CONEXÕES DA PESQUISA	35
II. REVELAR O UNIVERSO DESOCULTANDO OS SUJEITOS	46
1. SOBRE A REDE DE DISSEMINAÇÃO DE HISTÓRIAS	47
2. SOBRE OS SUJEITOS QUE CONTAM ESSA HISTÓRIA	48
3. SOBRE AS MINHAS EXPERIÊNCIAS INTERATIVAS	53
III. UMA DIREÇÃO PARA A MUDANÇA: SUPERANDO PRECONCEITOS	58
IV. EAD E TRANSIÇÃO DE PARADIGMAS.....	78
V. AÇÃO TUTORIAL E AUTONOMIA DOCENTE	102
VI. AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	122
VII. MINHAS APRENDÊNCIAS	144
REFERÊNCIAS	150

RESUMO

Este estudo se funda em uma investigação das experiências formativas vividas durante interações em aulas de uma disciplina de fundamentos da educação a distância, integrante de um curso piloto de especialização para a formação de professores-tutores de ciências e matemáticas. Essa disciplina foi desenvolvida por três formadoras, dentre as quais a pesquisadora se inclui, em quatro turmas de alunos-professores de ciências e matemáticas no ensino fundamental, na educação infantil e nas séries iniciais. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, na modalidade narrativa, que objetiva explicitar os saberes produzidos no processo de formação tutorial-docente passíveis de dar referência à construção de práticas diferentes e diferenciadas de formação docente a distância. A mobilização desses saberes foi acompanhada por meio de diários-de-bordo e de memoriais elaborados pelos alunos-professores, bem como de anotações pessoais de campo registradas *in procesu* durante dois ciclos de cinco dias, nos turnos da manhã e tarde. Os dados obtidos foram tratados em função de temáticas emergentes, expressas em termos de 'mudança', 'autonomia tutorial', 'avaliação', 'afetividade' e 'preconceito', pela consideração de importância que os sujeitos atribuíram a diferentes questões no âmbito da Educação a Distância, considerando a sua relevância no contexto educacional do tempo presente. A análise desses dados revela que, na ausência de situações reais, a reflexão sobre práticas simuladas que ensejam problemas autênticos da aprendizagem e da formação a distância pode mobilizar a produção de saberes vinculada à proposição de práticas formativas atualizadas e inovadoras no âmbito da Educação a Distância. Tais saberes são atinentes à compreensão dessa modalidade educativa com base em um paradigma emergente. Nesse sentido, o preconceito em relação a EAD torna-se passível de ser superado em função da garantia do desenvolvimento de outras/novas possibilidades formativas, através dessa modalidade, que impliquem concepções teórico-metodológicas e epistemológicas diferenciadas em termos de formação, avaliação e ação tutorial.

Palavras-chave: Educação a Distância, Formação Docente, Temas Capitais.

ABSTRACT

This study is based upon an inquiry concerned the lived formative experiences during interactions in classes of a matter treating of the 'education at the distance' foundations. These lessons were achieved in a pilot specialization course for the formation of some tutors class in science education and mathematics. These matter and classes were developed by three teachers, among which I was included as an action-researcher, in four groups of graduate students that use to teach science education and mathematics in basic education and in the pre-school education. This is a research of qualitative nature, in a narrative way, that aims to know and to make clear the usual knowledge named "knowings' produced in the tutorial formation process in distance in order to give reference to the pedagogical construction of different practices differentiated in a teaching education process. The mobilization of these 'knowings' aimed in the construction of such practices came to light through diaries, memorials and other reaction papers written by the student-teachers, as well as the researcher personal notes captured 'in the field' during two lesson cycles of five days, in turns in the morning and afternoon. The collected data were analysed upon emergent criteria created to define the focused ideas and themes which are expressed in terms of 'change', 'tutorial autonomy', 'evaluation', 'affectivity' and 'prejudices', as much in function of the consideration of importance that the subjects give to the 'at the distance' Education different questions, considering their relevance in the educational context at present. The analysis of these data reveals that from the reflection on simulated practices, in the absence of real situations confrontation, there could come authentic problems of learning and formation processes developed at distance. These problems can mobilize the production of 'knowings' related to 'at distance proper procedures' to the formative proposal of relevant practices brought up to date and innovate 'at distance Education' ways of teaching. Such usual knowledge is concerned to the understanding of this educative modality on the basis of an emergent paradigm. In this direction, the preconceptions and prejudices in relation to 'At Distance Education' can be surpassed in function of the guarantee of the development of other and new formative possibilities, through this real modality, that imply theoretical, methodological and epistemological conceptions differentiated in formation terms and in evaluation and tutorial action.

Word-key: Education at distance, Teaching Formation, At distance capital Themes.

RETRATO DE UM OBJETO DE PESQUISA: compondo uma aquarela investigativa

*À força de lembrar o essencial em nome do urgente,
acaba-se por esquecer a urgência do essencial.*

Edgar Morin

Um retrato é a representação de uma imagem, pelo seu desenho, sua gravura, pintura, fotografia... Imagem carregada de uma auto-evidência comunicativa que traz consigo o desejo incontido de interagir, revelar e narrar o fato concreto, mas também, e para surpresa de muitos, o que está sutilmente oculto, o abstrato, o subjetivo. Essas dimensões estão presentes nos menores detalhes expressos em linguagem visual, num duplo movimento de intencionalidade e ação dialógica, de se deixar **re-tratar** pelos diversos sujeitos interlocutores.

Em função do rigor acadêmico, considero que os *retratos* das pesquisas têm sido encobertos por um *véu de formalidades* constituído pelo discurso cientificista da crença na neutralidade. Esse 'véu' nega ao leitor o direito de conhecer as circunstâncias vividas no processo de composição de um objeto de pesquisa, impedindo-o de perceber que este se trata de mais uma construção humana e, como tal, passível de impasses, desilusões, mas também de oportunidades e superações.

Inquieta-me o fato dos relatos acadêmicos constituírem um discurso, muitas vezes, sem *sabor* ou mesmo com um *som* somente audível aos nossos *pares* da academia, que a mim tem provocado *a sensação de que temos de apreender de novo a pensar e escrever, ainda que para isso tenhamos de nos separar da segurança dos saberes, dos métodos e das linguagens que já possuímos (e que nos possuem)* (LARROSA, 2001:07).

Para além de se prender a formalidades técnicas, este meu relato quer comunicar, dialogar, interagir, intercambiar, reconstruir-se no contato com os mais diversos leitores, entre os quais os sujeitos que dele participam continuamente resignificando aprendizagens, na perspectiva de que *aprender é um processo auto-organizativo no sentido de criação do novo* (ASSMANN, 1998:65).

Daí porque anuncio que farei uso de uma escrita aberta, de diversidade textual, de outros elementos comunicacionais que, progressivamente, se incorporaram na minha prática de autoria, em decorrência do meu processo de imersão nas metodologias da Educação a Distância. De certa forma, estas fazem, para mim, tanto sentido quanto as usuais tabelas, gráficos, diagramas e epígrafes, pois que aspiram expressar, em articulação ao texto propriamente dito, minhas idéias, pensamentos, reflexões e, além disso, emoções.

Nesse sentido, optei por retratar meu objeto de pesquisa explicitando-o em termos do que chamo de *aquarela investigativa*. A aquarela permite ao artista que a concebe alcançar características como transparência, fluidez e luminosidade, elementos que se confundem com os atuais desafios perseguidos pela linguagem na era da comunicação, codificados por Calvino (1990) em termos de leveza, rapidez, exatidão, visibilidade, multiplicidade e consistência.

Meu relato enseja ser como *Perseu sobre suas sandálias aladas*, ou como *a neve que desce levíssima*, *a flecha que se perde no horizonte*, *uma pluma que serve de peso num dos pratos da balança* ou ainda como *as partículas de poeira num raio de luz*. Esses objetos literários usados por Calvino (1990) expressam, para mim, valores em reação ao peso, ao monólogo, à imobilidade, imparcialidade e linearidade, características tradicionalmente presentes no dizer da linguagem acadêmica, heranças da racionalidade técnica.

Aspiro a produzir aquarelas teórico-metodológicas livres e vivas, onde a forma nasce espontaneamente, o conteúdo revela sua humanidade, a vida é presente... movimentos que permitem ao meu objeto de pesquisa assumir múltiplas facetas.

Um processo de construção investigativa no qual intenciono ser precisa e, ao mesmo tempo, ser livre, pois só concebo liberdade à medida que conheço e, quanto mais conheço, mais me autoconheço e mais livre me torno (SANTOS, 1989, 2005).

Por isso, confesso que não renuncio a produzir efeitos de sentido ou de aspirar a iluminar e contribuir para modificar as práticas (LARROSA, 2001).

E neste início de conversa, ofereço um convite para *mergulhar* em minhas memórias formativas, e conhecer alguns dos cenários, cenas e sujeitos que, numa

sucessão de encontros e vicissitudes, constituíram *traços, cores e matizes* para a composição do objeto investigativo a que me dedico.

Esse convite é portador da minha intenção de partilhar acontecimentos que mereceram destaque entre minhas lembranças porque, de algum modo, me fizeram considerar a possibilidade da **formação de professores** sob outra perspectiva na relação espaço-tempo, a perspectiva da **distância**.

Ao se permitir esse tipo de envolvimento, é possível deixar-se seduzir pelo movimento *multicolorido e multifacetado* das questões pertinentes ao ato de educar na contemporaneidade e, de modo mais específico, educar a distância.

Algumas dessas questões, que tratarei neste relato, concorreram para configurar meu próprio processo formativo como uma caminhada, por vezes difícil, na qual preciso desaprender alguns dos esquemas de interpretação que nos são dados já lidos e interpretados, para que, então, os fatos se tornem claros e dispostos

a serem lidos de outras maneiras (LARROSA, 2001). É essa caminhada que me empenho em retratar neste momento, para refletir e partilhar reflexivamente.



Mergulhar é... Uma atitude perante o mar. Atirar-se em direção ao incerto. Conviver com a imprevisibilidade do movimento das águas. Viver a liberdade e a ousadia de embrenhar-se por caminhos ainda desconhecidos, apesar do risco das tempestades.

Optei por conduzir esta conversa partilhando meu processo de “mergulho” no sistema de ensino a distância. Para isso, inicio chamando atenção para o momento imediatamente anterior à ação de mergulhar.

Tenho observado que a maioria das pessoas, até mesmo os atletas, antes de se lançar num mergulho, primeiro observam, miram algo nas águas, colocam-se na

posição de quem quer conhecer, ser atraído, deixar-se seduzir pelo movimento das águas.

Esse momento de envolvimento, de sedução com o mar, com o rio... antes do mergulho, considero correlato ao meu processo de aproximação com o tema **Formação de Professores pela Educação a Distância**¹.

Já naquele início de caminhada acadêmica, o meu envolvimento com essa temática foi se constituindo ao longo da minha participação em um Grupo de Estudos². Isto acontecia na medida em que fui entrando em contato com os atuais debates sobre a formação e o desenvolvimento profissional docente, oportunidade em que também fiquei sabendo da possibilidade de formar professores a distância.

Os momentos de estudos derivados de atividades acadêmicas intensas³ configuraram o cenário onde comecei a construir uma valorosa parceria acadêmica⁴, tendo em vista conhecer e compreender a modalidade de ensino a distância, que direcionou a construção deste objeto de pesquisa e influenciou minha trajetória investigativa.

Devo esclarecer que, ao contar minhas memórias, meu pensamento tende a *referir-se tanto à essência das coisas como às suas relações*. Acredito que, assim, *ele tende ao sistematismo* (MORIN, 2003:49) e, em função disso, não tenho a preocupação em tratar com linearidade o que não é passível de ser linear, em unificar o que é diversificante, em estruturar o que é processual, ou mesmo o contrário.

Daí porque, na tentativa de acompanhar meu pensamento, memórias, reflexões, meu relato tende a ser orquestrado, e a se traduzir *numa tentativa sistemática de articulação multidimensional*, me levando a assumir uma postura reflexiva como parâmetro da complexidade (MORIN, 2003:49).

¹ Iniciado em março de 2004, por ocasião das atividades do Programa de Mestrado em Educação em Ciências e Matemáticas (NPADC/UFPa).

² Atividade de caráter obrigatório do programa de mestrado em Educação em Ciências e Matemáticas (NPADC/UFPa) que considero bem sucedida em promover estudos e reflexões coletivas na linha de pesquisa sobre Formação de Professores.

³ No contexto justamente de um programa de mestrado.

⁴ Refiro-me à parceria com Ana Cristina, amiga e companheira da pós-graduação.

Em razão disso, parto das minhas reflexões originadas em experiências interativas preciosas, destacando que tais experiências contribuíram para que eu pudesse desenvolver um olhar *nov*, desprovido de velhos hábitos de cegueira acadêmico-profissional, e *desdobrado*, no qual aprendi a olhar, olhando-me (MORIN, 2003:51).

Penso que essa binocularidade favoreceu o desenvolvimento da minha *visão pensante* (MORIN, 2003). Nesse processo, despertei para a possibilidade de os professores construírem conhecimentos teóricos ao pesquisar sua própria prática profissional (NÓVOA, 1995; SCHÖN, 1992; ALARCÃO, 2003; FREIRE, 1996; ZEICHNER, 1992,1993).

Acolhi essa idéia com uma mistura de perplexidade e entusiasmo, pois que a desconhecia quase totalmente. Lembro que fiquei tão impressionada, que cheguei a considerá-la extremamente difícil de realizar, mas, ao mesmo tempo, deliciosamente provocativa e desafiadora.

À medida que ia reconhecendo nessa proposição uma possibilidade de reação ao impasse existente no *desencontro entre a teoria do observador e a do professor* (ZEICHNER, 1993:21), fui me sentindo cada vez mais atraída por ela.

Fui percebendo que a idéia do professor-pesquisador reivindica a integração entre duas dimensões de uma mesma realidade em construção, o professor que pesquisa sua prática e o pesquisador cuja prática é ensinar, ambos num só sujeito - o professor-pesquisador, posto que *não é mais possível separar a atividade de professor da atividade de pesquisador, se pretendemos alcançar uma melhor qualidade de ensino* (ARAGÃO e SCHNETZLER,1995:31).

Conseqüentemente, as ações que decorrem desse binômio trazem à tona um conjunto de teorias práticas, passíveis de análise, discussão e validação que possibilitam a reconciliação entre o saber e o fazer, entre a teoria e a prática.

Para satisfazer minha curiosidade desmedida, fui pesquisando, estudando, refletindo cada vez mais sobre professores-pesquisadores, até que minha sede inicial por **conhecer** foi se transformando num forte desejo de **ser**. Em outras palavras, de assumir como terreno de investigação os acontecimentos oriundos da

minha própria prática como professora e formadora e, com isso, **fazer** conhecimentos teórico-práticos emergirem nesse processo.

Essa construção investigativa foi tomando corpo em minha trajetória de formação, à medida que fui entendendo *que o processo de compreensão e melhoria do ensino que desenvolvo deve começar pela reflexão sobre a minha própria experiência* (ZEICHNER, 1993:17).

Como professora, agora munida de novas lentes teóricas, fui ajustando meu olhar sobre minhas ações pedagógicas, na intenção de enxergar as idéias, convicções e valores que nelas estavam/estão implícitos. Dessa forma, fui começando a desenvolver minha capacidade de *refletir para e na ação e sobre a reflexão na ação* (Schön,1995) no sentido de transformá-la para melhor. Desse modo, passei a ver a *pesquisa como prática pedagógica*.

Certamente, esse foi para mim um caminho sem volta. Meu compromisso cotidiano com uma educação de qualidade mostrou-me várias vezes ser difícil optar por um outro caminho a seguir, senão o de construir um objeto de investigação a partir das minhas próprias ações docentes. Dessa forma, é possível me autoconstruir profissionalmente tendo em vista a ação de construir conhecimentos profissionais com base num *saber... de experiência feito* (FREIRE, 1996:32).

Nesse processo de autoconstrução fui aprendendo a ser sendo, a fazer fazendo, a investigar investigando, num verdadeiro exercício prático de quem ousa aprender experimentando e pondo a teoria no seu lugar de direito, como base fundante do processo e não o contrário.

O meu primeiro trabalho investigativo feito em parceria foi também minha primeira experiência de pesquisa sobre a prática⁵. Essa experiência aguçou-me o olhar inquieto sobre alguns problemas que emergem do conjunto de minhas próprias ações pedagógicas.

Fui corrigindo minha “miopia” profissional e acadêmica, ao mesmo tempo em que desenvolvia efetivamente uma visão de prática (minhas práticas) como um

⁵ Realizei-o com Ana Cristina e apresentei-o por ocasião da Reunião Regional da SBPC.

ambiente privilegiado de construção de saberes profissionais (NÓVOA, 1995; SCHÖN, 1992; ZEICHNER, 1992; 1993; GÓMEZ, 1992).

A pesquisa sugeria uma articulação entre as TIC's⁶ e projetos de ensino de ciências na perspectiva CTS⁷. A intenção era a de investigar em que medida nossas ações formadoras possibilitariam, ou não, condições aos professores de ciências, de constituir um grupo de discussão a distância, pela via online, sobre questões do ensino-aprendizagem.

Para tal propósito nos empenhamos em elaborar o conteúdo do mini-curso já com a feição da metodologia adequada ao ensino a distância tendo como base um hipertexto de nossa autoria, desenvolvido em linguagem *html*⁸ e disponibilizado em *Eproinfo*⁹.

Decidimos disponibilizá-lo em ambiente eletrônico porque, embora o mini-curso fosse presencial, tínhamos a pretensão de manter, posteriormente, uma comunicação a distância. Contudo, nesta “primeira vez”, não conseguimos ainda alcançar nosso objetivo, pois vários fatores se colocaram na contra-mão das nossas intenções, inclusive aspectos relativos às nossas próprias ações¹⁰.

Esse meu primeiro contato com as teorias e metodologias do ensino a distância foi, para mim, um doloroso processo de desconstrução, justamente por ser tarefa sobremaneira árdua ter que **desconstruir** anos de formação acadêmica, forjada com o peso da racionalidade técnica, que havia “enquadrado”, por exemplo, minha linguagem escrita na armadura da neutralidade e da objetividade, para depois reconstruir minha formação de forma tal que eu pudesse começar a escrever textos didáticos efetivos, em termos pedagógicos formais, como se o fizesse em um diálogo informal com alguém próximo numa simples conversa ao telefone...

⁶ Tecnologias da Informação e da Comunicação.

⁷ 'Ciência, Tecnologia e Sociedade' consiste numa abordagem metodológica para o ensino de ciências que propõe uma articulação entre questões da ciência, da tecnologia e da sociedade, visando a construção da cidadania.

⁸ (*hypertext markup language*) Linguagem de marcação de hipertexto para a criação e visualização de páginas na Internet ou em navegadores apropriados.

⁹ Ambiente virtual de aprendizagem do MEC.

¹⁰ Quero partilhar a satisfação de ter constatado o quanto aquela experiência com o mini-curso para a SBPC demandou-nos um intenso processo de reflexão.

Foi um esforço extraordinário passar a escrever diferentemente da forma a que eu já estava “acostumada” na academia. Contudo, a *ruptura* me pareceu uma ação necessária e urgente.

Ao romper com a escrita acadêmica de teor positivista, me desarmeí. Desarmada, pude entender a importância da linguagem dialógica nos textos da Educação a Distância.

Percebi que, nesse processo de ensino, a relação ensino-aprendizagem se estabelece por meio da comunicação expressa na linguagem adotada do material didático. Esta, entre outras características, deve constituir um diálogo para permitir que o professor-autor - ao se comunicar através do texto - ensine ao *conversar* e *converse ao ensinar*.

Uma ação comunicativa de *interação*, que praticamente inexistente na linguagem acadêmica convencional, pois nela, pouco ou quase nada se sabe da pessoa do emissor, daquele que diz — do autor; nem tão pouco nesta forma de dizer há preocupação de acessibilidade ao interlocutor, àquele que lê, e a quem não cabe mais o simples papel de receptor do que é dito, ao invés de *co-autor do que se comunica*.

Fui atingida pela necessidade de mudança brusca em função do processo de autoria de materiais didáticos adequados ao sistema de ensino a distância¹¹. Precisei desaprender, como disse, a escrita acadêmica positivista tradicional, tão embrenhada nos meus textos, para re-aprender a escrever de forma coloquial, mais dialógica, interativa, buscando estabelecer uma proximidade maior com meus interlocutores.

Fui buscando construir algo que se configurasse como uma ação comunicativa baseada num processo cooperativo de interpretação que faz com que os sujeitos se inter-relacionem simultaneamente com conteúdos que se referem aos mundos objetivo (fatos), social (normas) e subjetivo (vivências) (HABERMAS, 1987).

¹¹ O que acontecia já em decorrência da elaboração daquele meu primeiro mini-curso já referido.

Ao perceber a importância daquela desconstrução em minha formação, não me furtei ao desafio. Mesmo porque, sendo minha prática o palco onde se dá meu processo de autodesenvolvimento, venho assumindo como postura profissional, a condição de **ser aprendente**. Considero isso fundamental para **aprender a conhecer, a fazer e a viver/conviver com os outros** na perspectiva dos quatro pilares da educação para o século XXI¹².

Tendo em vista a ação comunicativa entre escritor-leitor, professor-aluno, aluno-aluno, professor-professor, fui pesquisando, criando, experimentando, recriando, superando progressivamente meus próprios limites. Ao mesmo tempo, senti que essa caminhada acentuava minha *curiosidade intelectual*, minha *capacidade de utilizar e recriar o conhecimento, de questionar e indagar, de ter um pensamento próprio, de desenvolver mecanismos de auto-aprendizagem* (ALARCÃO, 2003:24).

Minha primeira experiência de autoria de material didático foi assumindo um jeito de **sedução**. Fui me deixando envolver pelos fundamentos e práticas mais atuais e diferenciados da Educação a Distância, por considerar que eles se coadunam com as concepções pertinentes a um processo educacional correspondentemente coerente com as exigências advindas de uma sociedade que se pretende construir com base na comunicação, na informação, no conhecimento e na aprendizagem (ALARCÃO, 2003).

Foi, então, despertado o meu interesse genuíno de desenvolver uma prática docente consistente no âmbito da educação a distância, a ponto de tornar minhas experiências nessa modalidade de ensino passíveis de investigação, ou seja, de poderem ser por mim auscultadas, repensadas, ressignificadas, construídas e reconstruídas.

Fui aprendendo, pela minha própria prática, que esse modo diferente de 'realizar pesquisa', pela ótica de quem faz parte do processo investigado, resulta em transformações pessoais, acadêmicas e sócio-políticas.

¹² Segundo Relatório da Comissão Internacional de Educação para o Século XXI, da UNESCO presidida por Jacques Delors.

Constatei que há diversos aspectos ligados à transformação do sujeito-docente, pois que, investigando a própria prática, este vai se tornando alguém que projeta, realiza, avalia, redimensiona, ou seja, um sujeito que não só reflete **antes e depois da ação**, mas também **durante a ação** (SCHÖN, 1992). Isto acontece quando ensinamos *conversas reflexivas* (ZEICHNER, 1993:20) com as ações que praticamos. Em outras palavras, o professor que pesquisa sua prática se torna cada vez mais um **professor reflexivo** e, conseqüentemente, mais **autônomo**.

Além disso, fui enxergando que o movimento dessas ações de pesquisa e reflexão, no contexto da prática docente, é fecundo por produzir um saber teórico bastante diferente daquele produzido tradicionalmente na academia. Percebo que se trata de um conhecimento *novo* que se constrói a partir dos problemas internos da prática docente, que estão vinculados aos problemas externos presentes no contexto **educacional, social, político**.

Para mim, esse conhecimento tem sentido de autodesenvolvimento, de comprometimento político e social, de protagonismo nas decisões das políticas educacionais, de transgressão diante de saberes teóricos impostos. Saberes que nos são dados prontos e acabados por outros que estão de fora do processo de ensino. Ditames que não desejamos mais transmitir ou reproduzir passivamente.

Em vista disso, entendo que a **pesquisa sobre a prática docente**, como compromisso político, não pode ser apenas um ato solitário dos professores, ao contrário, deve ser uma ação coletiva do professor com seus pares nos termos de *uma prática social através da qual grupos de professores podem apoiar e sustentar o crescimento uns dos outros* (ZEICHNER, 1993:23), cabendo à **academia reconhecê-la** e disponibilizar mecanismos para estimular o seu desenvolvimento.

O trabalho coletivo, em termos da troca de experiências e de idéias, emerge como prática valorosa para a conquista de diferenciação pedagógica, em *uma perspectiva crítico-reflexiva*. Esta prática nos propicia *meios de desenvolvermos um pensamento autônomo que facilite a **dinâmica da autoformação participada**... com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional* (NÓVOA, 1995:25) (Grifo meu).

Em vista disso, a possibilidade de olhar pela perspectiva histórico-cultural (VYGOTSKY, 1988) me permite ver no meu processo de interação com o outro (como companheiro de trajetória pessoal, profissional e/ou acadêmica) *a via pela qual também me constituo sujeito da minha própria formação.*

Esses pensamentos deflagraram minha busca investigativa. Fui me empenhando em entender de que forma as interações presentes na minha prática (como professora-formadora) poderiam se revelar um terreno fértil para minhas pesquisas.

Meu **mergulho** nas questões ligadas à formação de professores na modalidade de Educação a Distância foi se aprofundando quando eu passei a estruturar equipes de professores para produzir materiais didáticos, em mídias diversificadas, destinados à formação continuada de professores de ciências e matemática, a distância¹³.

Desse modo, a Formação de Professores pela Educação a Distância foi se constituindo meu foco de interesse de pesquisa e palco giratório de minhas práticas, posto que permitia inúmeros e rápidos movimentos de cenários, e vários outros efeitos cênicos, em cujo âmbito vivencio a situação de 'ser aprendiz', de ser professora, pesquisadora, formadora, tutora, autora, criadora, companheira... eu, ao mesmo tempo, pessoa una e múltipla, produto e produtora, *em minha indissolúvel identidade* (MORIN, 2004:120).

Ao me constituir sujeito nessa diversidade, sentia forte desejo de investigar aquelas práticas. Numa atitude inquieta de quem deseja fazer, mas ainda sem saber de que jeito ou por onde começar, me fazia perguntas do tipo: Para onde devo olhar? O que devo perceber na minha prática? De que modo olhar para poder enxergar o que, normalmente, não vejo? Como construir um objeto de pesquisa em meio a uma dinâmica de processos em cadeia?

Desejava refletir sobre algo cuja inteireza incluísse meu desenvolvimento profissional e pessoal, vinculados aos processos de outros sujeitos igualmente

¹³ Recebi um convite de Ana Cristina para participar do Programa EDUCIMAT - de Formação, Tecnologias e Prestação de Serviços em Educação em Ciências e Matemáticas, integrante da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica (MEC/SEB) que, na época, estava estruturando equipes de professores.

envolvidos com o ensino ao longe. Mas como? Confesso que foi uma busca paciente, com estudos, diálogos e muitas... muitas reflexões coletivas e interativas.

Como professora-autora, formadora, aprendiz, fui prestando mais atenção às singularidades do meu trabalho, aprendendo a olhar, a registrar e sistematizar, a estudar para revelar a teoria implícita, a criticar e refletir com a intencionalidade de quem quer conhecer, compreender e intervir. Esse foi o modo que encontrei para *dialogar com a incerteza* que tem marcado minha condição humana, e *não de chegar a uma verdade absolutamente certa* (MORIN, 2004:59)

Em outras palavras, fui me percebendo e me assumindo '*porque professora, como pesquisadora*', no dizer freireano (1996:32).

Esse processo foi se configurando em mim como uma **metamorfose**. Comecei a experimentar uma transmutação pessoal e profissional que vem me libertando das amarras impostas por uma formação acadêmica forjada pela concepção tradicional de ensino que privilegia a transmissão em detrimento da construção, a quantidade em vez da qualidade, a informação no lugar da formação, premissas que, há muito venho tentando negar na minha prática.

Somente agora reconheço que combatê-las demanda travarmos uma batalha interna contra nossos próprios medos que nos paralisam diante da possibilidade do novo, do plural, do complexo, posto que, como assinala Morin (2003:52), *não somos nós mesmos nosso melhor inimigo? Sim, é preciso um pensamento sempre em luta, afiado, empunhado, mas contra o inimigo interior que nos cerceia a ousadia de mudar.*

Minhas mudanças graduais, lentas, por vezes árduas contra meus *inimigos internos*, têm me levado a assumir, no exercício do meu trabalho como professora, a indagação, a investigação, o diálogo, o respeito à natureza criadora dos aprendentes, a crítica e a reflexão, tendo em vista a intenção de intervir para tornar melhor o meu próprio trabalho pedagógico (Cf. FREIRE, 1996).

Assumo também tais opções na minha maneira de **ser** e **estar** no mundo, uma vez que essas dimensões interagem e se retro-alimentam para constituir meu processo auto-organizativo (PRIGOGINE, 1996) de formação pessoal e profissional

(NÓVOA, 1995). Tento viver esse processo de forma dinâmica, flexível, não-linear, interconectiva, complexa, autônoma e, portanto, sistêmica, na medida em que busco ver/conviver *em termos de relações e de integração* (CAPRA, 1982: 206) com outros macro e micro sistemas humanos.

Entendo que essas atitudes estão vinculadas ao processo de reconstrução permanente da minha identidade pessoal e profissional, na medida em que, ao refletir sobre minhas próprias idéias e práticas, também me aproprio dos meus próprios processos de formação, dando-lhes um sentido mais amplo no quadro da minha história de vida (NÓVOA, 1995).

É na construção dessa história que edifico meus ideais de uma **educação sem distância**, traduzidos no que chamo de **estar junto pedagógico**, ou seja, na possibilidade de viver - na relação professor-aluno que é encetada - a acessibilidade, o diálogo, a interação, a não-excludência e a afetividade. Venho tentando consolidar esses princípios no conjunto das minhas relações pessoais e profissionais, pois que, entre outras razões, *se encontram na base dos atuais paradigmas de formação e de investigação* (Cf. ALARCÃO, 2003:24).

Paradoxalmente, fui constatando a existência de um campo fértil nessa **educação sem distância** no âmbito da Educação a Distância, na qual a condição básica para a auto-aprendizagem é a **natureza adulta, autônoma, autodiretiva, autodisciplinada dos alunos** (Cf. BELLONI, 2003; FERRERAS, 2001; PRETI, 2000). Dito de outro modo, a auto-aprendizagem pressupõe que o estudante “sozinho” possa ser capaz de gerenciar seus estudos, seu próprio processo de formação.

Apesar disso, percebi que os princípios que fundamentam o ‘**estar junto pedagógico**’, a que me referi anteriormente, estão fortemente presentes em seu contexto, não como algo inovador que se acrescente ao ensino, mas como elementos imprescindíveis ao sucesso da relação ensino-aprendizagem.

Essa característica se faz presente no processo de ensino a distância porque, embora sejam autônomos em seus estudos, os aprendizes sentem necessidade de interagir, com professores e mesmo com outros alunos, de compartilhar

experiências, conhecimentos, dificuldades e de 'tirar dúvidas'. Enfim, sentir-se junto de alguém, apesar da distância física - e às vezes temporal - que separa esses sujeitos é razão fundamental pela qual *os sistemas de educação a distância, já consagrados, têm neste ponto um cuidado especial* (NISKIER, 2000:390).

A educação a distância é, certamente, uma alternativa ao sistema de ensino presencial, o qual já não consegue atender, de forma isolada, a *uma demanda crescente de jovens e adultos, que enfrentam problemas criados pelo tempo ou as distâncias para dar continuidade em sua formação escolar ou acadêmica*, (MONTEIRO, 2005:08).

Em função disso, essa modalidade de ensino está se ampliando, e com isso, vem enfrentando seu maior desafio nesse processo de expansão que é o de conquistar qualidade na relação ensino-aprendizagem.

A conquista de qualidade no processo educacional a distância implica investimentos em pesquisas e profissionais qualificados neste segmento, os quais possam se dedicar para ousar metodologicamente nos termos de um ensino que vise a construção efetiva de conhecimentos. Profissionais que coloquem suas competências a serviço de criar e inovar em recursos comunicacionais, projetar ações de interação, ou seja, produzir mais e melhores condições para o estabelecimento do **estar junto pedagógico** como circunstância promissora de uma **educação sem distâncias**, embora os sujeitos desse processo estejam situados num espaço-tempo diferentes.

No trato dessa busca pela qualidade, fui encontrando acolhida para meus ideais entre os pressupostos teórico-metodológicos atuais do sistema de ensino a distância, que expressam como princípios fundantes os seguintes: (a) o princípio que considera o aluno como centro do processo de ensino, (b) o princípio de autonomia, (c) o princípio de mediação, (d) o princípio de interação, (e) o diálogo como princípio, bem como (f) o princípio de coletividade (Cf. BELLONI, 2003; NISKIER, 2000; FERRERAS, 2001), Pude ter, ainda, como diretrizes atuais a *reflexividade*, a *pesquisa* e a *construção do conhecimento* (Cf. MORAES, 2002; LITWIN, 2001; PRADO e VALENTE, 2002; FIORENTINI e MORAES 2003; ALMEIDA, 2002).

Além disso, meu interesse em refletir sobre a formação de professores encontrou abrigo dentro do cenário atual da educação a distância. Isto se deve ao fato de que, na atualidade, os professores estão entre os profissionais que saem em busca de cursos no sistema de ensino a distância.

Nosso País, especialmente nossa Região, vive hoje uma grande demanda por qualificação docente de formação superior, em busca de atender às exigências da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN 9.394/96). São professores leigos em busca de realizar cursos de graduação nas áreas de ensino. Como é realmente difícil para a maioria deles freqüentar um curso superior presencial, pois enfrentam várias jornadas de trabalho, uma parcela considerável desses profissionais tem optado pelo sistema de ensino a distância.

Escolha como essa tem sido feita também por outros profissionais da educação, já com formação superior, que desejam realizar cursos de aperfeiçoamento e de pós-graduação. Tal quadro explica o porquê das instituições formadoras estarem apostando altos investimentos em programas de formação inicial e continuada de professores tendo como via a Educação a Distância.

Cheguei a essas constatações ao me embrenhar no contexto de ação de um programa de formação continuada e de certificação de professores de Ciências e Matemáticas¹⁴ que atuam na educação infantil e no ensino fundamental, adotando para esse fim o sistema de ensino a distância.

Uma das principais ações nas quais me envolvi, foi relativa a um curso de pós-graduação *Lato Sensu*, com ênfase na formação especializada de tutores para atuarem na formação continuada – a distância - de professores de Ciências e Matemática, bem como de professores para as séries iniciais e a educação Infantil.

O **professor-tutor** é indispensável no processo de ensino a distância *por sua qualidade de mediador entre o aluno e os materiais didáticos e entre o aluno e a instituição educativa* (FERRERAS, 2001:68)

¹⁴ Refiro-me ao Programa 'EDUCIMAT': Formação, Tecnologia e Serviços em Educação em Ciências e Matemáticas' do NPADC/UFGA.

Essa prioridade advém do fato de que, na Educação a Distância, a relação de ensino-aprendizagem se estabelece pela comunicação de idéias/conhecimentos que são mobilizados nos materiais didáticos. Nesse contexto, o professor que vai lidar periodicamente e de modo mais direto com o aprendente, deixa de ser o ponto central do processo educativo/formativo, para assumir o papel de mediador, orientador, motivador, em outras palavras, de **tutor** e facilitador da autoaprendizagem dos estudantes.

O primeiro desafio para os professores-autores do programa, entre os quais me encontro, foi o de produzir módulos didáticos, já com as características do ensino a distância. Isto quer dizer, utilizando metodologias de auto-aprendizagem e recursos comunicacionais eficientes e diversificados, tendo em vista a construção de uma outra perspectiva de presencialidade com base nos recursos de mediatização. Os módulos produzidos são destinados tanto ao curso de especialização para formar tutores, quanto à formação continuada de professores.

Embora o curso de especialização para a formação dos tutores tenha sido realizado na modalidade presencial em sua versão piloto, a produção de módulos didáticos com a feição do ensino a distância foi uma decisão particular de nossa equipe de EAD¹⁵ preocupada com a qualidade da formação dos tutores e com a realização de ações futuras.

Essa decisão adveio, de um lado, da preocupação em proporcionar aos alunos-professores um primeiro contato com as peculiaridades da metodologia de ensino a distância, já no processo de sua formação tutorial, o que, provavelmente, contribui para melhorar a qualidade de sua atuação como tutor de outros professores na formação continuada a distância.

Por outro lado, o *curso piloto de especialização*, em caráter presencial, serviria também pra testar a qualidade dos módulos que serão utilizados, futuramente, em cursos de formação docente na modalidade a distância ou semipresencial.

¹⁵ Educação a Distância. Evitando usar o mesmo termo de modo repetitivo, adoto como sinônimos as expressões processo de ensino a distância, educação ao longe e educação a distância, bem como a forma abreviada desta última, ou seja, EAD.

Na fase de produção dos módulos¹⁶, passamos a constituir uma equipe de três formadoras a construir saberes sobre o processo de ensino a distância.

Ficamos responsáveis pela produção do módulo intitulado 'Fundamentos da Educação a Distância'¹⁷, e o fizemos com dedicação integral. Após intensas horas de produção intelectual, concluímos a versão inicial do módulo didático, com a possibilidade de fazer ajustes após sua testagem primeira, que aconteceria no curso piloto de especialização.

Esse curso de Especialização para a Formação de Tutores se encontra em execução no Pólo do Baixo Tocantins, reunindo, após prévia seleção, professores dos municípios de Abaetetuba, Concórdia do Pará, Bujaru, Limoeiro do Ajuru, Moju e Igarapé-Miri, atuantes nas áreas de Educação Matemática e Científica.

As atividades do curso foram iniciadas no município de Abaetetuba, sede do Pólo da região do Baixo Tocantins, com duas turmas: (1) Educação Matemática, (2) Educação em Ciências e Matemáticas para a Educação Infantil. Logo em seguida duas novas turmas iniciaram suas atividades: (3) Educação em Ciências e (4) Educação em Ciências e Matemáticas para as Séries Iniciais.

O módulo pelo qual fomos responsáveis correspondeu à primeira disciplina ministrada para as primeiras turmas. Já em nosso primeiro contato com aqueles alunos-professores, sentimos o enorme peso da responsabilidade, posto que eles manifestavam grande expectativa em sua bagagem.

Duas formadoras – uma pós-graduada e outra pós-graduanda – foram responsáveis pelo desenvolvimento da disciplina nas turmas de especialização. Assumi a responsabilidade de ser 'observadora do programa', com a função de coletar informações, impressões e críticas para propiciar a melhoria da qualidade das ações desenvolvidas.

¹⁶ Ana Cristina convidou outra profissional docente, Larissa, com a qual já havia partilhado experiências acadêmicas anteriores, para somar em nossa parceria. Assim, ao ganhar a participação de Larissa, que trazia em sua bagagem larga experiência com a Educação a Distância, formamos um pequeno trio de formadoras.

¹⁷ 'Fundamentos da Educação a Distância: Tutoria' pertence ao conjunto de módulos comuns (tronco comum) às quatro turmas previstas para o curso de especialização, a saber: Educação em Ciências, Educação Matemática, Educ. em Ciências e Matemáticas para Séries Iniciais, Educ. em Ciências e Matemáticas para a Educação Infantil.

Essa condição singular foi bastante oportuna para meus interesses de pesquisa, pois me possibilitou circular livremente entre as quatro turmas, de tal modo que tive condições de auscultar, ver e partilhar do coletivo geral de sujeitos envolvidos, e o fiz realmente desejando sentir toda a dimensão do processo.

Entretanto, minha atuação foi além do simples papel de 'observadora'. Na condição de autora do módulo e de companheira de caminhada das formadoras, tive a oportunidade de participar do planejamento da disciplina, da execução das atividades propostas e também do processo avaliativo em cada turma.

Sendo assim, posso dizer que participei do curso numa condição privilegiada que me permitiu *discernir partes individuais* do processo na busca de compreender a sua totalidade, mas também sentir, dos lugares em que me fiz presente, que *a natureza do todo é sempre diferente da mera soma de suas partes* (CAPRA, 1982:260).

Essas experiências foram determinantes para minha **imersão** no debate das questões e da problemática presentes no âmbito da modalidade de ensino a distância. Nelas vivi circunstâncias que me permitiram percorrer caminhos diversos que me levassem a suscitar reflexões acerca de questões que foram emergindo naquelas práticas, tais como: o sentido e o significado da *presença* e da *ausência*, o lugar da *afetividade na distância*, a *forma*, o *conteúdo* e o *espaço para a autonomia docente tutorial*, entre outros.

Uma questão feita inicialmente por uma das formadoras, e reiterada por ela nas turmas do curso de especialização, à qual atribuí uma natureza sobremaneira provocativa, marcou profundamente meu processo de imersão nas questões do ensino a distância, qual seja:... *mas o que é **distância** afinal?*

Essa pergunta ecoou fundo em mim e, pelo que eu pude perceber, nos alunos-professores também, repercutindo de modo contundente para suscitar outras de mesma natureza, algumas das quais sistematizei do seguinte modo:

- *A presencialidade afiança o estar junto pedagógico no sentido máximo de parceria que a expressão sugere?*

- A distância espaço-temporal é um obstáculo intransponível ao *estar junto* pedagógico na relação de ensino-aprendizagem?
- É possível existir *afetividade* entre os sujeitos que ensinam e aprendem a distância?
- Que *idéias, recursos e ações* precisam ser mobilizadas para garantir maior interação entre esses sujeitos?
- É possível *avaliar processualmente* estando ao longe?
- Qual é o *papel do professor-tutor* nesse processo?
- Em que medida lhe é dado *espaço para assumir-se formador*?

Essas e outras questões fluíram reiteradamente na dinâmica de debates internos em todas as turmas e foram valorizadas em nossa prática, como formadoras, ao possibilitarmos o exercício democrático do respeito aos diferentes pontos de vista.

Fui observando que as discussões nas turmas do curso de especialização traziam à tona assuntos polêmicos sobre a prática de formação de professores a distância. Temáticas que foram se constituindo impasses, questões que causavam desconforto, ora entre os alunos-professores, ora entre estes e as formadoras e, inclusive entre nós, as formadoras.

Optei por adjetivar esses assuntos polêmicos de **temas capitais** justamente porque incidem sobre questões cruciais da educação a distância, revelando pontos de vista muito semelhantes ou convergentes, mas também discordantes ou divergentes. Tais temas apontam em várias direções, mas também confluem para uma direção primordial: a busca da qualidade da ação/formação docente e, em primeira instância, do sucesso do sistema educacional brasileiro.

Essa pluralidade temática instigou-me o desejo crescente de traçar um fio investigativo, problematizante, que pudesse estabelecer o maior número de interrelações possíveis – que denominei de ‘*entrenós*’ – em torno de temas capitais da Educação a Distância – denominado ‘*nós*’ – que emergiram em momentos cruciais de discussão naquele contexto. Configura, assim, os assuntos envoltos em uma atmosfera de polêmica e, como não poderia deixar de ser, de fascinação.

Penso que a ação de problematizar minha própria prática no contexto da formação a distância desencadeia um **processo reflexivo próprio** (Cf. Dewey citado por ZEICHNER, 1993) em busca de possíveis respostas para as questões inicialmente postas, mas, sobretudo, para a configuração do objeto desta pesquisa, uma vez que, segundo Nóvoa (1995:25), *não se trata de mobilizar a experiência apenas numa dimensão pedagógica, mas também num quadro conceptual de produção de saberes.*

Assim, para poder enxergar o “fio que costura a teia”, detive meu olhar na multiplicidade de determinação daquele processo, para compreender como aqueles grupos se posicionam e se desenvolvem frente a questões que demandam conflito, polêmicas que nos causam desconforto mútuo. Buscava, também, sugerir novas possibilidades de proposições, reflexões, idéias e escolhas, com o propósito de construir coletivamente um perfil próprio de ação. Em outras palavras, busquei *compreender como traduzem seus conhecimentos explícitos ou tácitos na construção de uma prática de formação de professores a distância.* (Cf. CHAVES, 2000:12)

Aquele contexto plural no qual incide a formação de professores, em que eu me encontrava, se revelou um campo fecundo para essa finalidade, pois reuniu formadoras e alunos-professores, cada qual com suas trajetórias pessoais, profissionais e acadêmicas diferentes, que aproximavam também diferentes cenários da Amazônia. Desse modo, permitiu-nos refletir sobre o processo de formação de professores a distância a partir das diversas *distâncias* educacionais amazônicas e, ao invés de copiar outras práticas, construir a nossa própria prática, ao invés de receber idéias prontas, questionar e refletir, ao invés de adotar modelos prontos, propor novos e outros modelos, situando-nos, no dizer de Chaves (2000:12), como sujeitos-objetos de construção de uma prática de formação, de professores de ciências e matemática a distância.

Diante disso, a pesquisa por mim delineada foi se configurando tendo como questões fundantes as seguintes:

- Como posso lidar com as questões da educação a distância que causam desconforto mútuo entre formadores e alunos-professores?

- Que *teorias, princípios, convicções*, foram mobilizados para proposição de outras/novas perspectivas de formação de professores em função da modalidade de *educação a distância*?
- Que *teorias, princípios, convicções* mobilizo para refletir sobre os temas *capitais* que emergiram em uma dinâmica de formação já experienciada?
- Que concepções de *formação e de prática docente a distância* orientaram minhas/nossas ações?
- Que proposições novas, conhecimentos novos, relativos à prática de formação de professores a distância, emergiram das práticas pedagógicas assumidas?

Em suma, **que saberes produzi/produzimos nos processos vivenciados – em termos presenciais e semipresenciais - que podem servir de balizadores para a *construção de uma epistemologia da prática de formação de professores de ciências e matemáticas a distância*?**

Trazer à luz, dar transparência, explicitar possíveis respostas para essas questões a partir das experiências vividas no âmbito de um curso piloto de especialização para a formação de professores-tutores¹⁸ de ações de ensino e de aprendizagem a distância, se tornou o objeto/objetivo de pesquisa por mim perseguido.

Compartilho das idéias de Chaves (2000:12) ao assinalar que é possível construir uma *(nova) epistemologia da prática* tendo como alicerce *a mobilização de conhecimentos profissionais conscientes e tácitos no confronto entre os sujeitos envolvidos no processo e as condições concretas de construção do trabalho docente*. Em função dessa partilha, delineio um caminho possível de realizá-la justamente na perspectiva da formação de professores de ciências e matemáticas a *distância*.

Situo-me, assim, na linha do pensamento de Demo (2004:18), assumindo que a *importância do conhecimento está em ser não só teórico, mas, sobretudo prático*. Este pensamento imbrica-se aos meus anseios de não somente conhecer a realidade, mas, se possível, *de intervir procurando alterar, melhorando o estado das*

¹⁸ Do programa EDUCIMAT do NPADC/UFPA.

coisas, em uma transformação do saber científico em saber prático (ALARCÃO, 2001:136).

Desse modo, nos termos de composição da aquarela investigativa a que me propus no início, tento assumir múltiplas possibilidades de cores e matizes tanto em relação às questões que levanto em torno deste objeto de pesquisa multifacetado e multideterminado quanto às opções teórico-metodológicas que faço na realização de sua investigação, sem perder de vista que *o sujeito investigador é um sujeito epistêmico que se desenvolve ao investigar, numa busca hermenêutica que motiva e satisfaz seu percurso* (ALARCÃO, 2001:143).

Para tanto, persigo o desenvolvimento de uma postura epistêmica fundada no pensamento complexo (MORIN, 1996) que no estabelecimento de relações ideacionais pode expressar, em termos pessoais, um processo auto-organizativo de desenvolvimento pessoal/profissional baseado em inter-relações do tipo ordem-desordem-interação-nova ordem (PRIGOGINE, 1996) a partir da qual me proponho a conviver com as incertezas. Tal como no trecho da canção *Aquarela*:

<p>(...) E o futuro é uma astronave que tentamos pilotar Não tem tempo nem piedade, nem tem hora de chegar Sem pedir licença, muda nossa vida E depois nos convida a rir ou chorar Nessa estrada não nos cabe Conhecer ou ver o que virá O fim dela ninguém sabe Bem ao certo onde vai dar (...) Toquinho/Vinícius de Moraes/ Guido Morra e Maurizio Fabrizio.</p>

Sustento a busca de um *pensamento que liga* o que é visto de forma desligada e enfrenta a incerteza (MORIN,2004:92), ao me empenhar em *pintar* um quadro teórico-prático, *aquarelado*, a partir da seiva-tinta extraída da minha experiência investigativa com a educação a distância, pois não parece haver *sentido só na*

teoria, nem só na prática, mas em sua interação dinâmica, embora sem confundi-las (DEMO, 2004:23).

Nessa perspectiva, aspiro construir nesta investigação-narrativa algumas respostas aos problemas emergentes da prática docente que não conseguiram ser compreendidas pelo modelo tradicional de produção de conhecimentos universais e, portanto, se encontram desvinculados da realidade, da história, dos sujeitos. Um modelo que têm por base noções positivistas de racionalidade, de objetividade e de verdade.

Com esse intuito, me aproprio de um conjunto de “tons” favoráveis à minha composição, especialmente advindos das idéias de Freire (1996), Aragão (2002), Contreras (2002), Alarcão (1998, 2001, 2003), Nóvoa (1995), Schön (1992, 2000), Imbernón (1994) e Zeichner (1992, 1993), que nos convidam, continuamente, a fazer leituras e releituras de problemáticas educacionais e, de modo particular, suscitam reflexões sobre a figura e a prática docente nesse cenário.

Para essa composição, trago os traços fortes das idéias de Litwin (2001), Moraes (2002), Prado e Valente (2002), Belloni (2003) e Pretti (2000), que discutem questões atuais da educação a distância. E, para dar um toque de arte final, arremato com reflexões mais amplas provocadas por Morin (1986, 2003, 2004) e Souza Santos (1989,2005).

Distinguir sem isolar e misturar sem confundir (MORIN, 2003:56) idéias, torna-se a base do meu processo de construção de um conhecimento científico que é social na sua constituição e nas conseqüências que produz (SANTOS, 1989:68).

Este conhecimento social e, portanto, contextual, sobre uma realidade dinâmica e complexa se desvela para mim na relação dialética entre objetividade e subjetividade, a qual procuro levar se não à unidade impossível, pelo menos a uma nova *interfecundação* (MORIN, 2003:48).

Esse conhecimento social, contextual, dialético, está presente no movimento de ***insatisfação*** que motiva a ação política de sua produção e de seu uso, a qual continuamente *renasce* na necessidade de conhecer para intervir, justamente no sentido de melhorar e aprimorar práticas pedagógicas.

Tal conhecimento também está na luta pela **superação** dos limites artificialmente postos por concepções epistemológicas de teor positivista, ao desconsiderar que a verdade descoberta pode ser aplicada ou replicada, apresentando os resultados de forma distanciada, objetiva e impessoal, cabendo aos seus receptores uma atitude de consumismo (Cf. ALARCÃO, 2001:139).

Nesses termos, se põe na ação o **ir além**, que expressa o caráter dinâmico da construção do conhecimento, para acentuar a mediação do fator humano na investigação, a existência de redes de interação entre partes e todo no processo de compreensão da realidade (Cf. ALARCÃO, 2001:141).

Insatisfação, superação e além, no nível e na amplitude de significação de Morin (2003:47), tem me impulsionado para o desenvolvimento de uma nova leitura das práticas pedagógicas, especialmente da minha própria prática, no contexto de um programa de educação a distância.

Outros modos de ler passaram a compor a expressão da minha atitude crítica, histórica e politicamente situada, tendo em vista compreender essas práticas para, a partir delas, produzir conhecimentos e saberes que propiciem intervenção profícua na prática educativa.

Nesse processo que é expresso por mim em *termos capitais*, busco construir um caminho, um modo ou uma forma de aprendermos juntos a ler a prática de formação de professores a distância através de outras práticas e do diálogo com diversos sujeitos, oscilando nosso olhar *entre as palavras e as coisas* e assumindo uma postura de quem busca *uma maneira de ler que é*, conforme Larrosa (2001:64), *ao mesmo tempo, uma maneira de olhar*.

I. CONEXÕES DA PESQUISA

Quando o desenho desta pesquisa foi por mim assumido como a forma que melhor traduzia meu pensamento investigativo, passei a refletir sobre o fato de que um professor que pesquisa sua prática, num processo de investigação qualitativa, pode – à primeira vista – se aproximar da figura de um artesão intelectual em termos especificamente do que ressalta a sua capacidade criativa e até de improvisação. Isto se põe à medida que o professor viva um processo criador interno/subjetivo, empenhando-se em atribuir uma forma/*design* ao seu estudo sobre uma realidade social específica – em permanente estado de construção – da qual ele participa.

Tal como o artista que reflete, que toma decisões e que cria durante a sua ação (Cf. GÓMES, 1992:96), o professor que pesquisa sua prática precisa de certos cuidados metodológicos, de recursos que lhe possibilitem dar um tratamento adequado ao corpo da sua investigação. A isto eu me refiro como *estabelecer conexões de sentido* em seu material empírico, na busca por atribuir consistência à sua investigação.

Assim, a preocupação com as minhas escolhas metodológicas esteve presente no decorrer do processo investigativo que vivenciei. Contudo, a cada passo dado nesse percurso, fui compreendendo que a definição do(s) método(s) não se daria por uma mera ‘coleção de técnicas e instrumentos’, mas pela lógica que orienta o processo de investigação; lógica esta que, por sua vez, é determinada pelos pressupostos teórico-epistemológicos que caracterizam um dado paradigma (Cf. ALVES, 1991:56).

Uma vez que esta investigação se desenvolveu em condições vinculadas a um dado contexto dinâmico de formação docente¹⁹, no interior do qual os atores se construíam como sujeitos de realizações, fui percebendo que o paradigma da racionalidade técnica (SCHÖN, 1992; GÓMES, 1992) revelava-se, nos termos referidos por Chaves (2000:03), cada vez mais limitado e infrutífero à medida que me deparava com as situações narradas ao longo desse texto.

¹⁹ Nos encontros entre professora e alunos-professores da disciplina ‘Fundamentos da Educação a Distância’ do ‘Curso Piloto de Especialização para a Formação de Tutores’ do programa EDUCIMAT.

Fui alcançando essa compreensão à medida que minha imersão naquela realidade prática revelava, para mim, sua natureza única, incerta, dinâmica, complexa e portadora de conflitos. Essas características dos fenômenos práticos (GOMES, 1992:99) não me permitiam tratar aquela realidade como *algo exterior* que pudesse ser conhecido objetivamente, fragmentado e explicado através de relações de causa e efeito.

Nessa circunstância, a compreensão do processo que me empenho a sistematizar neste relato, tornou-se possível dentro de uma *visão paradigmática complexa*, no âmbito da qual pude analisar os componentes da história sob análise na turbulência de suas múltiplas interações e influências recíprocas (Cf. MORIN, 1990). Assim, busquei tornar concreta minha intenção de desvelar os conhecimentos científicos que estão ancorados no mundo daquela prática de formação docente e, com isso, traduzi-los em saberes práticos (Cf. SANTOS, 2005).

Fui ao encontro da narrativa, como conduta de expressão e de investigação, por acreditar que seu potencial holístico pode servir ao *propósito de comunicar quem somos, que fazemos, como nos sentimos e porque devemos seguir certo curso de ação e não outro* (McEWAN e EGAN, 1995:21).

Certamente, alcançar tal propósito é possível se estivermos *envolvidos pessoalmente pela experiência, na integralidade de nossa vida emocional, sensorial, imaginativa, racional* (BARBIER, 2002:70). Isto me levou a compreender que *a reflexão implica a imersão consciente do homem no mundo de sua experiência* (GÓMES, 1992:103). Por isso, tornei minha experiência prática com a formação de tutores para a EAD o contexto no qual obtive o material empírico que me serviu de argamassa para a construção dos 'dados e das informações' que constituem esta investigação-narrativa.

Ao me fazer parte integrante do processo por mim investigado, pude lançar o meu olhar sobre aquela ação pedagógica dinâmica, conforme Larrosa (2004:271;38) *um olhar que vive de dentro, que se move, que se cruza com outros olhares*, ao tempo em que desenvolvi um *ouvido fino, atento, delicado, aberto à escuta* e feito de *uma atenção tensionada ao máximo*. Nestes termos, me empenhei em captar as relações/conexões sugeridas pelas vozes dos sujeitos participantes.

Em função desse movimento, confirmei a *narrativa* como uma abordagem lingüística e cognitiva adequada para me propiciar referência de estruturação e sistematização de fatos e idéias neste estudo. Isto porque esta abordagem em seu cunho investigativo se apresenta como uma possibilidade de apreender, a partir da valorização das vozes daqueles com os quais convivi no contexto sob análise, conforme McEwan e Egan (1995:15), *o que há por trás das aparências exteriores do comportamento humano para explorar sentimentos, pensamentos e intenções dos seus agentes*.

Os **encontros diários** da disciplina piloto na prática de EAD enfocada, que corresponderam a 40 horas-aula em cada uma das quatro turmas do curso de especialização de tutores, a que referi anteriormente, constituíram o campo fértil de onde obtive as vozes que valorizei neste estudo. Essas vozes foram por mim tratadas na forma de **episódios narrativos**, isto é, de 'vozes' imbricadas em falas, relatos e experiências, passíveis de comunicar os sentidos que os sujeitos atribuem a realidade por eles vivida (Cf. CARNIATTO e ARAGÃO, 2003:02).

Capturei essas vozes em **diários de bordo** produzidos pelos alunos-professores ao final de cada encontro, em **memoriais** entregues por eles no encerramento da disciplina, bem como das minhas **anotações de campo** feitas durante aquele processo continuado de ensino e pesquisa.

Além disso, considero pertinente a consulta de **documentos**, dentre os quais o plano de curso da disciplina em questão, a LDBEN lei nº 9.394/96 e o decreto nº 5.622/05, que fazem referência à experiência que trago para análise, no sentido de subsidiar a leitura que faço do fenômeno por mim investigado.

Embora os diários e memoriais me servissem para documentar aquela experiência, estes não foram por mim solicitados, mas pelas duas formadoras responsáveis pelo desenvolvimento da disciplina na interação em aula, constituindo-se preciosos elementos pedagógicos de acompanhamento do processo formativo dos alunos-professores.

Sem formalidade, informávamos aos alunos-professores a respeito dos meus propósitos de pesquisa, porque considerávamos, de forma tácita, que essa postura

dava o sentido da transparência necessária à relação de confiança que aspirávamos construir com aqueles profissionais. Fiquei feliz por receber, entre olhares e meneios de cabeça, uma acolhedora cumplicidade, fato que observei em todas as turmas.

Atribuo a essa cumplicidade o sentimento de leveza com o qual realizei esta investigação, que talvez tivesse sido uma tarefa árdua pela dimensão do campo pesquisado. Ao todo foram dez encontros compartilhando experiências com aqueles alunos-professores em formação para a tutoria. Para cada uma das quatro turmas do curso de especialização, os encontros da disciplina realizaram-se no ciclo de cinco dias, nos turnos da manhã e tarde.

Inicialmente, acompanhei o curso da disciplina em duas das turmas iniciais - (1) de Educação Matemática e (2) Educação em Ciências e Matemáticas para a Educação Infantil - e, posteriormente, acompanhei as outras duas turmas - (3) de Educação em Ciências e (4) Educação em Ciências e Matemática para Séries Iniciais.

Nessas turmas, a disciplina seguiu o mesmo planejamento porque como formadoras decidimos que este procedimento era conveniente para nossos propósitos de testar, junto aos futuros tutores, a qualidade do módulo impresso de nossa autoria — ‘Fundamentos da Educação a Distância: Tutoria’ — que é destinado à formação continuada a distância destes e de outros professores.

Essa decisão de utilizar as mesmas estratégias de formação em todas as turmas esteve longe de padronizar a dinâmica de interações que fluíram naqueles encontros. Isto porque, assumimos como fio condutor daquele processo a abertura ao diálogo, a valorização das histórias de vida e a reflexão crítica sobre a prática. A adoção de tais princípios expressa o desejo de superar a tradicional relação linear e mecânica entre teoria e prática.

Essa *condição de interatividade* presente nos encontros da disciplina enfocada, nas várias turmas do curso, tornou-se favorável ao processo de ebulição de idéias, pensamentos e reflexões que emergiram nas vozes daqueles sujeitos — alunos-professores e formadoras — ao explicitarem seus receios, suas dúvidas, seus

preconceitos, suas críticas e esperanças com relação à formação docente justamente na consideração da modalidade de educação a distância.

Tal dinâmica revelou pontos de vista convergentes e divergentes entre os alunos-professores, entre estes e as formadoras e, inclusive, das formadoras entre si, marcando momentos tensos de discussão, em torno de questões polêmicas pertinentes à complexidade do processo de ensino a distância.

Registrei este fato não só em função da minha participação ativa naqueles momentos de debate, mas também em função das inúmeras leituras que fiz a partir das fontes de registros daquela experiência prática.

Pude confirmar minha impressão inicial de que tais questões reincidiam nas quatro turmas do curso, embora variassem em nível de interesse e discussão atribuídos por esta ou aquela turma. Assim, a problemática manifesta evidenciou-se, para mim, como **questões cruciais da educação a distância**, dados os termos de consideração de sua relevância *per se*, bem como dada a importância educacional que os sujeitos lhes atribuíram. Resolvi, pois, denominá-las **temas capitais**.

Tais questões constituem, por vezes, **comunalidades** entre os sujeitos – formandos e formadoras - posto que causaram incômodo mútuo. Em função disso, foquei minha atenção nessas questões para revisitar as fontes teóricas em busca de elementos que me ajudassem a compreendê-las de modo relacional e articulado. Nesse processo, constatei que se tratavam de questões ou de categorias de problemas que recebiam consideração e tratamento restrito por parte da literatura disponível, apesar de sua relevância no âmbito educacional.

Sendo assim, decidi construir, a partir dos temas capitais que emergiram nas discussões e conflitos no contexto de interação cognitiva, vividos pelos sujeitos co-participantes da experiência prática de formação docente sob análise, um objeto de investigação multifacetado feito de **questões cruciais** - por mim denominadas **nós** - que podem representar tanto impasses quanto as necessárias amarras, mas que ajudam a tecer uma rede de **relações** - para mim **entrenós** - entre conhecimentos práticos e teóricos, ali confrontados e reconstruídos.

Nesse processo, vivi momentos de incerteza até atingir essa compreensão, pois meu mergulho na densidade daquele processo produziu um montanhoso *corpus* de investigação.

Isso ocorreu, principalmente, em decorrência das várias e constantes leituras dos relatos diários daqueles alunos-professores, de suas histórias de vida que muitas vezes traziam experiências restritas com a educação a distância. Decorreu, também, da partilha diária das reflexões e experiências entre nós, as formadoras, bem como do calor das discussões nos encontros pedagógicos, e até mesmo de minhas anotações pessoais com observações e impressões de todos os lugares em que me fiz presente naquela dinâmica.

Todavia, minhas dificuldades não estavam vinculadas somente ao volume do material de pesquisa que eu dispunha. Minha situação se agravou quando, diante da necessidade de compor um relato sistematizado, tive de selecionar o que era passível de consideração no âmbito das categorias definidas *in procesu* para análise e reflexão, no âmbito das questões delineadas para constituir este estudo.

Meu envolvimento afetivo com aqueles relatos - *catalisadores de lembranças* - foi tamanho, que me sentia fragmentando aquela experiência singular cada vez que era obrigada a excluir este ou aquele, embora tivesse consciência de que não me seria possível dar conta dos inúmeros e diversos aspectos daquela realidade complexa.

No entanto, tenho a convicção de que evitei fragmentar aquela dinâmica pedagógica e cognitiva ao buscar, entre os seus alunos-professores mais perspicazes, a sua essência, aquilo que nos marcou coletivamente. Dito de outro modo, sujeitos que produziram todos os relatos solicitados e com maior frequência reflexiva.

Desse modo, figuram como *sujeitos estruturais* desta pesquisa aqueles que estão presentes na organização da coleta de dados e informações, justamente porque atendem aos atributos criteriosais de seleção que adotei. Entretanto, vale anunciar que, vez por outra, incluirei no corpo do texto as falas de *sujeitos*

conjunturais que, dada a importância do que dizem para a discussão, serão momentaneamente recrutados por mim.

Assim, tendo em vista que a palavra escrita não consegue alcançar a fluidez contextual, líquida ou gasosa, da palavra oral (Cf. LARROSA, 2004:38), pincei os relatos diários de *cinco alunos-professores de cada turma* que, ao meu ver, conseguiram capturar com maior agudeza, **expressando de modo reflexivo e crítico o que pensavam**, nas discussões em torno dos temas e questões que, reiteradamente, produziram desconforto mútuo entre os sujeitos no curso do processo.

Desse modo, entre as *falas* que figuram neste relato, estão as de **20 alunos-professores** registradas principalmente em diários e memoriais, em função das quais considerei a possibilidade de expressar termos vários de *pluralidade* e de *diferença* — como características singulares daquela experiência. Além deles, estão presentes as *falas* das **formadoras** responsáveis pela disciplina, as quais foram registradas em minhas anotações de campo.

Minhas idas e vindas entre os registros e o referencial teórico que fundamenta esta investigação, me permitiram constatar que *o que estava em jogo* naquela leitura *não eram as palavras, mas as idéias que estão por trás delas* (ARAGÃO, 2004)²⁰. Essa compreensão orientou minhas reflexões em torno dos *nós* e *entrenós*, que juntos, compõem a rede de interconexões que sustentam a formação de professores a distância, posta em questão naquela prática de formação ora sob análise.

Na intenção de explicitar o conhecimento que subjaz no confronto entre as idéias e práticas que giraram em volta dos **temas capitais** da EAD, decidi destacar os momentos mais marcantes da experiência vivida em recortes do contexto prático, capazes de dar visibilidade a um conjunto de eventos que, lidos à luz da teoria fundante, nos permitem decifrar o sentido de nossas posturas, atitudes e reflexões. Assumi essa opção de modo tal que tanto meu relato próprio quanto a análise das informações coletadas de outros relatos se configuraram em **episódios narrativos**, tal como já mencionado.

²⁰ Orientação coletiva verbal durante a disciplina 'Pesquisa Narrativa' do Programa de Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática, NPADC/UFPa.

Ao tratar o material de pesquisa de que eu dispunha sob a forma de episódios narrativos não tenho o propósito de dar uma consideração particular a acontecimentos específicos desta ou daquela turma, mas de organizar as questões cruciais e suas interrelações - os *nós* e *entrenós* - de modo que elas estivessem presentes em cada um deles.

Pude intensificar, pois, minha imersão no material empírico por mim obtido e organizado, e deter minha atenção na consideração das **recorrências**, da reiteração dos pontos de vista e reflexões que convergem entre os atores com os quais dialoguei, quer entre os professores-cursistas que conviveram naquele contexto prático e entre as formadoras, quer entre as práticas às quais tive acesso. Nesse processo, empenhei-me igualmente em explicitar, de um lado, as **divergências** e **contradições** de idéias e posições.

De outro lado, me detive na observação das **comunalidades**, isto é, daquilo que os diferentes grupos de sujeitos traziam de singular em suas falas e que, por esse motivo, se imbricam ao que lhes é peculiar. Atentei para os dizeres das falas dos alunos-professores e das próprias formadoras, e me empenhei em examinar e estabelecer interconexões entre eles.

Como resultantes desses critérios por mim estabelecidos, a partir do material de pesquisa, pude definir *cinco temas capitais* expressos em palavras eloqüentes e significativas: **(1) mudança, (2) autonomia tutorial, (3) avaliação, (4) afetividade e (5) preconceito**. Esses temas capitais vieram à tona reiteradamente naquela experiência formativa, razão pela qual destaco-os, considerando que eles traduzem eloqüentemente a dinâmica daquele contexto prático.

Tendo em vista fronteiras de ordem pessoal, acadêmica e profissional que, por vezes, acabam também demarcando os contornos de um estudo desta natureza, resolvi tratar esses temas/problemas/questões pelo delineamento de *quatro temas mais abrangentes e inclusivos*, em função de episódios narrativos, de forma a ensejar discussões expressivas e significativas. Os temas são, portanto, os seguintes:

- Uma Direção para a Mudança: superando preconceitos

- EAD e Transição de Paradigmas
- Ação Tutorial e Autonomia Docente
- Avaliação da Aprendizagem na Educação a Distância

Uma vez que os acontecimentos se deram de forma não orquestrada, dinâmica, não linear, há instantes em que as temáticas parecem entremear-se em diferentes episódios, cabendo a estas leituras diferenciadas em termos de ênfase e não de exclusividade. Vale, pois, ressaltar que cada episódio abordará prioritariamente uma dada temática, mas não exclusivamente ela.

Sem fugir à lógica narrativa que assumi desde a concepção deste estudo, nas considerações finais denominadas *Minhas Aprendizagens*, reflito sobre o quanto foram fecundas as experiências vividas naquele contexto prático de formação processual no qual, como diz Freire (1996:25), *quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado*.

Nessas considerações, destaco os ensinamentos que deixamos uns para os outros e as marcas que deixamos uns nos outros, expressando a nossa condição humana de inacabamento, a abertura ao outro e ao desconhecido, o valor da troca, a certeza das incertezas, o respeito às diferenças. Em meio a reflexões, apresento minhas/nossas expectativas quanto aos caminhos teórico-metodológicos a serem construídos na prática de formação de professores de ciências e matemáticas na modalidade de educação a distância.

A rede de relações cognitivas e afetivas que busco apresentar traz em si, como marca da minha singularidade, meu modo de traduzir com simplicidade o que pertence ao domínio da complexidade, sem renegar, entretanto, minha cultura, minhas referências, minhas áreas de conhecimento ou minhas expressões afetivas (Cf. BARBIER, 2002:140). Minha singularidade representa a minha interpretação pessoal da experiência vivida e analisada, refletida, pois, como uma das tantas leituras possíveis sem qualquer pretensão de esgotar sua dimensão e complexidade.

A complexidade apreendida pelo meu olhar limitado é vista sob a metáfora da *rede de idéias e de relações de imbricação e mútua inclusividade*. Esta figura é usada para traduzir a imagem que capturei pelo foco da visão sistêmica através da

qual passei a ver a educação a distância, isto é, em função *da interação simultânea e mutuamente interdependente entre seus componentes múltiplos* (CAPRA, 1982:260).

Minha postura investigativa em relação ao contexto prático sob análise nesta narrativa é semelhante à de quem se distancia e lança, na expressão de Morin, um *olhar pensante* sobre a rede que ajudou a construir, querendo vê-la por traz e por entre o emaranhado de fios e pontos de amarra, os nós e entrenós que juntos dão forma e sustentam a malha.

Não há elementos centrais ou periféricos na rede, todos são interdependentes e constituem elos que tendem a constituir, dependendo do foco a partir do qual se olha, novas e múltiplas relações de sentido, podendo com isso, ampliar-se e assumir a tessitura de outras, e provisórias, formas e dimensões.

Meu olhar dinâmico, a um só tempo próximo e distante, exige que eu assuma, no entanto, alguns indicadores de compreensão. O primeiro advém da consideração que faço de que o sentido do provisório está contido na *condição de inacabamento* tanto da realidade que investiguei quanto do relato que dela construo neste estudo. É que tenho a preocupação de evitar, nos termos de Chaves (2000:38), tendências e análises maniqueístas, do tipo acerto/erro, êxito/derrota, diante das situações vividas. Mas não só isso, este estudo em muitos dos seus aspectos evidencia o que diz Morin (1986:314) e que assumo: *a incerteza como resposta às nossas certezas presentes*.

O segundo indicador de compreensão de minha parte advém do entendimento daquele contexto prático como **realidade complexa**, assumindo em seus aspectos e elementos vários, simultaneamente, a posição de *produto e produtor de sua existência* (BARBIER, 2002:91). Isto quer dizer que considero o contexto desta pesquisa uma realidade produzida pelas interações entre os indivíduos e, uma vez produzida, produz igualmente estes. Ao final, é esta relação de imbricação reconhecida que me impede de tratar tal realidade de modo fragmentário e reducionista.

Em minha trajetória assumo com Morin (1986:304) que *uma ação é inconcebível sem risco*; nesse caso, assumo correr o risco de fazer o não-dito e de dizer o não-feito ou, de outro modo, risco de não conseguir seguir os indicadores que anunciei no nível esperado, de me contradizer e por vezes recair no pensamento maniqueísta e fragmentário quando buscava o pensamento dialético e complexo.

Reconheço esse risco porque estou consciente da minha condição de ser inacabado, de ser em construção, que ainda carrega em si uma história de formação forjada numa concepção positivista de mundo, e de onde decorrem os limites que me esforço em superar tendo em vista meu desejo de lidar cognitivamente com a complexidade.

De qualquer jeito estou disposta a enfrentar o risco e a incerteza nesta investigação, de tal modo que eu possa dizer lá adiante sobre o quanto o risco e as incertezas nos tornam propícios à mudança.

II. REVELAR O UNIVERSO DESOCULTANDO OS SUJEITOS

Essa história será tecida ... com vozes múltiplas de integrantes desse grupo que, como eu, viveram/vivem
o processo.

Terezinha Valim Oliver Gonçalves



Os contadores de histórias sempre me fascinaram. Minha avó paterna foi a mais extraordinária contadora de histórias que conheci. Ela me ajudou a fazer da minha infância um lugar mágico de visagens e assombrações, de feitiços e encantamentos, amores e paixões.

Despertou meu interesse para a força de sedução das histórias em si, feitas de tramas vividas por diferentes protagonistas ou sujeitos, em diversos cenários que nos envolvem em torno dos mais variados conflitos.

Na esteira do pensamento de Gonçalves (2000:159), reconheço que nossa vida inteira é cheia de experiências em narrativas, histórias que *revivemos* quando narramos, e que podem ser ressignificadas por quem as ouve ou lê, produzindo, assim, novas experiências.

A imagem que abre este capítulo me faz resgatar minhas origens, voltar ao encontro da minha infância e, com isso, considerar, de acordo com Connelly e Clandinin (1995:11), que de fato *nós — os seres humanos — somos organismos contadores de histórias, organismos que, individual e socialmente, vivemos vidas relatadas.*

Histórias da carochinha, histórias em quadrinhos, histórias do *arco-da-velha*, histórias *pra boi dormir*... histórias da vida real... em todas elas nos inserimos num tempo-espaço definido de sua trama ou, dito de outro modo, nos situamos no universo da narrativa, por onde fluem não só as ações dos sujeitos, mas também suas emoções, pois *nas narrações, qualquer que seja seu tema, nunca estão totalmente ausentes os ritmos dos sentimentos humanos* (McEWAN e EGAN, 1995:10).

Neste capítulo, me dedico a desocultar os sujeitos que construíram a história que trago para análise e dar maior visibilidade ao universo sobre o qual lanço meu olhar *novo e desdobrado*, segundo Morin (2003:51), e, ainda, descrever os acontecimentos fundamentais que figuram numa narrativa investigativa (Cf. CONNELLY e CLANDININ, 1995:46). Minha atitude é a de quem quer seduzir leitores para que desejem se embrenhar na trama verossímil que compõe o *caso de ensino e de aprendizagem* no âmbito da *formação docente a distância* que relato.

Ao explicitar o universo desta investigação narrativa, dou a conhecer um contexto único e particular, mas também plural e global porque complexo, que envolve diferentes sujeitos de frente e verso. Esse contexto partilhado por mim versa sobre a vida de quem vive a construir sua história pessoal e profissional, *onde cada um tenta dar um sentido a si mesmo, construindo-se como um ser de palavras a partir das palavras e dos vínculos narrativos que recebeu* (LARROSA, 2001:23).

Início, pois, contando que *tudo começou...* em um lugar de fato, concreto, real, com sujeitos de verdade, pessoas que, como eu, guardam em sua bagagem aspirações, interesses, esperanças, sonhos e a ousadia de fazer a hora e não, simplesmente, esperar acontecer.

1. Sobre a rede de disseminação de histórias

▪ A Instância Disseminadora

Adoto essa expressão – ‘instância disseminadora’ - para me referir a todas as instâncias que, no contexto deste estudo, promovem a difusão da educação a distância em nossa Região Norte. Incluí nesta categoria descritiva a Universidade, um Núcleo Pedagógico de Apoio ao Desenvolvimento Científico e o Ministério da Educação²¹. Vejo essas três instâncias, neste caso, como os principais eixos ou instâncias disseminadoras da formação de professores na modalidade designada EAD.

²¹ Em termos nominativos, nesta categoria descritiva incluí a Universidade Federal do Pará – UFPA - à qual estão vinculadas as ações do programa EDUCIMAT, do Núcleo Pedagógico de Apoio ao Desenvolvimento Científico - NPADC/UFPA - na condição de Centro de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação e integrante da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica e, também, o Ministério da Educação Nacional.

2. Sobre os Sujeitos que contam essa história

• As Formadoras

Esta categoria é designativa das professoras responsáveis pela autoria do módulo didático denominado ‘Fundamentos da Educação a Distância: Tutoria’, que corresponde à disciplina de mesmo nome, no âmbito do Curso de Especialização para Formar Tutores, ora sob análise. Duas das professoras foram as responsáveis pelo desenvolvimento da disciplina nas turmas de alunos-professores, cabendo à terceira a função de acompanhar e registrar aspectos relevantes das práticas encetadas.

Faço uma breve descrição das Formadoras, com o cuidado de preservar sua identidade. Por essa razão, atribuo-lhes *codinomes*, os quais usarei para relacionar e explicitar suas manifestações e suas falas, no corpo do texto.

Lara – Professora que exerce suas atividades nas áreas de Informática e Educação em universidades particulares de Belém, com formação inicial na área de Tecnologia em Processamento de Dados; é especialista em Educação e Informática e mestre em Ciências da Computação com ênfase em *Informática na Educação*. Atua na área de Educação a Distância numa universidade privada.

Cris – Professora da rede pública estadual de ensino de Belém, é licenciada em Ciências Biológicas e especialista em Informática na Educação; é mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas. Atua como assessora e tutora da Secretaria Especial de Educação a Distância (SEAD) da instituição disseminadora, e também, como “professora multiplicadora”²².

Rosa – Professora da rede pública municipal e estadual de ensino de Belém, é licenciada em Ciências Biológicas e especialista em Ensino de Ciências, é mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas²³.

²² Professora multiplicadora do ePROINFO.

²³ É bolsista de pós-graduação do programa EDUCIMAT.

▪ Alunos-Professores

Constituem-se como Alunos-Professores, um grupo de professores e professoras que atuam no ensino de ciências e matemáticas em diferentes níveis da Educação Básica. Estes professores se agruparam, por sua vez, para constituir as quatro turmas do curso piloto de Especialização para a Formação de Tutores que irão atuar na *formação continuada a distância* de outros alunos, futuros professores de ciências e matemáticas em nível de aperfeiçoamento.

Nesta categoria, me detenho na breve descrição dos *vinte alunos-professores*, constituídos como sujeitos estruturais desta pesquisa, dos quais, cada pequeno grupo de cinco – cujas falas figuram nas análises procedidas – é integrante de cada uma das quatro turmas consideradas neste estudo. De forma semelhante, uso o critério de referência das Formadoras, atribuindo-lhes codinomes que acompanharão suas falas sempre que aparecerem na narrativa.

a) As Alunas-Professoras integrantes da turma de Educação em Ciências e Matemáticas para a Educação Infantil são as seguintes:

Ilza – Professora da rede municipal de ensino de Limoeiro do Ajuru, cursou magistério em nível médio pelo sistema modular de ensino, o que lhe possibilitou atuar como professora leiga no ensino fundamental por alguns anos. Após esse período fez o curso de Licenciatura em Pedagogia e passou a atuar como professora na Educação de Jovens e Adultos (EJA), tendo sido coordenadora pedagógica da Secretaria Municipal de Educação em seu município. Atua como professora de educação infantil e de alfabetização de adultos em seu município.

Zete – Professora da rede municipal de ensino de Concórdia do Pará, fez o curso de magistério em nível médio e o de Bacharelado e Licenciatura em Ciências Sociais; é especialista em Sociologia e em Educação Ambiental. Atua no ensino médio na rede pública estadual e na educação infantil da rede municipal, assumindo também a coordenação de projetos pedagógicos em seu município.

Irene – Professora da rede municipal de ensino de Moju, fez curso de Formação de Professores para a Pré-Escola e para as séries iniciais do Ensino Fundamental. Já atuou como coordenadora pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de seu município. Atualmente na educação infantil com crianças de 5 e 6 anos.

Raquel – Professora da rede municipal de ensino de Abaetetuba, fez curso de formação de professores em nível médio e Licenciatura em Pedagogia. Atua na educação infantil e participa como técnica pedagógica de uma equipe que trabalha com cursos de Formação de Professores da Educação Infantil vinculados à pela Secretaria Municipal de Educação de seu município.

Neida – Professora da rede municipal de Abaetetuba, fez curso de formação de professores em nível médio e Licenciatura em Matemática. Atua no ensino fundamental com educação matemática, deseja descobrir seu potencial com as crianças da educação infantil, bem como com a formação dos professores que atuam nesse nível, lidando com matemática.

b) As Alunas-Professoras integrantes da turma de Educação em Ciências e Matemáticas para as Séries Iniciais são as seguintes:

Drica – Professora da rede municipal de ensino de Moju. Fez curso de magistério e começou a trabalhar na pré-escola, mas sentiu muitas dificuldades e também necessidade de continuar os estudos; Fez o Curso de Formação para Professores da Pré-Escola e para as séries iniciais do Ensino Fundamental. Atuou como professora nas séries iniciais do ensino fundamental, e ainda, como coordenadora de um grupo de professores que atuam nas séries iniciais no âmbito de um programa específico de formação continuada denominado 'Parâmetros em Ação'.

Rai – Professora da rede municipal de ensino de Moju; cursou magistério em nível médio e começou a atuar como professora de 1ª e 2ª séries. Fez o Curso de Formação de Professores para a Pré-Escola e para as séries iniciais do Ensino Fundamental. Participou de vários projetos, atuou na EJA e no ensino fundamental

lecionando Ciências e Ensino Religioso. Atua exclusivamente nas séries iniciais do ensino fundamental.

Sel – Professora da rede municipal de ensino de Abaetetuba; começou como professora leiga atuando na educação infantil quando teve que enfrentar dificuldades trabalhando com turmas multisseriadas; é licenciada em Pedagogia. Atua somente nas séries iniciais do ensino fundamental.

Debi – Professora da rede municipal de ensino de Abaetetuba. Coursou magistério em nível médio e passou a atuar na Educação Especial; trabalhou no ensino fundamental como professora leiga, condição na qual permanece, pois encontra-se em via de conclusão de sua Licenciatura em Ciências Naturais.

Graci – Professora licenciada em Pedagogia. Atua nas séries iniciais na rede municipal de ensino de sua cidade. Já atuou como professora leiga no ensino fundamental de 5ª a 8ª séries, em localidades que apresentam carência de profissionais docentes que atuem com o ensino de ciências.

c) Os Alunos-Professores integrantes da turma de Educação Matemática são os seguintes:

Rose – Professora da rede municipal de ensino de Abaetetuba; é licenciada em Ciências Naturais com habilitação em Matemática. Atua no ensino fundamental de 5ª a 8ª séries e na educação de jovens e adultos.

Valdo – Professor da rede municipal de ensino de Moju; fez curso de magistério de nível médio; atuou como professor de 1ª série do ensino fundamental e em classes multisseriadas; é licenciado em Matemática. Atua como professor no sistema modular de ensino.

Jair – Professor da rede municipal de ensino de Abaetetuba; é licenciado em Ciências Naturais com habilitação em Matemática. Atua no ensino fundamental e médio, tanto na rede particular de ensino quanto na pública. Atua também como tutor na área de educação matemática num curso de educação a distância.

Wan – Professor da rede municipal de ensino de Abaetetuba; fez o curso de magistério pelo processo modular e atuou no ensino fundamental; é licenciado em Pedagogia e cursa a Licenciatura em História.

Dete – Professora da rede municipal de ensino de Concórdia do Pará; atuou como professora leiga lecionando matemática para as séries iniciais; fez o curso de magistério em nível médio e um curso de estudos adicionais em matemática; é licenciada em Matemática e cursa a Licenciatura em Pedagogia. Atua como professora de matemática nas redes públicas, estadual e municipal, de ensino.

d) As Alunas-Professoras integrantes da turma de Educação em Ciências são as seguintes:

Masé – Professora da rede municipal de ensino de Abaetetuba; fez curso de magistério em nível médio para trabalhar as séries iniciais do ensino fundamental; fez um curso a distância de Estudos Adicionais em Ciências; é licenciada em Ciências Naturais. Atua como professora de ciências no ensino fundamental e é vice-diretora de uma escola municipal.

Val – Professora da rede municipal de ensino de Moju; encontra-se em fase de conclusão de dois cursos de formação inicial: Licenciaturas em Pedagogia e Ciências Naturais. Atua como vice-diretora de uma escola municipal.

Dani – Professora da rede municipal de ensino de Moju; fez curso de magistério em nível médio; atuou como professora de classes multisseriadas e como professora de ciências do ensino fundamental; é licenciada em Pedagogia. Atua como coordenadora pedagógica e se encontra em vias de conclusão do Curso de Licenciatura em Ciências Naturais.

Edsel – Professora da rede municipal de ensino de Bujaru; é licenciada em Ciências Biológicas. Atua no ensino fundamental lecionando a disciplina Ciências.

Ama – Professora da rede municipal de ensino de Abaetetuba; é licenciada em Ciências Biológicas. Atua no ensino fundamental lecionando a disciplina Ciências.

3. Sobre as minhas experiências interativas

A disciplina 'Fundamentos da Educação a Distância'²⁴ constituiu o contexto prático onde vivi as experiências interativas que transformei em fonte de pesquisa. Essas experiências mobilizaram reflexões sobre a prática de formação de professores de ciências e matemáticas a distância, constituindo-se, por sua vez, em objeto de investigação deste estudo.

Tivemos como cenário um município que se constitui representante da região do Baixo Tocantins no interior paraense, reunindo professores de ciências e matemáticas oriundos de seis municípios daquele pólo, todos atuando na Educação Básica.

Com o intuito de situar esses professores no contexto de ação do programa de educação a distância, tendo em vista a perspectiva de sua atuação como tutores de disciplinas específicas e correlatas, as várias turmas²⁵ do curso iniciaram sua especialização pela referida disciplina. Por essa razão, pude refletir sobre o quão grande era o peso da responsabilidade que recaía sobre nossa equipe de formadoras, pois os professores geralmente chegavam carregando expectativas, dúvidas, anseios e temores.

Assim, os momentos iniciais da disciplina²⁶ foram marcados não só pelas necessárias apresentações de todos os envolvidos, mas também por informações gerais sobre o programa de formação de tutoria. Todos se mantiveram bastante atentos, expressando enorme interesse em compreender no que consistiria, de fato, um curso que se propunha a formá-los – presencialmente – tutores para atuar com a educação a distância na Região Norte.

Observei que os professores, ansiosos por respostas, aproveitaram aquela primeira oportunidade para “desabafar”. Isto quer dizer que, já naquele momento inicial, foram explicitando suas inúmeras inquietações em relação ao curso, às exigências postas, à função de tutor e, principalmente, em relação à educação a

²⁴ Disciplina com carga horária de 40 horas-aula, sendo desenvolvida intensivamente em cinco dias consecutivos nos turnos da manhã e tarde.

²⁵ Refiro-me às quatro turmas do curso piloto: Educação em Ciências, Educação em Matemáticas, Educação em Ciências e Matemáticas para a Educação Infantil e Educação em Ciências e Matemáticas para as Séries Iniciais.

²⁶ Como a disciplina seguiu um mesmo planejamento nas quatro turmas, tratarei de descrever aquelas interações em termos gerais do que ocorreu no seu desenvolvimento, evitando de início me deter em detalhes do que se passou em cada turma.

distância. Isto nos deixou numa delicada posição de quem, supostamente, teria todas as respostas “no bolso do colete”, o que estava bem longe de corresponder à verdade de nossa experiência inicial.

Diante dessa situação, nos empenhamos em esclarecer algumas de suas dúvidas, mas argumentamos sobre a *necessidade de refletirmos juntos*, no decorrer do processo, para obter possíveis respostas às indagações postas e, ainda, encontrarmos novas formas de pensar/fazer o processo de ensino a distância.

Dessa forma, partilhamos nosso entendimento de que o saber se constrói ao longo do percurso, ao qual buscamos ajustar nosso passo para dar início à construção coletiva de novas perspectivas para a formação de professores para o ensino a distância.

Para “quebrar o gelo” e diminuir a tensão inicial, envolvemos os professores numa *dinâmica de grupo*²⁷ que pretendia, além de realizar os objetivos já referidos, chamar a atenção dos professores do curso para os rótulos e preconceitos que desenvolvemos em relação a aspectos vários. Refiro-me a julgamentos precoces e a idéias pré-concebidas que, freqüentemente, nos impedem de conhecer efetivamente as diferentes realidades presentes ao nosso redor.

Quando socializamos as impressões provocadas pela *dinâmica de grupo* desenvolvida, percebi que aqueles momentos de descontração favoreceram nossa aproximação e empatia mútuas. Mais ainda, testemunhei uma parcela considerável de professores admitir que possuíam *algum tipo de preconceito em relação à educação a distância*.

Experimentei, porém, um certo alívio quando esses mesmos professores manifestaram clara disposição em se desarmar de tais preconceitos. Com isso, expressaram interesse em conhecer o “ensino ao longe”, e compreender como este processo se desenvolvia, sob quais condições, com que abordagens, para que tipo de aluno, com quais agentes. Declararam desejar entender de que forma o ensino a

²⁷ Refiro-me à dinâmica denominada **Rótulos**, a qual adaptamos para servir aos nossos propósitos . O leitor interessado poderá consultar: Ballester-Alvares, 1999.M.E. **Mutatis Mutandis: Dinâmicas de Grupo para o Desenvolvimento Humano**. São Paulo: Papirus.

distância pode estar a serviço da qualificação docente em seus municípios e, em última instância, da qualidade do ensino que chega “até as crianças” (sic).

Ao sentirmos o “terreno preparado”, motivamos a mobilização as idéias prévias dos professores sobre a EAD, listando-as sob a égide de ‘*Certezas Provisórias e Dúvidas Temporárias*’, que iriam ser retomadas na etapa final desta disciplina. Nessa ocasião, muitos desses professores tomaram consciência de que já haviam tido ou assistido alguma experiência com essa modalidade educacional, sem se darem conta do que se tratava.

Em seus depoimentos, alguns constataram que a educação a distância concedeu-lhes, já na idade adulta, a oportunidade de concluir os estudos em alguma etapa da vida escolar, e que teriam, certamente, optado por esse processo porque não se adequavam mais ao ensino presencial. Outros lembraram de algum familiar ou amigo que se tornou um bom profissional de nível técnico, através de cursos a distância²⁸. Outros ainda recordaram que desenvolveram alguma habilidade específica estudando em materiais de ensino “ao longe”.

Vale ressaltar, que nesse processo de tomada de consciência, em que uns narravam suas experiências e outros ouviam-nas com atenção, a maioria dos professores manifestou-se sensibilizada quanto as reais possibilidades de aprendizagem através da educação a distância. Entretanto, continuaram levantando inúmeras questões que lhes causavam incômodo, pois consideraram muitos aspectos negativos em suas experiências anteriores, dentre os quais, falta de apoio, materiais didáticos apenas instrucionais, avaliação exclusivamente quantitativa, ausência de interação.

Quando as formadoras apresentaram um breve histórico da educação a distância, várias foram as manifestações dos professores na tentativa de situar suas experiências na classificação das gerações da educação a distância. Constatamos que as experiências ali partilhadas ocorreram, exclusivamente, com materiais impressos. Essa questão provocou intensos debates sobre a realidade da Região Norte em termos de democratização dos recursos tecnológicos, da formação docente para a sua utilização pedagógica, do resgate da qualidade do material

²⁸ Neste âmbito, o Instituto Universal Brasileiro – ensino por correspondência – é sempre lembrado.

impresso que, contradizendo as expectativas de uma sociedade tecnológica, mantém-se predominante nesta Região.

Em vários momentos, propusemos aos professores *atividades de simulação da aprendizagem a distância*, utilizando o módulo da disciplina para estudo, na qual estes se colocaram na condição de alunos, e as formadoras, no papel de suas tutoras. Dessa forma, eles puderam vivenciar as circunstâncias de um aluno que estuda a distância e perceber algumas de suas necessidades.

A discussão que se seguiu à essa atividade, despertou a atenção dos alunos-professores para a imprescindível *qualidade da prática de um professor-tutor* no que diz respeito à garantia da aprendizagem a distância, tal como registrei entre minhas anotações de campo. Vale considerar o que expressam as minhas notas na íntegra, a saber:

A importância do professor-tutor assume aqui dimensões que nem mesmo eu suspeitava. Os professores deram inúmeros exemplos práticos, oriundos de suas experiências, de como a ação do tutor é fundamental, mas destaco aqui o depoimento que mais me impressionou, vindo de um professor com problemas visuais. Ele relatou que fez uso do ensino a distância para concluir o ensino médio, mas devido a sua dificuldade visual, precisava pedir a sua tutora que fizesse a leitura do material de estudo e também das provas, só assim ele pôde finalizar essa etapa. Daí concluiu, que se não fosse pela educação a distância e pela sua tutora, ele não estaria aqui fazendo o curso de especialização. Quanto desafio a enfrentar!

Penso que não só a educação a distância, mas a educação brasileira como um todo funcional deve perseguir o aprimoramento da qualidade pedagógica das ações de ensino considerando-se a perspectiva da educação inclusiva, para a qual devemos nos preparar.

Uma atividade sobremaneira significativa consistiu na proposição de situações-problema que correspondiam à simulação das dificuldades mais comuns a serem enfrentadas por um tutor no cotidiano de sua prática. O propósito dessa atividade foi o de fomentar uma cultura de formação baseada na reflexão crítica sobre a prática, ainda que simulada, na qual o professor atribui-lhe novos significados em vista de compreender e enfrentar com segurança as dificuldades com as quais se depara.

O debate que sucedeu à exposição das soluções propostas por cada equipe de professores referentes às situações-problema de ordem prática foi cada vez mais

intenso. Diante daquelas situações, vivemos um processo contínuo e coletivo de reflexão sobre os problemas e as prováveis dificuldades que encontraremos no caminho da prática de educação a distância, bem como acerca do encaminhamento de soluções.

A essas reflexões, seguiu-se a produção de *sociodramas*, em que os professores encenaram, criativamente, situações em que diversas qualidades necessárias aos tutores estariam presentes ou ausentes do processo deflagrado. Isto serviu para que tomassem consciência de um conjunto de competências que os tutores precisam desenvolver para melhorar sua atuação pedagógica no curso do processo de ensino a distância. É evidente que também refletimos sobre a necessidade de assegurar condições concretas para o trabalho tutorial.

Ao final, os professores socializaram, sob a forma de *seminários*, os estudos que tiveram como base o *módulo impresso do conteúdo da disciplina*, tendo como foco de discussão as seguintes questões da educação a distância: (1) características da metodologia de produção de material, (2) legislação da EAD e (3) avaliação da aprendizagem a distância.

Após a apresentação de cada seminário, abrimos espaços para as acaloradas discussões e reflexões coletivas, que marcaram todo aquele processo, e se constituíram como experiências interativas extremamente valiosas para meu processo de formação pessoal e profissional como formadora.

Mantenho vivas em minhas memórias aquelas experiências interativas, pois elas se traduziram não só em momentos de um processo de construção de uma prática diferenciada de formação de professores de ciências e matemáticas a distância, mas também, de afirmação da minha/nossa *identidade profissional docente*.

III. UMA DIREÇÃO PARA A MUDANÇA: SUPERANDO PRECONCEITOS

Mude, mas comece devagar, porque a direção é mais importante que a velocidade.

Clarice Lispector

Nesta seção me proponho desatar para compreender os *nós* de relações de sentido que constituem, no âmbito desta investigação, uma rede de mudanças evidenciada no confronto entre a educação presencial e a educação a distância. Tal confronto se deu ao longo do processo de formação que trago para análise, no qual alunos-professores²⁹ de ciências e matemáticas que atuam, predominantemente, no ensino presencial, se defrontaram com o desafio de se tornar tutores da aprendizagem em cursos de formação docente a distância.

Imersa nesse cenário, sobre o qual aguço *meu olhar que escuta e meu ouvido que vê*, investigo o sentido formativo dessa rede de mudanças, tida e mantida como questão capital para os sujeitos-docentes que viveram aquele processo inicial, bem como o contexto mobilizador de construção dessa mudança. Nesse percurso, estou considerando como *rede de mudanças* um conjunto de aspectos, valorizados pelos sujeitos, que congregam múltiplas possibilidades de construção de outras/novas perspectivas de ser, de fazer e de conviver em termos educacionais.

Tais aspectos foram se tornando evidentes à medida que, no decorrer das interações, os alunos-professores se empenhavam na busca por respostas às suas inquietações frente aos desafios suscitados pela educação a distância. Essa busca produziu momentos de instabilidade docente, vividos em meio à tensão gerada entre o ser/fazer pedagógico a distância e presencial, configurando um quadro no qual a EAD foi posta como foco gerador de diferentes situações de conflito.

Essas situações de conflito foram valorizadas pelos sujeitos no seu processo de formação/desenvolvimento como professores-tutores, razão pela qual tornaram-se para mim indicativos de mudança, e assumem, sob meu olhar, duas dimensões

²⁹ No corpo deste relato utilizo diferentes expressões como alunos-professores, sujeitos-docentes, sujeitos-professores-tutores e professores-cursistas para referir-me aos mesmos sujeitos, ou seja, professores de ciências e matemáticas regularmente matriculados no Curso de Especialização para a Formação de Tutores.

distintas, mas interpenetráveis, que busco explicitar no curso das análises encetadas neste estudo, quais sejam:

a) *Dimensão da Prática Pedagógica*: corresponde aos conflitos no nível da prática pedagógica, gerados no confronto simulado³⁰ entre diferentes práticas e perspectivas de ensino e de aprendizagem a distância;

b) *Dimensão dos Paradigmas de Conhecimento*: considerando que as práticas trazem subjacente a elas próprias determinadas concepções teóricas, esta dimensão corresponde aos conflitos instaurados entre diferentes visões paradigmáticas que dizem respeito a diferentes concepções teórico-metodológico e epistemológicas acerca do processo educacional a distância.

Neste relato, o sentido de mudança por mim considerado se traduz num processo complexo porque multifacetado, dinâmico e não linear, que pode ser gerado por conflitos internos e externos ao contexto de origem, numa tensão entre teorias e a práticas.

Busco investigar, nesta seção, o sentido formativo da rede de mudanças, a partir de situações de conflito. Sendo assim, estou considerando com relação a tais situações, aquelas que se apresentaram aos sujeitos como portadoras de impasses, de problemas que reclamaram respostas, de dilemas que desencadearam, por um lado, dúvidas, medo e ansiedade e, por outro, a compreensão de novos referenciais teóricos, metodológicos e epistemológicos para a ressignificação da tríade professor-aluno-conhecimento.

Para tecer minhas análises e considerações precisei tomar outras/novas decisões metodológicas, através das quais me pareceu ser possível construir um trançado mais amplo de relações de sentido, em busca de esclarecer e compreender a rede de mudanças elaborada pelos sujeitos desta pesquisa.

Nesse processo, transcrevi, de diversas fontes, as manifestações dos sujeitos que constituíram os dados e informações desta pesquisa, e selecionei-as em função dos indicadores de análise inicialmente postos, quais sejam: *mudança, autonomia,*

³⁰ Porque a disciplina Fundamentos da Educação a Distância foi desenvolvida presencialmente, utilizamos como estratégia de formação a simulação de algumas práticas de ensino-aprendizagem a distância, inclusive da prática tutorial, de tal modo que os professores-alunos pudessem ter acesso a experiências, ainda que simuladas, do processo educacional nessa modalidade.

avaliação, preconceito e afetividade. De cada manifestação busquei o núcleo das idéias expressas e o registrei como assertiva. Com isso, aspiro elaborar uma análise de relações mais amplas a partir das assertivas dos sujeitos que melhor expressam seu pensamento no âmbito das categorias de análise definidas.

Os procedimentos de investigação narrativa se efetivam como possibilidades de tradução das percepções individuais e coletivas dos sujeitos desta pesquisa, cujas vozes constituem um emaranhado de fios que tecem a trama de formação docente na perspectiva dos processos de educação a distância por mim investigados. Refiro-me justamente ao contexto dos encontros da disciplina Fundamentos da Educação a Distância, do curso de especialização *lato sensu* para a formação de tutores de ciências e matemáticas para cursos não-presenciais ou a distância.

Em minhas análises e em constantes reflexões, parto do pressuposto de que a EAD, como processo educacional, deve ser compreendida no mesmo sentido da **educação** *que sempre concebemos como direito preliminar da cidadania, dever prioritário do Estado democrático, política pública básica e obrigatória para a ação de qualquer nível de governo* (LOBO NETO, 2000:10).

Daí porque, ao longo deste relato, a educação a distância é considerada justamente nos termos de sua imbricação com o todo educacional, pois não cabe concebê-la como um fragmento isolado e distante da educação que desejamos e nos empenhamos em construir.

Ao refletir sobre questões capitais da Educação a Distância, encontro nas vozes dos sujeitos uma sucessão de manifestações que vinculam a EAD a panoramas diferenciados de dificuldades e esperanças que permeiam a educação de modo geral. Isto pode ser percebido no que diz a aluna-professora Edsel: *É claro que dificuldades todos temos e teremos ... mas também sei que isso não será motivo para desistir, tanto da educação a distância quanto da educação presencial de qualidade que queremos em nossa sociedade* .

Edsel se refere a dois fios de um mesmo trançado, ou seja, a educação a distância e a presencial como sendo duas das inúmeras partes de um todo: o

complexo sistema de educação no qual estamos inseridos, com todas as suas dificuldades e superações, recuos e avanços. Por isso, a EAD, embora possua características específicas, não pode ser concebida com ou como um mero distanciamento entre professor e aluno no curso de realização da educação (Cf. LOBO NETO, 2000), mas deve ser definida como uma prática social de natureza cultural valiosa vinculada ao contexto da experiência educativa no mundo contemporâneo.

Apesar do sistema educacional possuir, em sua totalidade, uma natureza bem diferente das partes que o constituem (Cf. CAPRA, 1982), este congrega múltiplos sonhos e inquietações de cada parte individual. A fala de Edsel expressa que, embora diferentes, as partes tendem a convergir para a conquista do aprimoramento da qualidade para a escola, para o ensino e para a aprendizagem neste País.

Foi com este entendimento que realizamos os encontros pedagógicos da disciplina 'Fundamentos da Educação a Distância' a primeira a ser desenvolvida em todas as turmas do curso³¹.

A dinâmica de debates se deu pela troca de experiências oriundas da prática vivenciada, presencial e a distância, bem como dos confrontos simulados com múltiplas situações da prática profissional, no âmbito da EAD. Nestes termos, partimos da prática - real ou simulada - para desencadear, como ressalta Gómes (1992:112), uma reflexão séria sobre *o conjunto das questões educativas, desde as rotinas, as técnicas, passando pelas teorias e pelos valores*.

Dessa forma, as interações e a troca de experiências nela vividos, tendo a EAD como foco de reflexão, fez emergir, de modo coletivo, a percepção de que *entramos*, no dizer da aluna-professora Debi, *no mundo contemporâneo num momento de transição* e, portanto, de instabilidade, incertezas, mutações, do surgimento de outras/novas idéias e organizações.

Essa questão tornou-se auto-evidente nos espaços de discussão coletiva em que, assim como Debi, uma parcela considerável dos alunos-professores mostrou-se consciente de estarmos vivendo um momento de transformações, sobretudo

³¹ Refiro-me, novamente, ao Curso de Especialização para a Formação de Tutores.

educacionais, que decorrem das contradições e das rápidas mudanças sociais, políticas e econômicas deste século.

Para eles, esse processo de mudança 'que paira no ar' influi de modo incisivo sobre a relação ensino-aprendizagem exigindo um caráter de atualidade e de permanência à formação ou ao desenvolvimento profissional docente. Isto está presente na manifestação de Zete quando diz: *Devemos prosseguir nesta caminhada com os olhos no futuro, pois, tenho certeza (mesmo "provisória") que estamos passando por profundas mudanças no processo de ensino-aprendizagem.*

Zete expressa a compreensão de que *o futuro não é dado*, ele se constrói em função de profundas mudanças vividas no momento presente, razão pela qual *vivemos o fim das certezas* como diz Prigogine (1996:193). A formação de professores pela via da educação a distância pode representar, segundo a aluna, uma possibilidade de mudança, particularmente nos modos de ensinar e aprender.

Ao pôr-se em caminhada, Zete se insere no processo contínuo de formação para atuar como tutora na EAD, manifestando clareza de estar inserida num contexto dinâmico de mudanças, no qual emergem e convivem diferentes visões de mundo, e com as quais ela precisa aprender a lidar. Sua colega Rose parece partilhar desse entendimento justamente ao considerar que *a educação a distância pode ser positiva se lembrarmos que a educação se dá de várias modos e maneiras.*

Rose demonstra, assim, ter clareza de que, neste cenário de início de um novo século, não cabe mais um único modo (tradicional) de ensinar nem de aprender, posto que a educação presencial já não reina como a única e mais adequada modalidade de ensino disponível. O professor não é mais o único que ensina, o ensino não é mais apenas transmissão de conhecimento/informações, o aluno já não é o único que aprende e a escola, a oferecer mais e melhores condições de aprendizagem, não está mais restrita a quatro paredes, passando a ter, progressivamente, um *sentido ubíquo*, de poder estar e se dar em qualquer lugar.

As posturas de Zete e Rose caracterizam atitudes positivas em relação à *mudança*, uma vez que o próprio grupo de professores no qual se inserem parece

aceitar, progressivamente, *a idéia da mudança* - neste caso, de uma modalidade de ensino presencial para outra a distância, bem como de uma concepção educacional conservadora para uma outra emergente - *como uma necessidade inevitável da mudança social* no dizer de Esteve (1998:110), e das novas demandas produzidas nesse processo.

Essas atitudes positivas foram sendo refletidas e valorizadas no processo de formação. Como formadoras fomos percebendo, ao longo do processo, que os alunos-professores iam situando a formação docente através da EAD como uma possibilidade de contribuir para que os professores dos lugares mais distantes, aqueles que raramente têm oportunidades formativas, pudessem ter acesso a cursos e a qualificações profissionais. É isto que se observa na manifestação de Ilza ao assinalar em termos pessoais o seguinte: *a partir do momento em que percebo a educação a distância como uma possibilidade de acesso ... lá no último rio para onde se leva oito horas para chegar, fico gratificada de estar aqui...*

No processo de sua constituição como professora-tutora, Ilza manifesta uma atitude positiva frente a EAD, pois a tem presente como alternativa para criar oportunidades formativas para os professores que se vêem excluídos do acesso a programas de formação continuada, em função de dificuldades geográficas ou temporais. De fato, cada vez mais, a Educação a Distância vem se consolidando como importante estratégia de ampliação do acesso a processos formativos de qualidade destinados a adultos, em diferentes níveis de formação escolar e profissional (Cf. BELLONI, 1999; LOBO NETO, 2000; LITWIN, 2001; OLIVEIRA, 2002; FERRERAS, 2001).

Debi, por sua vez, evidencia uma perspectiva de EAD que vai além de sua importância como alternativa democrática de acesso, uma vez que, para ela, *ensinar a distância é mais uma forma de aprender e trocar experiências, conhecimentos, que favorece ainda mais a formação profissional de quem quer que queira*. Para essa aluna-professora, a educação a distância é tanto valiosa quanto valorosa, como mais uma oportunidade de intercâmbio de conhecimentos, que vem atender às necessidades formativas dos professores em busca de formação e de desenvolvimento profissional.

Essa perspectiva posta por essa aluna-professora se coaduna com o que Lobo Neto (2000:11) considera ser a contribuição fundamental da educação a distância, quer seja, ser *instrumento de qualificação do processo pedagógico e do serviço educacional e canal privilegiado de interação com as manifestações do desenvolvimento científico e tecnológico no campo das comunicações*. Certamente, essas são razões cruciais do desenvolvimento vertiginoso da modalidade a distância nos dias atuais.

Contudo, é importante reconhecermos que não se democratiza o acesso nem se qualifica o processo pedagógico pela simples “maquiagem tecnológica” do sistema, apenas adotando-se um sofisticado circuito de comunicação. É preciso aliar o suporte tecnológico a uma concepção teórico-metodológica e epistemológica de educação, diferente daquela dominante no ensino tradicional e que possa ser compatível com os desafios do momento presente, marcado por uma realidade de contradições, de conflitos e de tensões de toda ordem (Cf. MORAES, 2002; OLIVEIRA, 2002; OLIVEIRA, 2003; LITWIN, 2001).

Vale ressaltar que isto somente se torna possível à medida que as ações de formação continuada, particularmente no âmbito da Educação a Distância, possam transcender a simples atualização científico-pedagógica, e se transformar na criação de espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza, como quer Imbernón (Cf. 2005). Com relação a essa questão, a EAD tem oferecido múltiplas possibilidades diretamente ligadas à flexibilidade e à modularidade, pressupostos básicos de programas nessa modalidade.

Tendo em vista que a EAD tenta atender a demanda do aprendente, ao invés de impor-lhe modos exclusivos de ensino-aprendizagem, para Litwin (2001:14) tal flexibilidade implica dois aspectos, quais sejam: a) embora as propostas de implementação da EAD não atendam a um modelo rígido, elas exigem uma organização que permita ajustar de forma permanente as estratégias desenvolvidas; b) as propostas de educação a distância se apropriam de uma multiplicidade de recursos pedagógicos que visam facilitar a construção do conhecimento.

É importante destacar que a **flexibilidade** de acesso ao ensino, à aprendizagem e às ofertas ao longo da vida, não significa o abandono de critérios definidores de qualidade para o ensino a distância. Ao contrário, o rigor em torno dos cuidados com os critérios de qualidade de materiais utilizados, de organização do conhecimento para apresentação ao aluno, de atuação docente, de interação positiva e diversificada, de avaliação da aprendizagem, se intensificam e se articulam na tentativa de evitar quaisquer dúvidas quanto à credibilidade e qualidade dos cursos oferecidos (Cf. BELLONI, 2003).

Em função disso, também Ferreras (Cf. 2001) nos esclarece que princípios como flexibilidade e autonomia não são absolutos na educação a distância, pois seus limites estão presentes em algum tipo de controle do processo formativo exercido pelas instituições educativas, seja em relação aos conteúdos, calendários, avaliações, dentre outros.

No que diz respeito à **modularidade**, esta corresponde a uma maneira de disponibilizar um curso de tal modo que sejam atendidas, da forma mais abrangente possível, *as necessidades específicas da comunidade e da aprendizagem em questão* (OLIVEIRA, 2002:94). Parece possível dizer que, em condições de ensino de qualidade positiva, a modularidade representa uma tentativa de romper com a fragmentação disciplinar do paradigma positivista, para caminhar em direção ao que Santos (2005:76) preconiza como *fragmentação pós-moderna* que se realiza nos termos de uma organização temática.

Para esse autor (2005:76), *os temas são galerias por onde os conhecimentos progridem ao encontro uns dos outros*. A modularidade assume essa lógica, na medida em que se apóia no pressuposto do conhecimento em redes temáticas, tendo em vista o atendimento mais abrangente possível das expectativas formativas de adultos, em grande maioria, trabalhadores, cujas experiências de vida requerem um tratamento pedagógico através de abordagens mais sistêmicas de conhecimento e aprendizagem.

A formação a distância tende a avançar, pois, de uma concepção curricular apoiada numa visão epistemológica enciclopédica e totalizante, de abordagem metodológica linear e hierárquica, para outra mais enxuta, flexível, modular, tendo

em vista a aprendizagem significativa, construída através de metodologias não lineares em que o conhecimento seja concebido sob a forma de *redes de sentidos* (Cf. OLIVEIRA, 2002).

Esses pressupostos tornam a EAD um campo fértil para outras/novas possibilidades pedagógicas vinculadas a processos de mudança. Entretanto, como a maioria dos sujeitos-docentes atua no ensino presencial, tornou-se difícil para alguns, no início do processo de formação para tutoria, vislumbrarem as conquistas que podem ser realizadas por esta modalidade de educação. Essa questão pode ser percebida em uma outra manifestação de Edsel que diz: *Deixo claro que é uma mudança bastante difícil de se processar, devido o ensino presencial ser ainda muito forte em nós.*

Tendo a educação presencial *ainda muito forte* em seu modo de conceber o ensino, ficou difícil para Edsel, em princípio, conceber e refletir sobre um processo de aprendizagem a distância. Essa dificuldade gerou reações de naturezas diversas, fazendo emergir diferentes idéias, posturas, crenças e valores que, ao longo do processo, foram assumindo novos matizes a medida que outras/novas questões/problemas foram sendo incorporados nas interações.

Tal situação foi percebida por uma das formadoras que assinalou: *Sinto que eles (os alunos) estão em crise, oscilando entre um ensino e outro, mas precisam entender que o que vale para o ensino a distância em termos de interação, de consideração do aluno como centro do processo, em termos da construção do conhecimento... também vale para o presencial (Cris).*

A manifestação de Cris evidencia seu conhecimento tanto do conflito vivido pelos alunos-professores, quanto de um dos desafios das formadoras: o de construir, junto com esses alunos, uma concepção de educação a distância que possa estar/ser coerente com os desafios pedagógicos atuais, evitando comparações desnecessárias com o ensino presencial.

Esse cuidado deriva-se do fato de não se tratarem de duas modalidades excludentes ou mesmo concorrentes, mas, ao contrário, se considerarmos que algumas das premissas da EAD, como as citadas por Cris — *a interação, o aluno*

como centro do processo, a construção do conhecimento... — podem oferecer novas possibilidades pedagógicas a serem também vivenciadas e compartilhadas no contexto do ensino presencial. Assim, cabe considerar que ambas as modalidades podem coexistir e conviver, compartilhando princípios pedagógicos diferenciais e mais coerentes, apesar de atenderem diferentes demandas em função de suas especificidades.

À medida que os sujeitos se situavam na transição da prática docente presencial para o ensino a distância, alguns deles passaram a manifestar, em grau maior ou menor, uma postura preconceituosa com relação a educação a distância, em termos tais como os que Ama expressa: *...Não acredito muito nesse novo “método de ensino” (sic), justamente por achar que a relação presencial entre professor e aluno influi melhor no conhecimento deste último.*

Uma das questões centrais de tal manifestação de preconceito, posta de início por Ama, parece vir da resistência ao novo, daquilo que traz em si a mudança, daquilo que foge ao convencional e ao que está assimilado como conhecido, aparentemente sem problemas. Isto representa, contudo, um mecanismo de rejeição que está relacionado ao que Esteve (2001:110) denomina de *medo da mudança*. Para esse autor, esse sentimento está presente entre os professores que se encontram em situações instáveis, seja por ausência de competências ainda não desenvolvidas ou mesmo por pensar que a mudança - neste caso, da modalidade presencial para a modalidade a distância - deixará em descoberto algumas de suas carências formativas.

De fato, os encontros iniciais nas várias turmas foram marcados por dúvidas, por medo e insegurança, que os professores revelavam justamente em relação ao curso, à prática tutorial desconhecida, ao processo de ensino-aprendizagem a distância. Essa questão se mostra evidente na manifestação de Edsel que expressa *dúvidas relacionadas a como se processa, a qual o meu real papel nesse projeto e a responsabilidade na formação de professores, são alguns de meus medos...*

Medo e insegurança podem estar associados ao fato de que uma parcela expressiva de professores está defasada em relação às mutações do mundo moderno e suas respectivas demandas educacionais (MORAES, 2002:06). Esse fato

parece não ser ignorado pelos alunos-professores e, de algum modo, causa-lhes não só incômodo mas medo, como diz Masé: *Fiquei surpresa ... percebi que, mesmo sendo professores, ainda estamos desinformados de muitas coisas relacionadas à educação. Não conheço o ensino a distância, por isso tenho medo.*

Nos casos de Edsel e Masé, suas dúvidas e medos estão ligados à falta de informações mais claras sobre *Educação a Distância* e suas implicações conceituais e didático-pedagógicas. De algum modo, a falta de informação gera preconceito em relação ao objeto ignorado. Usualmente, rotulamos de modo preconceituoso aquilo que desconhecemos ou conhecemos apenas parcialmente. Certamente, o que nos move é o medo e a rejeição do novo.

Outra face do preconceito ligado à EAD pode ser percebido através de uma manifestação, feita de modo conjuntural por um dos sujeitos. Este diz ser *evidente que a educação presencial é mais eficaz, pois o contato físico, emocional com o aluno é bem mais significativo.* Essa manifestação evidencia que, de algum modo, a postura preconceituosa tenta estabelecer alguma espécie de distanciamento superior entre aquele que age preconceituosamente e o objeto do preconceito, criando um mecanismo por meio do qual intenciona-se marginalizar... aqueles a quem atribuem certas características menos “nobres” (Cf. PINSKY e ELUF, 1993:10-11) e, dessa forma, incluir-se na categoria dos supostos privilegiados.

Este tipo de relação que tenta marginalizar a EAD parece ter origem no final do século XIX, quando instituições particulares nos Estados Unidos e na Europa disponibilizaram cursos por correspondência *destinados ao ensino de temas e problemas vinculados a ofícios de escasso valor acadêmico* (LITWIN, 2001:15). Além disso, num período recente, essa modalidade foi transformada em segunda oportunidade de estudos para quem fracassou em uma instância juvenil.

Esses fatos históricos da educação a distância, podem ter contribuído para que lhe fosse atribuído o rótulo preconceituoso de “oferta de segunda categoria”, até que, após várias décadas, essa modalidade de ensino pode ganhar competitividade diante das ofertas da modalidade presencial.

Na esteira do pensamento de Pinsky e Eluf (1993), cabe considerar que o preconceito em relação a EAD também pode estar ligado à ilusão na suposta superioridade do ensino presencial em relação ao ensino “ao longe”. A crença na simples presença física do professor como garantia de aprendizagem, parece tentar estabelecer um distanciamento superior da modalidade presencial em relação a EAD, porque tenta convencer que a primeira é, aparentemente, mais eficiente do que a segunda. Essa postura preconceituosa está presente no depoimento de um dos sujeitos, feito conjunturalmente, quando ressalta *ser evidente que a educação presencial é mais eficaz, pois o contato físico e emocional com o aluno é bem mais significativo.*

Esse aluno-professor demonstra confiar na idéia de que o simples *contato físico* está vinculado ao *emocional* e que, estes juntos, definem a eficácia da educação presencial. Entretanto, não são raras as vezes em que o professor presencial, mesmo convivendo diariamente com seus alunos, não tem sequer uma vaga idéia sobre o que um único aluno pensa daquilo que está sendo ensinado, justamente por não tomar conhecimento da presença dos alunos em classe.

Certamente, isso acontece porque a modalidade presencial, em larga escala, ainda mantém a prevalência da prática tradicional de ensino, na qual a interação entre os sujeitos do processo se dá em termos superficiais ou quase nulos, ainda que a proximidade física possa oferecer o contrário. Dessa maneira, como assinala Mizukami (1986:14), *ignoram-se as diferenças individuais, pois os métodos não variam ao longo das classes nem dentro da mesma classe.*

Essa questão de “proximidade” me leva a concluir, de um lado, que a mera presencialidade em classe nada assegura à interação, ao diálogo, à mediação efetiva na construção do conhecimento, que são elementos centrais ao estabelecimento do **estar junto pedagógico**, para efetivação da **relação de ajuda pedagógica**, como condição de interação favorável a uma aprendizagem eficiente.

Por outro lado, considerando que o excesso de confiança na virtualidade também pode gerar a inversão do preconceito, acredito que a eficiência do processo de ensino e de aprendizagem não está, por si só, na presença física ou virtual de professores e alunos, de formadores e sujeitos em formação. Essa eficiência pode

ser conquistada em função de um conjunto de fatores, tanto de ordem micro quanto macro conjunturais, articulados pela intencionalidade pedagógica da construção do conhecimento **em parceria** ou **na interação**, que é possível se estabelecer tanto na presença quanto na distância física desde que mediatizada entre os sujeitos implicados.

A aluna-professora Rose manifesta não acreditar na possibilidade de eficiência do ensino a distância, ao dizer o seguinte: *Eu acredito que é bem mais difícil você ensinar a distância, porque tem muitos fatores que contribuem para que o aluno se disperse, inclusive não ter com quem conversar.* Ao afirmar isto, Rose evidencia desconhecer que, em situações de ensino-aprendizagem a distância, um dos elementos imprescindíveis que ajudam na definição da qualidade na relação formador-aprendiz e aprendiz-aprendiz, é a **interação**. Certamente, ao se pronunciar dessa forma, Rose confunde *interação* com *interatividade*³².

Ao contrário do que se pode pensar, no processo de ensino-aprendizagem a distância a ação de interagir é extremamente importante. A interação permite justamente o desenvolvimento da intersubjetividade nessa relação, tornando possível o fortalecimento do caráter sócio-afetivo como ingrediente singular do processo vivido pelos sujeitos (BELLONI, 2003:58). Isso significa que, por mais contraditório que possa parecer, um aprendiz a distância pode ter maiores e melhores condições de interação e de parceria sócio-afetiva com seu formador/tutor, do que outro que convive, diariamente, com seu professor numa sala de aula convencional. Isto porque, de alguma forma, ele tem a interlocução assegurada, quer em função de suas próprias perguntas, das suas dúvidas, quer em função de suas curiosidades e hipóteses levantadas.

Em larga escala, os sistemas de EAD se esforçam por aumentar seus recursos de interação mediatizada por tecnologias, na mesma medida em que também estimulam a existência de locais de encontro, entre aprendizes ou entre estes e seus tutores. Essas questões vinculam-se ao reconhecimento de que *o desafio da*

³² Belloni (2003:58) faz uma distinção importante entre interação e interatividade. Diz ela que interação é a *ação recíproca entre dois ou mais atores onde ocorre intersubjetividade, isto é, encontro entre dois sujeitos – que pode ser direta ou indireta (mediatizada por algum veículo técnico de comunicação, por exemplo, carta ou telefone)*; a interatividade pode ser entendida sob dois aspectos: de um lado, como a *potencialidade técnica oferecida por determinação do meio (por exemplo, CD-ROMs de consulta, hipertextos em geral ou jogos informatizados)*, e de outro lado, pode ser entendida como *atividade humana, do usuário, de agir sobre a máquina, e de receber em troca uma “retroação” da máquina sobre ele.*

educação a distância está em propostas que não fomentem o isolamento do aluno, mas que ensinem a valorizar a solidariedade e a participação (LITWIN, 2001:22).

A preocupação com *mecanismos de interação cognitiva* associa-se ao fato de que a motivação³³ do aluno está diretamente ligada às condições de interação ofertadas pelos sistemas de EAD. Daí porque é possível observar, de um lado, altos investimentos em pesquisas e desenvolvimento tecnológico (Cf. VALENTE, 2002, 2003; AZINIAN, 2004; OLIVEIRA, 2002; OLIVEIRA, 2003; MAIA, 2004), entendidos como fatores necessários para um maior alcance de interação e, conseqüentemente, da qualidade do processo educacional a distância. Por outro lado, como já havia dito antes, a maioria dos sistemas de educação a distância não excluem momentos presenciais do seu planejamento e, ainda, fortalecem as tutorias como espaços de consulta pessoal que permitem fomentar a colaboração entre colegas e demais sujeitos envolvidos (LITWIN, 2001:22).

Ao meu ver, a interação é um elemento imprescindível em qualquer situação de aprendizagem para formação profissional. Digo isso, porque foi através desse processo, que percebi o quanto que os mecanismos de preconceito e, conseqüentemente, de resistência, presentes entre os sujeitos-docentes, são produzidos por desinformação, medo, desconfiança, ilusão... Acredito que isso tudo tem contribuído para que a EAD, por um longo período, não tenha sido valorizada na totalidade do seu potencial pedagógico, mas apenas como atividade de segunda ordem que permanecia à margem do sistema educacional.

Oliveira (2003:36) traça um panorama dessa situação lembrando que, para alguns a EAD tem, exclusivamente, um *caráter supletivo* por compensar as carências advindas das políticas faltosas que não conseguiram garantir oportunidades de estudos a cidadãos em idade própria. Outros reconhecem ser esta modalidade uma *forma barata e rápida de ampliar a oferta de cursos*, não raras vezes de qualidade duvidosa. Outros ainda criticam a EAD como espaço de *prioridade tecnológica* ou *tecnicista* que põe a aprendizagem significativa em segundo plano.

³³ Adoto como conceito de motivação aquele proposto por Bzuneck (2001:09) como sendo *aquilo que move uma pessoa ou que a põe em ação ou a faz mudar o curso, (...) entendida ora como um fator psicológico, ou conjunto de fatores, ora como um processo.*

Esse quadro contribui para que a educação a distância venha carregando, no decorrer de sua trajetória, um pesado fardo de depreciação tanto dos que a erigiram como panacéia dos males educacionais quanto dos céticos que, sem ver suas concretas possibilidades, condenaram-na a permanecer como oferta de segunda classe (LOBO NETO, 2000:10).

Como formadoras, nós já sabíamos que os rótulos estavam postos, os preconceitos existiam e que era necessário lidar pedagogicamente com eles para inverter o processo de resistência à EAD. Isso se evidencia na manifestação da formadora Rosa quando diz: *Os rótulos que os professores (alunos) trazem em relação a EAD são difíceis de serem quebrados, mas isso não é impossível, e nós temos muita responsabilidade nesse processo.*

Tendo clareza das dificuldades que enfrentaríamos, decidimos envolver os – alunos-professores numa dinâmica de grupo³⁴, para descontrair, socializar e, principalmente, para proporcionar momentos de reflexão sobre os preconceitos e os rótulos que eles traziam em sua “bagagem”, particularmente com relação à educação a distância.

Como já mencionei, nossa intenção era criar condições formativas para que eles pudessem se desarmar dos rótulos negativos, geradores de conflitos e distorções, que poderiam impedi-los de construir uma compreensão ampla e consistente acerca do processo de ensino-aprendizagem a distância.

As evidências indicaram que acertamos na escolha da estratégia, pois os alunos-professores – por entre risos e muita descontração - manifestaram certa tomada de consciência desses preconceitos e de suas implicações, tal como diz, conjunturalmente, um dos sujeitos no momento de socialização: *Realmente, rótulos e preconceitos estão ligados a sentimentos negativos que bloqueiam o conhecimento do outro e de novas descobertas como é, para mim, a educação a distância.*

³⁴ A dinâmica que utilizamos consiste numa adaptação da dinâmica ‘O Rótulo’ presente na obra de Ballesterro-Alvares, 1999.M.E. Mutatis Mutandis: Dinâmicas de Grupo para o Desenvolvimento Humano. São Paulo: Papyrus.

Esse processo marcou-lhes tão significativamente que, mesmo nos corredores, foram intensos os comentários a esse respeito, daí porque destaco o que disse um dos sujeitos³⁵ envolvidos, também em termos conjunturais: *Agora vejo que é preciso destruir rótulos, combater esses preconceitos, jogar as armas para o lado, senão a gente não vai entender a EAD numa visão mais atualizada, nem também o que ela pode oferecer para a realidade de cada município.*

É possível observar nessa manifestação que, ao buscar romper com preconceitos, o sujeito-docente começa a quebrar resistências e a criar possibilidades de abertura ao conhecimento daquilo que foi objeto de rotulação preconceituosa. Neste caso, esse sujeito se permite participar de um processo de ruptura com modos predeterminados de leitura da realidade para assumir outros modos de ler/conhecer/desvelar o que a EAD pode oferecer para a realidade do seu município, para seu contexto de vida profissional.

No processo de constituição do sujeito-professor-tutor, essa busca pelo conhecimento relativo a EAD, também se desdobrou num esforço de auto-conhecimento (Cf. SANTOS, 2005) que fez o sujeito caminhar definindo sua própria direção, para se reinventar e, com isso, criar e recriar outras/novas idéias e possibilidades no âmbito da prática docente. Isto pode ser percebido na fala entusiasmada da aluna-professora Edsel ao dizer: *Bem, estou apenas no início desse estudo, mas já dei um grande passo em direção a mim mesma como tutora, pois vejo hoje a Educação a Distância sem o rótulo que trouxe comigo ontem, o de que não funciona e acho que isso já me leva a ser outra* (Ênfase da professora).

Ao se desfazer de rótulos e de sentimentos preconceituosos em relação à educação a distância, Edsel se permite *conhecer a EAD e se conhecer*, construindo um caminho que a leva a *ser outra*, como disse, no percurso de sua formação e no seu desenvolvimento como sujeito-professor-tutor. Nesse sentido, essa professora expressa uma atitude de quem está *conhecendo e se conhecendo em processo*, na perspectiva do que Dewey (citado por MORAES, 1997:92) preconiza como um movimento de vir-a-ser derivado de um processo de *reorganização reflexiva*.

³⁵ Depoimento obtido numa conversa informal na qual eu interagira com um grupo de alunos-professores na hora do lanche, isto ocorreu no corredor em frente à sala de encontros.

Esse processo de *reorganização reflexiva* foi sendo favorecido no contexto de interação presente nos encontros pedagógicos da disciplina, e se desencadeou em meio a diferentes conflitos vividos pelos sujeitos. Cris manifestou ter essa percepção quando disse o seguinte: *O preconceito era tão grande que muitos deles (os alunos-professores) não tinham consciência de que haviam estudado a distância, então, tiveram um “choque”, tomaram consciência...e alguns já estão admitindo que é possível, mas outros ainda têm reservas.*

Cris evidencia momentos em que, durante os debates, percebe que alguns alunos-professores ficaram perplexos, “em *choque*”, ao tomarem consciência de que haviam realizado parte de sua formação por um sistema de EAD, mas não se davam conta disso. Essa tomada de consciência, certamente, só foi possível em virtude da troca de experiências e da *superação do preconceito*. Isso pode ser percebido no dizer de um sujeito conjuntural, assim: *Quando estavam falando sobre ensino a distância, várias características foram identificadas e foi aí que algumas lembranças vieram à tona... e tive a confirmação de que eu sou fruto de uma modalidade de EAD... Então, como posso (man)ter preconceito?*

Esse sujeito demonstra perplexidade diante de si e do seu próprio preconceito ao encontrar em suas lembranças alguns elementos constitutivos de sua formação que estão ligados a sua experiência como aprendiz em um sistema de educação a distância. Essas lembranças, na perspectiva posta por Josso (2004:40), tornam-se *recordações-referência* e podem ser qualificadas de *experiências formadoras*, na medida em que o que foi aprendido - saber-fazer, conhecimento e informações - possa servir, daí pra frente, de acontecimento existencial único e decisivo na simbólica orientação de uma vida.

As interações e troca de experiências produzidas no contexto dos encontros pedagógicos em aula trouxeram à tona várias *recordações-referência* em relação a EAD, evidenciando, na perspectiva posta por Connely e Clandinin (1995), diferentes sentidos formativos para os sujeitos que as ‘reviveram’, ao narrá-las, e também para quem delas partilhou e ressignificou, ao lê-las ou escutá-las.

Fui percebendo que os sujeitos, ao narrar suas memórias como aprendizes “ao longe”, tomavam distância do momento de sua produção e procuravam compreender

a si próprios e aos outros. Esse distanciamento permitiu-lhes refletir sobre sua própria experiência, num processo emancipatório em que o sujeito aprende a produzir sua própria formação, auto-determinando a sua trajetória (Cf. CUNHA, 1997:03).

Uma lembrança pode congrega vários sentidos e sentimentos, tais como esperança, motivação e otimismo, ou ainda, preocupação, desafio, que se reúnem e se interpenetram como expressão de utopia possíveis. Isso é passível de ser percebido no depoimento conjuntural de um dos sujeitos ao afirmar cheio de entusiasmo: *Pode dar certo, sim, gente, pois lembrei que foi a EAD que possibilitou que eu chegasse até aqui. Esta é uma oportunidade pra nós, pra nossa Região e pros nossos colegas das escolas em beira de estrada.*

Ao reencontrar a educação a distância em seu próprio trajeto formativo, esse sujeito a tem presente como possibilidade crescimento para si e para a sua região e, ainda, como oportunidade de formação e de qualificação para outros *colegas*, professores, que vivem nos lugares mais remotos da Amazônia, alguns *em beira de estrada*, como mencionado. Esses professores encontram-se excluídos da maioria das oportunidades de formação profissional, quer inicial quer continuada, que dificilmente chegam até eles.

Essa questão do “reencontro” expressa o desafio permanente da EAD em não perder de vista o sentido político original da oferta, que é o de democratizar o acesso, uma ação reconhecidamente associada à conquista de qualidade na proposta pedagógica e de seus materiais (LITWIN, 2001:21). Portanto, tal como preconiza esse autor, no âmbito dos desafios dessa modalidade de ensino, não se pode deixar de lado alguns cuidados tais como (1) adequar o desenvolvimento dos conteúdos aos suportes tecnológicos adequados, (2) associar de modo coerente a proposta de ensino à concepção de aprendizagem, bem como (3) analisar de que maneira os desafios da distância são tratados entre alunos e professores, e entre os próprios *alunos*.

O aluno-professor Jair, ao revolver suas memórias, percebeu esse sentido de desafio assumido pela EAD, ao dizer: *Eu já trabalhei em educação a distância semipresencial e penso que é um desafio para todos nós educadores. A sua*

experiência despertou-lhe para os desafios postos aos educadores que ousam participar do processo de expansão da Educação a Distância, no qual estão envolvidos, de um lado, os fatores que indicam *tendências positivas* e, de outro lado, os que apontam *tendências perturbadoras e desafiantes*, sentidas hoje no contexto do processo de ensino “ao longe” (PRETI, 2000a:37-38).

Para Preti, já referido, os desafios são inúmeros e diversificados e dizem respeito à construção de uma proposta de Educação a Distância que vise uma qualificação social e não simplesmente técnica, na qual o conhecimento deixa de ser mercadoria vendida ‘em pacotes’ e o aprendiz deixa de ser apenas ‘um cliente’ para se tornar um sujeito autônomo e responsável, em busca de seu desenvolvimento pessoal e profissional. Nessa perspectiva, a EAD deve ser praticada como uma *outra opção*, posta em disponibilidade ao aprendiz, de forma tal que represente uma oportunidade de apropriação das novas linguagens de comunicação, de tecnologias que nos auxiliem sem nos anular, e não simplesmente como um *substituto do sistema presencial*.

Contudo, as experiências face aos desafios podem traduzir-se em preocupação, como expressa um sujeito, que se expressa conjuntamente, assim: *É preocupante, pois eu tive uma experiência e constatei muitas falhas em relação ao processo de ensino-aprendizagem*. Esse sujeito evidencia seu descontentamento com relação a experiências de EAD que já não correspondem às expectativas de uma demanda diferenciada, presente em nossa sociedade, dita *sociedade da informação, do conhecimento e da aprendizagem* (Cf. ALARCÃO, 2003:16).

Segundo Moraes³⁶ (2002), isso pode estar associado ao fato de que uma parcela considerável dos cursos de EAD, desenvolvidos no Brasil e mesmo no Exterior, tem servido muito mais a propósitos compatíveis com uma concepção positivista e tradicional da educação do que com as concepções emergentes de educação baseadas em aspectos construtivos, reflexivos e autoformativos.

³⁶ Embora Moraes esteja se referindo ao contexto da EAD online, sua análise se amplia ao contexto da educação a distância como um todo. Isso porque, embora a EAD online tenha se expandido com o avanço tecnológico, a proposta tradicional de educação presente nas propostas clássicas de material impresso, áudio, vídeo... baseada na instrução tem sido mantida na versão online, ou seja, a concepção tradicional de EAD se mantém, ainda que agora esteja numa “roupagem” tecnologicamente mais sofisticada.

As práticas pedagógicas de caráter meramente instrucional ainda se mantêm forte no contexto da educação a distância, fato que se mostra muito evidente no desenvolvimento de propostas pedagógicas tecnologicamente mais sofisticadas, mas, como diz Moraes (2002:04), política e pedagogicamente vazias e empobrecidas que ainda se encontram atreladas ao paradigma tradicional de educação e não mais conseguem atender aos desafios do momento presente.

Por entre dúvidas, medo, esperança, preocupação e desafio, os alunos-professores foram se constituindo sujeitos-professores-tutores da educação a distância. Nesse processo, perseguiram, *em parceria com as formadoras*, a construção de uma outra/nova concepção de ensino-aprendizagem na perspectiva da formação profissional a distância, diferente da tradicional, e mais ajustada ao objetivo de mudança no ser/fazer pedagógico.

Essa outra/nova concepção de aprendizagem, no âmbito da formação a distância foi se constituindo em função de *um objetivo único, de mudança na qualidade do ensino de ciências e matemática*, como disse um dos alunos-professores. Mas, para isso, alguns desses sujeitos perceberam a necessidade de *os professores adquirirem uma nova postura pedagógica perante o aluno* (Wan).

Com relação à primeira manifestação relatada, o sujeito tem a educação a distância como contribuição para a mudança situada no nível do ensino de ciências e matemática. Contudo, é preciso considerar o que Aragão (2005)³⁷ vê como a questão central que configura a contribuição da EAD em qualquer área de formação profissional, indo além de contextos específicos, que diz *justamente respeito à imprescindível ação da educação no contexto do século XXI, em todos os níveis de crescimento e sítios mais remotos, num cenário onde não há como “abrir mão” de formas alternativas de ensino-aprendizagem criadas para assegurar tal intervenção*.

³⁷ Orientação prestada a esta pesquisadora em novembro de 2005.

IV. EAD E TRANSIÇÃO DE PARADIGMAS

Sabemo-nos a caminho, mas não exatamente onde estamos na jornada.

Boaventura de Souza Santos.

Para a EAD exercer seu papel de instrumento de intervenção educacional nas contradições deste século, não cabe concebê-la simplesmente como um complemento da educação presencial, ou ainda, somente como alternativa de ampliação do acesso, em níveis e esferas específicas de ensino/formação. É urgente que a educação a distância seja vista, sobretudo, como via de intervenção pedagógica no projeto histórico, político e cultural do século XXI, pois, nesse contexto, ela se estabelece como prática social de grande potencial transformador.

O aluno-professor Wan demonstra considerar que o projeto de mudança passa pela construção de *uma nova postura* docente, tendo em vista novas formas de ensino – presencial ou a distância – bastante diferentes, mas ainda indefinidos com relação à sua estrutura e organização. Para Siqueira (2004:197), *dessas formas novas de aprendizagem e de auto-educação poderá nascer a nova escola que irá se consolidar até a metade do século 21, em especial no Brasil*.

Esse autor nos esclarece que para construir *a nova escola* não basta reunir *toda a parafernália eletrônica* e colocá-la dentro de uma escola (Ib.Ibid.:189), pois o sofisticado aparato tecnológico pode esconder a mais tradicional forma, memorística e alienante, de ensinar a obedecer mecanicamente. Acima de tudo, *a nova escola* tende a ser aquela construída e reconstruída pelo *novo professor*, daí porque a necessidade de investir em sua formação ao longo da vida, através de oportunidades formativas presenciais e a distância.

Frente ao desafio de projetar uma ‘nova escola’ a distância e construir em si um ‘novo professor’, os sujeitos desta pesquisa viveram o que em minha opinião foi sua maior crise/conflicto: conceber um outro/novo processo educacional a distância sendo possuidores de concepções educacionais enraizadas no ensino presencial, de caráter tradicional. Essa foi uma das maiores dificuldades manifestadas nos

depoimentos, tal como no de Rose: *...preciso deixar de lado o que está muito forte no professor presencial que é a forma mecânica de transmitir informações referente a resquícios deixados pela educação tradicional.*

A origem do conflito de Rose parece situar-se num confronto interno, no qual ela põe em questão sua própria prática docente presencial, de caráter tradicional, que estaria deixando-lhe insatisfeita. Rose demonstra compreender que hoje, ensinar a distância, não significa simplesmente transpor, de maneira automática, as práticas tradicionais do ensino presencial para materiais impressos, áudios, vídeos ou ambientes virtuais de aprendizagem a distância. Antes o contrário, para Rose significa superar a *forma mecânica de transmitir informações* no sentido de construir e reconstruir outras/novas possibilidades e caminhos para efetivamente orientar a aprendizagem e o ensino.

Entretanto, tal como Moraes (2003) ao considerar aspectos instrucionais da EAD *online*, Oliveira (2003:13) também nos alerta para o fato de que existem propostas de educação a distância que, embora se apresentem em uma *embalagem nova e sofisticada no formato veiculado pelas avançadas tecnologias*, muitas vezes, reproduzem o que a educação presencial, em geral, tem de mais negativo e obsoleto para os dias atuais: o predomínio da abordagem tradicional de ensino.

De modo geral, trata-se de cursos que disponibilizam, nos clássicos materiais impressos, áudio, vídeos ou na *web*, uma grande variedade e quantidade de informações que são entregues ao aluno *num pacote fechado que o professor julga pertinente aos seus propósitos educacionais* (Cf. OLIVEIRA, 2002:93). Nessa lógica transmissiva, cabe ao aluno o papel, geralmente solitário, de ‘elaborador de tarefas’, a quem só é permitido concluir o curso se conseguir ‘devolver’ para o professor todas as informações transmitidas nos “pacotes”.

Valente (2002:29) ao analisar cursos de educação a distância via *web*, com abordagens dessa natureza, afirma que eles são muito comuns hoje, e denomina-os de *broadcast* ou a *virtualização da sala de aula tradicional*. Vale ressaltar que várias experiências de ensino-aprendizagem a distância (Cf. AZINIAN, 2004; MAIA, 2003; OLIVEIRA, 2003; NEVADO et.all, 2002; GÓMES e ALVARADO, 2002) celebram

muitas conquistas com proposições inovadoras e planejamentos diferenciados, que ousam superar o paradigma conservador.

Na medida em que crescia minha necessidade de revisitar a literatura e se aprofundava meu mergulho nos dados da pesquisa, fui percebendo que a abordagem tradicional da educação a distância, entre outros aspectos, parece resultar de um movimento, quase automático, de simples transposição do ensino presencial - de caráter transmissivo - para um ensino a distância também nestes termos. Essa questão está presente no seguinte depoimento conjuntural: *Penso que ensinar a distância é direcionar informações através de textos, pela internet ou livros, onde a pessoa que está a aprender só recebe para se desenvolver de acordo com as informações que lhes são oferecidas, mas sem a presença do professor.*

A aluna-professora Edsel também demonstra ter entendido o processo nessa direção, quando diz: *Busco entender como se fazer essa educação tendo como 'clientela' alunos ainda 'dependentes' da presença do professor, muitas vezes sem iniciativa ou sem traços de autonomia.* Tanto na manifestação anterior quanto na de Edsel é possível perceber que esses sujeitos parecem acreditar na transposição automática de um ensino para o outro. Isso gera distorções e conflitos, além de empobrecer e limitar o potencial pedagógico presente na educação a distância *per se*.

A restrição do potencial pedagógico da EAD vincula-se ao fato dessas percepções estarem associadas a concepções conservadoras de educação e de 'educação a distância'. Isso porque, entre outros aspectos, admitem a mercantilização do conhecimento/informação como um simples bem de consumo, produzido em série e embalado em pacotes instrucionais. Nessa lógica comercial, cabe aos aprendizes o papel de *clientes* apolíticos, que consomem as informações, sem refletir, pois precisam se desenvolver de acordo com as informações restritas que lhes são oferecidas.

Na consideração sobre a transposição automática das práticas presenciais para as práticas a distância, um aspecto particular chama atenção, qual seja: os sujeitos manifestam que reconhecem não haver espaço, nesse processo, para alunos *cognitivamente dependentes* e não autônomos. Essa questão gera um conflito que

está ligado à inquietação de Edsel sobre como promover a aprendizagem a distância de um aluno ainda *dependente da presença do professor... sem iniciativa*, e sobretudo, *sem traços de autonomia*?

Ao nos alertar que *todo ponto de vista é a vista de um ponto*, Boff (1997:09) nos esclarece que para compreendermos as diferentes leituras dos sujeitos sobre inúmeras questões *é essencial conhecer o lugar social de quem olha*. Assim, partindo do pressuposto de que os sujeitos desta pesquisa, apesar de estarem em formação para atuar a distância, ainda *olham essa alternativa de educação em função* do contexto do ensino presencial, é possível inferir que Edsel, ao considerar os *alunos ainda 'dependentes' da presença do professor, muitas vezes sem iniciativa ou sem traços de autonomia*, está se referindo a características usuais dos alunos da educação presencial.

Entretanto, é imprescindível considerar que a educação a distância corresponde a *uma outra modalidade educativa* que, embora possa estar apoiada em alguns dos suportes teórico-epistemológicos do ensino presencial, demanda outras abordagens metodológicas, outras competências docentes, outro perfil de aluno e, conseqüentemente, outras/novas relações pedagógicas, diferentes ou diferenciadas da presencial.

De algum modo, Edsel parece estar vivendo um momento de conflito em busca desse entendimento, pois se vê confusa entre o contexto do ensino presencial, de caráter conservador e alunos dependentes, e a projeção de um ensino a distância que supere as práticas tradicionais e promova a aprendizagem autônoma. Essa situação pode ser bastante positiva se considerarmos que *é impossível aprender sem ficar confuso* (SCHÖN, 1992:85), o que está relacionado às incertezas advindas de um processo de mudança, em que o grande inimigo é a resposta que se assume como verdade única.

No processo de busca por caminhos e respostas, Edsel vive um conflito que incorpora, de algum modo, o desafio de superar na educação a distância *a dimensão reprodutivista, da individualidade acrítica favorecida pelo vislumbamento do indivíduo frente à modelagem de belas verdades* (PRETI, 2000a:29), tendo em vista o propósito da construção de sujeitos sociais coletivos. Essa superação implica

um comprometimento maior com a construção de outras/novas idéias e perspectivas de conhecimento, o que implica um processo de mudança na concepção de educação. Isso leva a momentos de instabilidade e crise característicos de um período de transição de paradigmas.

A aluna-professora Dani manifesta ter compreendido essa questão ao dizer que *atualmente, a transição de paradigmas pela qual a sociedade passa, também influencia no modo de ver a educação como um todo, o que poderá proporcionar relativas mudanças na prática de programas com a EAD.*

Uma análise da manifestação de Dani implica a definição do *conceito de paradigma*. Para Ferreira (2001:513), paradigma quer dizer modelo ou padrão. A definição de paradigma se amplia e ganha maior consistência entre as muitas definições construídas por Khun (1997:221;13), segundo o qual paradigma pode ser definido como *aquilo que os membros de uma comunidade partilham, ou como as realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência.*

Cabe considerar que, em qualquer das muitas definições existentes na linguagem khuniana, um paradigma demarca os limites do campo de pesquisa que deve ser alvo das atenções dos cientistas. Isso acontece de tal maneira que tudo o que está fora do paradigma é desconsiderado ou excluído, o que faz desaparecer conceitos e teorias adversárias, em função do surgimento de um consenso entre os participantes de uma certa comunidade científica. Essa característica do paradigma khuniano se dá em função de que a ciência normal é aquela que se constitui dentro de limites paradigmáticos soberanos, que excluem tudo o que for divergente.

A proposição de Morin (1996:287) para o conceito de paradigma traz um elemento diferencial: a noção de relação. Para esse autor, um paradigma *comporta um certo número de relações lógicas, bem precisas entre conceitos; noções básicas que governam todo discurso*. Nessa perspectiva, o autor estabelece que paradigma é uma espécie de relação lógica e intensa entre matrizes conceituais, podendo essa relação ser de conjunção, disjunção, inclusão... Seria essa lógica relacional forte e soberana de viés paradigmático que, ao privilegiar algumas relações e não outras,

determina a direção das teorias e dos discursos governados pelo paradigma (Cf.MORAES, 1997).

O conceito de paradigma proposto com base na noção de relação possibilita que conceitos e teorias soberanos possam coexistir e conviver com teorias adversárias, ampliando o conceito excludente de Khun, e reconhecendo que *as mudanças paradigmáticas convivem, simultaneamente, com outras experiências, teorias, outros conceitos ou fenômenos recalcitrantes que não se ajustam facilmente ao paradigma vigente* (MORAES, 1997:32). Acredito que esse enfoque conceitual se ajusta mais adequadamente ao corpo deste relato, no qual tento construir uma compreensão também relacional do fenômeno que trago sob análise. Daí porque adoto nesta pesquisa a conceituação de paradigma proposta por Morin (1996).

Ao se referir a uma *transição de paradigmas*, Dani demonstra compreender que a mudança pode estar ocorrendo apenas no âmbito das práticas pedagógicas, presenciais ou a distância, mas estas também podem ser resultado ou estar relacionada a transformações de dimensões mais amplas, situadas no nível do paradigma. Nessa perspectiva, a educação, de modo geral, passa por um processo de transição no qual coexistem e competem diferentes concepções paradigmáticas, e isso gera reflexos em várias direções, inclusive na EAD.

Esse processo de transição paradigmática se instaura num movimento de insatisfação frente a concepções teórico-metodológico e epistemológicas que já não satisfazem mais as exigências da sociedade neste século, fato que gera instabilidade, incertezas, dúvidas e provisoriedade, pois desencadeia e impulsiona um processo de mudança. Nesse processo uma questão central se põe para os sujeitos: Em que direções pode/deve se estabelecer a mudança?

Vale ressaltar que, em função de uma história já construída, a Educação a Distância congrega hoje uma diversidade de concepções teóricas, metodológicas e epistemológicas coexistentes, que vão do fordismo³⁸ à aprendizagem aberta e

³⁸ Belloni (2003:14-19) descreve a abordagem de EAD inspirada no modelo fordista de produção industrial nos seguintes termos gerais: forma industrializada de educação a serviço da expansão da oferta, vinculada a um grande provedor especializado, produzindo um ensino standardizado para um mercado de massa, com forte inspiração behaviourista, divisão acentuada do trabalho, racionalização, produção em massa de "pacotes educacionais", concentração e centralização da produção e burocratização. Para essa autora, esse modelo tem provocado a *desqualificação dos quadros acadêmicos e técnicos ("alienados" em processos de trabalho fragmentados e standardizados, desumanização do ensino com a mediação e a burocratização das tarefas de ensino e aprendizagem)*.

flexível³⁹. Esse fato constitui um quadro no qual é possível fazer um paralelo entre as influências do paradigma conservador⁴⁰ e do paradigma emergente nesse contexto educacional.

Partindo desse pressuposto, algumas questões de influência paradigmática foram discutidas e refletidas durante os encontros em aula. Esse processo configurou momentos em que diferentes visões/concepções educacionais, presentes entre os sujeitos, se confrontaram, se desconstruíram e reconstruíram tendo em vista o desenvolvimento de outras/novas perspectivas organizativas capazes de dar referência, no âmbito da EAD, a um panorama de mudança paradigmática.

Durante os encontros, nossa intervenção como formadoras não se deu no sentido de dar respostas prontas ou indicar qual é a melhor abordagem de aprendizagem ou paradigma, ou ainda, apontar em que direção mudar. Intervimos no sentido de oferecer condições formativas⁴¹ de superação do conflito entre diferentes concepções educacionais, que traziam implícitas teorias, valores e visões paradigmáticas distintas.

Essa postura teve como propósito defrontar os alunos-professores, mesmo que nos limites de uma simulação, com múltiplas situações práticas *para as quais não se encontram respostas pré-elaboradas e que não são suscetíveis de serem analisadas pelo processo clássico de investigação* (GÓMES, 1992:110). Além disso, tal postura buscou estimular as reflexões e discussões para que os próprios sujeitos construíssem uma perspectiva paradigmática que desse um suporte conceitual mais adequado aos desafios a serem enfrentados pela educação a distância neste século.

É preciso, pois, considerar que as práticas pedagógicas, presenciais e a distância, carregam de modo subjacente um modelo de educação e de escola que têm por base um conjunto de teorias do conhecimento. Em outras palavras, a

³⁹ Belloni (2003) caracteriza, em linhas gerais, a Aprendizagem Aberta (AA) do seguinte modo: ênfase na demanda (preocupação com as necessidades específicas e com meios necessários para atender às diferentes demandas); ensino centralizado no aprendente, flexibilidade de gestão dos processos, diversificação da oferta, ênfase nos critérios de qualidade, ênfase na interação em rede, inspiração construtivista.

⁴⁰ No corpo deste relato faço uso as expressões paradigma conservador e paradigma tradicional como similares.

⁴¹ Para tal, propusemos atividades em que os professores-alunos simularam algumas situações de aprendizagem a distância. As atividades compreenderam desde sociodramas, simulação de estudo a distância com consulta tutorial, até a busca de soluções para as situações-problema mais recorrentes no processo de ensino-aprendizagem a distância. Após a realização de cada atividade, a programação seguia com momentos de socialização que permitiam aos professores-alunos refletir, coletivamente, sobre as principais questões que receberam destaques no desenvolvimento das atividades.

abordagem educacional empregada em qualquer contexto histórico e cultural é influenciada e determinada pelo paradigma da ciência que predomina na sociedade (Cf. MORAES, 1997).

Desse modo, as influências do paradigma conservador na educação a distância foram percebidas pelos sujeitos durante as discussões em que estes confrontaram e refletiram diferentes situações práticas de ensino-aprendizagem a distância, tal como a aluna-professora Dora evidencia ao dizer: *Agora compreendo que, também na educação a distância, ensinar, durante anos se restringiu apenas ao repasse de conhecimentos.*

Esta aluna se refere a concepções de ensino que sustentam uma abordagem tradicional de EAD, na qual *a instrução é levada ao aprendiz-aluno que a assimila e reelabora e volta ao centro provedor de informações* (NISKIER, 1999:61), através de técnicas de auto-instrução. Esse tipo de abordagem educativa, de caráter instrucional, configura uma visão conservadora de ensino-aprendizagem, pois se apresenta em modelos condutivistas de aprendizagem que estão a serviço da transmissão (*repassé*) e memorização de fatos e informações descontextualizadas.

Essa perspectiva tradicional de educação a distância tem sido discutida sob diferentes aspectos (Cf. VALENTE, 2002; OLIVEIRA, 2002; MORAES, 1997, 2002; PRETI, 2000, 2000a), particularmente, em função de estar associada a uma concepção restrita de educação, desenvolvida em caráter industrial e destinada ao atendimento de uma demanda de massa, através do consumo de informações por parte de uma população amorfa e indiferenciada (MORAES, 2002:05).

Assim, é possível afirmar que as práticas tradicionais de educação, como a que foi referida por Dora, estão atreladas ao paradigma cartesiano-newtoniano, considerado por Santos (2005) como o paradigma dominante⁴². Isso porque, embora esse paradigma tenha permitido o desenvolvimento científico e tecnológico presentes hoje na sociedade, ele produziu, igualmente, a meu ver, visões equivocadas de mundo que influenciam, em larga escala, os modelos de ensino e aprendizagem preponderantes em nosso contexto sócio-cultural.

⁴² Neste relato utilizo como expressões similares as seguintes: paradigma cartesiano-newtoniano, paradigma tradicional, paradigma conservador e paradigma dominante.

Santos (2005:58) esclarece que, no âmbito do paradigma dominante, *conhecer significa dividir e classificar para depois poder determinar relações sistemáticas entre o que se separou*. Como consequência da influência desse pensamento, as práticas educacionais continuam fragmentando o conhecimento em assuntos, especialidades, disciplinas e pacotes instrucionais.

Particularmente, no contexto da EAD, esses pacotes instrucionais, tidos como auto-suficientes, *descrevem todos os passos que o aluno deve percorrer para concluir com êxito o curso* (MANSUR, 2001:41). Reúnem um grande volume e variedade de informações descontextualizadas sobre fatos isolados e verdades inquestionáveis, dispostos em materiais impressos, programas de áudio e vídeo, em *softwares* vários - do tipo exercício-e-prática ou *drill-and-practice*, tutoriais, jogos e alguns simuladores - ou em ambientes virtuais de aprendizagem (AA) que prestam unicamente para os alunos “baixarem” arquivos de apostilas.

Na feição convencional ou na computacional, apesar de algumas “vantagens” com relação aos tecnologicamente atrativos, esses programas continuam sendo a expressão das tradicionais práticas de ensino decorrentes da visão mecanicista de mundo e de homem, que envolvem e reforçam a repetição e a memorização de informações. Esse paradigma de ensino tradicional tem prevalecido em larga escala em situações de aprendizagem presenciais ou a distância, e se mantém em detrimento do desenvolvimento de processos educacionais mais significativos, não lineares, criativos e complexos de natureza formativa.

No âmbito do paradigma conservador de EAD, as informações devem ser consumidas pelos aprendizes a distância, numa lógica “bancária” de educação (FREIRE, 1987), que concebe o aluno como tábula rasa (reservatório a encher) sobre o qual o professor (detentor do saber) “deposita”, de modo mediatizado⁴³ por recursos tecnológicos, um tipo de conhecimento estático, dogmático, linear, cumulativo, abstrato e ahistórico, que é produzido somente através de uma leitura objetiva e experimental de fatos, traduzidos em leis rígidas e universais. Essas concepções estão sob a influência da filosofia positivista do século XIX,

⁴³ Como na Educação a Distância a interação é indireta, a mediação no contexto da tríade professor-aluno-conhecimento é mediatizada pela utilização de suportes tecnológicos de comunicação, fato que torna esta modalidade de educação mais dependente da mediatização tecnológica do que a educação convencional. Daí decorre a grande importância dos meios tecnológicos para a EAD (BELLONI, 2003).

preconizadas fundamentalmente por Augusto Comte, para o qual o conhecimento é resultado direto da experiência.

Para Moraes (1997), as principais influências do pensamento cartesiano-newtoniano no pensamento ocidental correspondem, entre outros, à visão antropológica do homem-máquina que provocou o dualismo entre corpo e alma, ou seja, o entendimento equivocado do corpo humano como um conjunto de engrenagens que é possível ajustar sem levar em conta suas dimensões psicológicas, sociais e ecológicas. Essa concepção, de algum modo, está ligada a uma perspectiva de ação educacional objetiva, imparcial, neutra e distante (no sentido restrito do termo) que desconsidera a complexidade dos sujeitos do processo educativo em sua rede de dimensões cognitiva, social, política, cultural, afetiva...

A lógica cartesiana também preconiza uma visão antropocêntrica obstinada pelo processo de dominação/exploração do homem sobre a natureza, o que tem contribuído para o desequilíbrio das relações ecológicas no planeta. Além disso, a supervalorização de tudo o que é quantificável, tem influenciado a redução das relações sociais a padrões numéricos e à monetarização da sociedade (Cf. MORAES, 1997:49), em que é possível observar uma valorização dos aspectos econômicos em detrimento do social, do psicológico, do afetivo e do ambiental. Segundo a referida autora foi por influência da perspectiva cartesiana que *trabalho* passou a implicar *rigidez, conformismo, hierarquização, decisões de cima para baixo, objetivos impostos, fragmentação e compartimentalização, ênfase nas tarefas especializadas, na separação entre trabalho e lazer e na centralização..*

Como consequência desses pressupostos, a educação de modo geral, se tornou espaço de controle burocrático, no qual os alunos se tornaram números e sua aprendizagem se reduziu a notas. Na educação a distância, a visão massificadora de ensino, que prioriza a quantidade em detrimento da qualidade, ainda se faz presente em nossa sociedade, fomentando uma epistemologia de transmissão de conhecimentos em uma lógica de racionalidade técnica. No cerne dessa lógica, aprender significa adquirir os conhecimentos transmitidos e avaliar diz respeito a quantificar o conhecimento aprendido pela transmissão.

Quando a aluna-professora Edsel trata de *alunos dependentes* e Dora faz referência a *repassa de conhecimentos*, ambas estão tratando de aspectos relacionados à influência do paradigma cartesiano-newtoniano no contexto da educação tradicional. Essa influência gera conseqüências preocupantes se considerarmos que a educação se ocupa da formação de indivíduos que, juntos, constroem o presente e o futuro de uma sociedade.

Segundo Moraes (1997:50), a educação atual, na qual predomina o caráter tradicional, continua produzindo *padrões de comportamento pré-estabelecidos*, pois o paradigma cartesiano-newtoniano sob o qual se baseia, constitui *um sistema de referência que nos ensina a não questionar, a não expressar o pensamento divergente, a aceitar passivamente a autoridade, a ter certeza das coisas*. Nessa perspectiva, educar se confunde com instruir, com base na crença de que é possível determinar *a priori* os conhecimentos que o futuro cidadão precisa dominar ou absorver para ter sucesso em sua vida.

Entretanto, as influências do paradigma dominante na educação já não atendem hoje as expectativas de um processo de ensino-aprendizagem de qualidade, fato que provoca insatisfação e desencadeia um movimento de busca por outras/novas explicações conceituais e concepções acerca dos fenômenos educacionais. Essa questão se explicita na assertiva da aluna-professora Rose: *Se quisermos uma educação de qualidade é necessário que, como sociedade, mudemos alguns conceitos de educação*.

Essa aluna-professora demonstra perceber o período de crise pela qual a sociedade atual está passando em busca de novas referências conceituais, particularmente no âmbito da educação. Essa crise constitui os reflexos de uma crise de dimensões maiores e mais profundas no modelo de racionalidade científica, a qual influencia os modelos de homem e de mundo que ainda prevalecem hoje na sociedade. Isto quer dizer que se trata de uma crise do paradigma dominante.

Para Rose, as concepções de educação que prevalecem hoje já não correspondem aos parâmetros de uma educação de qualidade, daí porque ela reconhece e destaca a necessidade de mudá-las, para outras visões de natureza sistêmica (Cf. CAPRA, 1982). De modo similar, os fundamentos teóricos do

paradigma científico dominante, atualmente, se tornam cada vez mais incapazes de propor soluções para os problemas que pressionam a sociedade. Isso provoca uma busca por novas construções conceituais mais adequadas aos desafios do homem contemporâneo. Essas duas percepções - de ordem micro e macro conjunturais - estão imbricadas e se inter-relacionam para construir novas organizações e redes de sentido.

Santos (2005:41-42) ressalta que a crise do paradigma dominante resulta do enorme avanço no conhecimento que ele mesmo propiciou, ou seja, os limites e as insuficiências estruturais desse paradigma foram percebidos na medida em que o aprofundamento do conhecimento permitiu ver a fragilidade dos pilares em que se funda. Para este autor, essa crise é profunda e irreversível, pois está vinculada a um período de revolução científica pela qual nossa sociedade está passando, sem que haja previsão de quando acabará, e seus sinais, ao seu ver, *nos permitem tão-só especular acerca do paradigma que emergirá desse período revolucionário.*

Foram alguns indícios, sinais da influência de paradigmas inovadores e emergentes, que os sujeitos desta pesquisa discutiram em busca de uma educação, particularmente no âmbito da modalidade a distância, que pudesse equacionar o que vem acontecendo no cenário científico, *com a necessidade premente da construção e da reconstrução das pessoas e do mundo contemporâneo* (OLIVEIRA, 2003:30).

Tendo em vista a superação da visão mecanicista derivada do paradigma cartesiano-newtoniano, o desafio que se apresentou foi o de conceber/projetar sínteses de uma outra/nova proposta educacional, nos termos do que propõe Moraes (1997:18):

...centrada na pessoa, que compreenda a importância do pensar crítico e criativo, que seja capaz de integrar as colaborações das inteligências humanas e da inteligência da máquina, lembrando, no entanto, que só o ser humano é capaz de transcender e criar.

Tendo em vista essa perspectiva, no contexto dos debates sobre a necessidade do uso de tecnologias na educação a distância, a aluna-professora Drica demonstrou perceber que a sociedade tecnológica constitui um cenário em que há espaço para uma diversidade de abordagens educativas, daí porque assim

afirma: *Acredito que outras formas de ensinar são válidas, principalmente na sociedade em que estamos inseridos, repleta de recursos tecnológicos.*

Ao situar-se na sociedade tecnológica, Drica expressa seu entendimento de que, nesse contexto, a modalidade presencial pode coexistir com a EAD e com *outras formas de ensinar*, caracterizando um cenário onde há espaço para a pluralidade de métodos de ensino e de abordagens pedagógicas, desenvolvidos através de enfoques abertos e colaborativos, em perspectivas inter e transdisciplinares.

Esse panorama configura os desafios da prática educativa no mundo contemporâneo, tendo em vista a complexidade das situações educacionais e profissionais docentes, que se tornaram incompatíveis com a mera racionalidade técnica. Pois nesse contexto, não cabe mais considerar a atividade profissional docente como exclusivamente técnica, mas acima de tudo, como uma *atividade reflexiva e artística* (GÓMEZ, 1992:100).

Daí porque cresce a necessidade de construção de um conhecimento sobre as condições de possibilidade (Cf.SANTOS, 2005), particularmente no contexto deste estudo, com relação à ação docente. Um conhecimento constituído a partir de uma pluralidade metodológica a ser assumida em inúmeras e diferentes direções contextuais, num processo de abertura que permite considerar, entre outros, que *outras formas de ensinar sejam válidas*, como alerta a aluna-professora Drica, razão pela qual não se pode prescindir do elo formação-investigação (Cf.ALARCÃO, 2001) com base no pensamento prático do professor (Cf.GÓMES, 1992).

Libâneo (2004)⁴⁴, quando discute alguns aspectos que sinalizam as novas atitudes docentes diante da realidade do mundo contemporâneo, caracteristicamente tecnológico, destaca a importância dos professores reconhecerem e serem críticos frente ao impacto das tecnologias de comunicação e informação na educação. Essa questão é imprescindível no âmbito da educação a distância, pois ela própria, *sendo mediatizada*, segundo Mata (2001), *permite incorporar as mais modernas tecnologias de comunicação, ultrapassando as*

⁴⁴ Embora esse autor não se refira especificamente ao contexto da EAD, ele discute questões gerais que considero pertinentes às questões que reflito na rede de relações conceituais que tendo construir neste relato.

barreiras de tempo e espaço. Os avanços tecnológicos propiciaram à EAD a ampliação do seu potencial interativo, além de reunir um maior contingente de possibilidades pedagógicas, fato que reclama uma mediação por parte de professores críticos e criativos.

Vale ressaltar que esse fato tecnológico é tão presente na história da EAD que, usualmente, alguns autores (Cf. RUMBLE, 2000; LIMA, 2002; EVANS e NATION, 1993 apud BELLONI, 2003) adotam o avanço tecnológico como único critério de classificação das gerações de educação a distância.

Contudo, essas propostas de classificação acabam caindo num determinismo tecnológico, pois fazem uma interpretação evolucionista da educação a distância ao considerar que essa modalidade educacional “evolui”, no sentido de ascender de uma condição inferior para outra superior, simplesmente através da aquisição de um sofisticado aparato tecnológico.

Daí porque, em geral, classificam como *EAD de primeira geração* aquela desenvolvida em material impresso, passando por outros recursos tecnológicos (como rádio, televisão, telefone), até chegar na *EAD de última geração*, com a feição *online*, para muitos considerada como a de melhor qualidade e eficiência, somente pelo fato de reunir os mais sofisticados recursos de comunicação e informação. Essa questão parece expressar uma certa ilusão pela simples presença da tecnologia como garantia da qualidade educativa.

A aluna-professora Sel manifesta essa ilusão quando registra em seu diário sua participação em uma conversa, nos seguintes termos: *Participei de uma conversa sobre métodos de ensinar ... daí debatemos o modernismo da informática e o tradicionalismo do ensino que ainda impera*. Quanto situa em lugares opostos o *modernismo da informática e o tradicionalismo do ensino*, Sel expressa a ilusão de que a informática, como expressão singular de avanço tecnológico, é sinônimo de superação do tradicionalismo, supostamente presente de modo exclusivo nas práticas pedagógicas que ainda não se apropriaram dessa tecnologia.

Entretanto, é preciso considerar que a simples presença tecnológica na prática educativa, particularmente na educação a distância, não assegura a eficiência e a

qualidade do processo educacional. Antes ao contrário, o mais sofisticado arsenal tecnológico pode estar a serviço da mais tradicional proposta de ensino a distância, reforçando abordagens instrucionistas e legitimando uma educação voltada para a produção em massa de indivíduos acríticos e incapazes de intervir no seu tempo-espaço. Para Moraes (1997:224), na mesma medida da escola ocorre o que é por ela ressaltado:

O uso de computadores também pode atrofiar o pensamento crítico, dependendo, mais uma vez, do paradigma subjacente à linguagem de programação utilizada ou do tipo de software utilizado, ou mesmo da própria postura do indivíduo diante de qualquer fonte de informação e do tipo de interação homem/máquina que está sendo desenvolvido. Por outro lado, pode também constituir um excelente instrumento para a criação de uma nova ecologia cognitiva.

Em função dessas reflexões e nos moldes de uma síntese, considero cada vez mais premente a necessidade de outras interpretações para a proposição das gerações de EAD. Acredito que alguns dos atributos criteriosos identificadores de evolução, com sentido de mudança para uma melhor qualidade do ensino a distância, poderiam ser: eficiência na interação e concepção teórico-metodológica e epistemológica de educação.

Esses critérios se justificam por certas razões: por um lado, a eficiência na interação a distância sempre foi perseguida no âmbito da EAD tendo em vista que a motivação do aprendiz em permanecer no curso, concluí-lo e ter sucesso em sua aprendizagem, está estreitamente ligada às condições de interação oferecidas pelo programa de ensino a distância. Por outro lado, a concepção teórico-metodológico-epistemológica precisa ser considerada como algo que determina a configuração da própria proposta educacional e caracteriza a relação professor-aluno-conhecimento.

Desse modo, considero que três gerações de educação a distância podem ser identificadas: **uma primeira geração de educação a distância** mediada por suportes tecnológicos que possibilitam pouca eficiência com relação à interação entre os sujeitos (material impresso, rádio, televisão), na qual o ensino-aprendizagem se dá através de uma abordagem instrucional com base numa epistemologia de transmissão de conhecimentos na perspectiva da racionalidade técnica.

Uma segunda geração seria marcada, de um lado, pela maior eficiência dos suportes tecnológicos mediadores da interação no processo de aprendizagem ao longe (telefone, *Internet*). Entretanto, as conquistas em tecnologia de interação não representam a superação da concepção tradicional de educação, pois o computador é visto como 'máquina de ensinar', ainda reforçando o caráter instrucional e transmissivo da geração anterior.

De outro lado, também podemos considerar como EAD de segunda geração a situação inversa, ou seja, programas que conquistam a superação da concepção tradicional de aprendizagem a distância, com a transposição de um ensino instrucional para outro de caráter formativo sem, contudo, dispor de eficientes e diversificados suportes tecnológicos que dinamizam a interação entre os sujeitos.

E finalmente, **uma terceira geração** que consegue aliar o mais sofisticado arsenal tecnológico, disponível para a interação mediatizada, a um ensino crítico e reflexivo com base numa epistemologia do aprendente e do professor-pesquisador como sujeitos construtores do conhecimento.

Vale ressaltar que essa possível classificação das gerações de educação a distância requer uma leitura em termos de relativização, isto porque é possível que uma determinada proposta de EAD possa assumir uma e outra feição, simultaneamente, tendo em vista sua amplitude de ação, em termos dos diferentes públicos e contextos práticos que podem ser alcançados pelos programas de EAD.

Nessa direção, Oliveira (2003:32) considera que *o salto transformador depende da forma como os instrumentos tecnológicos são utilizados para superar a reprodução do conhecimento*. Portanto, a tecnologia não garante **per se**, a superação do tradicionalismo, tal como a aluna-professora Sel demonstra crer. Em função disso, se faz necessária a construção de outras/novas articulações pedagógico-científico-tecnológicas para o ensino-aprendizagem a distância, contextualizadas e voltadas ao propósito do desenvolvimento de uma cidadania crítica nos aprendizes.

Os professores são os principais sujeitos dessa construção, já que são os profissionais mais diretamente envolvidos com os processos de ensino-

aprendizagem nas diversas modalidades em que se apresentam, daí porque seu envolvimento é crucial para a consolidação das transformações a serem implementadas no campo educacional. Esse envolvimento pode proporcionar ao professor um conhecimento que se traduz em autoconhecimento (Cf. SANTOS, 2005), como revela o aluno-professor Jair: *Trabalhar no ensino presencial e semi-presencial ajudou-me a crescer e a tornar meus alunos mais independentes, principalmente os do ensino presencial*.

Ao tomar distância e refletir sobre a experiência prática de atuar nas duas realidades de ensino, Jair demonstra ter desenvolvido um conhecimento mais amplo do processo educacional, e de si próprio, a ponto de considerar que essa vivência o ajudou a crescer e a tornar seus alunos mais independentes. Nesse processo reflexivo, ele demonstra ter *construído de forma idiossincrática*, segundo Gómez (1992:110), *o seu próprio conhecimento profissional, o qual incorpora e transcende o conhecimento emergente da racionalidade técnica*.

A ênfase na capacidade de aprender a aprender em uma perspectiva autonomizante (Cf. ALARCÃO, 2001) está presente no depoimento de Jair como algo singular do processo educativo a distância, que tem contribuído com suas práticas presenciais. Essa percepção foi compartilhada pela aluna-professora Edsel nos seguintes termos: *hoje vejo que para ter um aluno da EAD, tenho que preparar meu aluno presencial para esse fim, estimulando essa autonomia*.

A autonomia é uma das características de maior destaque no perfil de um aprendiz a distância que, cada vez mais, é requisitada como uma capacidade a ser desenvolvida nos diversos espaços educacionais, formais e não formais, como uma necessidade vinculada ao exercício de uma cidadania crítica e interventiva no tempo em que vivemos.

O desenvolvimento do pensamento autônomo é favorecido em situações educacionais que consideram o aprendiz como o centro do processo de aprendizagem, o qual deixa de estar no professor ou na máquina, para situar-se no aluno, visto como um sujeito capaz de decidir, investigar, confrontar, divergir e criar (Cf. MORAES, 1997).

Partindo do pressuposto que o aprendiz a distância é, em geral, um adulto trabalhador em busca de melhor qualificação ou de dar continuidade à sua formação, a reflexão de Edsel contribui para um repensar do ensino presencial. Essa professora-aluna, que viveu um conflito sobre como ensinar a distância para alunos “dependentes”, agora chega à conclusão de que só haverá alunos dependentes na EAD, se a autonomia não for desenvolvida nas primeiras etapas da sua aprendizagem, que ocorrem, usualmente, no *contexto do ensino presencial*.

Edsel atingiu essa compreensão através do processo reflexivo de troca de experiências, oriundas de situações reais ou simuladas, que lhe permitiram retomar questões do seu contexto de ação presencial. Nesse movimento formativo, ela estabeleceu um diálogo com a realidade-problemática, o que a fez construir *novos marcos de referência, novos significados* (GÓMES, 1992:112), tendo em vista sua formação para atuar na educação a distância. Nesse processo, Edsel evidencia sua autonomia de pensamento ao construir, a partir do seu contexto local, um conhecimento total, abrangente, feito de relações e interconexões, que não se restringe, simplesmente, a soma das partes (Cf. CAPRA, 1982).

A autonomia, entre outros aspectos, se baseia em pressupostos como o desenvolvimento da iniciativa em busca de informações, da capacidade em organizar essas informações e transformá-las em conhecimentos relevantes (Cf. MORIN, 2004) através do pensamento crítico e investigador, de decidir a utilidade desses conhecimentos tendo em vista valores éticos e da tomada de consciência acerca da própria subjetividade do sujeito.

Nessa perspectiva, a aprendizagem autônoma constitui um processo educacional centrado no aprendente (Cf. FERRERAS, 2001; BELLONI, 2003; LITWIN, 2001), o qual *é capaz de auto-dirigir e auto-regular esse processo*, daí porque, *é um modelo de aprendizagem apropriado para adultos com maturidade e motivação necessárias à auto-aprendizagem* (BELLONI, 2003:40).

A autora referida afirma, com base em estudos sobre estudantes de EAD, que a imagem do aprendiz típico de EAD não corresponde a esse ideal, pois, em geral, os alunos a distância tendem a ser passivos em sua aprendizagem, ao digerir pacotes instrucionais para repetir as informações memorizadas nos procedimentos

avaliativos. Esse quadro, certamente, pode estar ligado a uma distorção conceitual, no âmbito da aprendizagem autônoma, que tende a confundir autonomia com autodidatismo, considerando-os como similares (FERRERAS, 2001).

Entretanto, não devemos confundir autonomia com autodidatismo. Litwin (2001:16) esclarece que um autodidata *é o estudante que seleciona os conteúdos e não conta com uma proposta pedagógica didática para o estudo*, daí porque é comum serem considerados autodidatas aqueles alunos que, apesar de estarem matriculados em um curso ou uma carreira, preferem não assistir às aulas regulares, pois fazem a opção pela figura do “aluno livre”.

Segundo essa autora, ainda que a modalidade a distância permita um tipo de organização autônoma do estudante *não se deve esquecer que nela selecionam-se os conteúdos, orienta-se o prosseguimento dos estudos e propõe-se atividades para que os estudantes resolvam os mais complexos ou os mais interessantes problemas* (LITWIN, 2001:16). Em outras palavras, os programas de educação a distância possuem uma proposta didática definida, talvez, ao contrário do que muitos possam pensar, *com maior conteúdo didático que as situações presenciais*.

A autonomia na aprendizagem a distância, por sua vez, corresponde à capacidade de decisão em relação à escolha de espaços e tempos para o estudo, implicando responsabilidade e organização. Essa compreensão não deve ceder lugar a um individualismo exacerbado, nem exclui a necessidade da interação com o outro.

Esses pressupostos se baseiam em diretrizes da educação neste milênio, que preconizam a necessidade de serem desenvolvidas as capacidades de aprender a aprender, a ser, a fazer e a conviver.

Nessa perspectiva, a aluna-professora Dani acredita que *o conhecimento não tem fim, todos precisamos estar continuamente buscando-o*. A compreensão de Dani parece estar vinculada ao entendimento de que não vivemos mais um tempo de certezas e determinismos, ao contrário, as múltiplas relações entre o local e o total, as partes e o todo, o científico e o social, o teórico e o prático, o conhecer e o autoconhecer... ajudam a configurar um tempo de incertezas e provisoriedade.

Nesse tempo-espaço é importante reconhecermos nossa incompletude (Cf.FREIRE, 1996) em relação ao conhecimento, tendo em vista o que Dani reflete: *precisamos estar continuamente buscando-o.*

Continuadamente buscando outras/novas dimensões educativas para o processo de aprendizagem ao longe, como a que se coloca de modo peculiar para a aluna-professora Raquel: *Uma dúvida provisória marcou hoje as discussões: pode haver afetividade a distância?*

Na educação a distância, essa é uma questão que sofre de consideração e tratamento bastante restrito por parte da literatura disponível, daí porque é possível perceber o quanto ela se torna importante, não só para Raquel e para aqueles sujeitos em formação, como também para o contexto de produção de conhecimentos sobre a aprendizagem a distância.

Vale ressaltar que, no âmbito de um paradigma educacional emergente, a dimensão afetiva na modalidade educacional a distância justifica sua relevância por situar-se no reconhecimento do valor das relações interpessoais para o processo de ensino-aprendizagem.

Durante as discussões, diferentes posicionamentos foram declarados entre os sujeitos. Um dos sujeitos declara de modo conjuntural: *Analisando a educação a distância, detectamos que a mesma se dá de maneira diferente da relação afetiva.* Sobre a afetividade na educação a distância, a aluna-professora Dora afirma: *Para mim, é ainda uma dúvida temporária que poderá vir a ser esclarecida.* Outro sujeito, em termos conjunturais, afirma: *Ao simular esta situação, foi possível desmistificar essas idéias e reconhecer que a relação professor-aluno pode ser muito forte e permitir a criação de laços de afetividade, pois ambos buscam parceria e cooperação.* Essas manifestações demonstram o teor de polêmica que os sujeitos atribuíram a essa questão.

Adoto como expressão conceitual de dimensão afetiva aquela proposta por Gómez Chacón (2003:20) que a constitui como *extensa categoria de sentimentos e de humor (estados de ânimo)*, e ainda, de crenças, atitudes e valores e suas considerações, vistos *como algo diferente da pura cognição.*

Essa dimensão não cabe na concepção da prática pedagógica entendida como racionalidade técnica ou instrumental, tão presente no contexto da educação tradicional, pois concebe o ensino *como intervenção tecnológica* e o professor como técnico (SCHÖN, 1992:98), em que o processo de aprendizagem *se dá de modo diferente da relação afetiva* (sujeito conjuntural). Talvez por essa influência de teor paradigmático, expressa pelo primeiro sujeito e pela aluna Dora, a afetividade esteja tão excluída das principais discussões referentes à aprendizagem a distância, provocando desconhecimento, resistência ou dúvida.

Libâneo (2004) considera que integrar a dimensão afetiva no exercício da docência corresponde a uma nova atitude docente frente à dinâmica da realidade contemporânea. Segundo esse autor, a aprendizagem de conceitos, habilidades e valores envolve sentimentos e emoções vinculados às múltiplas relações estabelecidas pelos sujeitos com sua realidade sócio-cultural. Assim, num contexto de aprendizagem a distância fundada em princípios como diálogo, parceria e colaboração, no dizer de um sujeito integrante da classe, a dimensão afetiva *pode ser muito forte e permitir a criação de laços de afetividade, pois ambos* (professores e aprendizes) *buscam parceria e cooperação*.

Nessa perspectiva, a promoção da aprendizagem implica o conhecimento e a compreensão de motivações, interesses e necessidades, particulares de cada aluno, além do desenvolvimento da capacidade de comunicação e valorização do outro (Cf. LIBÂNEO, 2004), ao que acrescento o desenvolvimento de um *estar junto pedagógico*. Esses pressupostos podem ser alcançados, entre outros, através da apropriação das diferentes linguagens comunicacionais a disposição da aprendizagem a distância, que tendem a favorecer tanto os aspectos tecnológicos e cognitivos quanto os afetivos e psicossociais, numa rede de significados capazes de dar sentido a uma aprendizagem significativa a distância.

As diferentes linguagens precisam estar associadas a uma postura dialógica e proximal, existente entre os interlocutores do processo de aprendizagem a distância. Nesse sentido, posso inferir que o desenvolvimento de um processo de ensino-aprendizagem a distância, que valorize a afetividade como elemento catalisador da construção do conhecimento, não depende só das condições de interação existentes na proposta, mas, sobretudo, da concepção de educação em que está calcada.

Além disso, é preciso considerar que o professor/formador/tutor tem um papel primordial nesse processo, pois a ele cabe o empenho em reunir qualidades como ser motivador, parceiro, orientador, mediador do processo de construção do conhecimento, entre outras.

No contexto da educação a distância, o desenvolvimento dessas qualidades, vinculado ao processo de superação de concepções educativas influenciadas pelo paradigma tradicional, implicam um movimento de mudança tanto do profissional docente quanto dos contextos sobre os quais ele intervém (Cf. NÓVOA, 1995).

Nesse sentido, percebi que num contexto prático de formação docente, uma direção de mudança não se determina de modo prévio, ao contrário, ela se constrói em meio ao desenvolvimento de um conhecimento sobre as possibilidades de ação (Cf. SANTOS, 2005), durante a ação de mudar. Daí porque assumo o pensamento de Nóvoa (1995:28) ao considerar que *a formação não se faz antes da mudança, faz-se durante*, construída na mobilização de idéias inovadoras e de procura por novos referenciais, que edifiquem a transformação da educação para melhor, particularmente da educação a distância.

Acredito que um processo de mudança pode ser desencadeado em situações formativas variadas, tais como: na busca de soluções para situações-problema da prática de ensino a distância, na reflexão sistemática sobre experiências de ensino-aprendizagem e, ainda, na interação com outras concepções educacionais que trazem subjacente diferentes visões paradigmáticas.

No âmbito de um curso de formação continuada docente para e na distância, a ausência de situações formativas reais, não pode ser impedimento para a construção de saberes pertinentes ao desenvolvimento de um processo de mudança. Daí porque a simulação de situações-problema⁴⁵ e experiências práticas de ensino-aprendizagem a distância pode se constituir um recurso de formação, tal como afirma um sujeito conjuntural: *refletir sobre possíveis situações-problema vindas de experiências reais já é um exercício que nos ajuda a entender o que pode vir a acontecer no futuro.*

⁴⁵ Adoto como conceito de situação-problema aquele proposto por Macedo (2002) segundo o qual essas situações são recortes/fragmentos de um domínio complexo que diz respeito ao trabalho docente, cuja problematização implica a mobilização de recursos, a tomada de decisões e a ativação de esquemas cognitivos e emocionais que conservam o contexto de suas transformações. As situações-problema convidam a superar obstáculos numa situação de aprendizagem.

Essa manifestação se refere ao fato de que, embora a simulação de situações problematizantes do contexto prático não alcance a complexidade da experiência real, ela pode servir de substrato para o desenvolvimento de um processo reflexivo e crítico, o qual se instaura mediante a existência de condições de interação e debate favorecedores de um processo de mudança conceitual. Ao se confrontarem com um contexto simulado de formação, alguns sujeitos reviveram suas memórias e trouxeram à tona experiências e fatos vividos e observados que lhes serviram de base formativa.

No âmbito desta investigação, percebi que a maioria dos sujeitos viveu um processo de desconstrução e reconstrução, provocados pelo esforço em refletir e se posicionar frente ao confronto entre diferentes problemas práticos de ensino a distância, ainda que simulados. Esse processo foi se fortalecendo de tal modo, que um mergulho nos dados me permitiu perceber o quanto seus posicionamentos foram mudando ao longo dos encontros, parecendo estar profundamente vinculados a um processo de mudança interno, tanto pessoal quanto profissional.

Diante disso, posso inferir que esses sujeitos foram reunindo condições formativas adequadas para transpor de um contexto simulado para o contexto real, as proposições pedagógicas que conseguiram construir em seu processo de formação. Esse fato me faz crer que a utilização de contextos práticos simulados como estratégia de formação docente, pode constituir uma possibilidade de construção de uma epistemologia da prática de formação de professores de ciências e matemáticas para e na distância, tendo em vista a impossibilidade de situá-la em contexto real.

As estratégias de formação docente para e na distância, baseadas em situações-problema simulados, devem partir de problemas autênticos do contexto prático da educação a distância, representando desafios formativos aos professores em formação e favorecendo o desenvolvimento de sua capacidade reflexiva na busca de soluções plausíveis e não lineares. Isso porque, ao tomar o contexto prático como inspiração, as proposições simuladas não devem expressar situações ideais, antes ao contrário, devem traduzir os conflitos, dilemas, problemáticas e incertezas de um contexto real.

Vale ressaltar que essa proposição formativa não exclui nem pretende superar o valor em construir uma epistemologia da prática de formação de professores com base em um contexto real, complexo, instável, dinâmico e incerto. Também não diz respeito a uma mobilização da experiência simulada apenas na dimensão pedagógica, mas também, na construção de um quadro conceitual de saberes (Cf. NÓVOA, 1995).

Cada situação-problema apresentada para os sujeitos era refletida à luz da teoria fundante e reconstruída com base em experiências, vividas por eles próprios como professores e aprendizes, presenciais ou a distância. Nesse processo, constatei a força do valor formativo presente no processo de reflexão sobre situações autênticas da prática, simuladas ou reais. Penso que um contexto prático é tão significativo para a formação de professores que, a reflexão de problemas autênticos da prática, ainda que em termos de simulação, pode constituir um processo de mudança progressiva das concepções docentes sobre a relação de ensino-aprendizagem a distância.

Durante a trajetória formativa que trago sob análise, os sujeitos desta pesquisa viveram um processo de mudanças que contribuiu para o desenvolvimento de uma visão crítica sobre a educação a distância. Dessa maneira, eles passaram a olhar de modo crítico as exigências e implicações da função para a qual estão sendo formados: a de professor-tutor.

As discussões que permitiram aos sujeitos configurarem uma rede de sentidos de mudança tendo em vista as oportunidades de estudo e formação docente a distância, também levaram-nos à constatação de que o tutor na EAD não tem recebido o espaço necessário para o exercício de sua autonomia docente. Daí porque o sentimento que predominou entre os sujeitos foi o de **perplexidade** diante daquela contradição.

Diz-se contradição porque esse fato deu origem a uma questão que ecoou fundo naquele contexto de formação: Como é possível que o professor-tutor, responsável pela mediação de uma aprendizagem autônoma, contraditoriamente, não tenha garantido seu próprio direito ao exercício de sua autonomia docente?

V. AÇÃO TUTORIAL E AUTONOMIA DOCENTE

Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da História.

Paulo Freire

As experiências interativas que trago para análise se destinaram a propiciar condições formativas para constituir um quadro de professores-tutores para atuar em cursos realizados a distância, especialmente irradiados a partir da Região Norte. Nelas, um dos temas recorrentes disse respeito às implicações e limitações pedagógicas do professor-tutor, no âmbito de um programa de EAD.

Recordo-me de uma descontraída ‘conversa de corredor’ da qual eu fazia parte, em que o adágio ‘*manda quem pode, obedece quem tem juízo*’ foi dito com certo tom de sarcasmo por um dos alunos-professores do curso que estava sendo desenvolvido. Naquela ocasião, esse sujeito intencionava expressar de maneira sucinta, e ao mesmo tempo rica em sentidos, o que parecia ser para ele a relação entre *autoria* e *tutoria* na educação a distância.

Essa manifestação evidencia duas das principais imagens construídas, por parte dos sujeitos desta pesquisa, a respeito dos diferentes papéis assumidos, de um lado pelo professor-autor (*quem manda*) e de outro pelo professor-tutor (*quem obedece*). A construção dessas imagens ocorreu em meio a um conflituoso processo de discussão coletiva, que visava conceituar e caracterizar essas duas figuras presentes no contexto da educação a distância.

O conflito se instaurou em torno de uma determinada concepção, tradicionalmente presente nas propostas de EAD, que define as *atribuições do tutor* como sendo a de *quem apóia e orienta, mas não ensina*. Nessa perspectiva, não cabe ao tutor participar das decisões pedagógicas, nem interferir nas proposições curriculares ou avaliativas. Isto significa dizer que ele *apenas obedece e executa* as deliberações dos especialistas que, usualmente, se ocupam da proposição e do planejamento dos cursos a distância.

Talvez essa maneira de compreender a ação tutorial possa satisfazer as expectativas em contextos de educação a distância corporativa, nos quais é comum a tutoria ser assumida como uma responsabilidade de outros profissionais e técnicos, que não se constituem, necessariamente, professores. Contudo, em programas de EAD com fins pedagógicos e formativos em que, de modo usual, são docentes que assumem a função de tutores, essa concepção é, certamente, alvo de polêmica. No contexto de formação docente do qual fiz parte... não foi diferente.

Tanto a discussão, mais geral, acerca do papel do professor na EAD quanto, particularmente, das ações do professor-tutor provocaram polêmicas e desconforto entre os alunos-professores. Certamente, a razão disso advém do fato de que sujeitos se encontravam/encontram em processo de formação para assumirem, posteriormente, a função de tutores em ações de formação continuada de professores de ciências e matemáticas a distância.

Durante os debates, os alunos-professores revelaram-se portadores de saberes e interesses próprios, orientados por crenças e valores de classe, elementos que se tornaram, para mim, indícios de uma autonomia em construção. Assim, identifiquei como um dos indicadores de autonomia desses sujeitos, a manifestação de discordância de idéias que eles expressaram com relação aos argumentos de uma das formadoras, a qual defendia a idéia da restrição e controle da ação do tutor.

Tendo em vista as discussões coletivas que promoviam um crescente sentimento de mudança⁴⁶ nos sujeitos, pude observar que eles manifestaram reações inusitadas de estranheza, contestação e repúdio frente a tais argumentos que, para eles, eram representativos de uma lógica de subalternidade imposta ao tutor.

Envolvida nesse cenário de conflitos, que focalizava o papel e a autonomia do professor-tutor na EAD, duas questões cruciais foram confrontadas e discutidas de modo intenso pelos sujeitos-docentes desta pesquisa, quais sejam: *Ação Tutorial e Autonomia Docente*. Por essa razão elas se constituem, nesta seção, um tema capital da educação a distância que ajuda a tecer a complexa rede de sentidos

⁴⁶ Já analisada em capítulos anteriores.

formativos, em permanente construção, que me empenho em traduzir e dar a conhecer neste relato.

No cerne dos debates, várias questões foram postas em evidência pelos sujeitos (alunos-professores e formadoras) encerrando polêmicas e explicitando inquietações. Busquei reuni-las nos seguintes termos:

- Na educação a distância cabe considerar que o tutor ensina?
- Não seria incoerente um tutor se empenhar na promoção da autonomia dos aprendizes quando ele próprio, contraditoriamente, deixa de ter garantido um espaço de atuação para exercer sua autonomia docente?
- Que relações devem se estabelecer entre professores-autores e professores-tutores em função das propostas de ensino a distância?
- Em que medida é possível falar em autonomia docente no âmbito do trabalho pedagógico de professores-tutores?

A tensão que envolveu o debate dessas questões pode ser percebida na fala de um dos sujeitos conjunturais, que se expressa nos seguintes termos: *Temos uma certa autonomia, viemos para este curso em busca de desenvolver mais autonomia ainda... Sei que posso contribuir com esse ensino e não vou aceitar a idéia de ser um simples "pau-mandado" na educação a distância.*

Tal assertiva constitui o recorte de um breve e inflamado discurso feito por esse aluno-professor, no qual ele manifestou sua oposição à idéia de que *os tutores de forma alguma podem interferir nem no planejamento de ensino (disposto no material didático) nem no processo de avaliação, sem a devida permissão do professor-autor.*

Esse sujeito julgou que, no âmbito dessa concepção, o papel do tutor se reduz ao de um subalterno, a um "pau-mandado", situação incompatível com a capacidade que ele acredita ter para se assumir, autonomamente, como um sujeito de participação ativa do processo de ensino-aprendizagem a distância.

Aspirando interpretar essas questões como um fenômeno complexo e não como um fato simples do professor-tutor não possuir o controle burocrático/técnico do seu trabalho, fui em busca de lentes teóricas que me ajudassem a ver com maior

clareza esse episódio, bem como encontrar possibilidades de construir uma compreensão relacional para as problemáticas que se põem nesta seção.

Em um primeiro plano de reflexões, invoco os esclarecimentos postos por Aragão (2002:03), segundo a qual um dos sentidos que a palavra-idéia *autonomia* pode assumir é a de condição pela qual passamos a decidir e a agir em função de nossas próprias regras, com base em nossos próprios critérios ... assumindo-os, criticamente, segundo nosso próprio ponto de vista.

Nessa perspectiva, ao se opor à idéia do tutor como um executor das decisões tomadas por outros, o sujeito considerado expressa sua busca pelo desenvolvimento da capacidade de decidir e de agir, tendo em vista suas próprias crenças e valores. Em outras palavras, esse aluno-professor explicita indícios do desenvolvimento de uma autonomia docente que entra em choque com as atribuições tutoriais definidas em clássicas propostas de EAD.

Essas atribuições geralmente postas parecem estar presentes na explicitação de Cris acerca do papel do tutor, assim: *O tutor é o parceiro, o motivador, o orientador da aprendizagem do aluno a respeito daquilo que está disposto no material. Ele não pode interferir no material porque, por trás desse material, há um autor que planejou todo o ensino.*

Ao falar das ações e dos limites de atuação dos professores-tutores, Cris expressa sua preocupação com relação aos direitos de propriedade autoral daqueles que conceberam a proposta de ensino a distância e a materializaram nos diferentes materiais didáticos de EAD, ou seja, os professores-autores. Além disso, parece estar subjacente um receio, quase inevitável, de que a possível *interferência* do tutor no material didático possa, de alguma forma, alterar sua proposta.

De fato, a preocupação de Cris é pertinente em função de que o respeito aos direitos autorais precisa estar presente no âmbito de atuação do tutor, bem como a compreensão de que é preciso intervir, coerentemente, com a proposta de ensino presente nos materiais, tendo em vista o seu enriquecimento teórico-metodológico.

Entretanto, cabe considerar que o controle sobre tais aspectos dificilmente poderá ser absoluto ou mesmo atinente a concepções atuais de EAD. Certamente,

uma das possibilidades que assegurem a qualidade da atuação docente esteja relacionada ao cuidado com uma formação tutorial-docente diferenciadamente significativa em termos do desenvolvimento de competências vinculadas a tais aspectos.

A configuração de um sistema de controle irrestrito da ação tutorial inclui-se entre os pressupostos das concepções tradicionais no âmbito das propostas de EAD, a qual pareceu ter entrado em choque com a busca da autonomia manifestada pelos alunos-professores. Parece claro que não poderia ser diferente, uma vez que nas propostas conservadoras de educação a distância, dificilmente, há lugar para o exercício de autonomia por parte dos professores-tutores.

Em seu contexto, diz-se ser desejável que o tutor reúna qualidades como *facilidade de comunicação, dinamismo, criatividade, liderança e iniciativa* para ser capaz de seduzir pedagogicamente (GONZALEZ, 2005), fazer parceria com o aluno (BELLONI, 2003), facilitar, mediar, orientar, auxiliar sua aprendizagem (BELLONI, 2003; FERRERAS, 2001; GONZALEZ, 2005), mas evita-se abrir espaço para que este possa influir nas decisões pedagógicas, assumindo e desenvolvendo ações de ensino. Isso porque, como afirma Ferreras (2001:68), *tudo o que ele poderia decidir ou ensinar se encontra nos materiais didáticos*.

No entanto, para Litwin (2001:96), as propostas de EAD que sustentam que o tutor não ensina, se baseiam numa concepção de ensino que o entende e restringe a uma mera transmissão de informações ou ao fornecimento de estímulos para assegurar o aparecimento de determinadas condutas. Se assim for, o ensino fica restrito à proposição dos materiais didáticos, considerados, no dizer da autora referida, em termos de *pacotes auto-suficientes*, fortemente seqüenciados e pautados, cujo desenvolvimento concluía-se com uma proposta de avaliação semelhante em sua concepção.

Ainda segundo esta autora, um programa de educação a distância que se define pela auto-suficiência dos materiais, pelo autodidatismo⁴⁷ e pela mediatização, vende a idéia de que os materiais de aprendizagem a distância, supostamente, dão conta de garantir todo o processo de ensino.

⁴⁷ Já discutido em capítulo anterior.

Diante desses aspectos, Litwin (2001) propõe algumas questões relevantes para reflexão, quais sejam:

- Tendo em vista que as aulas convencionais não são suficientes para garantir, plenamente, o êxito da aprendizagem, é possível que os materiais auto-suficientes (criados para substituir situações convencionais de ensino) sejam capazes de assegurar tal realização?
- Que limites se impõem às propostas de EAD pautadas em materiais auto-suficientes, frente à complexidade da apreensão do conhecimento e da necessidade de proporcionar, permanentemente, espaços para reflexão, seja nos encontros de estudantes seja em situações em que os alunos se relacionam com um professor ou recorrem a experiências variadas?

Nessa perspectiva, tem-se o propósito de situar para definir com clareza o lugar ocupado pelo tutor justamente no âmbito da proposição clássica de EAD, ao qual cabe a função de “acompanhante” funcional do sistema, assegurando o cumprimento dos objetivos, num apoio que se traduz em mais uma variável de controle e ajuste dos processos.

O trabalho do tutor parece, certamente, se realizar sob um controle institucional sistemático, uma vez que *ele não pode interferir* em nenhuma instância de concepção e planejamento do ensino a distância. Assim, é possível inferir que, no âmbito das propostas tradicionais ou conservadoras de EAD, a garantia da não interferência do tutor parece ocorrer através de um controle talvez tido como imprescindível sobre sua prática.

Esse controle parece se estabelecer, entre outros, pela restrição da intervenção pedagógica do professor-tutor, tida como um dos critérios de “segurança” do planejamento de ensino e do desenvolvimento do curso de formação a distância, previamente definido por especialistas e disposto em materiais auto-suficientes, já que *por trás desse material, há um autor que planejou todo o ensino*. Assim, não parece “seguro” que, ao tutor, seja permitido complementar o material didático sugerindo ao aprendiz outras leituras, influir sobre a avaliação da aprendizagem introduzindo novos/outros critérios, alterar prazos e tarefas; ser consultado para

opinar sobre a contextualização das atividades e a proposição de atividades de ensino, entre outros.

Para os sujeitos desta pesquisa, essa concepção foi vista como reveladora de uma relação pedagógica contraditória. Rai expressa essa idéia em sua manifestação, quando diz o seguinte: *Não é possível admitir que a gente possa ser uma tutora que não tem autonomia pra nada... Quero poder **fazer diferente** [sic] para ajudar meus colegas a serem autônomos... Porque percebemos aí uma contradição, já que é importante que o tutor tenha **mais liberdade** [sic] nesse processo.*

Rai expressa ter estabelecido relações mais amplas do ponto de vista pedagógico, identificando no modelo convencional de educação a distância uma contradição que se configura, de um lado, no cerceamento da autonomia pedagógica do professor-tutor, de outro lado, no esforço em promover condições aos professores (*colegas*) em formação continuada, para desenvolverem um processo formativo autônomo, a distância.

Para essa aluna-professora, o *sentido de autonomia* parece advir da busca para estabelecer outras/novas perspectivas auto-organizativas (Cf. PRIGOGINE, 1996). Um *fazer diferente* construído através de outras/novas possibilidades de ação para o trabalho do tutor, algo que lhe dê suporte para contribuir de modo mais consistente na formação de outros sujeitos.

Essa perspectiva é pertinente ao que postula Morin (2004:118)) quando trata da definição de sujeito, segundo o qual *a idéia de autonomia é inseparável da idéia de auto-organização*.

Vale ressaltar, contudo, que a expectativa manifestada por Rai de que *o tutor tenha mais liberdade*, não pode ser interpretada em termos absolutos. Morin, já referido, nos fala de um outro tipo de autonomia que *não se põe nos termos de uma liberdade absoluta, emancipada de qualquer dependência*. Sendo assim, para esse autor, *a autonomia não é possível em termos absolutos, mas em termos relacionais e relativos*.

Desta forma, no âmbito da educação a distância, é possível inferir que, por um lado, tanto o professor-tutor, quanto professor-autor, não podem agir sem condicionantes detendo o controle absoluto sobre um processo de ensino-aprendizagem, ainda que mediatizado em diferentes suportes tecnológicos. Por outro lado, não há como controlar a prática pedagógica do professor-tutor em termos absolutos, pois esta, como afirma Gómez (1992:100), como em qualquer situação de ensino que se estabelece na relação com o outro, *é incerta, única, variável, complexa*.

Incerta e única porque, em sua prática, como ressalta Litwin (2001:104), o tutor deverá atuar em contextos que demandam uma análise fluida, rica e flexível de cada situação, a partir da perspectiva dos tempos, das oportunidades e dos riscos que imprimem as condições institucionais da educação a distância. Essas dimensões da prática tutorial lhe conferem um *caráter variável e complexo*.

Litwin esclarece essas *dimensões do trabalho tutorial* referidas, considerando - numa perspectiva temporal - que o tutor precisará de habilidade para aproveitar seu tempo, constantemente escasso. Isso significa dizer que ele não pode postergar as oportunidades de construir junto com o aprendiz uma compreensão mais ampla acerca de suas interrogações e conhecimentos prévios. Diferentemente do professor presencial, o tutor não pode dizer ao aluno 'amanhã continuaremos'⁴⁸, pois o amanhã poderá ser 'nunca'.

Ainda, segundo essa autora, a dimensão das oportunidades se estabelece em função de que o tutor não poderá desperdiçar as oportunidades de realizar um ensino sob um enfoque compreensivo, tendo em vista que ele lida com a incerteza do retorno do aprendiz. Em outras palavras, a oportunidade de enriquecer uma proposta curricular, de criar condições para que a consulta tutorial promova o *aprender a aprender de modo relacional*, não pode ser posta em segundo plano em virtude do tempo ser escasso.

Dessas contradições que geram *impasse*, um certo risco surge como resultado da valorização da dimensão temporal em detrimento das oportunidades, ambas

⁴⁸ À semelhança do que freqüentemente ocorre no ensino presencial que cultiva sobremaneira a postergação.

escassas, posto que *é arriscado não ensinar a compreender, ou resignar-se a não o fazer, confiando que, para isso, há os materiais* (Litwin, 2001:101-102).

Tendo em vista essas implicações da prática tutorial, torna-se pertinente invocar o pensamento de Contreras (2002) quando esclarece que o ensino é um trabalho que se realiza com seres humanos, por conseguinte, é impossível fixar em termos absolutos e por antecipação os termos de qualquer prática do ensino.

Na esteira desse pensamento, entendo que a prática de qualquer professor, inclusive do professor-tutor, é o espaço em que esse profissional mobiliza um conhecimento que se define no ato da ação de ensinar, que é impossível ser antecipado por prescrições ou especulações de ordem técnica. Um conhecimento tal como aquele que Schön (1992) denomina *conhecimento-na-ação*.

No caso do professor-tutor, seu conhecimento-na-ação é mobilizado na interação com o aluno, em situações nas quais ele sugere questões para reflexão, arregimenta conhecimentos prévios, apóia a busca de soluções para situações-problema, propõe caminhos alternativos de aprendizagem, oferece explicações, favorece os processos de compreensão, e não apenas apresenta respostas prontas.

Assim, por inspiração de Litwin e de Schön, é possível considerar que o tutor mobiliza um *conhecimento-na-ação efetiva de ensinar*, justamente ao se entender por ensinar as ações que evidenciem ajuda pedagógica, tais como as do tipo guiar, apoiar, orientar, sugerir e estimular situações de auto-aprendizagem. Logo, nisso consiste seu ensino.

Nos termos assim postos, a concepção que define a ação do tutor como ensino, parece possível de ser admitida em função de uma profunda mudança nas bases teórico-metodológicas e epistemológicas que fundamentam as propostas de Educação a Distância atuais.

Nessa perspectiva, é possível perceber que, mesmo em sistemas fundados na racionalização do ensino, o tutor conta com um espaço relativo para o exercício de sua autonomia docente.

Partindo do pressuposto de que o tutor é o profissional que vai lidar diretamente com o aluno, a distância, o exercício relativo de sua autonomia se inscreve no enfrentamento dos conflitos inerentes à prática, na tomada de decisão frente à escassez de tempo e de oportunidades, na assunção dos riscos presentes em situações incertas da prática, sem, contudo, perder de vista a circunstância da aprendizagem a distância.

É nessa esfera de ação que o tutor tende a mobilizar, autonomamente, um *conhecimento prático, tácito*, considerado por Contreras (2002:113) como um *conhecimento inteligente*, ainda que este não possua um formato lógico-proposicional e nem sequer seja sempre expresso.

No âmbito da prática do tutor, em sua relação pedagógica “a distância” com o aluno, apenas seus próprios critérios de qualidade, definidos, em parte, pelo componente institucional da prática, podem servir para controlar seus julgamentos e ações. Nesses termos, acredito ser possível situar o exercício da autonomia docente como pressuposto orientador das práticas pedagógicas tutoriais.

A contradição percebida por Rai, ao meu ver, se inscreve na reivindicação por maior participação dos tutores nos processos de ensino e avaliação na EAD. Essa questão, como busquei expressar, gerou polêmicas em torno dos limites e das possibilidades da ação tutorial na educação a distância, constituindo ponto de discordância entre sujeitos e autores, e revelando idéias conflitantes em busca de compreensões mais coerentes com nosso tempo presente.

Nesse contexto, a aluna-professora Graci expressa ter chegado a uma síntese, ao afirmar: *Então, quer dizer que jamais, nós, enquanto professores-tutores, poderemos mexer no material já elaborado pelo autor, apenas seguir tudo o que está escrito ali e dizer pro aluno fazer o mesmo... Se precisar alterar alguma coisa, é só pedir autorização pro autor.*

É possível perceber que a assertiva de Graci traz subjacente, ainda, a lógica de controle burocrático do trabalho docente, resultado da concepção de professores oriunda da racionalidade técnica.

Para Gómez (1992:96) a racionalidade técnica advém de *uma concepção epistemológica da prática herdada do positivismo*, para a qual a atividade profissional é, sobretudo, instrumental, e o ensino concebido como intervenção meramente técnica.

Essa perspectiva se traduz na lógica de racionalização do ensino que, por sua vez, se define pela fragmentação do trabalho educativo com a separação entre concepção e execução, estabelecendo uma hierarquia entre *quem concebe* e *quem executa*. Nessa perspectiva, a função docente se reduz ao cumprimento de prescrições externamente determinadas, razão pela qual o professor perde de vista o conjunto e o controle sobre sua tarefa e, conseqüentemente, sofre um processo de desqualificação (Cf. CONTRERAS, 2002).

Sob essa visão de Contreras, esse sistema de gestão do trabalho do professor está a serviço do controle da ação docente, pois torna o sujeito-docente (neste caso particular, o tutor) dependente das decisões tomadas por especialistas (professores-autores) e administradores. Assim, programas curriculares auto-suficientes nos quais se predetermina tudo o que o professor deve fazer, passo a passo ou, em sua falta, textos e manuais didáticos que listam um conjunto de atividades refletem *o espírito da racionalização tecnológica do ensino*.

De outra forma, Belloni (2003:79) considera que a fragmentação do ensino é característica da educação a distância e resulta do uso mais intenso dos meios tecnológicos de comunicação e informação, que *torna o ensino mais complexo e exige a segmentação do ato de ensinar em múltiplas tarefas*. Tal concepção se inspira no modelo racionalizado e industrializado do tipo “fordista”, em que o processo de ensino baseia-se na divisão do trabalho e na descentralização da pessoa do professor, tornando o processo de ensino mais objetivo.

Essa lógica permitiria planejar o processo de ensino de maneira considerada ‘a mais eficaz possível’, com *cada especialista ou equipe de especialistas sendo responsável por uma área limitada em cada fase do complexo processo de concepção, planejamento, realização e distribuição de cursos e materiais* (BELLONI, 2003:80). As duas funções enfocadas localizam-se, assim, em pontos extremos do processo: o *autor* e o *tutor*.

Para Oliveira (2002:99), tal quadro retrata o que muitas vezes ocorre na EAD em decorrência dessa fragmentação, ou seja, há um *professor conteudista* que *delega* aos profissionais técnicos a função de elaboração gráfica ou digital do curso e aos tutores, a *interlocução com o aluno*. De um lado, essa autora alerta que essa fragmentação deixa seqüelas que comprometem a qualidade dos cursos de formação por meio da educação a distância. De outro lado, Belloni (2003:81) advoga que outros profissionais, situados entre esses dois extremos, também podem reivindicar sua posição no âmbito do ensino, tais como o editor, o tecnólogo educacional, o artista gráfico, etc. Essa concepção parece favorecer a despersonalização do profissional-docente, transformando-o de uma entidade individual em uma entidade coletiva.

No contexto dessa lógica, que assume e denomina de *professor coletivo* (Cf. Belloni, 2003), há um desdobramento das funções do ensino, podendo o sujeito-docente assumir a posição de prestador de serviços, de funcionar como recurso pedagógico do estudante, assegurando a aplicação dos métodos e a conquista dos objetivos, tendo em vista o *alcance do produto final*.

Assim, os tutores são vistos para assumir certa dependência não só em relação a um conhecimento prévio que não elaboram, como também à sua finalidade, não lhes cabendo qualquer questionamento ou contestação das pretensões/intenções do ensino, mas tão somente seu cumprimento de forma eficaz.

Essa concepção parece manter estreita relação com a idéia do professor como um técnico, sintetizada por Graci, na medida em que se assume a concepção produtiva do ensino, dirigida para alcançar resultados ou produtos predeterminados.

Todavia, Gómez (1992:99) nos alerta para o fato de que a realidade social não se deixa enquadrar em esquemas preestabelecidos, como os propostos na perspectiva da racionalidade técnica. Para esse autor, a tecnologia educativa não pode continuar mantendo um embate contra as características, cada vez mais evidentes, dos fenômenos práticos, quais sejam: *complexidade, incerteza, instabilidade, singularidade e conflito de valores*.

Nesse sentido, é preciso situar o professor-tutor no parâmetro da prática educacional a distância, possibilitando que este a considere justamente nos termos de sua singularidade, sua dimensão de complexidade, sua imprevisibilidade e não regularidade, posto que tal prática não se define pelo contato regular entre professores e alunos, tal como é possível numa sala de aula convencional.

Nesse contexto, em função de sua capacidade ou competência, o professor-tutor pode mobilizar, autonomamente, seus aportes teóricos e saberes da prática, com a finalidade de orientar a auto-aprendizagem dos seus alunos, aproveitando o tempo e as oportunidades que dispõe em processos de ensino encetados a distância.

A aluna-professora Rai demonstra ter percebido o desafio e a complexidade do trabalho do tutor ao dizer o seguinte: *Apesar de ter entendido a posição quanto a produção do material, ainda discordo das restrições, por entender que cada aluno é diferente: Uns têm facilidades, outros, porém, nem tanto.* A aluna demonstra compreender que as intervenções do tutor são mais complexas do que um simples 'dar apoio', quando esta expressão toma o sentido restrito de ajudar o aluno a chegar às respostas certas.

No âmbito de um ensino pautado na construção de relações compreensivas, ao fazer o acompanhamento individual de cada um dos aprendizes, o tutor passa a lidar com as diferenças de aprendizagem de cada sujeito no curso de sua formação, considerando aspectos tais como sua capacidade de sintetizar, relacionar, analisar, refletir criticamente, tomar decisões, dentre outros.

Nessa perspectiva – e por inspiração de Litwin (2001) - é necessário admitir ser pertinente ao trabalho de um tutor inúmeras ações que não podem ser pré-determinadas em termos absolutos, mas podem ser autonomamente realizadas, dentre as quais as seguintes:

- Promover a realização de atividades e apoiar sua resolução;
- Motivar e acompanhar as produções dos alunos;
- Criar pautas para consultas tutoriais estimulando o estudo coletivo entre alunos a distância;

- Enriquecer o material didático com a sugestão de fontes alternativas de informação;
- Sugerir reconceituações, propondo leituras e análises de casos;
- Apropriar-se da tecnologia disponível para criar situações de aprendizagem complementares às que já estão programadas no material.

Nesse âmbito, é indiscutível o impacto das tecnologias de informação e comunicação na modalidade a distância. Por meio de artefatos tecnológicos, os processos definidos nas atuais propostas de tutoria *via internet* vão substituindo, progressivamente, os clássicos encontros presenciais. Assim, os tutores parecem ganhar mais oportunidades para pôr em prática suas funções de ensino e, conseqüentemente, sua relativa autonomia.

Com a apropriação de novas tecnologias nos processos de ensino a distância, o tutor passa a lidar de modo mais dinâmico e interativo com as preocupações cognitivas de cada aluno, respeitando seu tempo *kairológico*⁴⁹, contudo sem perder de vista o limite de prazos e a dimensão institucional do seu trabalho. Nesse sentido, Litwin (2001:95) nos alerta para o fato de que o principal desafio consiste em *abrir as portas para a mudança e para a inovação tecnológica, sem prejuízo dos avanços realizados em favor do bom ensino*.

Vale considerar que, até agora, a tecnologia educacional só tem confirmado o quanto o docente continua insubstituível, pois as contribuições nessa área só se tornaram valiosas quando os recursos propostos foram sendo criados para tentar dar conta das formas complexas de tratamento dos conteúdos, esforço que se põe no sentido de auxiliar o trabalho docente, e não de *tomar seu lugar*, tornando-o prescindível.

Outra singularidade do trabalho do tutor foi ressaltada pela aluna-professora Drica ao dizer: *A realidade do nosso município somos nós que conhecemos. Na maioria das vezes os autores dos materiais desses programas desconhecem essa realidade que cabe a nós lidar com ela*. Para ela, o conhecimento contextual dos

⁴⁹ Relativo a *kairós* (que significa 'o tempo possível para si', originalmente 'o tempo de Deus') e não a *cronos* (que significa o tempo cronológico, considerado pela ciência Física).

tutores locais sobre a realidade vivida e compartilhada pelos alunos, deve ser valorizado como um elemento diferencial e significativo do trabalho da tutoria.

A percepção dessa aluna vai ao encontro do pensamento de Litwin (2001:104), segundo a qual o conhecimento do tutor sobre os contextos educacionais assume um valor especial na educação a distância. Para esta autora, um tutor que faz uso desse conhecimento torna-se hábil em realizar, como já foi mencionado, análises fluidas, ricas e flexíveis de cada situação, desde que não deixe de levar em conta os tempos definidos, as oportunidades e os riscos que imprimem as condições institucionais da educação a distância.

Acredito que, em qualquer situação de ensino, o conhecimento do contexto de inserção do aluno auxilia na definição dos problemas, bem como na percepção da complexidade de fatores envolvidos na aprendizagem desejável. Essa parece ser uma das razões pela qual, Litwin, já referida, argumenta que a formação teórica-metodológica-epistemológica do tutor deve ser atualizada com a formação na prática dos espaços tutoriais, aspecto que não deve ser deixado ao acaso.

A preocupação com uma formação especializada para os tutores parece ser uma das possíveis soluções para uma inquietação da Cris, assim manifesta: *É muito perigoso que o tutor faça alguma intervenção no material... por que há um risco dele alterar toda a proposta do ensino na educação a distância..* Certamente, que esse risco evidenciado pela formadora pode estar presente com muita força nessa modalidade, especialmente, em programas de educação a distância que tendem a trabalhar com o máximo de empenho e exclusividade na produção de materiais didáticos para o ensino, em detrimento de outras instâncias. Tais instâncias da sua implementação, igualmente formativas, se evidenciam como pedagogicamente importantes, como a orientação aos alunos, a atuação dos tutores, as propostas de avaliação ou a promoção de grupos de encontro entre alunos.

Ainda nesse âmbito, Litwin (2001:104) argumenta que, por um lado, o risco de que as intervenções do tutor venham a transformar o sentido da proposta pedagógica advém do descuido com a formação dos tutores. Por outro lado, segundo essa autora, é preciso considerar que uma intervenção tutorial centrada na

compreensão também pode melhorar, enriquecer e aprofundar um planejamento pedagógico disposto em materiais de ensino a distância.

Entretanto, o que vai definir uma situação ou outra é o *nível de coerência* em que se situa o projeto de EAD, em termos de tratar, cuidadosamente, de modo imbricado o desenvolvimento da proposta pedagógica e a formação tutorial especializada. A *falta de coerência* nesse aspecto pode gerar uma situação de risco para qualquer programa, posto que um material elaborado a partir de uma proposta centrada na compreensão e mudança conceitual, pode vir a ser trabalhado pelo tutor, restritivamente, nos termos da aplicação de conceitos e verificação de respostas corretas.

Em situação oposta, a preocupação com a *coerência do projeto* de EAD favorece no sentido de que o trabalho do tutor se constitua de modo mais consistente e significativo. Dessa forma, nas situações em que o tutor se encontre diante de um material centrado na apresentação resumida e na aplicação de conceitos, ele pode reunir condições de trabalhar preocupando-se com a compreensão conceitual dos alunos, agregando valor ao ensino a distância.

Nessa perspectiva, ponho-me em consonância com o pensamento de Litwin (2001:106) quando esta adverte que, em qualquer circunstância, os professores-tutores precisam estar envolvidos, de modo sistemático, em *processos de formação permanente*. Isto se torna imprescindível para que lhes seja assegurado primeiro entender e, depois, melhorar, enriquecer ou aprofundar a proposta pedagógica oferecida pelos materiais de ensino no âmbito de um determinado projeto.

Em função disso, a autonomia possível ao tutor, se considerado como um docente no contexto da educação a distância, assume uma dimensão de *qualidade educativa do trabalho docente* (Cf. ARAGÃO, 2002; CONTRERAS, 2002), mobilizada para a criatividade, para a mudança e para a (re)construção do conhecimento.

Tomando isto por parâmetro ou referência, posso dizer que não é mais possível aceitar os processos de racionalização e controle absolutos sobre o trabalho dos professores-tutores. Invocando Contreras (2002), ações de controle não mais se

justificam em nome de *auxílio a uma suposta incapacidade de se realizar, por si mesmos, a complexidade do seu trabalho.*

Em outros termos, é preciso considerar que a *credibilidade* é uma qualidade que deve estar presente nos programas de EAD, tanto com relação ao potencial dos tutores para a realização do seu trabalho, quanto à formação tutorial desenvolvida pelos próprios programas de educação a distância. A dicotomia entre concepção e execução pode ser superada, em função de um trabalho de (re)construção coletiva e permanente, posto em termos de relações entre os sujeitos envolvidos nos processos diversificados de ensino a distância.

Desse modo, cabe ainda destacar que a autonomia *não está desvinculada da conexão com as pessoas com as quais se trabalha, nem tampouco é um padrão fixo de atuação* (CONTRERAS, 2001:199). Em outras palavras, a autonomia pessoal ou profissional não se constitui em função da capacidade de isolamento, de “se virar sozinho” ou de evitar as influências e as relações com os outros. Ao contrário, como nos alerta este autor, *a autonomia se desenvolve em um contexto de relações e não isoladamente.*

Em função das atuais mudanças que influenciam as concepções pedagógicas no âmbito da EAD, é preciso admitir que o receio - tal como o que foi manifestado pela formadora Cris - de que uma autonomia tutorial signifique *solipsismo, arbitrariedade, individualismo, ou não-intromissão* (Cf. CONTRERAS, 2002) não se sustenta diante da possibilidade de *encontro pedagógico, de diálogo e de parceria entre autores e tutores*, potenciais representantes da instituição.

A manifestação seguinte de um dos sujeitos conjunturais desta pesquisa, parece estar inserida nessa questão, quando ele diz: *Entendo que o tutor deverá ter a clareza de que seu trabalho não deve acontecer de forma isolada, mas em parceria com os professores-autores, como também com outros colegas, para poder enfrentar suas dificuldades.*

A consideração desse sujeito se inscreve no sentido da autonomia justamente como quer Contreras (2002:208), como *um processo em construção dinâmica e reflexiva, desenvolvida num contexto de relações.* Essa dimensão parece aumentar

a expectativa de que os tutores possam se constituir autonomamente e desenvolver sua competência individual no âmbito da relação com o outro, na mediação dos conflitos e na busca de solução para problemas (Cf. ARAGÃO, 2002). Tal desenvolvimento, contudo, deve ser acompanhado de um processo interior de compreensão e construção pessoal e profissional.

Essa perspectiva parece estar presente nas reflexões da aluna-professora Ama acerca do 'bom tutor', a saber: *Um bom tutor se constrói, primeiramente, depositando confiança em si mesmo, na sua capacidade de exercer sua função, de conhecer seu potencial, os limites do seu trabalho, e de estar sempre aprendendo, inclusive através do trabalho coletivo.* A aluna manifesta a compreensão de que um 'bom tutor' precisa tanto conhecer o seu trabalho quanto se autoconhecer (SANTOS, 2005), num processo imbricado de construção tanto profissional quanto pessoal.

Acredito que essa perspectiva assim posta, pode centrar-se na capacidade de o professor-tutor gerar conhecimento pedagógico por meio de uma prática educativa concreta e coletiva, conforme Imbernón (2005), a partir da qual ele possa transpor do isolamento pedagógico ao coletivo institucional.

Uma prática dessa natureza, que implica a participação em processos de formação permanente, torna possível ao tutor reunir condições não só para assumir as dimensões individual e coletiva do seu trabalho, mas também de buscar construir, continuamente, as mudanças que irão conferir melhorias no atendimento ao aluno no curso da aprendizagem a distância. Esse sentido se coaduna com o sentido maior de autonomia, posto que, como afirma Aragão (2002:09), *para se ser autônomo se tem que estar continuamente aprendendo.*

Na busca por caminhos que orientem o desenvolvimento de propostas que implicam concepções inovadoras no âmbito da educação a distância, particularmente no que diz respeito ao trabalho do tutor discutido nesta seção, torna-se urgente a superação dos princípios clássicos – de natureza conservadora – dessa modalidade, tais como o autodidatismo e a auto-suficiência dos materiais.

Ressalto a advertência de Litwin (2001:108) de que, na atualidade, uma das possibilidades de resgate da *ação docente como qualidade do papel do tutor*, seria

estabelecer a obrigatoriedade de o aprendiz realizar consultas tutoriais periódicas, sem que isso altere sua condição de aluno “a distância”. Sendo assim, a intervenção do tutor poderia se constituir de modo sistemático no processo de aprendizagem do aluno. Para a autora, essa circunstancia favoreceria o tutor para realizar ações tais como *conhecer, monitorar e aconselhar* sobre as produções parciais daquele e, em função de seus avanços, no conhecimento do conteúdo de determinado curso.

Essa perspectiva proporcionaria condições para um trabalho relativamente autônomo, como propõe Litwin (2001:108), em que *o tutor poderia criar pautas para encontros e consultas tutoriais coletivas, modificando, desse modo, os prazos, as oportunidades e os riscos da educação a distância tradicional.*

Ao final, vale ressaltar que as mudanças tecnológicas podem ter gerado novos problemas no que diz respeito a quantidade de alunos que os tutores podem atender (LITWIN,2001:21). Porém, tais problemas merecem grande atenção, pois se inserem no âmbito do atendimento tutorial, o qual, sendo individual, exige uma ampla dedicação do tutor, em um trabalho que terá sua qualidade comprometida caso seja realizado com um contingente de alunos tal que seja incompatível com a sua capacidade de atendimento, ameaçando a qualidade do processo.

Vale ressaltar, ainda, que a ação pedagógica desenvolvida pelo tutor deve estar sujeita a critérios claramente definidos. A definição desses critérios deve levar em conta a coerência da atividade do tutor em sua relação com todas as demais instâncias de um programa de formação a distância, ou seja, o fato de seu trabalho estar articulado ao de outros profissionais que, juntos, trabalham para garantir a qualidade da formação a distância. Do contrário, a ausência de critérios como esses pode gerar distorções que caminham para dois extremos: um tutor “sem autonomia” ou uma “autonomia tutorial exorbitante”, exercida sem limites e parâmetros de qualidade.

Em função das considerações anteriores, é possível concluir que a garantia de um espaço pedagógico e institucional para o exercício de uma ação tutorial autônoma, terá como resultado o resgate da essência do trabalho docente pelo tutor, o qual passa, no dizer de Freire (1996:60), a assumir *a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito.* Um trabalho que, para Litwin (2001:109), se

constitui em *ensinar de forma autônoma e reflexiva, e ensinar a pensar, no âmbito de uma sociedade democrática.*

VI. AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Cada nó se entrelaça a outro e a rede aparece em sua complexidade de pontos.

Gimeno Sacristán

A avaliação da aprendizagem é, indiscutivelmente, uma questão imperiosa na prática educativa. Essa, certamente, é a razão pela qual os sujeitos desta pesquisa a valorizaram como um assunto capaz de suscitar polêmicas, como algo que lhes provocou/provoca, continuamente, preocupações, dúvidas, inquietações, desejo de mudança e necessidade de buscar novos caminhos.

Neste episódio, aspiro desatar para compreender os emaranhados de questões e problemas ligados à avaliação da aprendizagem a distância, justamente tida como questão crucial e tema capital da Educação a Distância, uma vez que se configura como mais um dos elementos ou aspectos que ajudam a compor, dentre outros, a complexa rede de sentidos implicados na formação de professores a distância. Essa rede é feita de palavras-idéias, como diz Aragão (2002), que explicitam os universos subjetivamente reais dos sujeitos desta pesquisa, num movimento em que estes revelam também a si mesmos.

Empenho-me em (des)tecer esta rede, neste momento, para ajudar a configurar novos trançados e interconexões, dando a conhecer *nós* e *entrenós* que traduzi como expressão do meu olhar investigativo, lançado sobre aquela trama de formação de professores-tutores de ciências e matemáticas. Trama esta na qual me envolvi, formei e me formei como sujeito de múltiplas relações, que vive e se move pelo intento de construir novas bases de compreensão sobre minha própria prática. Tive/tenho, pois, em vista novas perspectivas pedagógicas capazes de me aproximar ainda mais da educação de qualidade que quero/queremos, quer presencial quer a distância.

Situo essa questão da avaliação da aprendizagem a distância entre as temáticas que mais me instigam a buscar relações de compreensão, particularmente, para responder algumas indagações pertinentes ao contexto formativo que trago sob análise, tais como as seguintes:

- Que caminhos devem ser trilhados para que a perspectiva da qualidade se construa no contexto da avaliação da aprendizagem a distância?
- Avalia-se em EAD para *medir* e para *formar*?
- Qual a participação dos professores-tutores nesse processo?
- Quais são as razões formativas que subjazem à avaliação da aprendizagem a distância?

Essas e outras questões me conduziram a uma nova imersão nos dados coletados, e me despertaram para a necessidade de revisitar a literatura em busca de elementos teórico-metodológicos e epistemológicos que me ajudassem tanto a compreender quanto a explicar algumas relações e problemáticas que configuram as polêmicas envolvidas na avaliação da aprendizagem a distância.

Em minhas idas e vindas no contexto das produções sobre EAD constatei que esse é um dos temas que mais sofre com a falta de consideração e tratamento acadêmicos permanecendo em nível teórico restrito, padecendo com os critérios tradicionais do ensino presencial prescritivo. Confesso que experimentei certa perplexidade frente a essa situação que, ao meu ver, é incompatível com sua dimensão de importância e complexidade.

Esse “silêncio” teórico-metodológico e epistemológico potencializou meu desafio na construção desta análise. Tal situação me levou a dialogar com diversos autores, dentre os quais, Esteban, 2001; Hoffman 2004; 2005; Vasconcellos, 2002; Álvares Mendez, 2002; Moretto, 2001; Aragão, 2002a; Salinas, 2004, os quais, embora não discutam a questão da avaliação da aprendizagem especificamente, no âmbito da educação a distância, apresentam

uma ampla rede de idéias sobre o tema, que dizem respeito ao contexto educacional em termos gerais ou presenciais.

Tenho em mente que esse diálogo se põe na perspectiva de que um conhecimento total tende a ser, igualmente, um conhecimento local e vice-versa (SANTOS, 2005). Desse modo, posso inferir que, ao conhecer e me apropriar das principais questões implicadas na avaliação da aprendizagem em âmbito presencial, crio possibilidades de também construir conhecimentos centrados na avaliação da aprendizagem a distância.

Partindo do pressuposto de que não convém tratar das questões da educação a distância como algo em separado do contexto educativo em termos gerais (LOBO NETO, 2000; 2001), as contribuições desses autores me permitirão tecer algumas relações compreensivas, com as quais pretendo configurar um corpo de reflexões teórico-metodológico-epistemológicas ligadas ao tema da avaliação na educação a distância.

Isso não significa que tais reflexões darão ênfase ao parâmetro existente de educação presencial, mas, ao contrário, as considerações reflexivas presentes neste episódio fazem referência a perspectivas avaliativas próprias do contexto da EAD. Nesse sentido, aspiro encaminhar possíveis respostas às dúvidas que nos desafiam acerca dos processos presentes nesse modo não-convencional de educar, em função do qual aprendemos a aprender e a ensinar estando ao longe.

Ao considerar e admitir a complexidade da questão da avaliação da aprendizagem manifesto necessidade de estabelecer uma demarcação conceitual mais nítida daquilo que assumo, neste relato, como avaliação. Assim, compartilho o pensamento de Sacristán (1998:265), segundo o qual a avaliação se constitui como uma *dimensão da prática pedagógica* e, como tal, *incorre sobre todos os elementos da relação ensino-aprendizagem*. Para esse autor, conceituar a avaliação como prática é assumi-la como uma atividade imanente ao processo educativo, *que cumpre múltiplas funções, que se apóia numa série de idéias e*

formas de realizá-la, e que é a resposta a determinados condicionantes do ensino institucionalizado.

Nesse sentido, a avaliação se explica pelo modo como são realizadas as funções que a instituição educativa desempenha, razão pela qual a prática avaliativa é condicionada por inúmeros e variados elementos pessoais, sociais e institucionais. Vale assinalar, ainda fundada nesse autor, que *estudar a avaliação é entrar na análise de toda a pedagogia que se pratica.*

Assim, as práticas avaliativas e as idéias que as orientam, podem revelar as bases teórico-metodológicas e epistemológicas que lhes estão subjacentes nas diferentes situações de ensino-aprendizagem.

Esse entendimento me orienta na construção deste episódio, pelo qual intenciono conhecer para compreender aquilo que, para os sujeitos desta pesquisa, constituem relações de sentidos e significados sobre a avaliação educacional, na perspectiva da relação ensino-aprendizagem a distância. Nesse processo, fui somando, igualmente, às minhas dúvidas e inquietações, às de todos os alunos-professores e demais formadoras com os quais convivi naquelas experiências interativas.

Nos primeiros momentos de discussão, percebi que os alunos-professores mantinham uma certa tendência a potencializar as dificuldades e os problemas envolvidos na avaliação, particularmente, quando tentavam compreendê-la sob o ponto de vista da educação a distância. Essa manifestação inicial parece estar presente no desabafo de Drica: *Sei que a avaliação da aprendizagem é, realmente, um assunto muito polêmico porque é algo que nos angustia demais... principalmente, na EAD.*

A aluna-professora Drica demonstra um sentimento de angústia, um *mal-estar* (Cf. ESTEVES, 1998) que é usual entre os professores quando estes se vêem inseridos em debates que focalizam, sobretudo, o processo de avaliação

educacional⁵⁰ (VASCONCELLOS, 2005). É possível que esse sentimento esteja vinculado a uma situação de instabilidade, gerada quando os professores se vêem diante das inúmeras controvérsias como as que têm marcado idéias e ações pertinentes a avaliação da aprendizagem do aluno.

Talvez uma das polêmicas em torno desse tema resida no fato de a prática avaliativa ser, de um lado, indispensável ao processo educativo, pois se constitui como elemento qualificador da relação ensino-aprendizagem, em qualquer nível e modalidade educativa. De outro lado, nossas vivências educacionais, como alunos ou professores, presenciais e a distância, nos levam a constatar que essa mesma prática tem sido transformada no principal catalisador de um processo de múltiplas negações, seleção e exclusão educacional (ESTEBAN, 2001).

Álvares Méndez (2002:68) enuncia uma questão paradoxal e conceitualmente conflitiva da avaliação que surge em meio à profusão de funções, misturada num jogo desordenado no qual confunde-se *qualidade com quantidade, a profissão docente com o ofício de vigilante e selecionador social, a formação docente com a preparação para a instrução*. Esse autor considera que, como resultado dessa miscelânea, instala-se a *confusão conceitual e a inconsistência prática*.

Para Vasconcellos (2002) a contradição presente nas práticas avaliativas é provocada pela inadequação de métodos em relação aos objetivos propostos. Esse descompasso, certamente, está vinculado à falta de precisão na definição do foco da avaliação, isto porque, com freqüência, os critérios e instrumentos avaliativos adotados são incompatíveis com o que se pretende avaliar em termos de conteúdos de ensino, quer conceituais, quer processuais ou procedimentais e mesmo atitudinais. Resulta daí uma tensão permanente entre aquilo que se quer avaliar e o que se faz para alcançar esse intento.

⁵⁰ Neste episódio, embora consciente de que diferentes expressões e termos pedagógicos, usualmente, sofrem de tratamento conceitual distinto, utilizo outras expressões tais como avaliação educacional, avaliação educativa, prática avaliativa... para me referir a avaliação da aprendizagem.

O desconforto da aluna Drica, em alguma medida, parece estar ligado ao contexto de controvérsias e instabilidade que tem minado, tanto os processos de reflexão sobre a avaliação, quanto a realização da própria prática avaliativa. Além disso, no contexto de formação que trago para análise, essa angústia mencionada por alguns sujeitos parece ter origem num movimento que põe em perspectiva a avaliação da aprendizagem, projetando-a para o âmbito da educação a distância.

Os sujeitos manifestaram a crença de que a situação não-convencional da relação ensino-aprendizagem a distância tende a agravar as dificuldades do processo de avaliação da aprendizagem. Cabe lembrar que a questão dessas dificuldades per se tem se revelado, nos últimos tempos, sobremaneira problemática no âmbito da educação e da formação presencial (Cf. ESTEBAN, 2001; HOFFMANN, 2004; 2005; VASCONCELLOS, 2002; ÁLVARES MÉNDEZ, 2002; MORETTO, 2001; SALINAS, 2004).

Tal como discuti no primeiro episódio de análise, essa compreensão esteve presente naquele contexto de formação, como uma tendência dos sujeitos em fazer uma transposição linear e potencializadora das dificuldades da educação presencial para a educação a distância⁵¹.

Esse entendimento revela preconceitos e falta de clareza a respeito das especificidades e reais possibilidades ofertadas pela EAD. Além disso, representa o risco de transformar essa modalidade educativa num contexto capaz de reunir e agravar todos os males da educação convencional em termos presenciais. Segundo essa perspectiva equivocada, a saída para a Educação a Distância seria aproximar-se, o máximo possível, da lógica que orienta a educação presencial, a despeito do desgaste quase insustentável que esta sofre.

Essa questão se evidencia no que diz a aluna-professora Val sobre como entende, em termos comparativos a avaliação da aprendizagem nas duas modalidades: *Para a avaliação na EAD funcionar tão bem quanto numa sala de*

⁵¹ Ver episódio 'Uma direção para a mudança: superando preconceitos'.

aula, só mesmo se ela for presencial. Ao considerar que a avaliação na educação a distância somente pode ter êxito *se for presencial*, a aluna-professora condiciona, em maior ou menor medida, a educação a distância ao parâmetro da educação presencial, como *parâmetro de veracidade*. Só parece ter “valor de verdade” o que é feito em termos factuais, presenciais.

O que emerge de crenças e posições como essas que Val demonstra, por um lado, é o desconhecimento das especificidades, quer de comunalidades quer de diferenças, do contexto pedagógico da EAD em relação ao presencial usual. Por outro lado, ela manifesta, claramente, a crença de que, na distância, são mantidas as mesmas condições de ensino e aprendizagem que, tradicionalmente, se mantêm na educação presencial, cujas práticas avaliativas envolvem, entre outros critérios de cunho positivista, o controle, a objetividade e o sentido punitivo pela “não-aprendizagem”. Tais aspectos são, justamente, à luz do pensamento positivista, alguns dos atributos de “qualidade” das práticas pedagógicas mais eficientes.

De ambos os lados, no entanto, essa compreensão evidencia uma postura preconceituosa em relação a educação a distância. Isso porque encerra uma tendência a desqualificar a avaliação nessa modalidade de ensino, sob o argumento de que, *se esta não ocorrer, exclusivamente, nos moldes do ensino presencial, então, não há como ser digna de credibilidade.*

Sobre esse aspecto, em particular, tenho observado que diversos programas de EAD acabam por fortalecer tais posturas, optando por uma prática avaliativa constituída somente de “exames finais” e, ‘exclusivamente, presenciais’ que visam a verificação de produtos e resultados predeterminados.

Essa é uma visão tradicional e distorcida que, de algum modo, parece que vem sendo combatida no próprio texto do atual decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que passou a regulamentar o art. 80 da LDBEN nº 9.394/96, revogando o decreto nº 2.494 de 10 de fevereiro de 1998. A partir desses decretos, progressivamente, a Educação a Distância deixa de ser projeto de

caráter experimental, para se converter em assunto oficial a ser discutido nas sessões de órgãos normativos dos sistemas de ensino.

No decreto nº 5.622 a questão da avaliação da aprendizagem é definida nos termos do Art. 4º, qual seja, a '*avaliação do desempenho do estudante para fins de promoção, conclusão de estudos e obtenção de diplomas e certificados dar-se-á no processo*'. Destaco que essa avaliação deve ser realizada considerando-se (a) **o processo**; (b) o cumprimento das atividades programadas e a realização de **exames presenciais**; (c) sob responsabilidade da instituição credenciada para realizar o curso; (d) segundo procedimentos e critérios definidos no projeto autorizado.

Partindo do pressuposto de que as práticas avaliativas e as idéias que as orientam, podem revelar as bases teórico-metodológicas e epistemológicas que lhes são subjacentes, a expressão '*desempenho do aluno*' pode ser um ponto de partida de consideração das práticas diferenciadas. Essa expressão que exprime a idéia de *cumprimento* (FERREIRA, 2001:219) daquilo a que se está propondo em termos de aprendizagem, substituiu a antiga expressão '*rendimento do aluno*' que foi revogada, mas, que ainda é muito usual nas práticas avaliativas da aprendizagem a distância.

No sentido literal, conforme Ferreira (2001:597), a palavra *rendimento* traz em si o significado de *produtividade, de eficiência produtiva*. Assim, a atividade avaliativa se identifica como um processo de medida, através do qual se acredita que avaliar em educação é, exclusivamente, *medir o grau de produtividade do ensino e da aprendizagem*, o que se traduz nos resultados do *rendimento do aluno*. No âmbito dessa concepção, vê-se também a prática avaliativa como *um processo de comparação entre os dados do desempenho e os objetivos instrucionais estabelecidos* (VASCONCELLOS, 2002:22).

O ponto máximo de realização da avaliação na Educação a Distância, tal como definido por força de lei no decreto nº 5.622, situa-se na aplicação de *exames presenciais*, cujos *resultados deverão prevalecer sobre os demais*

resultados obtidos em quaisquer outras formas de avaliação. Para Álvares Méndez (2002:35), a ênfase nos exames e seus resultados gera um desequilíbrio na tríade *conhecimento, currículo e avaliação*, uma vez que os dois primeiros transformam-se em simples instrumentos a serviço de um processo avaliativo que condiciona uma parcela considerável da sua potencialidade formativa ao êxito dos exames.

A ênfase nos exames presenciais e seus resultados, ao final do processo, reduz a prática avaliativa a observações pontuais do aprendiz, apenas em situações programadas. Desse modo, a avaliação da aprendizagem assume uma *função comparativa e classificatória, de veredicto*, que subestima ou nega a importância das relações dinâmicas necessárias à construção do conhecimento, solidificando lacunas de aprendizagem (HOFFMAN, 2003:62). Em outras palavras, mantém-se irrelevante a consideração de importância atribuída **ao que** o aluno está desenvolvendo **ao longo** de todo o seu processo de aprendizagem/formação a distância.

Álvares Méndez (2002:35) nos alerta, ainda, que a ênfase no exame acaba valorizando, no decorrer do processo, justamente **aquilo que será cobrado** do aluno, em detrimento do que, realmente, vale a pena aprender e ter o seu valor reconhecido. Nessa perspectiva, assinala o autor, parece que *só vale a pena dedicar tempo e esforço àquilo que é visto como objeto de controle. O interesse em aprender é outra questão, e o valor intrínseco dos conteúdos de aprendizagem fica à margem.*

Essa perspectiva restringe o papel da avaliação à realização de tarefas discretas, descontínuas, isoladas, insignificantes em seu isolamento, transformando-a em *apêndice do ensino*. Tende, pois, a assumir o pensamento de Álvares Mendes (2002:17), segundo o qual a ênfase em *avaliar somente no final, ou por unidade de tempo ou de conteúdo, é chegar tarde para garantir a aprendizagem contínua e oportuna.*

Uma abordagem avaliativa dessa natureza está associada à idéia que privilegia a mensuração por testes padronizados, favorecendo a chamada educação de massas (Cf. VASCONCELLOS, 2002), numa perspectiva usualmente assumida pelas abordagens tradicionais e conservadoras de Educação a Distância.

Entretanto, há um aspecto importante dessa questão a considerar, que decorre do que é posto nos termos do decreto nº 5.622/05, que é ainda relativa à ênfase na presencialidade dos exames, como forma prioritária de avaliação na EAD. Isso acaba reforçando pensamentos desvirtuados como aquele manifestado, pela aluna Val, de que a avaliação na EAD para ser fidedigna *só mesmo se ela for presencial*. Em outras palavras, parece que não só a legitimidade, mas a credibilidade da avaliação do aluno na educação a distância está condicionada à “segurança” da presencialidade.

A problemática advinda dessa visão é a de que ela reforça, sobretudo, as práticas avaliativas conservadoras adotadas por programas na modalidade a distância que desconsideram, em termos absolutos, o processo de evolução conceitual do aluno ao longo de sua aprendizagem a distância. Um processo que, desejavelmente, é assistido e registrado por um professor-tutor em experiências interativas de orientação e acompanhamento, presenciais e a distância, mas que, no entanto, em nada é aproveitado para atribuição de valor à luz desses critérios ortodoxos e obsoletos de avaliação da aprendizagem.

Ao meu ver, no contexto da educação a distância, uma concepção avaliativa com ênfase em exames presenciais e seus resultados, no sistema de médias, estatísticas, índices numéricos, não está a serviço da aprendizagem a distância em seu processo de desenvolvimento. Mesmo porque, tal como considera Aragão (2002a:18), a aplicação de “exames”, em larga escala, se restringe ao lidar *com uma perspectiva de “resposta certa” e buscar verificar se o aluno sabe, apresentando (ou não) a resposta requerida*.

Tal concepção, por um lado, evidencia que a prioridade da educação se resume na obtenção de títulos em detrimento da aquisição/construção do conhecimento. Por outro lado, parece constituir um “sistema de segurança”, que tenta responder às exigências sociais que, tradicionalmente, têm pesado sobre a EAD com relação a sua credibilidade como modalidade educacional que abriga qualidade.

Essa questão parece estar presente, justamente em termos ortodoxos, para os alunos-professores, pois estes se manifestam afirmando que *é certo a avaliação por meio de provas presenciais em que o aluno tem que atingir uma determinada nota (Aluna GRACI)... Servindo para que esse ensino não seja tão vulnerável (Aluna VAL)... Assim, dá pra comprovar se ele tem credibilidade (Aluna MASÉ).*

Essas alunas-professoras demonstram acreditar que a simples aplicação de provas presenciais é **garantia da qualidade e da credibilidade** da ação avaliativa na educação a distância. Para Hoffman (2003:11), entre os fatores que se transformam em obstáculos à superação da prática avaliativa tradicional, *desponta sobremaneira a crença dos educadores... na manutenção da ação avaliativa classificatória como garantia de um ensino de qualidade*. Esse aspecto se evidencia porque as alunas não conseguem vislumbrar outras possibilidades avaliativas que atendam aos requisitos de credibilidade.

Contudo, a questão que se impõe nesse contexto, não é a de exclusão de procedimentos, deixando de adotar os exames presenciais na EAD que, em nossa cultura, é o mais comum dos instrumentos avaliativos, mas *ressignificá-los para incluí-los* numa perspectiva construtivista (Cf. MORETTO, 2001), a partir da qual os exames se transformam em veículo de informações significativas e qualitativas sobre as dificuldades da aprendizagem que estão se produzindo no curso mesmo do processo. Mais ainda, incluir outras possibilidades que possam constituir uma multiplicidade de recursos avaliativos a serviço do salto qualitativo da avaliação da

aprendizagem a distância, representado pela ênfase no desenvolvimento do processo de formação.

Associada a outros aspectos, uma abordagem avaliativa de caráter plural e formativo na EAD poderia contribuir para a garantia de um ensino de qualidade, representando a superação da avaliação tradicional de caráter apenas classificatório que tem sido, historicamente, inábil no sentido de *apontar as falhas do processo*, pois negligencia *as reais dificuldades dos alunos, as lacunas dos materiais didáticos e da programação de atendimento tutorial*.

Por essa razão, importa considerar que a *avaliação da aprendizagem precisa ser coerente com a forma de ensinar* (MORETTO, 2001:96). Em outras palavras, conceber e planejar a ação avaliativa na educação, presencial e a distância, pressupõe clareza e precisão na escolha de critérios, objetivos e meios.

Nesse sentido, parece haver pouca ou nenhuma coerência entre os métodos avaliativos de caráter formativo e as propostas instrucionais de EAD, assim como entre avaliações com enfoque memorístico-classificatório e uma proposta de ensino a distância voltado para a formação crítica e reflexiva. Além disso, não cabe mais pensar/fazer avaliação da aprendizagem a distância com base no parâmetro da educação presencial.

A educação a distância, certamente, implica, em termos específicos, uma outra/nova forma de avaliação daquilo que foi trabalhado na auto-aprendizagem. Por isso não podemos pensar à luz do parâmetro existente de educação presencial, pois são necessárias outras abordagens e outros critérios.

Nesse cenário, torna-se urgente redefinir novos rumos para a avaliação da aprendizagem a distância, tendo em vista outras/novas perspectivas avaliativas atuais e ajustadas ao parâmetro de uma educação mediatizada que permite, entre outros, a interferência de diferentes mídias no ensino e na construção/aquisição do conhecimento a distância.

Todavia, para que isso ocorra é preciso não só superar a ilusão que se tem na suposta eficiência do ensino presencial, mas também o desconhecimento parcial ou total sobre as particularidades da EAD. Isso facilmente se associa a posturas preconceituosas diante do ensino e da aprendizagem a distância, constituindo elementos geradores de dúvidas e descrédito com relação a essa modalidade de ensino.

Constatai que a troca de experiências e de idéias junto aos alunos-professores, no curso da disciplina, foi, progressivamente, desconstruindo a tendência de tomar uma modalidade de ensino (*presencial*) pela outra (*a distância*). Isso possibilitou que as distorções dessem lugar a outras/novas possibilidades compreensivas, mais apropriadas aos processos de ensino e de aprendizagem a distância. Como disse o aluno-professor Valdo: *Eu precisava debater mais sobre avaliação, principalmente na EAD, porque acho que precisamos fazer bem diferente do que temos feito na sala de aula.*

A manifestação de Valdo revela a necessidade premente dos professores-alunos discutirem a prática da avaliação, principalmente em um sistema de educação a distância. As palavras do aluno constituíram um indicador de compreensão dos professores, posto que eles revelam/revelaram, em termos tácitos, que a avaliação da aprendizagem usada, tradicionalmente, para fins de classificação e exclusão, não corresponde mais (*precisamos fazer diferente*) aos compromissos pedagógicos do nosso tempo.

De fato, uma educação que se traduz em mecanismo de seleção e exclusão ameaça a aprendizagem, destrói, em larga escala, as possibilidades de aquisição e construção do conhecimento, empobrece a auto-estima, reforça a competitividade, estimula a hierarquização entre vitoriosos e fracassados (Cf. ESTEBAN, 2001; VASCONCELLOS, 2002; ÁLVARES MÉNDEZ, 2002; MORETTO, 2001; SALINAS, 2004).

Vale ressaltar que, no atual cenário educacional, como assinala Vasconcellos (2002:238), a avaliação da aprendizagem *oscila entre as lógicas de seleção ou de*

aprendizagem dos alunos. Essas lógicas revelam a coexistência de diferentes paradigmas, a partir dos quais decorrem diferentes enfoques na avaliação da aprendizagem.

Para o autor referido, o modelo de avaliação tradicional, baseado no exame e na classificação, pode ser pertinente a uma abordagem reconhecida como quantitativa, com pressupostos teórico-metodológico e epistemológicos de teor positivista.

Um ensino realizado sob a influência do paradigma positivista favorece uma aprendizagem por *acumulação de informações descontextualizadas*, em que a ênfase da avaliação se dá, exclusivamente, na capacidade de responder a questões de prova. Moretto (2001:53) nos alerta que, na lógica positivista, *o aluno não tem oportunidade e nem é incitado a estabelecer relações significativas no universo simbólico que lhe é apresentado*.

Para um dos sujeitos conjunturais desta pesquisa, o ponto nevrálgico da avaliação da aprendizagem a distância situa-se numa questão de confiança, assim posta: *Todo professor trata seu aluno com desconfiança e esse é o motivo principal da falta de credibilidade com relação aos cursos a distância*. Esse sujeito assinala que a desconfiança com relação ao aluno é potencializada pela simples expressão '**a distância**', que é também entendida como controles frágeis porque 'não presenciais'.

Essa observação que reincide em vários termos de consideração da EAD associa-se a outra, manifestada também em termos conjunturais pelos alunos-professores: *Ensinando a distância não teremos **certeza do aprendizado do aluno**, por isso... devemos, de alguma maneira **medir os conhecimentos tendo certeza do resultado***.

A busca pela **certeza** que, supostamente, gera a **confiança** parece respaldar a manutenção da prática avaliativa tradicional na educação a distância. De algum modo, esses alunos-professores acreditam que a credibilidade da avaliação da

aprendizagem a distância se dá pela validade e fidedignidade dos instrumentos de coleta e análise de dados, traduzida na ênfase dos exames presenciais destinados a *medir* as informações que o aluno conseguiu *com certeza* acumular.

Essa perspectiva resulta da legítima defesa da objetividade na avaliação, considerada como elemento imprescindível de obtenção e controle dos resultados da aprendizagem. Para Vasconcellos (2002:24), essa é uma questão que decorre da crença na objetividade da ciência, tida como um fator que garante, com precisão, o alcance do conhecimento.

Com base nessas reflexões, posso inferir que a busca pela credibilidade sócio-educacional com relação ao potencial de qualidade da EAD contribuiu para cristalizar, no âmbito da avaliação da aprendizagem a distância, alguns dos pressupostos positivistas orientadores das práticas avaliativas tradicionais, atribuindo-lhes características ligadas a uma perspectiva de racionalidade técnica.

Recorrendo ao trabalho de síntese feito por Vasconcellos, já referido, sobre as características da avaliação tradicional ligada a um processo tecnicista de educação, destaco a defesa da objetividade e a negação da subjetividade, a utilização do método hipotético-dedutivo para a quantificação das observações pondo à margem aspectos qualitativos, a ênfase nos produtos ou em resultados deixando em segundo plano a importância do processo, permanecendo indiferente à valorização do “erro” e do pensamento divergente.

Segundo esse autor, a única preocupação da abordagem avaliativa tradicional, como expressão da concepção tecnológica de educação, é a *comprovação do grau em que os objetivos previamente estabelecidos foram atingidos*.

Partindo das considerações de Vasconcelos (2002:24), é possível inferir que a objetividade da prática avaliativa tradicional parece sustentar e dar cobertura ao desenvolvimento de atitudes de descrédito e distanciamento, que levam os professores a tratarem *seu aluno com desconfiança*. De algum modo, essa

desconfiança parece estar impregnada em quaisquer dos contextos avaliativos, presenciais e a distância, quer como garantia do uso da razão como o mais preciso recurso avaliativo, quer como credencial de segurança e qualidade.

Em outras palavras, trata-se de reconhecer que a pretensa objetividade defendida pelos pressupostos positivistas da avaliação tradicional não permite que se estabeleçam, entre professores e alunos, relações de confiança ligadas à própria natureza da pessoa humana. Isso porque tal sentimento, sob a lógica positivista de avaliação, poderia *macular de subjetividade* um processo que se deseja sobretudo racional. Essa mesma racionalidade técnica, aos olhos da sociedade e de alguns professores, poderia assegurar a confiança na avaliação de um aprendiz na educação a distância.

Entretanto, Sacristán (2000:302) nos alerta que, em termos avaliativos, a objetividade positivista é uma ilusão impossível. Isso porque, como ressalta este autor, *a avaliação se refere a valores, ideais educativos, que não deixam de ser construções aceitas em determinados momentos por grupos de indivíduos, sobre os quais existem determinados acordos e discrepâncias.*

Na esteira do pensamento desse autor, considero que a seleção dos conteúdos de ensino, a opção por determinadas formas de avaliação, os processos de julgamento nelas envolvidos, não podem encerrar ações de caráter objetivo estrito. Isso porque, tanto a prática pedagógica quanto a avaliação da aprendizagem são processos decisórios que implicam conseqüências éticas (Cf.VASCONCELLOS, 2002), envolvendo concepções, princípios, crenças e valores próprios de quem seleciona, valoriza o conteúdo, acompanha a aprendizagem ou, simplesmente, corrige provas e dá notas aos alunos (Cf.SACRISTÁN, 2000).

Essas questões revelam a incoerência da concepção tradicional de avaliação, presente tanto na educação presencial quanto na EAD, que não corresponde aos atuais compromissos de formação da educação e geram, segundo a aluna-professora Dani, a necessidade de se *rever os métodos*

avaliativos para que a avaliação da aprendizagem aconteça numa perspectiva de reconstrução e ressignificação do conhecimento.

A expectativa de *rever os métodos avaliativos* se manifesta como reação à perspectiva meramente quantitativa da avaliação da aprendizagem. O cerne dessa abordagem consiste em tratar o conhecimento como *mercadoria que vale nota*, numa lógica que provoca um visível prejuízo a uma formação reflexiva e crítica.

Ao manifestar a busca por outras/novas perspectivas avaliativas, a aluna situa sua inquietação na fronteira de dois pólos epistemológicos opostos: a avaliação na perspectiva tradicional e as atuais propostas avaliativas com base em um paradigma emergente.

Em sentido contrário ao que é preconizado como avaliação tradicional, a influência de novas concepções, ligadas a um paradigma científico emergente, abre novas possibilidades compreensivas a partir das quais a avaliação da aprendizagem ganha novas feições. Idéias emergentes como a do pensamento sistêmico, do conceito de auto-organização, do conhecimento como processo, da noção de que tudo se move e se interliga em rede têm profundas implicações na educação, agora entendida como um sistema aberto (Cf. ÁLVARES MÉNDEZ, 2002:15).

Nessa direção, Álvares Méndez (2002:63) considera que as tendências atuais das práticas avaliativas caracterizam-se pela *ênfase dada à compreensão e à aprendizagem* e não ao exame. Sendo assim, a avaliação se transforma em atividade de conhecimento sobre a qual se busca assegurar a formação contínua.

No contexto da EAD, essas novas perspectivas podem se traduzir no deslocamento do foco da instrução e na medição dos resultados numa perspectiva seletiva, para a ênfase na formação e na qualidade dos processos de aprendizagem.

Entretanto, importa considerar que a mudança não se dará apenas ao seguir-se modelos prescritivos de avaliação baseado em pressupostos teóricos emergentes (Cf. SACRISTÁN, 2000), mas, ao contrário, a mudança se dará num processo em que mudar as práticas corresponde a mudar a mentalidade de quem as orienta (Cf. ÁLVARES MÉNDEZ, 2002).

Vale invocar Aragão (2002a:21) quando assinala que através de outras formas de pensar e de uma visão atual de ensino, pode ser possível *converter a avaliação em instrumento também de aprendizagem, em ajuda real geradora de expectativa positiva por parte dos alunos*. Nessa perspectiva, a *confiança* aqui perseguida não é do professor em relação ao aluno ou da sociedade em relação a instituição educativa, mas do aluno em relação ao que ele próprio pode alcançar em termos de aprendizagem.

A desconsideração dos pressupostos que orientam a concepção tradicional de educação a distância, como o autodidatismo e a auto-suficiência dos materiais, parece ser indispensável neste processo de mudança dos termos e critérios da avaliação da aprendizagem a distância. Isso porque tais pressupostos, mantidos ainda hoje, estão também a serviço da restrição das ações do tutor nas relações pedagógicas da EAD⁵².

Para as alunas-professoras Wan e Rose, a mudança na avaliação discente a distância implica a consideração da participação do tutor, pois é necessário compreender que *para a avaliação no ensino a distância ter sucesso é preciso levar em consideração o relacionamento entre professor-tutor e aluno, pelo qual é possível encontrar mecanismos de avaliação de acordo com a realidade do aluno*.

As alunas expressam uma compreensão pertinente às proposições atuais de avaliação e, conseqüentemente, de avaliação na EAD. Isso porque, levar em consideração de importância o registro das oportunidades em que o tutor reconhece e valoriza os avanços dos aprendizes pode fazer com que a avaliação

⁵² Ver episódio 'Ação Tutorial e Autonomia Docente'.

da aprendizagem a distância passe a ter, efetivamente, um caráter formativo e processual.

Vale lembrar que, embora a educação a distância, usualmente, se realize através de processos de auto-aprendizagem em que, praticamente, não há um vínculo regular com aulas presenciais⁵³. Atualmente, há uma discussão, posta por Litwin (2001:107), sobre a necessidade da legitimação e sistematização de um sistema de consultas tutoriais periódicas, em plantões presenciais ou *via Internet*, como algo que favorece os processos de aquisição e construção de conhecimento, sem que isso altere a condição de “aluno a distância”.

Vale ressaltar que os momentos de interação entre professores-tutores e aprendizes são potenciais espaços pedagógicos de retificação das idéias iniciais dos alunos, em que os “erros” são aceitos como parte do processo de aquisição de conhecimentos e os alunos são orientados para sua superação (Cf. ARAGÃO, 2002a).

Nesse sentido, há uma possibilidade de que, em caráter periódico, a consulta tutorial se constitua em fonte de observações e registros de natureza avaliativa obtidos de acordo com a realidade do aluno, numa perspectiva que visa integrar a avaliação da aprendizagem aos processos de aquisição de conhecimentos, permitindo, segundo Aragão (2002a :20), *subministrar “retroalimentação” adequada aos alunos... e ao próprio professor... contribuindo para a melhoria do ensino e elevando o nível de qualidade da aprendizagem em qualquer curso.*

À luz do pensamento de Aragão, a avaliação da aprendizagem a distância pode se transformar, nesses termos considerados, em instrumento pedagógico a serviço da própria auto-aprendizagem, e o professor-tutor também passa a ser uma das peças-chave nesse processo. Dessa maneira, é possível admitir que a ação de avaliar o aprendiz a distância vá além da expectativa com relação ao

⁵³ Expresso uma condição bastante freqüente nos cursos de EAD, entretanto, precisamos considerar que existem cursos semi-presenciais, nos quais uma parte da programação é realizada em aulas presenciais.

resultado quantitativo dos exames presenciais tidos, usualmente, como únicos instrumentos avaliativos no âmbito da educação a distância.

Invoco, ainda, Aragão (2002a:21) para esclarecer a função da avaliação como instrumento de aprendizagem, assinalando que esta deve *estender-se a vários aspectos cognitivos — conceptuais, processuais (ou procedimentais) e atitudinais — da aprendizagem*, rompendo com a redução usual aos aspectos que permitem medida fácil, *respostas únicas, correção rápida, quais sejam, aqueles relativos à memorização repetitiva dos “conceitos teóricos” e sua suposta aplicação igualmente repetitiva de “exercícios de lápis e papel”*.

Certamente, essas idéias constituem proposições diferenciadas de avaliação discente, as quais podem ser tomadas como referenciais para o alcance da qualidade da avaliação da aprendizagem a distância.

Nessa direção, o aluno-professor Valdo acredita que *é importante avaliar continuamente para que o tutor possa saber se o aluno está evoluindo, para se ter uma referência, uma visão geral de todo o processo de ensino, não só do aluno, mas do todo*.

Segundo Coll (1998), uma avaliação significativa e atingente deve proporcionar informações tanto ao professor quanto aos próprios alunos. No caso da educação a distância, uma avaliação discente positivamente criteriosa deve proporcionar informações qualitativamente diferenciadas sobre a evolução da aprendizagem do aluno, a qualidade da proposta pedagógica de formação a distância e sobre as estratégias de intervenção tutorial.

Ao oferecer condições para que se estabeleçam relações entre as partes e o todo e vice-versa, buscando uma visão geral de todo o processo de ensino, a avaliação passa a atuar a serviço do conhecimento e da aprendizagem bem como aos interesses formativos aos quais essencialmente deve servir (ÁLVARES MÉNDEZ, 2002:14).

Na perspectiva de Álvares Mendes (2002:14), que se apresenta consoante com Aragão, já referida, a avaliação deve ser compreendida como atividade crítica de aprendizagem, porque se assume que a avaliação é aprendizagem no sentido de que por meio dela adquirimos conhecimento.

A influência desse pensamento na EAD nos permite compreender que, através da avaliação discente, os professores envolvidos na concepção da proposta de ensino e no atendimento tutorial aprendem para conhecer e melhorar, numa visão de complexidade, a sua intervenção docente. O aluno em formação a distância *aprende sobre e a partir da própria avaliação*, da informação contrastada pelo professor que será sempre crítica e argumentada, mas nunca quantitativamente desqualificadora, nem punitiva.

Certamente, essa pode ser uma alternativa para a superação da atmosfera de desconfiança que, tradicionalmente, paira sobre a atividade avaliativa como um todo e sobre seus protagonistas, impondo que se busque garantir a tão perseguida “segurança” dos processos para poder assegurar a qualidade da avaliação da aprendizagem a distância.

Em virtude disso, Litwin (2001) alerta para que, na fase inicial de produção de um curso a distância, haja cuidadosa atenção, em termos criteriosos, para a definição da proposta avaliativa. Isso porque, segundo essa autora, esse aspecto tem sido geralmente subestimado, por isso, com frequência descobre-se que a concepção da proposta pedagógica que orienta a produção dos materiais do curso tratou de modo superficial a questão imperiosa da avaliação da aprendizagem a distância.

Contudo, acredito que é preciso ter em mente que a mudança no interior da concepção/prática avaliativa não ocorre somente pela atribuição de confiança à pessoa humana do aluno ou pela eloquência dos discursos para que se abram perspectivas alternativas. A mudança requer a mobilização de novas idéias traduzidas em decisões políticas que impliquem em condições pedagógicas para

que a avaliação se produza a serviço do conhecimento e das pessoas que aprendem, quer presencialmente quer a distância.

Ao fazer minhas as inquietações dos sujeitos desta pesquisa com relação a questão da avaliação na EAD, considero que ainda há muito a ser construído em perspectivas diferenciadas de avaliação da aprendizagem no âmbito desse ensino. De algum modo, os temas ligados a Educação a Distância que se tornaram relevantes para todos nós, formadoras e alunos-professores, representam questões cruciais advindas do contexto da educação presencial na qual atua a grande maioria dos sujeitos. Daí porque foram tratados como dois lados de uma mesma moeda, num processo em que nos empenhamos na busca de possíveis respostas que pudessem satisfazer nossas inquietações como professores/formadores, presenciais e a distância.

Com os olhos postos sobre essas duas perspectivas educativas, estávamos a procura de caminhos que favorecessem a promoção do homem. Nessa busca, por várias vezes, senti receio de pisar no terreno de uma certa ingenuidade idealista ou de cair no equívoco do pensamento absoluto, ambos empecilhos claros para o desenvolvimento do pensamento complexo.

Contudo, reconheço que minha vontade de mudar venceu meu medo, e me permitiu construir **minhas aprendizagens...**

VII. MINHAS APRENDÊNCIAS

O sentido do que somos depende das histórias que contamos e das que contamos a nós mesmos... em particular das construções narrativas nas quais cada um de nós é, ao mesmo tempo, o autor, o narrador e o personagem principal.

Jorge Larrosa

Quando aguicei minha curiosidade epistemológica sobre o processo de formação de professores-tutores que trouxe para análise, não encontrei sentido em produzir um relato descritivo daquela experiência. Meu intento consistiu em dialogar com aquelas experiências interativas e tornar visíveis as construções teóricas formuladas pelos sujeitos em meio a tais vivências e sobre elas.

Nesse processo de dar visibilidade às relações compreensivas construídas em um processo pedagógico interativo, a um só tempo, acabei também me tornando visível. Em outras palavras, ao produzir conhecimentos em meio aquelas experiências, também passei a me conhecer melhor, a meus ideais, aos meus princípios de referência... Esse parece ser o sentido atribuído por Santos (1989; 2005) ao considerar que todo conhecimento é *autobiográfico*.

Esse processo dialético intenso gerou em mim múltiplas influências, justamente em função de um movimento de *distanciamento* e *aproximação* em que me fiz sujeito da análise do meu próprio espaço de intervenção. Isso demandou uma imersão consciente no mundo da minha própria experiência, *um mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos* (GÓMES, 1992:103).

Partindo desse mundo de idéias, me empenhei em construir uma rede de sentidos que melhor traduzissem o que aprendi com base nas leituras que fiz das

questões pertinentes a EAD, que pudessem ser valorizadas naquela dinâmica de formação. Sentidos que ficaram como expressão daquilo que fui e me tornei, como pessoa e como profissional, em meio aquelas experiências formativas que envolveram professores de ciências e matemáticas para atuarem, como tutores, na formação continuada docente a distância.

Ao investigar aquele cenário minha primeira percepção foi a de que, quem nele se insere com a pretensão de ensinar deve começar estando disposto a aprender (Cf. FREIRE, 1996). Foi nessa perspectiva que construí esta narrativa, para me manter, continuamente, aprendendo aquilo que comecei a aprender em interação com os sujeitos da pesquisa realizada.

É, pois, sobre minhas aprendizagens que trato nesta seção. Aprendizagens reais, idiossincráticas, coletivas, mutantes, plurais, contínuas...

Iniciei meu percurso em busca de encontrar, nas vozes dos sujeitos, razões pedagógicas do ensino-aprendizagem a distância. Entretanto, ao encontrá-las, deparei-me, igualmente, com razões pedagógicas do ensino-aprendizagem presencial. Constatei, então, que seus fundamentos se imbricam constituindo duas dimensões de um mesmo todo educacional. Daí porque cabe tratá-los em termos relacionais e não excludentes.

Essa questão de exclusão, de antagonismo e de relações possíveis estiveram muito presente entre os alunos-professores, pois, num processo dialético, na mesma medida em que os sujeitos transferiam para a educação a distância as dificuldades da educação presencial, também se esforçavam por transferir para a educação presencial as concepções inovadoras apresentadas pela EAD.

Ampliado pela discussão de situações-problema simuladas da EAD e discussões coletivas, esse processo serviu também como *via de reflexão sobre a própria prática docente dos sujeitos*, gerando um mecanismo que lhes permitiu,

como quer Imbernón (2005), retomar suas experiências vividas, examinar suas atitudes, questionar e redimensionar sua prática profissional.

Nessa perspectiva, os alunos-professores assumiram-se como construtores de conhecimentos profissionais ligados, particularmente, à sua atuação na educação a distância. Contestando limites e distorções da concepção tradicional da prática tutorial, bem como de outros aspectos.

Aprendi a tornar esse processo mais consistente e efetivo, quando esses sujeitos sentiram que suas experiências e vozes estavam sendo valorizadas como elementos da sua própria formação. Acredito que esse aspecto foi imprescindível para que eles se voltassem para o estudo das questões próprias da educação a distância e se assumissem efetivamente como futuros professores-tutores.

No decorrer dos encontros de formação, pude comprovar o valor das interações e da troca de experiências na construção de novos referenciais para a EAD. Isso porque, ao trazerem suas reflexões, pontos de vista, questionamentos, inquietações, memórias de fatos vividos como alunos a distância, os sujeitos evidenciaram saberes tácitos, no dizer de Schön (1992), mobilizadores de novos significados e de novas práticas, que acabaram por influir no quadro conceitual da EAD.

Embora a palavra *distância* defina ou caracterize essa modalidade de ensino no presente, a garantia da qualidade dos processos de ensino-aprendizagem a distância está associada, justamente em termos atuais, aos mecanismos de *aproximação* dos sujeitos envolvidos nesse contexto formativo, sem, contudo, perder de vista a condição de ensino-aprendizagem a distância. É mais propriamente o sentido da educação que se põe em uma *escola ubíqua*, que passa a estar em toda parte (Cf. Siqueira, 2004).

Muito se tem dito sobre a importância do trabalho coletivo entre os profissionais atuantes na EAD (Cf. BELLONI, 2003) e da necessidade dos encontros de interação entre alunos de cursos a distância (Cf. LITWIN, 2001),

como forma de situar numa perspectiva sócio-construtiva os processos de concepção, planejamento, execução da relação ensino-aprendizagem a distância. Essa compreensão permite descentralizar as tarefas e aumentar o nível de responsabilidade de professores-tutores e de alunos. Particularmente, com relação aos tutores, Litwin (2001) afirma que o exercício de suas funções não pode limitar-se aos períodos de *consulta tutorial*.

Para essa autora, numa concepção coletiva de trabalho, o conhecimento dos professores-tutores sobre o perfil dos alunos pode enriquecer tarefas como sugestão de critérios para a definição e organização dos conteúdos de ensino, de estratégias para o intercâmbio da informação, que impliquem, segundo ressalta Litwin (2001:67), *a escolha de atividades e de recursos significativos para a aprendizagem, bem como para a elaboração de instrumentos de avaliação coerentes com as concepções didáticas sustentadas*.

Nessa direção, é desejável, ao meu ver, que a formação de professores a distância se realize levando em consideração de importância a complexidade do conhecimento veiculado nas situações de trabalho, explorando conflitos, receios, conquistas e expectativas. Essa perspectiva formativa, no contexto de formação trazida para análise, mobilizou reações múltiplas, particularmente, a respeito da iminência de mudança da realidade dos processos de ensino e de aprendizagem, da condição de (sub)aproveitamento da ação tutorial e da ausência de proposições inovadoras pertinentes a avaliação da aprendizagem a distância.

Senti entre os alunos-professores que os dois últimos aspectos pareciam inviabilizar o primeiro. Em outras palavras, como mudar “para melhor” o ensino sem poder dinamicamente aprender e influir sobre ele? Que mudança pode ser representada por práticas avaliativas tradicionais se mantidas na EAD?

Alguns momentos foram de tensão, de conflitos e de impasses dos quais buscamos tirar partido ao nos empenharmos em construir outras/novas

proposições teórico-metodológicas e epistemológicas⁵⁴. Se por um lado criticávamos as perspectivas tradicionais da EAD, por outro sabíamos que seus fundamentos constituíam, em maior ou menor medida, a nossa prática pedagógica presencial. Ao defendermos uma avaliação formativa para a aprendizagem a distância, nossa prática avaliativa se revelava classificatória e excludente. Se nos indignávamos diante da falta de autonomia do tutor nos programas de EAD, lamentavelmente, ainda não a temos conquistado em nosso trabalho docente em sala de aula.

Foi em meio a esse turbilhão de sentimentos contraditórios, que cheguei, inúmeras vezes, à conclusão de que o fio que tece a rede de sentidos formativos, continuamente, (re)construída pelos sujeitos envolvidos naquelas experiências interativas, é fabricado em meio a uma necessidade interna de mudança.

Acredito que é esse fio que também está presente no esforço dos alunos-professores, em parceria com suas formadoras, em refletir sobre algo que conheceram através dos relatos daqueles que relembram suas experiências com a EAD e da simulação de situações próprias daquele contexto. De um jeito ou de outro, essas vias mobilizaram profundas reflexões coletivas que geraram inúmeras e diversificadas aprendizagens.

Ao colocar em evidência *temas capitais da educação a distância* e ressignificar a rede de pontos e relações de sentido, oriunda daquelas experiências interativas, vivi momentos únicos que geraram, como assinalei, múltiplas aprendizagens. Momentos de incerteza, de conflito e de superação na busca por outras/novas possibilidades auto-organizativas que possam dar referência à construção de uma proposta pedagógica de educação a distância mais próxima daquilo que os sujeitos desta pesquisa idealizaram em suas reflexões. Isto significa dizer, mais próxima daqueles que, efetivamente, estarão na linha de frente da EAD, apoiando,

⁵⁴ Tais como as que estão dispostas nas seções III, IV e V.

mediando, motivando auto-aprendizagem nos contextos de formação continuada de professores a distância.

Ao pôr um ponto final, anuncio um novo começo. Depois de viver movimentos de *aprendências*, tornei-me um tipo de *professora formadora híbrida*. Isto significa que, continuamente, permuta experiências pedagógicas em busca de novas redes de sentido formativo, que influam sobre processos de ensino-aprendizagem presenciais e a distância.

Novas redes. Novas configurações. Esses foram os caminhos ou as possibilidades que tentei apontar para a Educação a Distância como via democrática para a formação de professores de ciências e matemáticas.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, 2001. I. **Escola Reflexiva e Nova Racionalidade**. Porto Alegre: Artmed Editora.

ALARCÃO, 2003. I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2ª ed. (Coleção Questões da Nossa Época)

ALMEIDA, 2002. M.E.B. Incorporação da tecnologia de informação na escola: vencendo desafios, articulando saberes e tecendo a rede. In: MORAES, 2002. M.C. (Org.). **Educação a Distância: fundamentos e práticas**. Campinas, SP: UNICAMP/NIED.

ÁLVARES MÉNDEZ, 2002. J.M. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir**. Tradução de Magda Schwartzaupt Chaves. Porto Alegre: Artmed.

ALVES, 1991. A. J. **O Planejamento de Pesquisas Qualitativas em Educação**. São Paulo. Cadernos de Pesquisa, nº 77-maio.

Apresentação do Programa EDUCIMAT. Disponível em : <http://www.ufpa.br/npadc/educimat/apresentacao.htm>, documento eletrônico acessado em 15 de maio de 2005.

ARAGÃO e SCHNETZLER, 1995. R.M.R. de; R.P. Importância, Sentido e Contribuições de Pesquisas para o Ensino de Química. **Química Nova na Escola**. Pesquisa – Maio nº1.

ARAGÃO, 2000. R.M.R. de. Uma interação fundamental de ensino e de aprendizagem: professor, aluno, conhecimento. In ARAGÃO e SCHNETZLER, 2000. (Orgs.) R.M.R. de; R.P. **Ensino de Ciências: fundamentos e abordagens**. Campinas, R.V. Gráfica e editora Ltda, UNIMEP-CAPEL.

ARAGÃO, 2002. R.M.R. de. **Questões de Autonomia e de Competência: relações de qualidade educativa do trabalho docente**. 25º Encontro da ANPAE, Recife-Pe.

ARAGÃO, 2002a. R.M.R. de. Aspectos Teórico- Metodológicos Fundamentais para Compreender a Dimensão Processual do Ensino em Cursos Profissionais Universitários de Graduação. In: ARAGÃO, 2002a. R.M.R. et. all. **Tratando da Indissociabilidade Ensino-Pesquisa-Extensão**. São Bernardo do Campo: UMESP.

ASSMANN, 1998. H. **Reencantar a Educação: rumo à sociedade aprendente**. Petrópolis, RJ: Vozes.

AZINIAN, 2004. H. (Org.) **Educação a Distância: relatos de experiência e reflexões**. Campinas, SP: NIED.

BARBIER, 2004. R. **A pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Líber Livro Editora. V.3. (Série Pesquisa em Educação)

BELLONI, 2003. M.L. **Educação a distância**. Campinas, SP: Autores Associados. 3ª ed. (Coleção Educação Contemporânea)

BOFF, 1997. L. **A Águia e a Galinha: uma metáfora da condição humana**. Petrópolis, RJ: Vozes.

BZUNECK, 2001. J.A. A Motivação do Aluno: aspectos introdutórios In BORUCHOVITCH e BZUNECK, 2001. E.; J.A. (Orgs.) **A Motivação do Aluno: Contribuições da Psicologia Contemporânea**. Petrópolis, RJ: Vozes.

CALVINO, 1990. I. **Seis propostas para o próximo milênio**. São Paulo: Companhia das Letras. 2ª ed. Tradução: Ivo Barroso.

CAPRA, 1982. F. **O Ponto de Mutação: a ciência, a sociedade e a cultura emergente**. São Paulo: Ed. Cutrix. Tradução de Álvaro Cabral.

CARNIATTO e ARAGÃO, 2003. I.;R.M.R. de. **Investigação Narrativa: Uma Possibilidade para a Pesquisa em Ensino segundo o Paradigma da Complexidade**. Anais do IV ENPEC. Águas de Lindóia, São Paulo.

COLL, 1998. C. et.all. **Os Conteúdos na Reforma: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes**. Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed.

CONNELY e CLANDININ, 1995. F.M., D.J. Relatos de Experiência e Investigación Narrativa In LARROSA, J. **Dejame que te cuente: Ensayos sobre narrativa y educación**. Barcelona: Editorial Laertes.

CONTRERAS, 2002. J. **Autonomia de Professores**. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. Revisão técnica, apresentação e notas à educação brasileira de Selma Garrido Pimenta. São Paulo: Cortez.

CHAVES, 2000. S.N. **A Construção Coletiva de uma Prática de Formação de Professores de Ciências: tensões entre o pensar e o agir**. Campinas, SP. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. (Tese de Doutorado)

CUNHA, 1997. M.I. **Conta-me Agora! As Narrativas como Alternativas Pedagógicas na Pesquisa e no Ensino**. Revista da Faculdade de Educação, v.23, nº1-2. São Paulo. Jan/Dez, 1997. Disponível em: www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551997000100010&lng=pt&nrm=iso, acessado em 27/011/2005.

DEMO, 2004. P. **Pesquisa Participante: saber pensar e intervir juntos**. Brasília: Liber Livros. Volume 8. (Série Pesquisa em Educação)

ESTEBAN, 2001. M.T. A Avaliação no Cotidiano Escolar. In: ESTEBAN, 2001. M.T. (Org.) **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. 3ª ed., Rio de Janeiro: DP&A.

ESTEVE, 1998. J.M. Mudanças Sociais e Função Docente In NÓVOA, 1998. A.(Org.). **Profissão Professor**. Portugal, Lisboa: Porto . 2ª ed. (Coleção Ciências da Educação)

FERREIRA, 2001. A.B.H. **Miniaurélio Século XXI Escolar**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

FERRERAS, 2001. E.R. **Presencia de la educación a distancia**. Puerto Rico: Publicaciones Puertorriqueñas.

FIORENTINI e MORAES, 2003. L.M.R.; R.A.M. (Orgs.) **Linguagem e interatividade na educação a distância**. Rio de Janeiro: DP&A.

FREIRE, 1987. P. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FREIRE, 1996. P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra. 24ª ed. (Coleção Leitura)

GÓMEZ, 1992. A. P. O Pensamento Prático do Professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In NÓVOA, 1995, A. (Org.) **Os professores e a sua formação**. Portugal: Lisboa, Publicações Dom Quixote. 2ª ed. (Coleção Temas de Educação)

GÓMES e ALVARADO, 2002. A.A. e A.V.Q. Diseñando Ambientes Digitales para Recrear Oportunidades de Aprendizaje: uma experiência para la formación de educadores. In: MORAES, 2002. M.C. (Org.). **Educação a Distância: fundamentos e práticas**. Campinas, SP: UNICAMP/NIED.

GÓMEZ CHACÓN, 2003. I. Mª. **Matemática Emocional: os afetos na aprendizagem matemática**. Tradução de Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed.

GONÇALVES, 2000. T.V.O. **Ensino de Ciências e Matemática e Formação de Professores: marcas da diferença**. Campinas, FE/UNICAMP. (Tese de Doutorado)

GONZALEZ, 2005. M. **Fundamentos da Tutoria em Educação a Distância**. São Paulo: Avercamp.

HADJI, 2001. C. **Avaliação Desmistificada**. Tradução de Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Artmed.

HARBERMAS, 1987. J. **Teoría de la acción comunicativa**. Madrid: Taurus. Tomos I e II. (2ª reimpressão)

HOFFMANN, 2004. J.M.L. **Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista**. Porto Alegre: Mediação. 34ª ed.

HOFFMANN, 2005. J.M.L. **Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: 24ª ed.

IMBERNÓN, 1994. F. **La Formación y el Desarrollo Profesional Del Profesorado: hacia una nueva cultura profesional**. Barcelona: Graó.

IMBERNÓN, 2005. F. **Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez. 5ª ed. (Coleção Questões da Nossa Época)

JOSSO, 2004. M. C. **Experiências de Vida e Formação**. Tradução de José Cláudio e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez.

KHUN, 1997.T.S. **A Estrutura das Revoluções Científica**. Tradução de Beatriz Vianna Boeira e Nelson Boeira. 9ª ed. São Paulo: Perspectiva

LARROSA, 2001. J. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas**. Belo Horizonte: Autêntica. 4ª ed. Tradução de Alfredo Veiga-Neto.

LARROSA, 2004. J. **Linguagem e Educação depois de Babel**. Tradução de Cynthia Farina. Belo Horizonte: Autêntica.

LIBÂNEO, 2004. J.C. **Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente**. 8ªed. São Paulo: Cortez. (Coleção Questões da Nossa Época)

LIMA, L.S.D. **Proposta de um Framework de Apoio ao Desenvolvimento de Cursos a Distância Baseados na Abordagem Sócio-Histórica de Vigotski**. Belém: UFSC, 2002. (Dissertação de Mestrado)

LITWIN, 2001.E. Das Tradições à Virtualidade In: LITWIN, 2001. E. (Org.) **Educação a Distância: temas para o debate de uma nova agenda educativa.** Porto Alegre: Artmed. Tradução de Fátima Murad.

LOBO NETO, 2000. F.J.S. **Educação a Distância: regulamentação.** Brasília: Plano.

LOBO NETO, 2001. F.J.S. (Org.). **Educação a Distância: referências e trajetórias.** Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Tecnologia Educacional; Brasília: Plano.

MACEDO, 2002. L. de. Situação-Problema: forma e recurso de avaliação, desenvolvimento de competências e aprendizagem escolar. In: PERRENOUD, 2002. P. et. all. **As Competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação.** Tradução de Cláudia Schilling e Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed.

MAIA, 2003. C. (org.). **ead.br: experiências inovadoras em educação a distância no Brasil: reflexões atuais em tempo real.** São Paulo: Anhembi Morumbi. (Série Universidade Virtual)

MANSUR, 2001. A. A Gestão na Educação a Distância: novas propostas, novas questões. In: LITWIN, 2001. E. (Org.) **Educação a Distância: temas para o debate de uma nova agenda educativa.** Porto Alegre: Artmed. Tradução de Fátima Murad.

MARQUES, 2000. M.O. **A aprendizagem na mediação social do aprendizado e da docência.** 2ª ed. Ijuí: Unijuí.

MATA, 2001. M.L. Revolução Tecnológica e Educação: perspectiva da Educação a Distância. In: LOBO NETO, 2001. F.J.da. Educação a Distância: referências e trajetórias. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Tecnologia Educacional; Brasília: Plano.

MINISTERIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria da Educação Básica. **Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica: Orientações Gerais, Objetivos, Diretrizes, Funcionamento.** Governo Federal.

McEWAN e EGAN, 1995. H., K. **La Narrativa en la Enseñanza, el aprendizaje y la investigación**. Argentina: Amorrortur editores. (Colección Agenda educativa)

McEWAN, 1995. H. Las narrativas en el estudio de la docencia In. McEWAN e EGAN, 1995. H., K. **La Narrativa en la Enseñanza, el aprendizaje y la investigación**. Argentina: Amorrortur editores. (Colección Agenda educativa)

MIZUKAMI, 1996. M. da G.N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU. (Temas Básicos de Educação e Ensino)

MONTEIRO, 2005. P. Expansão da EAD segue Tendência Mundial. **Guia de Educação a Distância**. Rio de Janeiro. Ano 2, nº 2.

MORAES, 1997. M.C. **O Paradigma Educacional Emergente**. Campinas, SP: Papirus. (Coleção Práxis).

MORAES, 2002. M.C. Tecendo a rede, mas com que paradigma? In: MORAES, 2002. M.C. (Org.). **Educação a Distância: fundamentos e práticas**. Campinas, SP: UNICAMP/NIED.

MORETTO, 2001. V.P. **Prova: um momento privilegiado de estudo — não um acerto de contas**. Rio de Janeiro: DP&A.

MORIN, 1986. E. **Para Sair do Século XX**. Tradução de Vera Azambuja Harvey. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

MORIN, 1996. E. Epistemologia da Complexidade. In: SCHNITMAN, 1996.D.F. (Org.). **Novos Paradigmas, cultura e subjetividade**. Porto Alegre: Artmed.

MORIN, 2003. E. **X da Questão: o sujeito à flor da pele**. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed.

MORIN, 2004. E. **A Cabeça Bem-Feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Tradução de Eloá Jacobina. 10ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

NEVADO, MAGDALENA e COSTA, 2002. R.A.;B.C. e I.E.T. Formação de Professores Multiplicadores. In: MORAES, 2002. M.C. (Org.). **Educação a Distância: fundamentos e práticas**. Campinas, SP: UNICAMP/NIED.

NISKIER, 2000. A. **Educação a Distância: a tecnologia da esperança**. São Paulo, SP: Edições Loyola. 2ª ed.

NÓVOA, 1995. A. (Org.) **Os professores e a sua formação**. Portugal: Lisboa, Publicações Dom Quixote. 2ª ed. (Coleção Temas de Educação)

NÓVOA, 1998. A.(Org.). **Profissão Professor**. Portugal, Lisboa: Porto . 2ª ed. (Coleção Ciências da Educação)

OLIVEIRA, 2002.L.M.P.de. Educação a Distância: Novas Perspectivas à Formação de Educadores In MORAES, 2002. M.C. (Org.). **Educação a Distância: fundamentos e práticas**. Campinas, SP: UNICAMP/NIED.

OLIVEIRA, 2003. E.G. **Educação a Distância na Transição Paradigmática**. Campinas, SP: Papirus. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

PETERS, 2001. O. **Didática do ensino a distância: experiências e estágio da discussão numa visão internacional**. Rio Grande do Sul: UNISINOS. Tradução de Ilson Kayser.

PINSKY e ELUF, 1993. J.; L.N. **Brasileiro(a) é assim mesmo: cidadania e preconceito**. São Paulo: Contexto. (Vivendo a História)

PRADO e VALENTE, 2002. M.E.; J.A. A educação a distância possibilitando a formação do professor com base no ciclo da prática pedagógica. In: MORAES, 2002. M.C. (Org.). **Educação a Distância: fundamentos e práticas**. Campinas, SP: UNICAMP/NIED.

PRETI, 2000. O. Autonomia do Aprendiz na Educação a Distância: significados e dimensões. In: PRETI, 2000. O. (Org.) **Educação a Distância: construindo significados**. Cuiabá: NEAD/IE – UFMT; Brasília: Plano.

PRETI, 2000a. O. Educação a Distância e Globalização: desafios e significados. In: PRETI, 2000. O. (Org.) **Educação a Distância: construindo significados**. Cuiabá: NEAD/IE – UFMT; Brasília: Plano.

PRIGOGINE, 1996.I. **O fim das certezas: tempo, caos e as leis da natureza**. 3ª edição. São Paulo, SP: Editora UNESP.

RUMBLE, 2001.G. A Tecnologia da Educação a Distância em Cenários do Terceiro Mundo. In: PRETI, 2000. O. (Org.) **Educação a Distância: construindo significados**. Cuiabá: NEAD/IE – UFMT; Brasília: Plano.

SACRISTÁN, 1998. J.G. A Avaliação no Ensino. In: SACRISTÁN e PÉREZ GÓMEZ, 1998. J.G. e A.I. **Compreender e Transformar o Ensino**. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. 4ª ed. Porto Alegre: Artmed.

SALINAS, 2004. D. **Prova Amanhã!: a avaliação entre a teoria e a realidade**. Tradução de Magna Schwartzhaup Chaves. Porto Alegre: Artmed.

SANTOS, 2005. B.S. **Um Discurso sobre as Ciências**. 3ª ed. São Paulo: Cortez.

SANTOS, 1989. B.S. **Introdução a uma Ciência Pós-Moderna**. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Graal.

SCHÖN, 1992. D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, 1995, A. (Org.) **Os professores e a sua formação**. Portugal: Lisboa, Publicações Dom Quixote. 2ª ed. (Coleção Temas de Educação)

SCHÖN, 2000. D. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Tradução Roberto Catalgo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

SIQUEIRA, 2004.E. **2015: Como Viveremos**. São Paulo: Saraiva.

VALENTE e PRADO, 2002. J.A.;M.E. A Educação a Distância possibilitando a formação do Professor com base no ciclo da prática pedagógica. In: MORAES, 2002. M.C. Tecendo a rede, mas com que paradigma? In: MORAES, 2002. M.C.

(Org.). **Educação a Distância: fundamentos e práticas**. Campinas, SP: UNICAMP/NIED.

VALENTE, 2003. J.A. Praticando e Aprendendo sobre Educação a Distância: as experiências do NIED. In: MAIA, 2003. C. (org.). **ead.br: experiências inovadoras em educação a distância no Brasil: reflexões atuais em tempo real**. São Paulo: Anhembi Morumbi. (Série Universidade Virtual)

VASCONCELLOS, 2002. M.M.M. **Avaliação e Ética**. Londrina: UEL.

VASCONCELLOS, 2005. C. dos S. **A avaliação e o desafio da aprendizagem e do desenvolvimento humano**. Pátio, Ano IX, nº 34. mai/jul.

VYGOTSKY, 1988. L.S. **Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes.

ZEICHNER, 1992. Z. Novos caminhos para o practum: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, 1995, A. (Org.) **Os professores e a sua formação**. Portugal: Lisboa, Publicações Dom Quixote. 2ª ed. (Coleção Temas de Educação)

ZEICHNER, 1993.K. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas**. Lisboa: Educa.