

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA – UFSM  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE**

**Representações de professores sobre EaD no  
contexto de produção de materiais didáticos**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

**Aline Bagetti**

**Santa Maria, RS, Brasil**

**2007**

# **Livros Grátis**

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

# **Representações de professores sobre EaD no contexto de produção de materiais didáticos**

por

**Aline Bagetti**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação/PPGE, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM,RS), como requisito parcial para a obtenção do grau de **Mestre em Educação**

**Orientadora: Deisi Sangoi Freitas**

**Santa Maria, RS, Brasil**

**2007**

**Universidade Federal de Santa Maria  
Centro de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,  
aprova a Dissertação de Mestrado

**REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES SOBRE A EAD NO  
CONTEXTO DE PRODUÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS**

elaborada por  
**Aline Bagetti**

como requisito parcial para obtenção do grau de  
**Mestre em Educação**

**COMISSÃO EXAMINADORA:**

---

**Deisi Sangoi Freitas, Dr.**  
(Presidente/Orientador)

---

**Rosane Aragón de Nevado, Dr. (UFRGS)**

---

**Elisete Medianeira Tomazetti, Dr. (UFSM)**

Santa Maria, 29 de junho de 2007

**“Não se deve perguntar qual é o regime mais duro, ou o mais tolerável, pois é em cada um deles que se enfrentam as liberações e as sujeições” (Deleuze, 1992, p. 220).**

## **DEDICATÓRIA**

**Ao educador e amigo, Guilherme Corrêa, que me instiga a lutar por uma educação que produza efeitos anarquizantes. Educação essa, livre de mandos, hierarquias e relações de poder.**

## AGRADECIMENTOS

Em especial a minha orientadora Deisi Sangoi Freitas pelo apoio, carinho, amizade, ensinamentos e a confiança em me aceitar como orientanda.

Ao professor Guilherme Carlos Corrêa pelo incentivo, amizade, apoio constante e pela minha admiração por sua pessoa.

Ao professor Francisco Estigarribia de Freitas, pelo incentivo na busca de um *conhecer com vontade*.

A professora Lúcia Roys Nunes pela amizade e incentivo.

Ao professor Luiz Carlos do Nascimento da Rosa, pelas conversas e pelo incentivo.

A Cleone Barazzutti e Viviane Barazzutti pela amizade, apoio, aprendizagens, as quais me proporcionaram.

Ao Aloisio Moreira Licht, pelo amor, admiração, diálogo e companheirismo.

A amiga Luciana Diniz de Quadros pela inspiração e amizade.

A meu pai Vilmar, minha mãe Lúcia pelo apoio e carinho que me deram em todos os momentos.

Aos irmãos Tatiana, Milena, Mateus e pelos momentos de descontração, alegria e amizade que proporcionaram.

Aos amigos Alceu, Jamer, Bruno, Paulo Fernando, Juliano, Fernanda Gabriela, Luiza, Tiago, Leonardo, Lúcia, Alessandra, Daniela, Mariane, Samuel, Sara, Greice, Laísa, Letícia, Milene, Tatiana, Artêmio, Taís, Vanessa, Gustavo, Marcos Vinícius, Tiago Juliano, pela amizade, apoio e companheirismo.

A todos os amigos do grupo de Estudos: Educação e Fascismos hoje.

Aos professores do Curso de Graduação à Distância em Educação Especial da UFSM, pela oportunidade, a qual possibilitou a pesquisa.

Enfim, a todos que contribuíram em discussões, construções e desconstruções, que foram extremamente relevantes para o enriquecimento dessa dissertação.

## SUMÁRIO

<b>1- Introdução.....</b>	<b>1</b>
<b>2- Encaminhamentos Metodológicos.....</b>	<b>6</b>
<b>2.1-Sujeitos da pesquisa.....</b>	<b>8</b>
<b>3- Momentos de transições da sociedade.....</b>	<b>10</b>
<b>4- Histórico da Educação a distância.....</b>	<b>15</b>
<b>4-1- Contexto da Educação a distância no Brasil.....</b>	<b>26</b>
<b>4.2- Legislação da EaD.....</b>	<b>32</b>
<b>4.3- O curso de graduação em educação especial a distância da UFSM.....</b>	<b>35</b>
<b>5- Materiais didáticos impressos para a EaD: Utopias da educação tomada como segurança nacional na era da segurança globalizada.....</b>	<b>44</b>
<b>5.1-Materiais didáticos, ambientes virtuais, diários de bordo.Captura do tempo dos sujeitos e potencializadores do controle da aprendizagem na EaD.....</b>	<b>64</b>
<b>6 - Sociedades de controle.....</b>	<b>71</b>
<b>7- Representações de professores sobre a EaD no contexto de produção de materiais didáticos .....</b>	<b>77</b>
<b>7.1.1 - Diferentes olhares sobre as “primeiras impressões” .....</b>	<b>78</b>
<b>7.1.2 - Produção do material: O duplo professor- programador.....</b>	<b>85</b>
<b>7.1.3-EaD e o material didático impresso: Controle sobre alunos e professores.....</b>	<b>92</b>
<b>7.1- 4 - Modificabilidades na prática pedagógica.....</b>	<b>98</b>
<b>7.1.5 - Educação a Distância? Representações de professores.....</b>	<b>105</b>
<b>8. Considerações Finais.....</b>	<b>112</b>
<b>9- Referencias Bibliográficas.....</b>	<b>115</b>



<b>9.1- Materiais didáticos pesquisados.....</b>	<b>121</b>
<b>10 - Apêndice I.....</b>	<b>123</b>
<b>10.2- Apêndice II.....</b>	<b>124</b>
<b>11 - Anexos I.....</b>	<b>125</b>
<b>12 – Anexo II.....</b>	<b>126</b>
<b>13- Anexo III.....</b>	<b>127</b>
<b>14- Anexo IV.....</b>	<b>128</b>

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

CEDERJ – Centro de Educação Superior a Distância do Rio de Janeiro

EaD – Educação a Distância

IES – Instituições de Ensino Superior

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação.

MEC - Ministério da Educação

PPP – Projeto Político Pedagógico

SACI - Satélite Avançado de Comunicações Interdisciplinares

TICs – Tecnologias de Informação e Comunicação

UFSM – Universidade Federal de Santa Maria.

## RESUMO

Mestrado em Educação

Universidade Federal de Santa Maria

### **Representações de professores sobre materiais didáticos impressos: EaD na Educação Especial**

AUTORA: ALINE BAGETTI

ORIENTADORA: DEISI SANGOI FREITAS

Data e local da defesa: Santa Maria 29 de junho de 2007.

**Palavras-chaves: representações sociais, educação a distância, materiais didáticos impressos.**

Buscamos nas décadas de 60 e 70, época em que houve uma intensa utilização do recurso educacional material didático, subsídios para compreender o que nos traz a produção de material didático na EaD hoje. Vivíamos numa ditadura militar, que consequentemente atingia a escola, a formação de professores e a produção de livros-textos padronizados e controlados pela perspectiva da segurança nacional, introduzida pela política do pós-guerra norte americano, concertada, no Brasil, com o governo militar. As práticas pedagógicas enfatizavam, então, teorias como a instrução programada e a auto-instrução, as quais funcionavam como forma de operacionalização do controle do comportamento dos indivíduos. Na pesquisa, julgamos pertinente pesquisar dois tipos de materiais didáticos impressos. Os do primeiro tipo consistem em materiais produzidos na década de 70, produzidos pelo projeto Minerva, destinados para o Ensino Supletivo. Os mesmos eram enviados aos alunos por correspondência e enfatizavam teorias comportamentalistas, como as instruções anteriormente citadas. Nesse material, as atividades previstas para depois da aula eram dirigidas e orientadas pelos professores. Os do segundo tipo são materiais didáticos impressos, destinados ao Ensino Superior, produzidos pelos professores do curso de graduação à distância em Educação Especial da UFSM, também enviados aos alunos por correspondência. Esses também apresentam natureza instrucional, como os materiais da década de 70, pois as atividades são dirigidas e orientadas pelo professor. Porém, ocorrem algumas modificações nos materiais atuais devido ao uso do computador e da Internet, os quais possibilitam que os materiais, sejam aperfeiçoados, para um novo espaço/tempo. Nesse sentido, tornou-se viável, problematizar representações de professores do Curso de Graduação à Distância em Educação Especial da UFSM, sobre EaD no contexto de produção de materiais didáticos devido a essa pesquisa estar vinculada a linha de pesquisa: Formação, Saberes e Desenvolvimento profissional.. Encaminhamos, então a partir dos conceitos da teoria das Representações Sociais e realizamos entrevistas semi-estruturas com os professores que produziram os materiais didáticos impressos, pois essa teoria orienta para a aproximação dos aspectos da realidade que as falas dos professores, a partir das entrevistas, permitem identificar. A partir da pesquisa sobre representações, estabelecemos as categorias de análise que surgiram a partir de suas falas, como o trabalho em equipe, a intervenção dos especialistas, o aperfeiçoamento das tecnologias utilizadas, que permitem um controle mais intenso sobre as práticas pedagógicas dos professores e sobre a formação dos alunos, produzindo diversas modificabilidades. Nesse sentido, pode-se dizer que o processo de aprendizagem na EaD, é mais controlado, devido a utilização de um material didático e de estratégias pedagógicas comunicacionais, características das sociedades de controle na concepção de Deleuze.

**ABSTRACT**

Educational in Mestrado

Federal University of Santa Maria, RS, Brazil

**Representations of professors on printed didactics materials: EaD in the Special Education**

AUTHOR: ALINE BAGETTI

ORIENTATER: DEISI SANGOI FREITAS

Date an local of the defense: Santa Maria, junho, 29, 2007

**Key-words: Social Representations - Distance Education - Printed Didactics Materials**

We looking for, in the decades of 60 and 70, time where it had an intense use of the educational resource didactic material, support know what the didactic material production bring us in Distance Education today. We lived in a military dictatorship that, consequently, reached the school, the professor's formation and the production of standardized and controlled book-texts for the perspective of the national security, introduced by North-American postwar politics, adjusted, in Brazil with the military government. Pedagogical practices emphasized, then, theories as the programmed instruction and the auto-instruction, which functioned as way of operationalization of the individuals' behavior control. In this research, we judged relevant to search two types of printed didactic materials. The ones of the first type consist of materials produced in the seventies, produced by Minerva project destined for Supplementary Education. The same ones were sent to the students by correspondence and emphasized behavior theories, as the instructions previously cited. In this material, the activities planned to after class were directed and guided by professors. The ones of the second type are printed didactic materials, destined to Higher Education, produced by professors from Distance Graduation course in Special Education at UFSM, also sent to the students by correspondence. These also present instructional nature and activities guided by professor. In this way, some modifications happen in the current materials due to use of the computer and the Internet which become possible the materials' improvement for the new times. It can be said that they are cybernetic materials. Thus, it became viable to problematize representations of the professors from Distance Graduation course in Special Education at UFSM, on EaD in the context of production of didactic materials this research entailed the research line: Formation, know and professional Development. We submit this research from the concepts of the Social Representations' theory and we did half-structures interviews with the professors who had produced the printed didactic materials because this theory guides for the approach of the reality aspects that the professors' speeches allow to identify through the interviews. Starting from the research about representations, we establish categories of analysis that came out with the speeches, as team work, the specialists' intervention, the improvement of the utilized technologies which allow an intense control on the pedagogical practices of the professors and on the students' education. As a result, it can be noticed that the learning process in Distance Education is more controlled due to the use of a didactic material and communicational pedagogic strategies, typical of the control societies in the Deleuze's conception.

## 1- INTRODUÇÃO

Acessamos as décadas de 60 e 70 no Brasil, onde a modalidade de Ensino Educação à Distância (EaD) iniciava-se em projetos destinados ao Ensino Supletivo e, conseqüentemente, produziam-se materiais didáticos impressos, os chamados livros de “instrução programada” destinados à mediação pedagógica entre professores e alunos na EaD. Na pesquisa priorizamos dois projetos significativos desse período, o projeto SACI<sup>1</sup>, que tinha por objetivo estabelecer um sistema nacional de tele-educação com o uso do satélite e aplicava aos alunos mecanismos de feedback, com textos de instrução programada e sistemas de correção de testes por computador. Pretendia utilizar os meios de comunicação de massa como o rádio e a televisão para atingir os alunos onde eles estivessem; uma idéia de educação de massas. O SACI foi concebido e operacionalizado, experimentalmente, de 1967 a 1974, por iniciativa do INPE<sup>2</sup>. E o projeto Minerva<sup>3</sup>, o qual estava a Serviço de Radiodifusão Educativa (SER) do Programa Nacional de teleducação (PRONTEL), e do Ministério da Educação e Cultura, utilizava como recursos educacionais o rádio e materiais didáticos impressos.

Pode-se dizer que foi a partir desse período que ocorreram transformações significativas no mundo, através do aperfeiçoamento da tecnologia. Esse aperfeiçoamento produziu teorias comunicacionais as quais, com os estudos da física, possibilitaram a invenção da bomba atômica, que destruiu Hiroshima e Nagasaki; da química, a indústria de fertilizantes; da biologia, a indústria das sementes e os transgênicos. Tal contexto era marcado também pelos efeitos das ciências cognitivas associados com a psicologia e a pedagogia. Na educação, a inserção das tecnologias de comunicação e informação (TICs) produziu, na década de 70, o modelo tecnicista educacional. Mais tarde, surgem os aparatos tecnológicos informacionais, como o computador e a Internet<sup>4</sup>, os quais possibilitaram novas

---

<sup>1</sup> Sistema Avançado de Comunicações Interdisciplinares

<sup>2</sup> Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais.

<sup>3</sup> O Projeto Minerva nasceu no Serviço de Radiodifusão Educativa do Ministério da Educação e Cultura.

<sup>4</sup> INTERNET, Rede Mundial de Computadores surgiu, no período da Guerra Fria entre os EUA, e a EX URSS. O governo americano criou o Advanced Research Projects Agency, (ARPA) para pesquisar e desenvolver alta tecnologia para as forças armadas. Foi criada para a guerra, pois com u<sup>4</sup> Sistema Avançado de Comunicações Interdisciplinares.

relações, pois começamos a viver um novo espaço/tempo<sup>5</sup>.

Atualmente a inserção desses meios possibilitam a implantação de cursos na modalidade EaD no Ensino Superior, cuja organização prevê a produção de materiais didáticos impressos, bem como a implementação de novas estratégias pedagógicas comunicacionais. Todo esse fenômeno possibilita a produção do material didático, um recurso educacional muito utilizado na década de 60, período de instauração da ditadura militar no país. No dias de hoje, observa-se, por parte do governo, o incentivo em relação à produção de um material didático impresso destinado à mediação pedagógica entre os professores, tutores e alunos na EaD. Para os cursos de graduação, o MEC publicou Indicadores de Qualidade que estabelecem itens básicos para o planejamento do Ensino Superior a Distância. Especificamente no item *Desenho do Projeto*, o documento propõe:

Preparar seus recursos humanos para o desenho de um projeto que encontre o aluno onde ele estiver, oferecendo-lhe todas as possibilidades de acompanhamento, tutoria e avaliação, permitindo-lhe elaborar conhecimentos/saberes, e adquirir hábitos, habilidades e atitudes de acordo com suas possibilidades (BRASIL, 2003, p. 6).

Assim, esse documento dá ênfase à produção, por parte dos professores, de um material educacional que possa ser enviado ao aluno por correspondência. A partir dessas questões, julgamos pertinente pesquisar dois tipos de materiais didáticos impressos. Os do primeiro tipo consistem em materiais produzidos na década de 70, enviados aos alunos por correspondência e produzidos pelo projeto Minerva, os quais a instrução programada e auto-instrução. Nesse material, as atividades previstas para depois da aula eram dirigidas e orientadas pelos professores. Os do segundo tipo são materiais didáticos impressos produzidos pelos professores do curso de graduação à distância em Educação Especial da UFSM enviados aos alunos por correspondência. Estes também apresentam natureza instrucional, pois as atividades são dirigidas e orientadas pelo professor.

Nesse sentido, tornou-se viável neste estudo problematizar representações de professores do Curso de Graduação à Distância em Educação Especial da

---

<sup>5</sup> Novo espaço/tempo é um conceito decorrente da inserção das tecnologias de informação e comunicação no cenário educacional.

UFSM, sobre EaD no contexto de produção de materiais didáticos, representações essas relativas à sua própria produção.

A partir da pesquisa sobre representações, estabelecemos as categorias de análise que surgiram a partir das falas dos professores, entrevistados tais como: o trabalho em equipe, a intervenção dos especialistas, o aperfeiçoamento das tecnologias utilizadas, que permitem um controle mais intenso sobre as práticas pedagógicas dos professores e sobre a formação dos alunos, produzindo diversas modificabilidades. Sendo assim, buscamos referenciais que sustentassem nossas análises nesse trabalho como: Deleuze (1992); Corrêa (2006); Levy (1993); Foucault (2000) Petters (2003); Saraiva (2006); Santos (1981),

O autor Lévy (1993, p. 7) diz que a “escrita, leitura, visão, audição, criação, aprendizagem são capturados por uma informática cada vez mais avançada”. Segundo essa perspectiva, vivemos numa sociedade de controle (Deleuze, 1992) onde nunca se termina nada, pois a todo o tempo surgem novas aprendizagens e novas necessidades, numa espécie de formação continuada. A partir dessa necessidade de formação constante oriunda da sociedade de controle, acontecem, então, modificações, adaptações e discordâncias em relação à formação de professores para a modalidade EaD. A partir dessas questões, os professores se dispõem a aprender a aprender (Delors, 2000): aprender a operar um computador, a escrever textos impressos em diferentes linguagens, a acessar textos *on line*, enfim, aprender diversos ofícios. Isso se deve às TICs, que impõem uma série de aprendizagens. Conforme Brasil (2003, p.7) “importantes mudanças acontecem quando os professores decidem trabalhar com as TICs, passam a ser aprendizes do novo: aprendizes de diferentes tecnologias, linguagens e modos de comunicação”. O documento também se refere ao papel dos professores na EaD, definindo-o como o de “conselheiros quando acompanham os alunos; parceiros quando constroem com os especialistas em tecnologia abordagens inovadoras de aprendizagens” (AUTHIER apud BRASIL, 2005). Saraiva (2006, p.142) diz que “a parceria do professor com o especialista em tecnologia para propor estratégias de ensino mais uma vez reforça a noção de divisão do lugar do saber, tendo em vista que não é sua a responsabilidade exclusiva do planejamento do curso”.

Desse modo, acontecem também modificabilidades no comportamento dos

alunos. Em nossa pesquisa evidenciamos que na modalidade EaD, o aluno tem a possibilidade de estudar em qualquer horário e local, podendo administrar seu tempo. Pode-se dizer que a EaD produz a intensificação da auto-regulação e potencializa a captura do tempo dos sujeitos; porém, isso não significa maior liberdade, mas, antes, um controle mais intenso sobre a formação dos alunos, pois estes precisam ler o material didático, responder as atividades aí presentes, postá-las ao ambiente virtual de aprendizagem e participar de fóruns de discussão.

Nesse sentido, pode-se dizer que atualmente o processo de aprendizagem na EaD, devido à utilização de um material didático e de estratégias pedagógicas comunicacionais, foi aperfeiçoado, permitindo maior controle. Segundo os referenciais de qualidade para cursos à distância, o professor deve manter um processo contínuo de avaliação de si e dos alunos, uma característica essencial dessa modalidade educativa. A EaD pode, assim, ser tomada como um instrumento de governamentalidade (Foucault, 2000) que toma como agentes alunos e professores. Pode se dizer, então, que essa nova relação com o saber, oriunda da inserção das TIC's na educação, fabrica diversas estratégias de aprendizagem voltadas não mais para uma formação mínima, como ocorria na década de 60, mas, sim, para uma formação constante, formação continuada, como uma educação ao longo da vida (DELORS, 1995). Nesse sentido, apresentamos a seguir as questões de pesquisa que nortearam os movimentos realizados nesse trabalho.

- **Quais as representações de professores sobre a EaD no contexto de produção de materiais didáticos?**



Esses foram os problemas de nossa pesquisa a partir dos quais desvendamos políticas de Estado, saberes que emergem das relações de poder exercidas entre eles nesse novo espaço/tempo que se configura e no qual a educação e a comunicação estão entrelaçadas.

## 2 - ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

Encaminhamos a pesquisa a partir da análise documental realizada através da pesquisa feita em documentos como os materiais didáticos produzidos pelo Projeto Minerva na década de 70. Dentre outros, foram utilizados os materiais do curso de graduação à Distância em Educação Especial da UFSM; o projeto político pedagógico (PPP); Relatório EaD Documenta; o Guia do professor pesquisador: *orientações gerais para a produção do material didático* e os materiais didáticos impressos produzidos pelo professores. Acreditamos que a análise de documentos é uma fonte de dados que permite ao pesquisador desvendar as práticas sociais e as relações estabelecidas entre os sujeitos.

Considera-se como documento qualquer registro escrito que possa ser usado como fonte de informação: regulamentos, atas de reunião, livros didáticos podem nos dizer muitas coisas sobre os princípios e normas que regem o comportamento de um grupo e sobre as relações que se estabelecem em diferentes subgrupos. (GEWANDSZNAJDER & MAZZOTI, 2004, p.169).

Buscamos, também, nos encaminhamentos metodológicos, os conceitos da teoria das representações sociais. Os estudos sobre esses conceitos têm início no século passado com o autor Émile Durkheim (1970). Durkheim (1970, p.13) diz que, “a vida psíquica é um curso contínuo de representações, de forma que nunca se pode dizer onde que uma começa e outra acaba”. Nesse sentido, as representações individuais relacionam-se com outras representações sociais, num processo de construção de novas representações. Durkheim propõe que a individualidade humana se constitui a partir da sociedade. A “representação coletiva” não é somente a soma das representações dos indivíduos, mas é a formação de um novo conhecimento que supera a soma dos indivíduos e propõe uma recriação do coletivo. Um exemplo de representação coletiva é a transmissão de heranças dos antepassados, que acrescentariam às experiências individuais tudo que a sociedade acumulou de sabedoria e ciência ao passar dos anos.

Porém, em 1978, o autor Moscovici, da área da psicologia social, retoma esses estudos propondo algumas diferenças, dentre as quais, a tentativa de superação do determinismo e da estaticidade dos conceitos propostos por Durkheim.

Sobre o conceito de representação social, Moscovici comenta que não se trata apenas de uma herança coletiva dos antepassados, que é transmitida de maneira determinista. Para este último, o indivíduo tem o papel ativo e autônomo no processo de construção da sociedade, da mesma forma que é criado por ela. Moscovici (1981, p.181) diz que “as representações sociais são um conjunto de conceitos, frases e explicações originárias na vida diária durante o curso das comunicações interpessoais”.

Alevato (1999) complementa essa afirmação, salientando que a sociedade se constrói dia a dia, inclusive por meio das novas representações que constitui. A vida coletiva não surge de uma entidade exterior, mas das relações cotidianas entre os membros de um mesmo grupo social e das contradições e lutas travadas no campo de sua materialidade. Para Alevato (1999), as Representações Sociais ajudam a decodificar a vida cotidiana. Elas acessam o aqui e agora, o inteligível, o ausente, o novo, o desconhecido. Moscovici (1978) acrescenta que, nesse processo de rerepresentação, são acionados conhecimentos de um universo “consensual”, constituído de informações, normas, valores, crenças, etc.

Para Moscovici (1978), as representações vão emergir “onde existe perigo para a identidade coletiva” isto é, “quando a comunicação subestima as regras que um grupo social se colocou”. Nesses momentos a mobilização de referenciais da sociedade, elementos que permitem que um grupo se identifique e se entenda como tal, interferem no estabelecimento de novos referenciais, novas representações, conservando seus elos. É nesse contexto que as transformações da sociedade precisam se dar, enfrentando os sentidos estabelecidos, atualizando-os, reconstruindo-os.

Moscovici (1978, p. 69-74) comenta que podemos inferir que a teoria das Representações Sociais tem seus estudos e pesquisas muito próximos do conhecimento do senso comum, aquilo que os indivíduos constroem e elaboram em suas relações cotidianas. Portanto, a teoria das Representações Sociais orienta para a aproximação dos aspectos da realidade que as falas, a partir das entrevistas, possibilitarão, para a identificação das representações dos professores do curso de graduação à distância em educação especial sobre materiais didáticos impressos.

Nesse sentido, torna-se relevante “*ativar saberes locais*” para fazer aparecerem as práticas discursivas e as relações de poder existentes. Para isso, é preciso

problematizar a formação dos saberes dos professores, os sistemas de poder que regulam os discursos e as práticas sociais, questionando as condições que permitem aos sujeitos fazer uma análise do que eles dizem e fazem. Encaminhamos as problematizações, pesquisando a partir da dispersão, do começo, do acaso e dos acidentes. Conforme Foucault (1979, p.22) “sem ter a pretensão de trabalhar com verdades, mas criticando os regimes de verdade, e os tipos de discursos que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros”.

## **2.1 - SUJEITOS DA PESQUISA**

Realizamos entrevistas semi-estruturas (disponível em apêndice I). Gewandsznajder & Mazzoti (2004, p.168) comentam que “nas entrevistas semi-estruturadas, também chamadas focalizadas, o entrevistador faz perguntas específicas, mas também deixa que o entrevistado responda em seus próprios termos”. Nessa perspectiva, a pesquisa a partir das entrevistas semi-estruturadas tem um caráter qualitativo.

A pesquisa sobre as representações sociais, estando comprometida com situações sociais naturais e complexas, é necessariamente uma pesquisa qualitativa, entenda-se por pesquisa qualitativa uma tradição específica dentro das ciências sociais que depende essencialmente da observação das pessoas em seus próprios territórios e da interação com estas pessoas através de sua própria linguagem e em seus termos. (SPINK, 1995, p.104).

Minayo (1992) observa que a opção pelo método qualitativo baseia-se no fato de que as abordagens qualitativas são capazes de incorporar a questão do significado e da intencionalidade como inerentes aos atos, às relações e às estruturas sociais. Nesse sentido, as entrevistas semi-estruturadas, foram realizadas com os professores do curso de graduação à distância em Educação Especial da UFSM, os quais produziram materiais didáticos impressos para o 1º semestre. São eles:

- duas professoras que produziram material para a disciplina de Psicologia da Educação I;
- uma professora que produziu material para a disciplina de Processos Investigativos I;

- um professor que produziu material para a disciplina de Fundamentos Históricos Filosóficos e Sociológicos da Educação I;
- uma professora do curso de comunicação social que produziu material referente à Disciplina de Produção Midiática para a Educação I; e
- duas professoras que produziram material para a disciplina de Fundamentos da Educação Especial I.

Cabe ressaltar que todos os professores que produziram material para 1º semestre foram convidados a participar da pesquisa. Somente uma professora que produziu material em conjunto com as professoras da disciplina de Psicologia da Educação I não aceitou participar da pesquisa, pois estava envolvida com a construção de seu projeto para o doutorado. E uma outra professora, que produziu material em conjunto com as professoras da disciplina de Fundamentos da Educação Especial I, não pôde participar, pois estava envolvida com um evento muito importante. Cabe ressaltar também que as decisões sobre o número de professores destinados à produção de cada caderno couberam aos departamentos de cada disciplina, pois, no que se refere à produção, houve desistências por parte de alguns professores. Para realizar a pesquisa, construí um termo de consentimento livre e esclarecido (disponível em anexo I) dirigido aos professores, solicitando-lhes autorização para divulgação de nossa pesquisa, de suas representações sobre o tema investigado. Para complementar a pesquisa, realizamos uma entrevista semi-estrutura (disponível em apêndice II) com uma professora da área da educação especial participante da comissão pedagógica que elaborou o guia do professor pesquisador e avaliou os materiais didáticos impressos.

### 3 - MOMENTOS DE TRANSIÇÕES DA SOCIEDADE

#### **Comunidade**

*Somos cinco amigos; uma vez saímos um atrás do outro de uma casa; primeiro veio um e pôs-se junto a entrada, depois veio, ou melhor, dito, deslizou-se tão ligeiramente como se desliza uma bolinha de mercúrio, o segundo e se pôs não distante do primeiro, depois o terceiro, depois o quarto, depois o quinto. Finalmente, estávamos todos de pé, em uma linha. A gente fixou-se em nós e assinalando-se, dizia: os cinco acabam de sair de casa. A partir dessa época vivemos juntos, e teríamos uma existência pacífica se um sexto não viesse sempre a se intrometer. Não nos faz nada, não nos incomoda o que já é o bastante; por que se introduz por força ali onde não é querido. Não o conhecemos e não queremos aceitá-lo. Nós cinco tão pouco nos conhecíamos antes, e se quer, tampouco nos conhecemos agora, mas aquilo que entre nós cinco é possível e tolerado, não é nem possível e nem tolerado com respeito àquele sexto. Além do mais, somos cinco e não queremos ser convivência permanente, se entre nós cinco tão pouco tem sentido, mas nós já estamos juntos e continuamos juntos, mas não queremos uma nova união, exatamente em razão de nossas experiências. Mas, como ensinar tudo isso ao sexto, posto que longas explicações implicariam em uma aceitação de nosso círculo? É preferível não explicar nada e não aceitar. Por muito tempo que franza os lábios, afastá-lo, empurrando-o com o cotovelo, mas por mais que o façamos, volta outra vez.<sup>6</sup>*

Para dar início às problematizações, buscamos articular o conto *A comunidade*, de autoria de Franz Kafka. Nesse conto, o autor narra à constituição de uma *comunidade* composta por cinco amigos que vivem juntos e pacificamente bem. No decorrer da história, aproxima-se um sexto elemento, que insiste em conviver com os cinco amigos e fazer parte da *comunidade*. Os cinco amigos não o aceitam, alegando que não querem uma nova união. Porém o sexto elemento insiste em fazer parte do círculo. E a *comunidade* continua a não aceitá-lo, alegando: *Por mais que o façamos, volta outra vez.*

Pois, a “*comunidade*”, quer conservar-se, não permite a inserção de um sexto elemento em seu convívio. Porém, essa comunidade, ao mesmo tempo em que o repele, deixa-se envolver por ele por sua insistência. A *comunidade* pode ser comparada às práticas pedagógicas atuais dos professores no Ensino Superior. E esse sexto elemento pode ser comparado com as TICs, que vêm sendo incorporadas nas práticas pedagógicas dos professores, seja na modalidade presencial, seja na modalidade à distância. Repudiar? Adaptar-se? Modificar-se? São as perguntas que os professores fazem. Muitos, sem saber como trabalhar com

---

<sup>6</sup> Contos: A Comunidade, de Franz Kafka (1952).

as novas tecnologias, repudiam-nas; alguns se adaptam e outros, entusiasmados, fazem planejamentos e acreditam tratar-se de um novo espaço/tempo que se configura no campo educacional. Mas, para compreender esse novo cenário, é preciso problematizar os momentos de transições que a nossa sociedade passou ao longo dos séculos.

O autor Ivan Illich (1990) situa essas “transições”, classificando-as na nossa estrutura mental em três mundos: de uma sociedade oral, para uma sociedade alfabetizada, e desta para uma sociedade cibernética. Na cultura oral, a memória era insubstituível. A defesa de argumentos e das proposições argumentativas era feita sempre pelo cérebro pensante. Logo, as culturas primitivas, por terem sido culturas orais, possuíam uma determinada ecologia cognitiva diferenciada dos homens do século XX. Sendo assim, não podemos considerar que os membros de uma sociedade sem escrita (e, portanto, sem escolas) fossem “irracionais” simplesmente. Conforme Guatari (1992) “Eles utilizaram as melhores estratégias de codificação que estavam a sua disposição para compreender o mundo, exatamente como fazemos atualmente”.

Nos séculos V e VI a.C., com o aparecimento da literatura, da ciência grega e a invenção do alfabeto, surge um outro tipo de sociedade: a alfabetizada. É aí que a memória do sentido dá lugar à memória do texto, com o aparecimento da escrita. Segundo Illich, (1990, p.21) “em uma sociedade alfabetizada o juramento perde o valor em relação ao manuscrito, não conta mais a memória, mas o registro”. Surgem inúmeros registros, como arquivos, leis, regulamentos, enfim, um sistema de códigos, onde emerge o poder do Estado de fiscalizar, regulamentar e dominar a sociedade. Por que nos referimos ao poder? Porque a partir dele o homem cria forças e faz uso de documentos para explorar o outro e obter vantagens próprias.

Referindo-se à visita de Lévi-Strauss a uma tribo indígena do Brasil, Mato Grosso, nos anos 30. Ele diz que este estudioso fez uma revelação bastante interessante sobre o poder da escrita, contando a seguinte história: estava entre os *nhambiquaras* e um cacique ambicioso quis servir de seu intermediário na entrega dos presentes que ele iria dar aos índios. Durante a entrega, este cacique, segurando uma folha de papel em branco, fingiu ler nela o nome de cada índio com o respectivo presente. Explica o autor, que essa foi a célebre “*lição de escrita*” que um selvagem analfabeto deu a um dos grandes antropólogos do século. O cacique atuou como um “homem branco,” utilizando a escrita e fazendo entrar em cena as relações de poder e saber, a começar pela desigualdade e dominação. (RIBEIRO, 1995, p.29.)

Na sociedade alfabetizada, a escrita produziu o sujeito alfabetizado e também o não alfabetizado. Levy (200, p.92) afirma que “com a escrita, as representações perduram em outros formatos que não o canto ou a narrativa, tendência ainda maior quando passamos do manuscrito aos impressos e na medida em que o uso dos signos escriturários torna-se mais intenso e difundido na sociedade”. O aparecimento da escrita criava possibilidades para a invenção de outros meios de comunicação, como a imprensa, que foi criada no século XV, por Johann Gutenberg, na Alemanha. Foi quando surgiram as primeiras reproduções de livros totalmente mecanizados na espécie de uma bíblia, datada de meados do século XV e conhecida como a bíblia de 42 linhas, onde a impressão passou a ser um dos principais instrumentos de comunicação. Levy (1993, p.99) afirma que “podemos sustentar que a invenção de Gutenberg permitiu que um novo estilo cognitivo se instaurasse. A inspeção silenciosa de mapas, de esquemas, de gráficos, de tabelas, de dicionários encontra-se no centro da atividade científica”. Saraiva (2003, p.133) complementa essa idéia, a afirmar que “a imprensa foi a primeira tecnologia que tornou economicamente viável transmitir o conhecimento sem a co-presença do professor e dos alunos, tendo em vista os altos valores dos livros copiados à mão que existiam até então”.

Posteriormente, no século XIX, surgem novas invenções, como o telefone, o rádio, a televisão e o telégrafo sob a forma de impulsos elétricos, quando foi possível comunicar-se à distância. O salto maior em termos de comunicação veio, então, com a invenção do computador pessoal, que funcionou como um catalisador para a guerra fria, a qual também representou condições de possibilidades para a criação da Internet na década de 70. E por fim, veio a descoberta do uso dos satélites de comunicação de massa, instrumentos que possibilitaram modificações na vida cotidiana das pessoas, na escola e na formação de professores na modalidade presencial e à distância. A utilização desses instrumentos possibilitou a criação de sites, ambientes de ensino-aprendizagem, comunicação assíncrona (em tempos diferentes) e síncrona (em tempo real), teleconferências, espaço de entretenimento e salas de bate-papo. A partir desse período, ocorre um intenso processo de informatização da sociedade, onde a inserção desses novos suportes informáticos não substitui as antigas invenções, mas ocupa um lugar privilegiado na escola, nas políticas públicas e nas pesquisas científicas, surgindo, assim, a rede digital.



Segundo Levy (1993), a rede digital funciona como quatro pólos funcionais com funções específicas:

- A produção ou composição de dados, de programas ou de representações audiovisuais (todas as técnicas digitais de ajuda a criação);
- A seleção, recepção e tratamento de dados, dos sons ou das imagens (os terminais de recepção “inteligentes”);
- A transmissão (a rede digital de serviços integrados e as mídias densas como os discos óticos);
- Finalmente, as funções de armazenamento (banco de dados, banco de imagens).

A partir da união desses pólos, estarão reunidas condições técnicas para a proliferação do audiovisual que fará da digitalização a principal tecnologia intelectual que será utilizada na sociedade contemporânea.

Nesse sentido, acontecem diversas transformações, surgindo, outro tipo de sociedade, a sociedade cibernética, palavra de origem grega que significa condutor, governador, piloto. Conforme Corrêa (2006, p.15), “numa sociedade cibernética, submetidos a uma dieta pesada composta por informações de todo o tipo, somos educados a encararmos-nos como metáfora de computadores”.

Marvin Lee Minsky<sup>7</sup> afirma que amanhã computadores miniaturizados serão capazes de assistir a memória do indivíduo, não estando na perspectiva da terapia, mas na do homem prótese. O autor Paul Virilio (2003, p. 59) comenta que “a técnica coloniza o corpo do homem como colonizou o corpo da terra”. As auto-estradas, as vias aéreas, as linhas aéreas colonizaram o corpo territorial, organizando-o. Hoje, é o corpo animal que é ameaçado pela colonização das micromáquinas.

Esse novo espaço-tempo é chamado por muitos autores de ciberespaço<sup>8</sup>.

Atualmente, entende-se por ciberespaço a interconexão mundial de computadores, abrangendo não apenas a infra-estrutura física, como também as informações que contêm as interações entre as pessoas mediadas por este artefato e todas as operações mediadas por seu intermédio. (Levy, 1999).

Essa interconexão entre os computadores no mundo todo é que permite a

---

<sup>7</sup> É catedrático Toshiba de Artes e Ciências da Mídia, e professor dos cursos de Engenharia Elétrica e Ciências da Computação no Massachusetts Institute of Technology em Cambridge, EUA. Realiza pesquisas sobre inteligência artificial, psicologia cognitiva, tecnologia avançada e exploração do espaço.

<sup>8</sup> Termo criado por Willian Gibson (2005), em seu romance *Neuromencer*, publicado originalmente em 1984.

comunicação entre as pessoas e cria possibilidades para intensificação de informações de todos os tipos. Conforme Veiga-Neto (2002), “pelas sucessivas janelas que podemos abrir, temos a impressão que o planeta inteiro pode estar dentro de nossa sala”. Pode-se dizer que o ciberespaço criou inúmeras possibilidades de comunicação e acesso à informação e novas formas de se relacionar, mas também trouxe para a sociedade contemporânea novas formas de controle. Corrêa (2006, p. 42) diz que “na sociedade cibernética, ou de controle, ou de comunicação há também o aperfeiçoamento crescente de registros de cada ação, de cada intenção, de cada palavra, de cada pensamento dos viventes”. Controle que, segundo o autor, é exercido por meio de acesso permanente à rede.

Deleuze (1992, p.220) comenta que “nas sociedades do controle, o essencial não é mais uma assinatura e nem um número, mas uma senha, uma cifra: a cifra é uma senha”.

Sendo assim, percebe-se que as passagens de uma sociedade oral, para alfabetizada, e para uma cibernética ocorreram numa intensa velocidade, a qual resulta, hoje, numa sociedade de controle, a qual problematizaremos no decorrer da pesquisa. Corrêa (2006, p.165) afirma que “(...) depois de todo o programa de transformação a que fomos submetidos para nos comportarmos de acordo com o que se espera de nós, a sociedade confunde-se a obedecer a comandos”. Pode-se dizer que somos comandados a executar uma série de programas, métodos e planejamentos os quais são originários dessas transições constantes da sociedade contemporânea.

Portanto, todas essas transições podem ser analisadas como efeitos que foram produzidos a partir de uma história de acontecimentos, de produções, de criações de necessidades do homem moderno. Buscamos, então, no próximo capítulo, problematizar essa história de acontecimentos e relacioná-la com o surgimento da EaD.

## 4- HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA

No lugar do olho de Deus está agora, no espaço, o olho do homem. Sua função é transmitir aos animais humanizáveis que respiram sobre a terra, visões, imagens e palavras: o que o homem deve ver e dizer. São parâmetros, medidas para que cada um se compare e se amolde. Deus não foi banido desse lugar, apenas acomodou o homem ao seu lado (CORRÊA, 2006, p.89).

Atualmente a inserção das TICs no cenário educacional dá forças para a volta de um modelo educacional antigo, a EaD. Um tipo de Educação que, no século XIX, realizava as suas primeiras experiências didático-metodológicas no formato de correspondências. Nessa época, programações, aulas, textos eram enviados pelo correio aos alunos.

Petters (2003) diz que a “A cultura da correspondência tem uma longa tradição”. O apóstolo Paulo escreveu suas epístolas aos romanos a fim de divulgar a doutrina cristã; Platão transmitiu seus pensamentos por esse meio; a comunicação entre os eruditos da Europa era corriqueira há séculos. Em março de 1728, na Gazeta de Boston foi criado o primeiro curso por correspondência, um curso de taquigrafia. O anúncio prometia que qualquer um que desejasse aprender essa arte poderia receber lições por correspondência, que seriam enviadas semanalmente. Assegurava, ainda, que as pessoas de qualquer parte do país seriam tão bem atendidas quanto aquelas residentes em Boston (DEGREEINFO, 2005). No ano de 1858, a Universidade de Londres concede os primeiros certificados a alunos que estudaram por correspondência. Já em 1880 e 1900, muitas instituições acadêmicas passam a oferecer cursos por correspondências, inclusive a universidade de Chicago, que iniciou esse tipo de atividade em 1882. Conforme Litwin (2000, p.201), “Esses primeiros cursos universitários por correspondências ensinavam ofícios de pouco reconhecimento social e eram dirigidos, em sua maioria, a trabalhadores sem condições de estudar”. A partir de então, foram criados inúmeros cursos de formação profissional por correspondência. Nos EUA, esses cursos eram dirigidos a adultos que não haviam tido a oportunidade de freqüentar a escola primária na infância. No ano de 1922, a universidade da Pensilvânia ministra os primeiros cursos via rádio (DEGREEINFO, 2005). Prates e Loyola (1998) comentam que o “auto aprendizado era levado a efeito tendo como suporte textos simples, geralmente utilizando esse modelo o qual foi dominante até a década de 60”.

Portanto, a correspondência foi considerada o meio de comunicação mais importante e o primeiro modelo didático básico do ensino a distância. SARAIVA (2006, p. 134) comenta que “o que impulsionou o desenvolvimento desses primeiros cursos foi a necessidade de mão-de-obra capacitada para exercer os ofícios de uma sociedade industrializada”.

Nesse sentido, foi a partir de 1960 e 1970 que ações e projetos em EaD criaram forças e se intensificaram devido a um impulso de interpretações do ensino à distância como forma industrializada de ensino e aprendizagem. Cabe ressaltar, que ocorria um processo de modernização e informatização da sociedade fortemente articulado com os sistemas midiáticos de comunicação, dando ênfase à tecnologia de ensino. Nessa perspectiva, governo e empresários, calcados numa lógica mercantil, tinham argumentos para implantar o ensino à distância.

No ensino a distância não se visava – como acontece geralmente no ensino público – buscar recursos financeiros, a fim de que as pessoas pudessem formar-se e receber educação, mas, sim, queria-se que as pessoas estudassem algo para que a instituição que fornecia ensino pudesse *ganhar* dinheiro – portanto, ter lucro. O surgimento do ensino à distância tinha motivos comerciais. Seus pioneiros eram empresários (PETTERS, 2003, p. 200).

A EaD foi um pretexto para que essas instâncias aplicassem novos métodos de produção de bens industrializados ao processo de ensino aprendizagem.

Nesse sentido, ensino industrializado significa planejamento e divisão de trabalhos prévios, desenvolvimento dispendioso e objetivação dos meios, o que faz do ensino acadêmico um produto que pode ser produzido em massa como uma mercadoria, mantido em disponibilidade, distribuído em vasto território, avaliado e otimizado. (PETTERS, 2003, p. 203).

Trata-se de um ensino massificado para que ocorra uma atualização permanente, onde cada um precisa estar orientado para a demanda mutante do mercado de trabalho. Gutierrez e Prieto (1994) identificam e classificam o ensino à distância em cinco categorias: “a) ensino industrializado; b) ensino consumista; c) ensino institucionalizado; d) ensino autoritário; e) ensino massificante”. O ensino massificante pode dar suporte para que os ensinos industrializado, consumista, institucionalizado e autoritário se proliferem, pois busca atingir todos em todos os lugares, massificar aprendizagens e submeter todos a um mesmo programa educacional.

Mostramos, agora, que as temáticas *Educação e Comunicação* entrelaçadas propiciaram, desde a década de 60, propostas, teorias e métodos para a constituição de projetos calcados em *comunicação de massa*. Correa (2006) realiza um estudo detalhado sobre essas questões. O autor pesquisou livros-blocos, cuja tradução é de um livro-relatório, elaborado pela UNESCO, denominado *Comunicação na era espacial* (1969), que disponibiliza artigos de diversos especialistas, educadores, jornalistas, diretores de organização de rádio e televisão, etc, que tinham o objetivo de discutir e produzir sugestões para um programa de longo prazo para o uso de satélites de comunicação espacial<sup>9</sup> objetivando o livre fluxo de informações, disseminação de educação e maior intercâmbio cultural.

As soluções propostas e a sobrevalorização das especialidades científicas podem ser encaradas como desdobramentos de uma racionalidade com efeitos universalizadores, que opera através de um modelo de gestão burocrático empresarial e/ou estatal. Fixar o objetivo de levar a cultura - científica, industrial, estatal, global - onde ela inexistente é tarefa de um complexo de interesses que pode ser apreciado ao se prestar atenção na imensa quantidade de produtos que arrasta em termos de aparelhamento intelectual, físico, político e de propaganda (CORRÊA, 2006, p. 79-80).

O autor alerta que os satélites propiciam efeitos universalizadores, os quais podem fabricar a submissão de todos a um mesmo programa educacional. Corrêa comenta (2006, p.80) que “para que se materialize e opere, um satélite move, além das tecnologias de cunho científico, outras que envolvem preeminência dos Estados que desenvolvem o projeto, a segurança nacional, o lucro dos empresários envolvidos, a verdade do que dizem os especialistas”

Com os satélites em operação, temos o espaço a nossa volta tomado por ondas eletromagnéticas portando mensagens vindas de um ponto no espaço extra-atmosférico: submeter todos os povos a uma mesma programação, ou mesmo a várias, todas limitadas ao espectro comunicacional. (CORREA, 2006, p.88).

Para a concretização dessa “uniformização”, Arthur Clarke propõe questões de prospecção onde projeta conseqüências da utilização dos satélites no futuro. Segundo UNESCO (1969) “Os satélites de comunicação tornariam obrigatória a utilização de uma língua mundial de base, uma vez que seria impossível e inútil ministrar lições em cada

---

<sup>9</sup> Os satélites de comunicação de massa são engenhos tecnológicos lançados na órbita terrestre que funcionam como emissor e receptor de mensagens. Na EaD, o uso dos satélites viabiliza as videoconferências e teleconferências, numa espécie de comunicação bilateral.

uma das seis mil línguas do mundo”. Problematizamos: a utilização de um língua mundial de base pode contribuir para que os países desenvolvidos promovessem ações, numa forma de aculturação? Acreditamos que essa obrigação já vem sendo imposta lentamente nos currículos escolares do mundo todo, onde o inglês passa a ser, cada vez mais, o principal idioma a ser estudado. Ainda segundo UNESCO (1969). “O fim da era das cidades seria outra consequência do emprego dos satélites, pois o acesso às informações em qualquer ponto do planeta tornaria o contato entre os homens possível a qualquer momento, independente da situação geográfica em que se encontrassem”. Essa questão sobre o acesso à informação se faz presente nos dias atuais devido ao uso da Internet, que propicia situações de comunicação entre as pessoas, e dá possibilidades para o desenvolvimento da EaD. Segundo Saraiva (2003, p.23-4), “Atualmente os usos da Internet na educação vão desde a simples pesquisa de conteúdos para trabalhos escolares até cursos de pós-graduação realizados totalmente à distância”. Segundo Clarke (1962):

- Não seria possível explorar em sua plenitude o potencial dos programas educativos transmitidos por satélites senão com a introdução da televisão. Dificilmente se poderia ensinar a língua escrita sem esta ajuda, porém, poder-se-ia fazer muito por meio de folhetos impressos correspondentes aos programas e distribuídos antecipadamente.
- Eu gostaria de sugerir aqui um compromisso interessante entre o rádio e a televisão, o já referido quadro-negro-eletrônico. Seria possível gravar sobre uma fita programas destinados a classes de vários milhões de alunos.

Problematizamos, então, algumas prospecções que tomaram forma e outras que podem vir a serem concretizadas num futuro próximo. Hoje, essa prospecção toma forma no aparato tecnológico, computador pessoal acoplado a Internet.

O quadro-negro eletrônico é o germe do computador pessoal ligado à rede de computadores de que hoje nos servimos do mesmo modo como ele descreve”, mais um quadro de futuro projetado de modo a transformar o presente em ponto de largada (CORRÊA,2006, p.82).

*Comunicação de massa e desenvolvimento* (1976) é outro livro-bloco que

Corrêa (2006) investiga, partindo dos pressupostos elaborados mais uma vez pela UNESCO, e no qual os veículos de informação são apontados como tendo um importante papel a desempenhar na educação e no progresso econômico e social em geral.

O aumento da informação disponível, o acesso aos mais variados meios de comunicação, enfim a promoção da comunicação de massa seria o acelerador da experiência primitiva de difusão do desenvolvimento que coube em estágios anteriores, à migração: experiência por demais física e lenta. A comunicação de massa atualiza em alta velocidade e em escala global a experiência da modernização. (CORREA, 2006, p. 93).

Aqui, a modernização atua para a concretização de um objetivo: *desenvolvimento econômico*. Corrêa (2004, p.94) enfatiza que “não se mata nem se escraviza, mas se submete por convencimentos racionais programáticos, exige pessoas livres, relações de poder. Seguir na direção do progresso é viabilizar uma utilização eficiente, mais veloz e uniformizadora, dos veículos de massa para o desenvolvimento econômico”.

Diante dessas questões, a respeito dos satélites, dos veículos de comunicação de massa que são usados para propiciar desenvolvimento nos países subdesenvolvidos, problematizamos como se desenvolveram duas instituições universitárias com foco na EaD no mundo. Em 1951, é criada a Universidade da África do Sul, que passa a atuar somente com cursos à distância. Posteriormente, no ano de 1969, é criada a Open University na Inglaterra, que é até hoje considerada institucionalmente a mais importante universidade não-presencial.

A leitura da obra de Otto Petters<sup>10</sup>: *Didática do ensino à distância* possibilitou uma pesquisa bibliográfica específica sobre as Universidades à Distância criadas no mundo. Essa leitura contribuiu para problematizar os pressupostos, métodos e teorias educacionais que norteiam os projetos e ações de diversas Universidades. O autor destaca a Open University, universidade à distância localizada no Reino Unido, como um dos melhores modelos de ensino no mundo, estando localizada em um país desenvolvido e disponibilizando uma série de meios de ensino baseados em

---

<sup>10</sup> Fundador e primeiro reitor da Fernuniversität – Universidade à Distância, na cidade de Hagen, Alemanha, internacionalmente reconhecido por sua contribuição à compreensão da Educação a Distância como uma modalidade de educação que, nas décadas de 60 e 70, possuía características industriais como, divisão de trabalho, economia de escala e processos de produção industriais.

critério de tecnologia educacional. Nessa universidade, o material impresso já está ultrapassado; ela dá ênfase aos materiais de multimídia. A Open University é vista como um modelo devido uma série de inovações nos sistemas de ensino-aprendizagem, pois adaptou o ensino à distância às exigências tecnológicas modificadas. Listamos, aqui, quatro das inovações que, segundo o autor, influenciaram o comportamento docente e discente:

1ª inovação: O uso do rádio e da televisão com meios adicionais de transmissão e apresentação do ensino acadêmico. Aqui, deve-se observar que não se trata de um projeto avulso eventual ou de uma oferta de partes reduzidas – isso já existia antes! - mas, sim, de um fator importante do ensino acadêmico, continuado, planejado em longo prazo.

2ª inovação: O desenvolvimento profissional de materiais de estudo estruturados impressos por equipes especialmente constituídas para esse fim, integradas por especialistas de diversas procedências. Levando em conta com que autoconsciência os professores consideram tradicionalmente o ensino como seu assunto, no estudo universitário à distância, ao lado da exposição oral, preponderantemente materiais didáticos do Ensino Superior convencional, causa admiração à decisão como aqui se leva em consideração as necessidades discentes diferentes e o comportamento discente diferente dos teleestudantes. Os materiais de ensino à distância estruturados impressos pretendem oferecer ajuda de modo eficiente aos que têm que ficar sentados sozinhos em casa e estudar. Por isso devem ser auto-instrutivos, portanto têm que se distinguir de muitas maneiras das exposições impressas de assuntos científicos geralmente em uso em escolas superiores.

3ª inovação – O atendimento aos estudantes em um grande número de centros de estudo regionais e locais. Desse modo a escola superior é descentralizada, um desenvolvimento incomum e estranho às universidades européias, por que, afinal, o ensino acadêmico sempre se realizou intramuros. Por isso os estudantes podem incluir em sua atividade discente o aconselhamento pessoal, a freqüência de tutorias e a troca direta e experiências com colegas como pontos de referência seguros, embora residam distante da sede da Open University.

4ª inovação: A fundação de uma universidade específica para adultos. É digno de



nota observar o modo como a Open University considerou, desde o início, os adultos como sua clientela especial e considera seu atendimento como sua verdadeira missão.

Portanto, na compreensão de Petters (2003), essas inovações fazem com que essa universidade desenvolva mudanças consideráveis na estrutura do Ensino Superior. **Orientar- se para o futuro**, essa é a tarefa da Open University, planejar as modificações que pretendem realizar para tornar o ensino mais eficiente.

Ter o objetivo de reestruturar o ensino. Doravante as ofertas de ensino não devem mais ser orientadas pela oferta, mas pela demanda. Por conseguinte, o trabalho da Open University deve ser avaliado pelo critério da contribuição para a satisfação dos clientes ( customer satisfaction). A relação dos docentes e estudantes acadêmicos, que de qualquer modo já é mais abstrata no ensino a distância do que em qualquer outra parte é reduzida aqui a relação entre vendedor e freguês. Mais um exemplo do quanto princípios de industrialização penetram na esfera do ensino acadêmico (PETTERS, 2003, p.306).

Diante dessas questões, perguntamos: O que essas inovações tecnológicas têm a ver com a busca por um ensino eficiente, industrializado e de qualidade? E que vise à satisfação dos clientes no ensino à distância? Acreditamos que essa afinidade entre inovação tecnológica e ensino eficiente tem a ver com a revolução industrial no século XVII caracterizada pelo surgimento da máquina a vapor, a fiadeira, entre outras, ou seja, a substituição das ferramentas manuais pelas máquinas. Um século mais tarde, desenvolve-se a eletricidade, produtos químicos com base científica que resultam na fabricação de bombas atômicas, e a inserção das TICs com difusão do telégrafo, telefone. Porém, foi a guerra fria que se deram as principais descobertas tecnológicas em eletrônica, a invenção do computador pessoal. A partir de então, Lévy (1993) diz que “a revolução da informática havia começado”.

É a partir dessas invenções que Petters (2003) compara a Open University com a University of South África. Essa comparação é feita em relação a vários pontos: o material de estudo impresso, programas didáticos via rádio e televisão, estudo digital, atividades docentes em centros de estudo, residential schols e atendimento individual, sobre os quais o autor comenta que, em nenhuma outra parte, são planejadas de forma tão original e desenvolvida como na Open University,

numa espécie de nova era para o ensino à distância.

E a University of South África é a mais antiga Universidade à distância, tendo sido fundada em 1873, quando apenas realizava exames. Em 1946, começou a ensinar e, nos anos 50 e 60, adotava a concepção e os métodos de ensino por correspondência. Atualmente o material impresso constitui o recurso educacional predominante; motivo pelo qual, segundo Petters (2003) os docentes não se impõem o papel de designers didáticos, tecnólogos do ensino ou especialistas em avaliação, tampouco de especialistas em tipografia e layout, pois que já estão sobrecarregados com as mais diversas tarefas. Eles têm que redigir seus cursos dos textos didáticos, corrigir trabalhos, aconselhar os estudantes e mediar debates.

Certamente observam com inveja como seus colegas da Open University inglesa são liberados, por tutores de parte das aulas, das correções de trabalhos enviados e do aconselhamento de estudantes, e, por equipes de curso, do desenvolvimento didático específico do ensino à distância. (PETTERS, 2003, p.291).

Conforme a citação acima, o modelo de tutoria alivia os professores de suas funções, pois cabe ao tutor corrigir trabalhos, enviar e-mails e dar aconselhamento aos estudantes. Dividem-se funções entre professores, tutores e especialistas.

Nesse sentido, Petters argumenta que o que *falta* no comportamento dos professores é a divisão funcional – específica do trabalho e a melhoria da qualidade por meio de cooperação pela divisão do trabalho. O trabalho integrado de especialistas é da estrutura do ensino à distância. Portanto, ocorre um ingresso de especialistas para dar assessoramento e assistência aos professores.

Num ensino à distância industrializado avançado, o professor universitário coopera, sobretudo como *subject matter specialist* e pode concentrar-se nessa função e na pesquisa. Isto é correto e desejável por que assim ele pode contribuir para o sucesso do ensino à distância numa área na qual é plenamente competente. Em contrapartida, fica livre de tarefas de desenvolvimento, controle, avaliação e assistência por que elas são executadas por especialistas. (PETTERS, 2003, p. 291-2)

Como se comentou nos capítulos anteriores, o especialista surge a partir do modelo empresarial do taylorismo. Conforme Santomé (1998, p.19) “cada modelo de produção e distribuição requer pessoas com determinadas capacidades, conhecimentos, habilidades e valores; e sobre isto os sistemas educacionais têm muito a dizer”.

Nesse sentido, os especialistas encontram problemas, falta e carência na Universidade da África. É preciso então, que haja uma mobilização para reformar e orientar parâmetros adequados para essa universidade. Um exemplo dessa mobilização foi quando a África National Congress (ANC) convidou uma comissão de especialistas internacionais em ensino à distância para analisar todo o sistema do ensino à distância público ou privado na África do Sul, a fim de descobrir com que o ensino à distância poderia contribuir no futuro para o desenvolvimento do ensino aberto e apresentar propostas para a sua reforma.

Em seu relatório (SAIDE 1995), a comissão criticou, sobretudo, como aliás também no ensino à distância de três outras instituições estatais, os seguintes pontos:

- Medido segundo os critérios do ensino aberto, a oferta é limitada ao seu todo.
- O ensino está organizado com base em um modelo antiquado de ensino à distância e numa compreensão muito limitada do que significa ensino à distância.

Aqui, a comissão entende que um modelo antiquado de ensino à distância é um modelo que não comporta e não disponibiliza materiais de multimídia de última geração.

- O êxito do ensino depende unicamente da qualidade das instruções de estudo e do material impresso, porque faltam todas as demais influências didáticas. Com poucas exceções, ele é de baixa qualidade.

O ensino à distância da África disponibiliza somente materiais impressos, os quais, segundo a comissão, são limitados e ultrapassados, devido às constantes inovações tecnológicas.

Com base nesse diagnóstico, a comissão propõe as seguintes medidas:

- A University of South África deve passar por uma transformação teórica e organização radical.

- Ensino e aprendizagem serão organizados segundo outro modelo de ensino à distância e com base em outros princípios.

Nesse tópico está implícito que esse outro modelo de ensino à distância é um modelo que já está criado e que está em vigor nos países desenvolvidos.

- Os recursos pessoais e financeiros dessa universidade são redirecionados, ou seja, em favor dos centros regionais do atendimento aos estudantes e de um desenvolvimento mais exigente em termos de qualidade dos cursos.
- Na África do Sul, o governo instalará uma rede de centros de estudo que poderá ser utilizada pelos estudantes de todas as instituições de ensino à distância.
- Por meio de uma formação complementar dos docentes tanto em universidades com presença quanto em universidades à distância sua função como facilitadores do estudo dos estudantes será otimizada.
- O governo persegue, em termos gerais, uma “política do estudo aberto”, que visa **modificar** o caráter não apenas da University of South África e de outras instituições de ensino à distância, mas também de todas as universidades, porque no futuro deverão atender a estudantes tanto das universidades com presença quanto das universidades à distância.

Essas medidas foram propostas com o intuito de desenvolver as tecnologias do ensino à distância na África e em qualquer outra universidade que não esteja equipada tecnologicamente e nos parâmetros exigidos pelos países desenvolvidos. Na visão do autor, a tecnologia de ensino utilizada influencia na aprendizagem à distância. Autores ingleses e americanos apostam num ensino industrializado e num vasto emprego de meios técnicos. Os consórcios de universidades americanas apóiam-se em videoconferências interativas com base na técnica da banda ampliada de satélites, desenvolvendo um ensino à distância de segunda geração. E o Project Contact North<sup>11</sup>, o qual mostra um teleestudo de terceira geração que, com a ajuda

---

<sup>11</sup> É um projeto que faz uso dos meios digitais; é um exemplo de ensino de terceira geração.

dos meios digitais, toma por base do processo de ensino aprendizagem nada menos quatro formas de teleconferências.

Portanto, o que vemos nesse capítulo se assemelha com os discursos de especialistas de diversas áreas que, na década de 60, projetavam a educação do futuro. Educação que já chegou e tomou forma em EaD, onde especialistas, tecnólogos, designer, professores estão aptos e dispostos a trabalhar para sucessivas mudanças tecnológicas no sistema educacional.

É nesse sentido que a UNESCO, desde a década de 60, apresentava, em seus discursos, a pretensão de desenvolver os países subdesenvolvidos através da propagação dos satélites, usando os meios de comunicação de massa como o rádio e a televisão como receptores de informações. A partir da década de 90, o que vemos é que essas pretensões já tomaram forma na EaD devido às TICS. Delors (1996, p.194) comenta que “o desenvolvimento das novas tecnologias da informação e da comunicação deve suscitar uma reflexão conjunta sobre ao acesso ao conhecimento no mundo de amanhã”. Nesse sentido, a comissão continua recomendando:

- 1 a diversificação e aperfeiçoamento do ensino à distância recorrendo às novas tecnologias;
- 2 a crescente utilização destas tecnologias no âmbito da educação de adultos, em particular para a formação contínua de professores;
- 3 o reforço das infra-estruturas e capacidade dos países em desenvolvimento neste domínio, assim como a difusão das tecnologias por toda a sociedade: trata-se, em qualquer dos casos, de pré-requisitos à sua utilização no contexto dos sistemas educativos formais;
- 4 o lançamento de programas de difusão de novas tecnologias sob os auspícios da UNESCO.

Encaminhamos, no próximo item, o contexto da EaD no Brasil.

## 4.2 - CONTEXTO DA EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA NO BRASIL

Queremos saber, o que vão fazer, com as novas invenções queremos notícia mais séria, sobre a descoberta da antimatéria e suas implicações na emancipação do homem das grandes populações homens pobres das cidades das estepes dos sertões (Composição, Gilberto Gil).

No Brasil, o primeiro curso por correspondência propunha-se a ensinar datilografia e foi divulgado através de um anúncio de jornal, no final do século XIX (NEAD, 2005). Mas as primeiras experiências nacionais foram a do Instituto rádio-monitor em 1939, que desenvolvia seu trabalho por meio da remessa do material impresso e transmissão de rádio e a do Instituto Universal Brasileiro (IUB), em 1941, que trabalhava com cursos por correspondência. Ambos ofereciam cursos profissionalizantes. Saraiva (2006, p. 135) diz que “Essas instituições existem até hoje e continuam trabalhando com a EaD agora utilizando o apoio da Internet”. O instituto Rádio-Monitor, que atualmente se chama Instituto Monitor, não utiliza mais o rádio, mas continua a oferecer cursos de formação profissional e supletiva. Já na década de 40 era criada a Universidade do ar, que utilizava programas radiofônicos para transmitir cursos de capacitação para professores e técnicas comerciais para empresários e trabalhadores. No período de 1961 até 1965, foi criado o Movimento Nacional de Educação de Base (MEB) concebido pela igreja católica e patrocinado pelo governo, utilizava o rádio e submetia os alunos a uma supervisão periódica. Na década de 70, foi criada a fundação Roberto Marinho, uma organização privada que oferecia cursos supletivos via TV, com apoio do material impresso (KENSKI, 2005). Nessa mesma época, foi criado o Projeto Minerva, fruto de um acordo do MEC com o ministério das comunicações. Esse acordo determinava que a transmissão do Minerva ocorreria em todas as rádios, televisões comerciais e privadas do país, tendo uma duração de 5 horas semanais. Segundo Lima (1990) “o projeto Minerva tinha o objetivo de propor uma alternativa ao sistema tradicional de ensino como a formação suplementária à educação continuada”. Esse projeto oferecia diversos cursos, dentre eles: Cursos de qualificação para 2º grau, os quais revisavam os conceitos fundamentais da escola de 1º e 2º graus, preparando para o exame de “madureza”. Os cursos compreendiam disciplinas como: português, matemática, estudos sociais, ciências, educação física, educação artística, além de moral e cívica e informação ocupacional, que tinham uma duração total de 50 horas. O curso de

madureza, para formação de 1º e 2º graus, tinha o objetivo de melhorar a escolarização dos estudantes, durava 125 horas e era precedido de um curso preparatório. O Curso de “Moral e Civismo” tinha por objetivo reforçar o sentimento de nacionalidade e era composto de 15 sessões de 15 minutos cada uma.

Esse projeto foi coordenado pelo MEC e teve infra-estrutura própria, coordenação financeira e técnicos à disposição da fundação central brasileira de televisão educativa, com a colaboração do Ministério das comunicações e com os serviços da rádio-fusão educativa.

Cabe ressaltar que o projeto Minerva foi criado no período da ditadura militar no Brasil, e foi constituído para solucionar, em curto prazo, os problemas do desenvolvimento econômico, social e político do país. “Ocorria o ‘milagre brasileiro’, um período onde o Brasil investia no crescimento econômico e a educação tinha a função de preparar a mão de obra para fazer frente ao desenvolvimento e a competição internacional”. Nessa época também eram criadas campanhas para alfabetizar e educar em decorrência de conferências e reuniões organizadas pela UNESCO com o pretexto de desenvolvimento. Segundo Schramm (1971, p. 57) “deve-se promover educação e treinamento técnico em larga escala em qualquer nação que pretenda progredir, isto vai desde a alfabetização até a produção de cientistas pesquisadores”.

A transformação se dá em duas fases, a primeira é a grande campanha, uma campanha global que instaure uma necessidade (educação para todos, por exemplo). É a partir de um sentimento geral, materializado em instituições e uma rede técnico-burocrática que lhe confira um corpo, que se pode proceder à fase de individualização de tratamento das diferenças e do posterior encaminhamento dessas diferenças para uma uniformidade (CORREA, 2006, p.109).

Slogans como *Educação para todos* e comunicação de massa contribuíam para a formação de um corpo de especialistas<sup>12</sup> qualificados e dotados de um saber; estes sim poderiam dizer qual seria o tratamento mais indicado para uniformizar toda uma multidão, como se fosse um só indivíduo.

Educação, técnicas e esperança: em outras palavras, o que sabem o que podem fazer, e as concepções que têm do desenvolvimento nacional em geral – são aspectos nos quais o povo deve modificar-se antes que a nação

---

<sup>12</sup> O especialista científico tem uma formação acadêmica específica; são os psicólogos, pedagogos, supervisores escolares, orientadores educacionais e administradores escolares.

o possa fazer. (SCHRAMM, 1971, p. 56).

Os especialistas buscavam despertar nas pessoas um querer modificar-se para implantar uma pedagogia do mando, fazendo com que todos aderissem aos programas educacionais implantados. Entrávamos para um período de transformação não só em nível de país, mas uma modificação de comportamento, de vida transportada por países desenvolvidos que usavam o sistema educacional e a comunicação de massa como pretextos para “*comandar e manipular*” ações e projetos calcados em desenvolvimento econômico.

A exploração econômica das forças de cada um exigia uma educação de massas. Com isso passavam a ser imprescindíveis novas metodologias educacionais acordes com a política econômica centralizadora e autoritária do regime militar em vigência. (CORREA, 2006, p.106).

Criavam-se novas metodologias que estivessem de acordo com a política vigente. Um método bastante usado foi o de análises de sistemas, que foi planejado tanto para a guerra como para a educação.

O método de análise dos sistemas surgiu em resposta às mesmas necessidades que deram lugar ao aparecimento do radar, dos foguetes, das armas nucleares e dos antibióticos. Trata-se de subproduto de métodos e processos desenvolvidos por professores e mestres profissionais para guiar e conduzir a atuação de combatentes, mestres profissionais, durante a primeira fase da segunda guerra mundial. Equipes constituídas especialmente de biólogos, matemáticos e físicos foram mobilizadas e afastadas das salas de aulas e dos laboratórios para ajudar a projetar idéias em vez de arma, planos em vez de equipamentos, primeiro para a batalha da Inglaterra e depois, para todas as campanhas de maior envergadura. Para aperfeiçoar as táticas e estratégias militares, essas equipes utilizaram antes seus métodos de aprender a descobrir do que seus conhecimentos especializados. (PFEIFER, 1971, p.16).

Pode-se dizer que esse método garantia educação para todos e segurança nacional. A análise dos sistemas veio sendo transportada dos EUA para o Brasil, com o intuito de modernização e inovação do sistema educacional. *Guiar e conduzir para modificar*, esse era um dos objetivos das propostas educacionais instauradas na década de 70.

Todo esse sistemismo também foi incorporado no projeto SACI<sup>13</sup>. Na história da educação à distância no Brasil, pouco se comenta sobre esse projeto, o que

---

<sup>13</sup> Satélite Avançado de Comunicações Interdisciplinares. Essa sigla representava a evocação do Saci, figura do folclore brasileiro com o intuito de fazer transparecer a imagem do Brasil.



atribuímos ao fato de ter proporcionado inúmeros gastos ao governo e ao povo brasileiro. Santos (1981, p.125) afirma que “Em compensação, o sistema de telecomunicações via satélite atingiria toda a população brasileira em qualquer ponto do país com três canais de TV e nove de rádio contra um investimento de 161 milhões de dólares, dos quais 29 seriam destinados ao segmento espacial”. Esse projeto pretendia utilizar os satélites de comunicação de massa para operacionalização da EaD no Brasil. O satélite que seria utilizado para o projeto SACI foi criado nos EUA. Pode-se dizer que a utilização, pelo governo americano, de satélites como um poder sobre os projetos educacionais brasileiros constituiu foi uma forma de aculturação. Aculturar é dizer quais sons, palavras e imagens devem ser incorporadas nas práticas sociais de diversas sociedades.

O outro lado deste arrastamento é que os objetivos propalados pela propaganda da necessidade premente de um dispositivo como o satélite, objetivos educacionais, arrastam também – recobrem objetivos de segurança e controle, de domínio, de concentração de capital, de criação de preservação de mecanismos aculturadores e dos povos aculturados, que funcionam com fontes de renda e do status internacional das nações que produzem o que é cultura. (CORREA, 2006, p. 80).

Produzir o que é cultura foi a pretensão do SACI no Brasil. Esse projeto foi uma imitação de projetos americanos que utilizavam os satélites de comunicação na década de 60. O SACI, que envolveu a educação avançada e as tecnologias de comunicação de massa, previa a compra de um satélite de alta potência dotado de três canais de televisão a partir do qual 152.000 televisores receberiam os sinais do engenho espacial, enquanto 12 estações terrestres transmitiriam para os 4.800 aparelhos tradicionais. Esse sistema dava prioridade para o ensino primário, devido à difusão de programas de formação dirigidos para alunos e professores. O SACI tinha interesse de se instalar em regiões carentes, dentre as quais figurava o Rio Grande do Norte por ser um dos Estados mais pobres do país. Repete-se, aqui, mais uma idéia de levar educação e cultura para os que não têm.

Mas os pedagogos do Saci estão com pressa, não têm tempo a perder com essa teoria de legitimação dos meios enquanto instrumento de mudança dos comportamentos e dos hábitos. Eles preferem ir direto aos trabalhos de pesquisadores americanos como Gagne, Skinner e Briggs, que constroem sistemas de tecnologia educacional sofisticados para substituir os métodos de aprendizagem considerados primitivos, ligados aos demais ao folclore e aos ritos, às tradições do passado para se adaptarem às exigências e às possibilidades das ciências e das técnicas modernas. (SANTOS, 1982, p. 216).

Um dos problemas desse projeto foi querer implantar a análise dos sistemas no Brasil, que transportava métodos e tecnologia de outros países, como os EUA, por exemplo. Nessa época, a análise sistêmica ganhava forças, configurando-se como um método mecanicista que entrava na educação através do uso de computadores, instrução programada, para treinar e qualificar para o mercado de trabalho. Esse método uniformizava e universalizava as práticas sociais. Percebe-se que começavam a ser construídos no Brasil projetos destinados ao uso dos satélites de comunicação, tendo a educação de massa como um pretexto para montar ações numa lógica tecnicista. O projeto também apresentava objetivos extra-escolares como:

1) para o “desenvolvimento nacional”, através do uso do sistema de TV por satélite para a apresentação de campanhas concernentes à realização de metas nacionais; 2) para a unidade nacional, graças à motivação para a estabilidade e mobilização para a época de crise, desastre ou calamidade nacional; 3) para “divertimento e cultura”, através de “noticiário”, serviços públicos, acontecimentos esportivos e apresentações artísticas nacionais (SANTOS, 1982, p. 96).

O projeto SACI tinha outros objetivos, além da educação, como o desenvolvimento nacional, cultural e econômico do país. Mas fracassou devido aos gastos e investimentos do governo. Porém, esses objetivos ficaram a cargo dos satélites de comunicação os quais, têm o poder de propagar, pelos meios de comunicação de massa, notícias de guerra, tragédias e da violência urbana nos grandes centros, que já está sendo vista como uma guerra civil. Milhares de seres humanos morrem assassinados, passam fome, sede, frio. Ressaltamos que pelas pessoas que acessam esses meios de comunicação, eles são vistos, pois a mídia sensacionaliza e evidencia as imagens “chocantes”, que acabam por não serem mais “chocantes” e sim banais, pois a visão das pessoas acaba por tornar-se banalizada. Na atualidade a janela é a tela, diz Virilio (1993, p.62); “Tudo é visto e o olhar é banalizado”.

Outro autor que também trata dessa questão do “olhar” banalizado é Otto Lara Rezende, o qual escreveu uma crônica intitulada *Vista Cansada*. Nessa crônica, o porteiro de um prédio morre, e o morador nem lembra do rosto daquele. Porém o via todos os dias, o que sugere que é de tanto ver que não enxergamos; mais uma vez o olhar é banalizado. Comparamos essa crônica com a velocidade das informações na sociedade contemporânea, onde ligamos a televisão, e agora acessamos a Internet e

temos acesso às informações; vemos uma imagem atrás da outra. As informações se propagam num piscar de olhos; ao apertar um botão, teclar enter, tudo é visto, mas de fato não é olhado. O que acaba acontecendo é que todos querem informação para participar de tudo, para consumir ativamente o que a mídia, Internet, através da imagem rápida, vende e oferece aos telespectadores e internautas.

Na contemporaneidade, a informação é mercadoria circulante. No início da década de 60, MacLuhan (2003, p.54) escrevia que “na nova era da informação elétrica e da produção programada, os próprios bens de consumo assumem cada vez mais o caráter de informação”.

Segundo, Schramm (1971, prefácio “a comunicação é o arcabouço da sociedade coletiva, é o maior consumo da sociedade do consumo”. Esse excessivo consumo por parte das pessoas faz com que as tecnologias da comunicação evoluam com uma velocidade muito grande. A todo momento surgem produtos diversificados e sofisticados como telefones celulares, videogames, máquinas digitais, televisão interativa, computadores multimídia de altos preços não acessíveis a todos. Saraiva (2006, p.81) comenta que “o capitalismo da chamada sociedade da informação minimizou o uso dos trabalhadores e maximizou a sua produção”. Sua carência não é mais a de mão-de-obra, mas de consumidores que se engajam numa intensificação permanente do consumo. Tal consumo carrega, problemas, pois, como já vimos antes, a todo instante são criados novos produtos, pode-se dizer, mais modernos. Nesse sentido, elogiar as novas tecnologias é útil à publicidade dos novos produtos. Porém, pensamos sobre os usos da tecnologia quando não podemos deixar de problematizar situações tristes em que o homem usou a tecnologia para massacrar milhares de pessoas, como a guerra. A partir disso, mostramos a mensagem de uma testemunha da segunda guerra mundial dirigida aos professores.

“Prezado Professor, sou sobrevivente de um campo de concentração. Meus olhos viram o que nenhum homem deveria ver. Câmaras de gás construídas por engenheiros formados. Crianças envenenadas por médicos diplomados. Recém-nascidos mortos por enfermeiras treinadas. Mulheres e bebês fuzilados e queimados por graduados de colégios e universidades. Assim, tenho minhas suspeitas sobre a educação. Meu pedido é: ajude seus alunos a tornarem-se humanos. Seus esforços nunca deverão produzir monstros treinados ou psicopatas hábeis. Ler, escrever e aritmética só são importantes para fazer nossas crianças mais humanas.” (DOWBOR, 2001).

Nesse sentido, a guerra trouxe sofrimento e dor, pois o ser humano inventou e criou técnicas para a morte. Paul Virilio (2000. p.12) também sinaliza alguns

problemas das novas tecnologias, como a questão do acidente, a questão da poluição, a questão dos estragos do progresso constantemente repetida durante o século XX.

Pode-se dizer que as TICs desenvolvem-se com muita intensidade. Na educação atual, que está fortemente aliada ao desenvolvimento econômico, à educação, aliada aos meios de comunicação de massa, muitas vezes é encarada como um bem de consumo que pode ser vendido e comercializado.

As transformações por que devem passar as sociedades subdesenvolvidas rumo ao desenvolvimento tem caráter eminentemente pedagógico, focado na alfabetização, na produção e no consumo segundo as necessidades do desenvolvimento nacional. (CORREA, 2006, p.89).

Assim, essas transformações estão fortemente aliadas ao desenvolvimento nacional na medida em que é preciso investir na educação através da integração das TICs e do ensino à distância para aperfeiçoar a força de trabalho. Portanto, investir em educação e comunicação torna-se atrativo e rentável para muitas universidades, estejam estas localizadas em países ricos ou em países em processo de desenvolvimento, pois Combs apud Delors (2000) “qualifica a educação num país em desenvolvimento como uma importante indústria de investimentos”.

#### **4.1- LEGISLAÇÃO DA EAD**

Saraiva (2006, p.139) argumenta que “a lei nas sociedades da normalização é, na maioria das vezes a transcrição de normas pré-existentes, num movimento de fortalecimento da mesma através da legislação e da imposição de sanções legais”. A lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que regulamenta a EaD é a de nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Aqui, a educação e o ensino à distância são tomados como sinônimos. O artigo 80 do título VIII dessa lei trata especificamente da EaD e determina que apenas instituições credenciadas pela união podem oferecer cursos à distância. Nesse sentido, o credenciamento de cursos à distância deve ser antecedido por um credenciamento da própria instituição que a autorize a oferecer essa modalidade de cursos. O referencial de qualidade para a EaD prevê a utilização das TICs para essa modalidade, enfatizando também

a questão da autonomia do aluno: “o uso das novas tecnologias da informação e das comunicações pode tornar mais fácil e eficaz a superação das distâncias mais intensa e efetiva a interação professor-aluno, mais educativo o processo de ensino-aprendizagem, mais verdadeira e veloz a conquista de autonomia pelo aluno.” (Brasil, 2005 a,p.6).

Saraiva (2006) problematiza o fato “a tecnologia como um instrumento que torna possível acelerar a conquista da autonomia pelo aluno, a toma como um mecanismo que torna o governo<sup>14</sup> dos sujeitos mais eficaz, colaborando para desenvolver a sua competência e gerir a sua própria vida. A partir dessas questões, percebemos que a legislação dá ênfase ao uso das tecnologias para a EaD. Percebemos o quanto esse fato é irreversível, pois, devido a esse novo espaço-tempo é muito difícil um projeto de curso à distância ser aprovado sem que se faça o uso da internet, pois a internet foi criada e instalada com uma força muito grande, causando mudanças na vida das pessoas. Na EaD, sabe-se que materiais impressos e recursos de apoio não bastam, pois o tempo em que se vive exige o uso da Internet para a mediação entre professores e alunos. Acreditamos que os usos que se faz da internet é uma exigência da contemporaneidade, de nosso tempo.

Então, a partir dessas exigências, o governo federal, em parceria com o MEC, investe na criação e ampliação da oferta em nível superior especificamente na área de formação de professores, com a criação de projetos de cursos de licenciatura à distância (PRÓLIC<sup>15</sup>) e (PROFORMAÇÃO<sup>16</sup>) em nível nacional.

Na UFSM, alguns projetos de produção de objetos de aprendizagem<sup>17</sup> têm

---

<sup>14</sup> Expressão criada pelo autor Alfredo Veiga-Neto, com o intuito de tornar mais rigoroso e mais fácil, o duplo entendimento, que na perspectiva foucaultiana é possível atribuir à palavra governo.

<sup>15</sup> Programa pró-licenciatura I e II é um programa de formação inicial desenvolvido junto às instituições de Ensino Superior (IES) públicas, comunitárias ou confessionais e dirigido a professores em exercício nos anos/séries finais do Ensino Fundamental ou Ensino Médio dos sistemas públicos que não tenham a habilitação legal exigida para o exercício da função (licenciatura). As IES implementarão, em parceria, cursos de licenciatura na modalidade de EaD, com duração igual ou superior à mínima exigida para os cursos presenciais, de forma que o professor-aluno mantenha suas atividades docentes

<sup>16</sup> O programa destina-se aos professores que não possuem a habilitação mínima legalmente exigida e se encontram lecionando nas quatro séries iniciais do ensino fundamental (SIEF) das escolas públicas da região Norte, Nordeste e Centro-oeste.

<sup>17</sup> Disponibiliza o desenvolvimento de uma temática específica por meio de imagens, experimentos e jogos interativos.

sido desenvolvidos ligados ao RIVED<sup>18</sup> pelas equipes da geografia, da matemática e da biologia para atender aos alunos de ensino médio.

A possibilidade de testar diferentes caminhos, de acompanhar a evolução temporal das relações, causa e efeito, de visualizar conceitos de diferentes pontos de vista, de comprovar hipóteses, etc, faz das animações e simulações instrumentos poderosos para despertar novas idéias, para relacionar conceitos, para motivar curiosidades, para organizar conhecimentos e para resolver problemas, sejam eles fechados ou abertos (Brasil, 2006, p.2).

Diante disso, está sendo desenvolvido pelo MEC o concurso MEC-SEED/PNUD 2ª Edição/2006 – Prêmio Concurso Objetos de Aprendizagem, por intermédio da Secretaria de Educação à Distância – SEED, no âmbito do RIVED, em parceria com o PNUD.

Em 2005, é criada a Universidade Aberta do Brasil (UAB)<sup>19</sup>, que é uma parceria entre consórcios públicos em três níveis governamentais (Federal, Estadual e Municipal, e o projeto Mídias na educação, que tem o objetivo de proporcionar a formação continuada para incentivar a utilização das TICs nos processos de ensino-aprendizagem. Percebemos o quanto crescem ações do governo na perspectiva da utilizar a Internet nos projetos. Aqui, vemos a intensificação da Cibercultura. Para Levy (1999), “a principal característica da cibercultura é o que ele chama de “universal sem totalidade”. Assim como antes eram utilizados o rádio e a televisão para “levar a educação para todos, a chamada Cibercultura, como diz Saraiva (2006, p.23), “tem sido entendida como capaz de atingir todos os indivíduos”. Encaminhamos então, no próximo item, como foi o processo de organização do curso de graduação à distância em educação especial da UFSM para o seu credenciamento.

---

<sup>18</sup> Rede Internacional Virtual de Educação

<sup>19</sup> Este projeto visa sistematizar ações, programas, projetos e atividades pertencentes às políticas públicas voltada para ampliação do Ensino Público no Brasil.

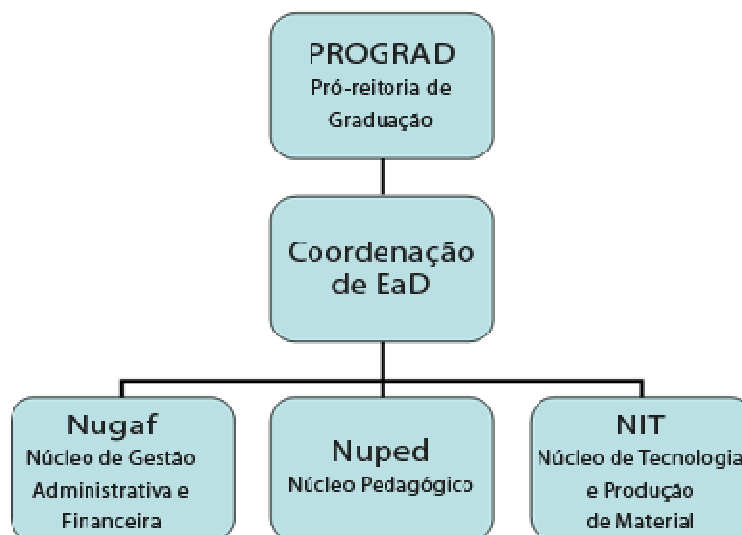
### 4.3 - O CURSO DE GRADUAÇÃO À DISTÂNCIA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL DA UFSM

Para realizar a pesquisa, buscamos alguns documentos elaborados pelo curso de graduação à distância em educação especial da UFSM. O primeiro material com que tivemos contato foi um DVD no formato de um relatório elaborado por toda a equipe que participou da organização do curso para fins de seu credenciamento. Nesse relatório, denominado *Relatório EaD documenta*(UFSM, 2005d), por meio de algumas falas dos organizadores do curso, é possível perceber que a UFSM, desde a década de 70, tentava implantar uma estrutura para credenciar cursos à distância. Sobre essa questão, Filho (UFSM, 2004, c.1) comenta: “Havia tentativas anteriores de EaD na UFSM, inclusive na década de 70, a UFSM teria conseguido um canal de televisão que era o canal 4, que pretendia trabalhar com a TV educativa e a rádio. Porém, a UFSM não tinha a autorização do MEC para funcionar, pois:

O ensino à distância na instituição é uma aspiração realmente antiga. Naquela era em que começou a transmissão de dados, a informática começou a fazer parte do nosso dia-a-dia. Então a expectativa é que o ensino à distância, realmente, ele atingiria níveis muito grandes de desenvolvimento num país num tempo relativamente curto. A instituição tinha um estatuto recentemente formulado e que previa, no seu estatuto, o ensino à distância. Nós não tínhamos ainda, a instituição não tinha o credenciamento, ou seja, a autorização do MEC para funcionar o ensino à distância. (UFSM, 2004, C.1)

Como vimos no item anterior, quando nos referimos à EaD no Brasil, foi na década de 70 que fundações não-governamentais e privadas começaram a oferecer cursos, no modelo de telecurso, com aulas via-satélite complementadas por materiais impressos. Os principais projetos eram o SACI e projeto Minerva. Na UFSM, pode-se dizer que desde aquela época foram criadas tentativas de implantar a EaD, mas cujo credenciamento foi autorizado pelo MEC somente no ano de 2004. O credenciamento ocorreu no dia 17 de dezembro de 2004 através da portaria MEC/CEN Nº 4208, para dois cursos, um de graduação em educação especial à distância e outro de pós-graduação (especialização). A sede dos cursos está localizada no Centro de Educação da UFSM. A organização do curso é composta por equipes de trabalho. Mostramos um fluxograma referente a essa questão. (<http://www.ufsm.br/ead/>, acesso em 1 de junho de 2007). (UFSM, 2005 a) A Coordenação de Educação à Distância tem três núcleos com suas respectivas

equipes.



Segundo pesquisas realizadas, cada núcleo tem uma função específica. O Nugaf é responsável pela área administrativa e financeira e pelo planejamento e implantação da logística necessária para atender aos projetos e cursos à distância da UFSM. O Nuped tem muitas atribuições; uma delas é atuar no suporte pedagógico aos cursos e projetos de EaD na instituição. Já o NIT ou Nutec tem, dentre outras, a atribuição de manter o caráter multidisciplinar da equipe de Apoio à Produção de Material formada pelas comissões: a) Comissão de revisão do Material Didático, subdividida em subcomissão Pedagógica, subcomissão de revisão ortográfica e subcomissão de Direitos Autorais; b) Comissão do Desenho Industrial e Informática; c) Comissão de Comunicação Social; d) Comissão de Produção, edição e distribuição de material didático; e) Comissão de Registro Acadêmico e Administração do ambiente Virtual de Aprendizagem.

Pode-se dizer que toda a organização do curso de graduação à distância em Educação Especial da UFSM é constituída por equipes de trabalho. Kenski (2003, p. 81), referindo-se aos desafios sobre as instituições educacionais, diz: “as atividades didáticas orientam-se para privilegiar o trabalho em equipe, em que o professor passa a ser um dos membros participantes”. Conforme Petters (2003), o trabalho integrado dos especialistas é a estrutura do ensino à distância.



Durante a pesquisa, percebemos que o modelo de tutoria realizado pela UFSM merece ser mais bem explicitado neste trabalho. Para compreender como está sendo desenvolvido esse modelo freqüentamos por uma semana o laboratório de informática, local de trabalho dos tutores à distância<sup>20</sup>. São três tutores contratados para cada disciplina com carga horária de 20 horas semanais. Os tutores que já estão trabalhando relataram que estão disponíveis todos os dias para trocar e receber informações, enviar, receber e-mails e imprimir trabalhos dos alunos nos pólos. Além de interagir com os alunos, a fim de discutir questões referentes as disciplinas, orientam e indicam leituras para a resolução das atividades propostas. Para que ocorra essa interação, cada tutor tem uma senha que é efetuada no ambiente educacional para a mediação do processo de ensino-aprendizagem que é o E-proinfo. É através desse ambiente que são realizadas as atividades à distância. A tutora à distância de psicologia da educação diz que *“A satisfação deles é importante para nós; a gente percebe nos e-mails e diários de bordo que eles colocam as emoções deles, a aprendizagem deles”*.

O outro modelo de tutoria que consta no relatório é a tutoria presencial<sup>21</sup>. As funções de um tutor presencial são bem semelhantes às do tutor à distância. Um tutor que trabalha no pólo da cidade de Bagé diz: *“Minha função como tutor é auxiliar na plataforma E-proinfo e debater os temas com eles até que eles encontrem um caminho e cheguem a suas conclusões”*. Cabe salientar que depois que os tutores são selecionados, eles participam de um curso de capacitação que propicia uma formação inicial, presencial, à distância visando à apropriação de noções básicas, tanto tecnológica (ambiente, ferramentas, software) e pedagógica (relativa à sua atuação, dinâmica das metodologias e estratégias). Nesse sentido, para os tutores atuarem juntamente com os professores das disciplinas é preciso que eles façam a formação continuada.

Considerando que as futuras gerações precisarão cada vez mais de uma educação continuada, devido às rápidas transformações sociais e tecnológicas, deve-se realizar esforços para a formação de cidadãos frente a um contexto tão rico e sempre mutante de informações, capazes de serem ativos, críticos e criativos e que utilizem as novas tecnologias de

---

<sup>20</sup> O tutor à distância é auxiliar do professor da disciplina e atua como mediador e orientador das atividades previstas em cada disciplina.

<sup>21</sup> A tutoria presencial se dá no pólo da EaD, onde o curso é ofertado.

comunicação de forma interativa, colaborativa e cooperativa visando uma sociedade mais humanizada. (TIJIBOY *et al.*, 1999, p.28).

Assim, para serem tutores na EaD, todos têm que realizar a educação continuada para que ocorra uma apropriação de conhecimentos relacionados às TICs. Pesquisamos autores que comentam sobre a questão do modelo de tutoria. Atualmente muitas Universidades que oferecem cursos à distância optam por trabalhar com o modelo de tutoria. Cabe salientar que o modelo de tutoria vem da Inglaterra, país de tradição da tutoria. O termo tutor vem do latim e significa *protetor*.

No caso de um tutor não se tratava tipicamente de alguém que era responsável pelo ensino, mas, sim de um fellow apenas agregado à universidade, com a função de assessorar estudantes individualmente em questões gerais relacionadas com o estudo de integrá-los na vida de college e dar assistência em geral. Não raro, estabelecia-se aí uma relação pessoal. Portanto, tutores não eram, propriamente, docentes, mas, sim, conselheiros e, na melhor das hipóteses, algo como amigos mais velhos (PETERS, 2003, p. 58).

Outros autores também discutem o conceito de tutoria na EaD. “Segundo Maria Moliner (1997), tutor é “guia, protetor ou defensor de alguém em qualquer aspecto”, enquanto o professor é aquele que ensina qualquer coisa, geralmente a respeito de quem recebe o ensino”. Em algumas perspectivas tradicionais da EaD, o tutor dirigia, orientava e apoiava, mas não ensinava.

Outro fato que diferencia o ensino livre do ensino à distância é a existência de canais organizados de comunicação professor – aluno, como é o caso da consulta individualizada e a assessoria tutorial ( ... ) A consulta, a orientação, qualquer que seja o meio empregado, soa de vital importância, já que cumprem uma série de funções necessárias na educação, que, mesmo à distância, continuam sendo insubstituíveis: 1. informar o aluno sobre os conteúdos científicos e técnicos, técnicas de trabalho intelectual, o andamento de seus estudos e sua compreensão das matérias. 2. motivar o aluno para continuar estudando, apesar das dificuldades de todo o tipo que possam surgir. 3. possibilitar o conhecimento do aluno por parte dos professores de forma direta pelos professores tutores e, através de seus relatórios, pelos da sede central, permitindo assim uma avaliação final mais correta e o necessário controle das dificuldades que possam ser colocadas pelos materiais didáticos utilizados. (UNED, 1998/ 1999, p. 18-19).

Nesse sentido, o tutor tem a função de assessorar e auxiliar o professor, acompanhar e orientar os alunos nas atividades. Percebemos deslocamentos nas funções didático-metodológicas de professores com o modelo de tutoria, pois, para Subtil (2002, p.26) ”o professor deixa de ser o instrutor tradicional para assumir o

papel de consultor, colaborador, facilitador”. E o tutor passa a ser quem estimula o aluno no processo de aprendizagem, segundo (Pereira, Motta e Paula, 2003, p.105) “Por isso, o tutor deve sempre possuir duas características básicas para desempenhar sua função: domínio do conteúdo e, ao mesmo tempo, habilidade para estimular os alunos na busca de respostas”. Saraiva (2006) diz que a idéia de uma educação operada por sujeitos que funcionam como representantes do professor não é nova. Joseph Lancaster, no séc. XIX, já tinha proposto um método de ensino no qual apenas um professor poderia ensinar um grande número de alunos. Esse método, que era conhecido como lancasteriano, consistia em utilizar alunos mais avançados para a instrução de seus companheiros. Segundo SARAIVA (2006, p. 235) “Pode-se perceber que, na EaD, os tutores desempenham um papel semelhante àquele dos monitores do método lancasteriano”.

Realizamos também pesquisas no site realizadas no site [www.ufsm.br/ead/](http://www.ufsm.br/ead/), segundo o qual a EaD é uma forma de ensino que possibilita a auto-aprendizagem, utilizando recursos didáticos sistematicamente organizados e apresentados em diferentes suportes, tais como livros didáticos, Cds e interação através de plataformas de ensino virtual.

A missão desse programa na UFSM é atuar como um agente de inovação dos processos de ensino-aprendizagem, que incentivem a incorporação das TICs e da educação à distância aos métodos didático-pedagógicos, possibilitando o acesso à Educação Superior. (UFSM, 2004).

José Luiz Padilha Damilano, um dos professores organizadores do curso, afirma que as aulas do curso de graduação à distância em Educação Especial iniciaram em agosto de 2005. Trata-se de uma edição piloto que atende a 120 alunos distribuídos entre os pólos de Bagé, Santana do Livramento e Uruguaiana. São 40 alunos em cada cidade, cujas vagas foram conquistadas mediante vestibular realizado em julho daquele ano. A duração do curso é de oito semestres letivos.

A partir dessas questões, pesquisamos documentos do curso, dentre eles o projeto político pedagógico (PPP),(UFSM, 2005c). A leitura desse documento revelou informações relevantes sobre funcionamento e a estrutura do curso. No PPP, a formação do professor dá ênfase a três categorias das necessidades educacionais especiais: surdez, déficit cognitivo e dificuldades de aprendizagem. O principal objetivo do curso é formar professores à distância para a educação

especial, curso de licenciatura, graduação plena, em nível superior, para atuar na educação infantil e nos anos iniciais no ensino fundamental nas diferentes modalidades da educação especial, assim como em outros projetos que poderão ser elaborados. Nesse sentido, o PPP também especificou as áreas em que professor da educação especial poderá atuar. São elas:

- docência em classes especiais ou escolas especiais que atendam alunos com dificuldades de aprendizagem, déficit cognitivo e surdez nas etapas da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental;
- docência nos serviços de apoio pedagógico especializado dando suporte aos professores generalistas, visando a inclusão de alunos que apresentem necessidades educacionais especiais nas etapas da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino fundamental, bem com nas demais modalidades de atendimento que permeiam essas etapas;
- em salas de recursos;
- em classes hospitalares;
- em ambiente domiciliar;
- em serviços de orientação pedagógica por meio de serviço itinerante; em interpretação de linguagens e códigos, como por exemplo a língua brasileira de sinais.

O documento também define um perfil para o aluno à distância:

a) como o professor de educação especial, o cursista deverá ter competências para identificar as necessidades educacionais especiais dos alunos, valorizando a educação inclusiva;

b) como professor de educação especial, o cursista deverá ter habilidades para atuar com alunos que apresentam dificuldades acentuadas na aprendizagem, relacionadas ou não ao déficit cognitivo, problemas de aprendizagem e alunos surdos.

Desse modo, os objetivos do curso visam à aquisição, pelo cursista, de competências e habilidades para que possa atuar na educação especial. Os parâmetros curriculares nacionais, concomitantes com uma exigência mundial (Delors, 2000), têm evidenciado a necessidade de centrar a aprendizagem e o ensino na aquisição de competências e habilidades por parte do aluno. As diretrizes do MEC explicitam cinco competências: “Domínio de linguagens, compreensão de

fenômenos, construção de argumentações, solução de problemas e elaboração de propostas”. Nesse sentido, as competências constituem-se em mobilização de um conjunto de conhecimentos, atitudes, capacidades e aptidões que habilitam as pessoas para vários tipos de conhecimentos. Segundo Perrenoud (1999), a competência permite mobilizar conhecimentos a fim do enfrentamento de determinadas situações. Conforme, esse mesmo autor “uma competência orchestra um conjunto de esquemas”. Trata-se de diversos esquemas de percepção, pensamento, avaliação e ação. Já as habilidades referem-se a atributos relacionados não apenas ao saber-conhecer, mas ao saber-conviver, saber-ser e saber-fazer. Conforme Delors (2000), a questão é aprender a fazer, a fim de adquirir não somente uma qualificação profissional, mas, de uma maneira mais ampla, competências que tornem a pessoa apta a enfrentar numerosas situações em equipe. Isso significa, ainda, aprender a viver juntos, desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências, e aprender a ser, para melhor desenvolver a sua personalidade e estar à altura de agir com cada vez mais capacidade de autonomia, de discernimento e de responsabilidade pessoal.

Competências e habilidades (MEC, 1998):

- 1 Respeitar as identidades e as diferenças;
- 2 Utilizar-se das linguagens como meio de expressão, comunicação e informação;
- 3 Inter-relacionar pensamentos, idéias e conceitos;
- 4 Desenvolver o pensamento crítico e flexível e a autonomia intelectual;
- 5 Adquirir, avaliar e transmitir informações;
- 6 Compreender os princípios das tecnologias e suas relações integradoras;
- 7 Entender e ampliar fundamentos científicos e tecnológicos;
- 8 Desenvolver a criatividade;
- 9 Saber conviver em grupo;
- 10 Aprender a aprender.

Percebemos, assim, que são muitas as exigências que o curso determina na questão da formação profissional do educador especial. Na EaD, professores

investem em estratégias para que os alunos possam ser adaptáveis e flexíveis em suas atividades, enfocadas também em suas atitudes. Amorin, et al (2002, p.9) comenta que “de forma a preparar os estudantes para serem flexíveis, adaptativos e interdependentes, precisa-se realizar uma reengenharia do “design” organizacional de aprendizagem”. Entende-se que o documento enfatiza a questão das *aprendizagens* tanto na formação do aluno cursista, como na formação do professor/pesquisador.

O PPP comenta o papel dos docentes que irão ministrar o curso, dando ênfase à formação de um *professor pesquisador*, que não só ensina, mas que também pesquisa. Aqui, buscamos problematizar o conceito de pesquisa: O que é pesquisa? Como se faz pesquisa? O que se entende quando se fala em professor pesquisador na EaD? E abrimos um parêntese sobre a questão da pesquisa na universidade. Pesquisamos o *Guia do professor pesquisador: orientações gerais para a produção de material didático impresso* (Ver capa anexo II). Esse guia é um documento instrucional que dispõe de informação para os professores produzirem materiais didáticos impressos. Porém, o guia enfatiza a idéia de professor/pesquisador. Nesse sentido, questionamos o professor pesquisador é o professor que produz somente materiais didáticos? Acreditamos que a idéia da pesquisa, nesse contexto, deva ser analisada, posto que a compreendemos como uma prática que não é neutra e limitada, pois ela está envolvida com diversas práticas sociais. Conforme Correa (2005), “as atividades de pesquisa no seio das universidades não estão livres de produzir efeitos fascistas quando encaixa pesquisadores em sistemas de pesquisas que impedem a compreensão da rede de que faz parte a atividade particular do pesquisador”. O autor compara o mesmo funcionamento da pesquisa que levou ao aparecimento de um dispositivo de guerra como a bomba atômica. Pesquisas de medicamentos, produtos agrícolas, técnicas educacionais, terapias, políticas, distribuições urbanas, etc, contam sempre com a ignorância de alguns pesquisadores quando objetivam servir à ordem hegemônica do mercado. Para o autor, fascismo é quando o ponto em que uma determinada estratégia política conta com a adesão da maioria: *idéias que todos defendem*. Ocorreu assim com o nazismo, com o fascismo italiano, com as ditaduras na América Latina, persistindo, hoje, fortes candidatos a cumprirem essa função em áreas como a segurança, o progresso científico representado pela pesquisa transgênica e, também, no projeto de educação para todos fundado em direitos

compulsórios. E não se trata somente, como nos lembra Foucault, do fascismo de Hitler e Mussolini, mas do fascismo cotidiano que está em todos nós, aquele que nos faz *amar o poder, desejar essa coisa mesma que nos oprime e nos explora*. Nesse sentido, problematizamos que a questão da pesquisa é sempre um movimento não estático e limitado; pesquisa é abrir possibilidades para construções de diversos olhares. Nesse sentido, não acreditamos que o guia do professor pesquisador elaborado pela comissão pedagógica possa ser denominado dessa forma, pois como já salientamos anteriormente, esse guia contém informações instrucionais que já vem prontas e elaboradas por uma comissão pedagógica, questionamos novamente, pois o professor que produziu o material didático não teve a possibilidade de participar da construção desse guia, logo esse fato não pode ser visto como uma pesquisa.

## 5- MATERIAIS DIDÁTICOS IMPRESSOS PARA A EAD: UTOPIAS DA EDUCAÇÃO TOMADA COMO SEGURANÇA NACIONAL NA ERA DA SEGURANÇA GLOBALIZADA

Neste capítulo, acessamos a época em que houve uma intensa utilização do recurso educacional *material didático* na história educacional brasileira. Referimo-nos às décadas de 60 e 70, cujo contexto político-histórico-econômico trouxe os chamados “livros de instrução programada para ensino à distância”. Nessa perspectiva, buscamos mostrar, através de nossa pesquisa, um paralelo entre os materiais didáticos da década de 70, produzidos pelo projeto Minerva, e os materiais didáticos atuais, produzidos aqui na UFSM, destinados à EaD no Brasil. Para isso, nos reportamos ao dia 31 de março de 1964, quando se instaurava, no Brasil, o golpe de Estado organizado pelos militares em parceria com os EUA. O presidente João Goulart era deposto e os militares assumiam o poder e investiam em frentes como a comunicação, a agricultura, a eletrificação, a política nuclear, a criação de reservas florestais, reservas indígenas e o aparelhamento de uma rede escolar de dimensões que poderíamos denominar continentais. Baseados em doutrinas como “progresso” e “amor à pátria”, os militares cometeram atos terríveis, mortes, torturas, assassinatos, perseguições não só a militantes sociais, mas a qualquer um que ousasse questionar a ordem por eles estabelecida. Ocorria uma espécie de ajustamento das forças políticas no sentido de uma *mobilização para o consenso*, onde se criavam propostas educacionais com princípios de controle; organizava-se então a escola brasileira numa perspectiva ditatorial.

Talvez a marca mais surpreendente do período militar seja o funcionamento dos princípios de controle, governo e distribuição de funções, segundo as estruturas hierárquicas próprias de uma gestão militarizada, nos processos mais cotidianos e comuns da vida contemporânea. Comunicação, educação, vigilância, controle são temas caros aos governos militares e que guardam a sua marca no nosso dia-a-dia desse início do século XXI (CORREA, 2005, p. 2).

Esse período (1964-1983) é uma das mais importantes marcas da história do Brasil. As marcas deixadas por vinte anos de ditadura são hoje bastante claras, bastando, para se ter uma idéia a esse respeito, percebermos que nosso sistema educacional e as estratégias educacionais ainda empregadas nas escolas são,



basicamente, efeitos de medidas de governo que concebiam a educação como estratégia de segurança nacional. Atualmente, quando problematizamos essas medidas de segurança, pensamos em algumas das estratégias de segurança utilizadas recentemente pelos professores nas escolas, como é o caso de acionar a polícia para resolver problemas e reprimir alunos através do uso da força policial. Certamente, na época da ditadura essas manifestações eram bastante claras, e o que questiono é o fato de essas medidas, ditas "educacionais", ainda persistirem com toda a força. O que vemos hoje nas periferias da cidade é o posto da brigada militar funcionando praticamente junto à escola com o intuito de apaziguar e normalizar as forças que se escondem entre os alunos.

Ainda em relação à época da ditadura, na escola, obrigações de todo o tipo eram feitas, inserções de disciplinas no currículo, como Moral e Cívica e informação ocupacional, o que fazia com que os professores tivessem que se adaptar e reproduzir conteúdos sob o ponto de vista da política econômica da época. Esses conteúdos estavam presentes nos materiais didáticos do Projeto Minerva, os quais mascaravam a situação do país, pois toda a produção passava pela supervisão do Estado, numa espécie de censura. Vivíamos numa ditadura militar, o que conseqüentemente atingia a escola, a formação de professores e a produção de livros-textos, os quais eram padronizados e controlados pela perspectiva da segurança nacional introduzida pela política pós-guerra norte-americana, consertada, no Brasil, com o governo militar.

Corrêa (2006, p.105) problematiza o tipo de educação proposta pelo governo. "À educação é conferida a tarefa de formar uma nova força de trabalho correspondente em número e competências à demanda da modernização da sociedade". Segundo esse autor, a educação pós-64 queria o progresso por meio da exploração dos educáveis considerados do ponto de vista de seu potencial produtivo.

Pensando assim, o governo implantava políticas públicas educacionais que resultavam em práticas pedagógicas, as quais enfatizavam, então, teorias como a instrução programada e a auto-instrução, que funcionavam como forma de operacionalização do controle do comportamento dos indivíduos. E era nas escolas, através dos materiais didáticos produzidos pelo Estado e utilizados pelos professores, que essas propostas se concretizavam. Pesquisando sobre as teorias

educacionais presentes naqueles materiais, evidenciamos o behaviorismo. Watson (1878-1958) foi o percussor do behaviorismo, que tem como unidade conceitual o comportamento e trabalha com o princípio de que a conduta dos indivíduos é observável, mensurável e controlável similarmente aos fatos e eventos. Na educação, vemos a instrução programada e a auto-instrução como forma de operacionalização do controle do comportamento dos indivíduos. Corrêa (2006) problematiza a questão dos livros norte-americanos traduzidos no Brasil e voltados para os educadores. Ele os denominava livros-bloco, observando que foram utilizados por professores na década de 60 como instrumentos de controle da aprendizagem dos alunos, através da pedagogia da modificabilidade. Descrevemos, aqui, um dos movimentos que o autor denomina *pedagogia das máquinas de governar*<sup>22</sup>. Nessa pedagogia, programa-se, nos seus mínimos detalhes, o ato de conhecer. É importante que tudo esteja no seu lugar quando se trata de mostrar a utilidade, a importância da informação. O autor afirma que as instruções programadas existentes nesses livros dos anos 70 existem como inscrições rupestres da era do computador pessoal que vivemos hoje. Segundo Corrêa (2006, p. 130) “as máquinas de ensinar, ou instrução programada, podem ser escritas na forma de apostila ou livro, podem ser máquinas que coordenam as respostas das questões dirigidas aos alunos com os registros dos erros e dos acertos”. Nesse período, Dood (1970) previa, em seus estudos, uma programação de ensino para futuro, com a disponibilização de equipamentos apropriados para o ensino. Pode-se dizer que essa prospecção proposta pelo autor já acontece hoje, no Ensino Superior, na EaD. Podemos confirmar essa questão através da análise desta visita que o autor faz a um sistema de ensino para o futuro:

Em uma terceira sala de aula há trinta lugares para estudantes, cada um deles com uma tela individual na qual aparecem as matérias da lição. Em cada lugar, um estudante tem um conjunto de botões através dos quais pode registrar suas respostas. Estas são transmitidas a uma sala de controle na qual há um computador. O computador acompanha as lições de cada um dos trinta estudantes, todos eles em fases diferentes do curso. Mantém registro não só de como vai indo cada estudante, mas de também como os materiais das lições estão ensinando. De tempos em tempos, os autores desses materiais consultam o computador para saber se houve dificuldades em seus programas. O computador imprime uma lista em seu teletipo, de modo que é possível ver com um rápido olhar onde os

---

<sup>22</sup> A expressão, *máquinas de governar* é usada por Wiener ao tratar de uma possível máquina que venha suprir para o bem ou para o mal, a atual e óbvia insuficiência do cérebro quando este se ocupa com a costumeira máquina da política. Wiener, N. Cibernética e sociedade: o uso humano de seres humanos. Trad. José Paulo Paes. São Paulo: Editora Cultrix, 1984:176: 9.

estudantes ficaram atrasados e que espécie de erros o programa produziu. O professor reescreve o trecho suspeito e a parte reescrita é introduzida no programa. (DOOD, 1970, p.18:9).

Corrêa (2006, p.137) comenta que “na instrução programada tudo que o aluno faz para aprender é cuidadosamente controlado por um programa”. Esses movimentos descritos possibilitam problematizarmos as práticas pedagógicas dos professores que buscavam, através da aprendizagem por meio de instruções, modificar o comportamento dos alunos. Fica claro que, em tempos de ditadura, não interessava o que ocorria na mente do indivíduo durante a aprendizagem, mas, sim, o tipo e a forma de controle que era utilizado para causar uma mudança comportamental nos alunos. Corrêa (2006, p.114) afirma, ainda, que “aos professores é dada a noção do trabalho que devem realizar em sua tarefa de educar, o poder de controlar a mudança de comportamento e os limites da educação restrita ao sistema educacional”.

A importação de teorias comportamentalistas e behavioristas e o aperfeiçoamento de técnicas de ensino onde se instalaram recursos de ensino audiovisuais contribuíam para construção de uma proposta educacional tecnicista. Azanha (1991, p.32) comenta que “o que é valorizado nessa proposta não é o professor, mas sim a tecnologia, e o professor passa a ser um mero especialista na aplicação de manuais e sua criatividade fica dentro dos limites possíveis e estreitos da técnica utilizada”. Diante dessas modificações nas técnicas, o ensino passa a ser dirigido e controlado pelo professor. Neto (1999, p.34) diz que “Ensinar é propiciar situações que permitam ao educando modificar o seu comportamento”. O professor *deve* “aprender” um número cada vez maior de princípios, desde métodos de avaliar até a sua habilidade em geral, que costuma aumentar em relação ao processo. O autor apresenta alguns princípios de aprendizagens que o educador deve dominar:

- A seleção do material necessário é uma das importantes funções do professor: planejar as experiências de aprendizagem e organizar o material do conteúdo.
- A duração de uma atividade em relação ao tempo também é um dos fatores que influenciam no aprendizado.

Com o advento do modelo educacional tecnicista, o governo militar brasileiro

assinava vários acordos com o governo americano, um dos quais foi o MEC-USAID, que previa a colaboração dos técnicos americanos na reformulação do ensino brasileiro. Esse acordo tinha um papel estratégico na formação dos quadros técnico-profissionais brasileiros, alinhando-os com a política norte-americana. Trouxe, também, para a escola brasileira a figura do especialista. Foi criada, então, a Comissão do Livro técnico e do Livro Didático (COLTED), que propunha um programa de desenvolvimento que incluiria a instalação de bibliotecas e cursos de treinamento de instrutores e professores em etapas sucessivas.

O que os funcionários e assessores do MEC descreviam como ajuda da USAID era denunciado por críticos da educação brasileira como um controle americano do mercado livreiro, especialmente do mercado do livro didático. Esse controle garantia por sua vez o controle, também ideológico, de uma fatia substancial do processo educacional brasileiro (FREITAG, 1997:14).

Durante esse período, o controle exercido pelos técnicos ficava evidenciado até na fabricação dos livros.

Ao MEC e ao Snel caberiam apenas responsabilidades de execução, mas aos órgãos técnicos da USAID todo o controle, desde os detalhes técnicos de fabricação do livro, até os detalhes de maior importância como: elaboração, ilustração, editoração e distribuição de livros, além da orientação das editoras brasileiras no processo de compra de direitos autorais de editores não brasileiros, vale dizer, americanos (ROMANELLI, 1978:213).

Foi também nesse período que, no Brasil, a EaD se fortalecia devido a argumentos usados pelo governo, como o desenvolvimento econômico, que propunha a ampliação de ofertas educacionais através de cursos técnicos e supletivos à distância, os quais tinham por base uma formação mínima para o mundo de trabalho. Destacamos algumas características de um curso supletivo à distância, o Projeto Minerva:

- Contribuição para renovação e o desenvolvimento do sistema educacional e para a difusão cultural, conjugando o rádio e outros meios;
- Complementação ao trabalho desenvolvido pelo sistema regular de ensino;
- Possibilidade de promoção da educação continuada;
- Divulgação de programação cultural de acordo com o interesse da audiência;
- Elaboração de textos didáticos de apoio aos programas instrutivos;
- Avaliação dos resultados da utilização dos horários da portaria nº. 408/70 pela emissora de rádio.

O Projeto Minerva utilizava, em sua estrutura didático-metodológica, recursos de ensino como o rádio e os materiais didáticos impressos. O rádio, por ser o principal veículo de transmissão, favorecia uma educação massificadora; e os materiais didáticos para a mediação pedagógica eram enviados aos alunos por correspondência, devendo estes enviar suas respostas também pelo correio. Cabe ressaltar que foi constituída uma equipe composta por 19 pessoas para a produção de materiais de ensino. Alonso (2006) diz que “O acompanhamento dos alunos foi realizado através de duas formas: organizada ou isolada”. Na forma organizada, os alunos dirigiam-se a centros específicos e, durante 15 dias, grupos de 30 a 50 estudantes tinham a ajuda de monitores. Na forma isolada, os alunos recebiam a recepção dos programas em suas próprias residências. Esse projeto teve duração até início dos anos 80; antes disso, 300.000 pessoas tiveram acesso às emissões da rádio-educativa, apenas 60.000 solicitaram o exame de madureza e somente 33% foram aprovados. Devido a essas questões, o projeto sofreu muitas críticas, como:

a - Currículos: as equipes não estavam bem preparadas para esta tarefa, elaborando currículos extremamente simplificados. b - A radiodifusão: as horas destinadas à programação do projeto não foram cumpridas. c - A tecnologia utilizada: as pessoas não reconheciam a rádio e a TV como meios educativos. d - Conteúdos: os conteúdos não foram adaptados à realidade da população das diferentes regiões do país. e - O atendimento sistemático aos alunos: as equipes regionais não foram suficientes para suportar a demanda de solicitações por parte dos alunos ( LIMA, 1990).

Nesse sentido, mostramos os materiais didáticos produzidos pelo Projeto Minerva na década de 70, os quais apresentavam: transmissão de conteúdos, atividades determinadas pelo professor, entre elas: como preencher as lacunas nos espaços determinados, e dava ênfase a recursos gráficos do tipo: *guarde bem, anote*. Cada material tinha uma cor para fins de sua identificação. Cabe ressaltar também que as atividades de final de aula previstas em sua programação permitiam ao aluno realizar pesquisas, as quais eram, porém, dirigidas e orientadas pelo professor. Nesse sentido, os materiais são auto-instrucionais. As aulas são extraídas dos muitos materiais didáticos impressos e feita pelos organizadores do projeto

Minerva<sup>23</sup>, ver anexo III. No decorrer do texto, veremos que esses itens se assemelham aos materiais didáticos impressos produzidos pelo curso de graduação à distância em educação especial da UFSM.

Observamos que o recurso educacional, material didático impresso destinado para o ensino à distância daquela época (supletivo), retorna hoje em outros formatos, impresso e *on line* para o ensino à distância no Ensino Superior. Cabe observar que o material didático está presente nas escolas desde a década de 30 e os professores continuam fazendo uso dele no ensino presencial. Na década de 60 e 70, os materiais eram produzidos para atender as necessidades do Ensino Supletivo, pois nessa época foi realizada a reforma educacional brasileira, cujo aparato legal foi a LBD 5292/71. Essa Lei possibilitou a reformulação do ensino em relação a aspectos como: obrigação da escolaridade para crianças de sete a quatorze anos; Ensino fundamental realizado em 8 anos (1º a 4º série); extinção do exame de admissão; e ensino secundário com duração de três ou quatro anos, voltado para o ensino técnico. A Lei 5692/71, criada na época da ditadura militar brasileira, conforme seu artigo 24, Cap. IV, tinha como finalidade: “a) suprir a escolarização regular para o adolescente e adulto que não a tenham seguido ou concluído na idade própria; b) proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte”. E em seu artigo 25, § 2º, prevê que “Os cursos supletivos serão ministrados em classes ou mediante a utilização de rádios, televisão, correspondência e outros meios de comunicação que permitam alcançar o maior número de alunos”. Pode-se dizer que foi a partir desse período que se intensificaram as ações do governo em desenvolver o país através da educação. Portanto, o governo investia em educação e também criava programas educacionais que funcionavam com ajuda de suportes tecnológicos como materiais impressos, rádio e televisão. Conforme a Lei 5692/71, pensava-se que, por meio da educação e da comunicação, era possível “alcançar o maior número de alunos”; proliferava-se então, a educação de massas. Para problematizarmos mais esses aspectos, mostramos como as pretensões da lei do ensino supletivo e as aspirações do governo e de empresários possibilitaram, hoje, mudanças significativas a respeito das tecnologias utilizadas e da educação proposta pelas políticas educacionais.

---

<sup>23</sup> O Projeto Minerva nasceu no Serviço de Radiodifusão Educativa do Ministério da Educação e Cultura. Foi iniciado em 1º de setembro de 1970. O nome Minerva é uma homenagem a deusa grega da sabedoria.,

Posteriormente a criação de outra lei dará incentivos para a criação de cursos à distância, em todas as modalidades de ensino, e não só para supletivos, como ocorrera na década de 70. Legitima-se, aí, a formação continuada. Trata-se da Lei nº. 9.394, de 20 de Dezembro de 1996, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e contém as disposições sobre o Ensino e Educação à Distância. Essa lei estabelece em seu art.80: “o poder público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino à distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada”. No § 4º, a lei diz que a EaD gozará de tratamento diferenciado, que incluía:” I - custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens; II - concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas; III - reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais”. Pode-se dizer então, que as mudanças que mencionamos anteriormente estão fortemente associadas à questão do aprimoramento da tecnologia educacional. Sendo assim, nos reportamos para um passado recente e vemos a utilização de materiais impressos, rádio e televisão sendo utilizados em programas educacionais. E hoje em dia, o que mudou?

Ivan Illich (1990) dizia que “o trabalho da escola era preparar a passagem de uma sociedade alfabetizada para uma sociedade cibernética”. Segundo Correa (2004), “o modelo de auto-percepção ou percepção de si é o computador, eu me percebo como um computador. Cada um tenha ou não acesso aos produtos informatizados, se vê como um computador”. Nesse sentido, vivemos em outro espaço/tempo que está sendo a todo instante modificado. Atualmente, com o uso do computador e da internet, criam-se possibilidades para que os materiais didáticos impressos destinados à EaD sejam aperfeiçoados.

Isto acontece por que se vive um novo espaço/tempo em que a Internet propicia a criação de diversas estratégias pedagógicas comunicacionais de aprendizagem, as quais são lançadas no ciberespaço e funcionam através das plataformas virtuais de aprendizagem. Conforme Saraiva (2006, p. 163), “A EaD estaria permitindo que, por meio de suas interações *on line*, os participantes de atividades à distância criem novos lugares no ciberespaço e visitem, tantos outros quantos desejarem”. Nesse sentido, os alunos não estão mais amarrados em confinamentos arquitetônicos como na escola, pois virtualmente podem mover-se por todo o mundo. Vemos, então, a concretização de uma prospecção que já tinha

sido defendida por Arthur Clark, na década de 60, em suas prospecções sobre o futuro.

A rede de computadores, de que os satélites serão os pontos focais, permitirá ao pensamento de nossos netos ir e vir com a rapidez do raio sobre o nosso planeta. Eles estarão em condições de atingir qualquer lugar e de encontrar qualquer pessoa em qualquer momento sem sair de sua casa. Todos os museus e todas as bibliotecas do mundo serão prolongamentos de sua sala de estar. (CLARKE, 1969, p.56).

Entre outras prospecções, Saraiva (2006) comenta que, se muitas vezes seus habitantes tiveram que partir quando queriam ficar, pois havia a necessidade de realizar a formação profissional, única possibilidade de tentar construir uma vida melhor, esse quadro poderia se modificar com as tecnologias de informação e comunicação. Complementa dizendo que é possível supor que a EaD e a Internet integrarão os lugares remotos aos grandes centros oferecendo oportunidades para os seus habitantes. Santos (2002, p.106) diz que “os cursos à distância baseados na plataforma da Internet são meios viáveis para levar o treinamento e a educação especializada e continuada em áreas remotas”. Ainda em relação à EaD e à Internet, Medeiros (2001, p. 15) diz que “Seu principal objetivo é atender as necessidades de pessoas que não podem freqüentar cursos regulares por residirem em locais distantes e terem limitações de horário”.

Esse novo espaço/tempo cria possibilidades para a operacionalização de ambientes de aprendizagem, que, pode-se dizer, mudam até a forma de alunos e professores locomoverem-se.

A sociedade industrial estava baseada em grandes prédios, com pesados maquinários. A sociedade de serviços e de informação tem como referência a tecnologia digital e as redes, recursos desmaterializados, fluidos. Com o progressivo uso de atividades à distância, os prédios das instituições cederão seu papel para os ambientes virtuais de aprendizagem (SARAIVA, 2006, p.177).

Saraiva (2006, p. 144) observa ainda que “a maioria dos cursos de graduação, realizados na modalidade à distância utiliza esse recurso, ainda que possa complementá-lo com outros, como o material impresso e a videoconferência”.

Nesse sentido, os professores da UFSM, com a ajuda dos especialistas, criam estratégias de aprendizagem para aperfeiçoar materiais didáticos impressos. Essas estratégias têm que necessariamente funcionar juntamente com outros suportes tecnológicos (ferramentas virtuais de aprendizagem). Pode-se dizer que as



tecnologias mais antigas, como é o caso do material didático, vão sendo aprimoradas. De acordo com Saraiva (2006, p.200), “o material impresso não está desaparecendo, mas seu formato vem sendo readequado às atuais percepções espaços-temporais”.

O MDI (material didático impresso) para a educação à distância pode ser constituído por módulos independentes, permitindo ao aluno o seu estado não seqüencial; a linguagem, menos formal e mais comunicativa; o texto, mais flexível, tratado como hipertexto, permitindo indas e vindas, novas buscas, itinerários de leitura diferenciada.( AVERBURG, 2003, p.13).

Nesse sentido, buscamos mostrar um pouco do modo como foram desenvolvidas essas readequações dos materiais didáticos, as atuais percepções espaços-temporais na EaD da educação especial da UFSM.

Sendo assim, para a produção desses materiais, professores/pesquisadores, especialistas e bolsistas são solicitados e recebem da coordenação do curso um guia. Este, produzido por duas profissionais, uma da área de letras e outra da área de comunicação social, segue os fundamentos do guia do consórcio, CEDERJ, e foi denominado *O guia do professor pesquisador: orientações gerais para a produção do material didático impresso para a EaD*. Esse guia estipula instruções sobre como deve ser estruturado o material. Cabe salientar que no guia da UFSM foram estabelecidos quatro elementos estruturais que embasaram a construção de conteúdos para a EaD: *Planejamento, Linguagem, Atividades e Interatividade*.

A parte que trata do primeiro elemento, o planejamento, determina na elaboração do material é preciso estabelecer um planejamento sistematizado da disciplina. Aqui, o professor/conteúdistas tem que obedecer ao tamanho das letras para a digitação dos textos de acordo com a carga horária da disciplina. Sobre o segundo elemento, a linguagem, observa-se que os textos a serem construídos têm que ser simples e diretos, como um diálogo. Muitos autores defendem a idéia da importância da dialogicidade na produção dos materiais.

No material impresso especificamente destinado à educação à distância, é fundamental que se consiga estabelecer uma comunicação de mão dupla. Para isso, o estilo do texto deve ser dialógico e amigável: o autor tem de “conversar” com o aluno, criar espaços para que ele expresse de sua própria maneira o que leu, reflita sobre as informações patentes no texto e as das entrelinhas, exercite a operacionalização e o uso dos conceitos e das relações aprendidas e avalie a cada momento como está seu

desempenho. (SALGADO, 2002).

Essa idéia de que o professor tem que “conversar” com o aluno, implica uma mudança na maneira de escrever do professor. Pode-se dizer que os professores universitários escrevem textos, artigos, numa linguagem acadêmica e, no caso da EaD, eles terão que se adaptar e escrever textos impressos e *on line*, numa linguagem mais coloquial.

Uma linguagem clara e direta e expressiva pode transmitir ao estudante a idéia de que ele é o interlocutor permanente do professor e que ambos participam de maneira conjunta da construção desse conhecimento específico. Nesse diálogo, o docente demonstra não perder de vista que o aluno está trabalhando sozinho e que necessita de orientações adicionais já que não pode contar com um professor que de explicações complementares ou alternativas, como ocorre no sistema presencial. (LITWIN, 2001 p.79).

Essas orientações adicionais mencionadas na citação anterior devem estar entrelaçadas com as atividades e os exercícios propostos no final das unidades. Salgado (2002) comenta que o professor deve tomar “grande cuidado para apresentar as informações de modo controlado, articulando-as com atividades e exercícios que devem permear o texto e não ficar soltos no final”. Nesse sentido, o processo de aprendizagem é dirigido pelo professor, pois, segundo observa Litwin (2001, p.79), “Ao mesmo tempo, o aluno pode perceber que é o docente que lhe apresenta a proposta e lhe sugere uma seqüência de ensino, tornando mais explícita a idéia de construção orientada dos conhecimentos”. Porém, podemos problematizar que, nessa proposta o professor passa a dar instruções para os alunos e não a dialogar com os mesmos. Percebemos que tanto na EaD como na educação presencial é sempre o professor quem orienta a proposta de ensino para o “material didático”, sendo assim: Como pode haver diálogo na construção de uma proposta de ensino, seja presencial ou a distância? Acreditamos que essa questão não pode ser considerada como dialógica, mas, sim, instrucional, pois, no material didático, o professor passa a ser quem orienta e fornece as instruções para que os alunos respondam as atividades propostas. Mostramos exemplos de como essa questão está bem evidenciada nas atividades que estão presentes nos materiais didáticos e que foram construídas pelos professores do curso de graduação a distância em educação especial da UFSM, ver anexo (Anexo IV). Cabe ressaltar que as instruções estão presentes nos computadores e nos livros didáticos. Segundo Corrêa (2006, p.130), “as máquinas de ensinar, ou instruções programadas, podem ser escritas na forma de apostilas ou livros”. Nesse sentido,

acreditamos que existem diferenças entre os conceitos de diálogo e de instrução. Buscamos elucidar a questão do conceito de diálogo:

O diálogo é uma exigência existencial, e se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzi-se a um ato de depositar idéias de um sujeito no outro, nem tampouco se tornar simples trocas de idéias a serem consumidas pelos permutantes” (FREIRE, 1985, p. 179).

Assim, o autor analisa o conceito de diálogo como algo como uma troca entre as pessoas em que as duas dialogam, e não apenas uma. Nesse sentido, os materiais didáticos da UFSM não favorecem o diálogo, mas a instrução. Conforme Petters (2003, p. 303), “os materiais de ensino à distância estruturados impressos pretendem oferecer ajuda de modo eficiente aos que tem ficar sentados sozinhos em casa e estudar, por isso devem ser auto-instrutivos”.

Problematizamos, ainda, outro elemento que deve estar amarrado aos objetivos (planejamento) e à linguagem (texto/conteúdo), que é a *atividade*, a qual pode ser aberta<sup>24</sup> ou fechada<sup>25</sup>. Conforme Litwin (2001, p.86), ao referir-se à finalidade das atividades na EaD, “é mediante a um conjunto de atividades em que o aluno põe em jogo seus recursos, estratégias e habilidades, e participa ativamente do processo de construção de seu próprio saber”. Pode-se dizer que é através das atividades que os alunos deixam registradas no ambiente virtual de aprendizagem a suas respostas, isto é, a sua competência escrita; a partir daí eles então são avaliados e monitorados pelo professor. A avaliação e o monitoramento são operacionalizados através do quarto elemento proposto no guia, que é a *interatividade*. Para a concretização desse elemento, são criadas ferramentas de aprendizagem mediadas pela Internet, as quais denominamos *estratégias pedagógicas comunicacionais*, pois contemplam uma formação à distância onde todas as produções dos alunos são desenvolvidas e registradas em um ambiente virtual de aprendizagem. Essas ferramentas disponibilizam o registro do desenvolvimento da aprendizagem do aluno e o acompanhamento de sua participação no curso, isto é, permitem que o professor possa controlar a aprendizagem dos alunos mediante:

---

<sup>24</sup> A atividade aberta envolve a competência escrita do aluno. É aquela atividade das respostas dissertativas. Exemplo: redações, parágrafos, discursos sobre determinada questão, resumos, resenhas ( UFSM, 2005, p. 17).

<sup>25</sup> A atividade fechada tem respostas pré-determinadas. Exemplos de atividades fechadas são: questões de múltipla escolha, sublinhar frases relevantes, completar formulários, preencher lacunas e espaços ( UFSM, 2005, p.17).

**O fórum de discussão:** esta ferramenta propiciará a interatividade entre aluno-aluno e aluno-formadores, oferecendo maiores condições aos participantes para se conhecerem, trocarem experiências e debater em temas pertinentes.

**O portfólio:** poderá ser usado individualmente ou em grupo, propiciando um espaço importante para a socialização das atividades ou projetos desenvolvidos ao longo do processo de formação. Assim a aprendizagem será centrada na possibilidade de o aluno poder receber o feedback sobre aquilo que está produzindo, conforme Prado & Valente ( 2002).

**O chat ou bate-papo:** possibilitará oportunidades de interação em tempo real, caracterizado por Masseto (2000) como um momento de *brainstorm* entre os participantes, tornando-se criativo e construído coletivamente, podendo gerar idéias e temas para serem estudados e aprofundados.

**A biblioteca:** local onde serão disponíveis bibliografias, textos e artigos, além de indicações de sites que tratam das diferenças temáticas abordadas no curso, tais como: a problemática das tecnologias de informação e comunicação aplicadas a Educação, EaD, inclusão, pedagogia de projetos, dentre outros, com finalidade de subsidiar o processo de formação, aliando a teoria e a prática.

**A agenda:** todas as atividades propostas serão disponibilizadas nessa seção do ambiente E-proinfo. Esse recurso contribui para que o aluno possa manter-se em sintonia com as atividades que serão realizadas durante todo o processo de formação. Esse ambiente, que tem uma página na Internet, <http://www.eproinfo.mec.gov.br/>, é utilizado também por outras universidades brasileiras que oferecem cursos na modalidade à distância.

Nesse sentido, Saraiva (2006, p.148) comenta que “as possibilidades abertas pelos ambientes de aprendizagem têm promovido novas formas de ensinar e novas formas de controlar”. Ao autor diz, ainda, que os muros foram dissolvidos, a tabela de horários evaporou, mas que não se tome isso por liberdade, mas por um deslocamento nos mecanismos de controle. Conforme (Cine, 2003, p.68), empregadores que permitem que seus empregados trabalhem em casa criam esquemas de controle até mais rígido do que aqueles existentes face a face. Os trabalhadores, assim, trocam uma forma de submissão ao poder cara a cara por outra, eletrônica (Cine, 2003, p.68). Para Saraiva (2006, p. 149) “A vigilância disciplinar, que funciona por confinamento físico, nas atividades remotas é

substituída pelo controle tecnológico, num espaço liso, sem barreiras, do enclausuramento dentro dos edifícios, passamos para a malha da grande teia<sup>26</sup>”

Mas, para operacionalização desse “controle tecnológico”, é preciso que ocorra a mobilização de um corpo de especialistas. Como pesquisamos os referenciais de qualidade para cursos à distância, sabemos que esse documento diz que professores devem ser “parceiros quando constroem com especialistas em tecnologia, abordagens inovadoras de aprendizagens” (AUTHIER apud Brasil, 2005). Nesse sentido, mostramos como essa parceria se desenvolveu na UFSM. Especificamos, agora, a produção dos materiais didáticos impressos para EaD na Educação Especial da UFSM.

Em janeiro de 2005, teve início a produção desses materiais didáticos, sob a responsabilidade de especialistas de diferentes áreas (equipe multidisciplinar de apoio), cada qual, com uma função determinada. Os especialistas em artes visuais orientavam os professores/conteúdistas sobre as ilustrações a serem utilizadas nos cadernos e sobre a parte gráfica. A comissão pedagógica tinha a função de conferir se o caderno seguia as normas previstas pelo guia, e fazia sugestões de mudanças na forma como o conteúdo era apresentado. Os professores pesquisadores/conteúdistas e bolsistas eram responsáveis pela elaboração do conteúdo, os docentes do curso de letras, pela revisão textual e os técnicos em informática, pelo projeto e produção gráficos. Com todo o conteúdo organizado, o material passou para a comissão pedagógica, que leu e conferiu se ele seguia as normas previstas. Depois do parecer da comissão pedagógica, o caderno retornou para os professores conteudistas, que revisaram as alterações sugeridas e encaminharam os textos para a revisão da redação, cuja equipe foi coordenada pelos professores de letras, e após o que o material entrou na fase final de produção. A equipe das artes visuais deu, então, início à diagramação dos cadernos, que foi quando o material ganhou a forma atual. Depois de diagramado, o material voltou novamente para os professores conteudistas para a penúltima revisão. O passo seguinte foi a primeira impressão na gráfica (chamada de prova). A versão final do caderno foi novamente revisada, desta vez pela equipe multidisciplinar, e só então as máquinas rodaram os livros, que chegaram às mãos dos estudantes via correspondência nos pólos. Apresentamos aqui um fluxograma do processo de

---

<sup>26</sup> Referência a [www.](http://www.)

produção dos cadernos didáticos (UFSM, 2005, p.101).

**Professor conteúdistas/ pesquisador**

|

**Coordenação de produção do material didático**

|

**Comissão pedagógica**

|

**Ilustração - Professor conteúdistas/ pesquisador**

|

**Comissão pedagógica – revisão textual**

|

**Professor conteúdistas/ pesquisador**

|

**Revisão textual**

|

**Desenho industrial**

|

**Coordenação de produção do material didático - professor  
conteúdistas/pesquisador / revisão textual – comissão pedagógica**

|

**Impressão**

|

## Coordenação do curso

Nesse sentido, numa espécie de uniformização de seu formato, os materiais ficaram organizados respectivamente:

- Capa: com o nome da disciplina.
- Contracapa: 1ª edição e patrocinadores EAD/UFSM – graduação à distância da educação especial, elaboração do conteúdo, desenvolvimento das normas de redação, revisão pedagógica e de estilo revisão textual, direitos autorais, projeto de ilustração, fotografia da capa, projeto gráfico, diagramação e produção gráfica, fotolitos, impressão, presidente da república Federativa do Brasil, Ministério da educação, UFSM.
  - Sumário
  - Apresentação da Disciplina
  - Unidades - Conteúdo Curricular
  - Título
  - Objetivos
  - Conteúdo
  - Atividades Fechadas e Abertas
  - Textos complementares (opcional)
  - Fotos e legendas
  - Destaques: de trechos (seqüencial), de Alerta! (seqüencial ou paralelo), Saiba +, (pode ser seqüencial ou paralelo), glossário (paralelo), personalidade (paralelo), Você sabia? (paralelo) e destaques de conteúdos relacionados (pode ser seqüencial ou paralelo).
  - Referencias Bibliográficas
  - Sites Interessantes
  - Folhas destinadas para anotações

Essa organização é disponibilizada para o aluno no formato impresso. Muitas universidades no Brasil produzem materiais didáticos nesse formato, como é o caso do Centro de Ciências e Educação Superior à Distância do Rio de Janeiro (CEDERJ)

que, em sua proposta pedagógica, disponibiliza esse tipo de material. Esse material é acompanhado de orientações dirigidas aos alunos. Organizar e dirigir situações de aprendizagem são algumas das orientações que muitos professores adotam. Araújo (1997) comenta que, desde Comênio (séc XVII), os livros didáticos eram meios de objetivação e simplificação do trabalho docente, pois serviam como guia de ação docente, oferecendo normas e regras para organizar o espaço da sala, ministrar determinados conteúdos, disciplinar os alunos, enfim prescrições para os professores controlarem o processo educativo. Ainda Comenius (2002), referindo-se à adoção de livros escritos por especialistas com finalidade didática, diz que o mesmo livro deveria ser adotado em todas as escolas, garantindo que todos aprenderiam a mesma coisa, na mesma ordem, de modo simultâneo. Esse elemento de ligação entre todas as escolas foi chamado de livro panmetodológico que, por sua finalidade didática, deveria ter características especiais utilizando linguagem própria para a idade dos alunos a quem se destinava e impondo recortes ao conteúdo, de modo a adequar seu nível de complexidade à capacidade intelectual das turmas. Essa concepção trouxe possibilidades para a produção de livros-textos que são usados em escolas e universidades. Keller (1950), com seu método de instrução personalizada, defende um tipo de aprendizagem bem semelhante, na qual os estudantes recebem um guia de estudo impresso que, pode-se dizer, é o mesmo para todos os alunos, para a primeira unidade do curso. Com esse guia os alunos podiam estudar em qualquer lugar para alcançarem os objetivos propostos. A organização do método Keller prevê três etapas, que são discriminadas a seguir:

#### **Etapas de programação:**

- Organizar a seqüência do que foi trabalhado;
- Estabelecer os objetivos comportamentais e os critérios de avaliação;
- Organizar as fichas de identificação e de controle de rendimento do aluno.

#### **Etapas de aplicação:**

- Aplicar uma ficha de identificação a fim de obter dados referentes aos alunos;



- Distribuir a folha de instrução geral;
- Esclarecer as possíveis dúvidas dos alunos;
- Distribuir as folhas de instrução (ou quadro de atividades) das Unidades de aprendizagem com os respectivos materiais institucionais (textos, exercícios, etc);
- Dar tutoramento aos alunos;
- Verificar a aprendizagem dos alunos, após a correção dos exercícios e do atendimento individual, para a discussão do texto, através de testes, e registrar as realizações dos alunos.

#### **Etapa da avaliação e da reprogramação**

- Tabular e analisar os dados coletados;
- Reprogramar as unidades que apresentarem deficiências, tendo em vista os resultados obtidos.

Esse método é conhecido como *curso programado* ou *sistema personalizado de ensino* (SPE) e foi utilizado na Universidade de Brasília e também na Universidade Federal de Santa Catarina. É formado por blocos integrados de aprendizagem que contém objetivos comportamentais, atividades de aprendizagem, e pós-testes. Esse método também foi muito utilizado na década de 60, juntamente com o método de instrução programada e análise do sistema, metodologia adotada pelos criadores dos projetos SACI e Minerva no Brasil.

Na educação à distância daquela época, vemos que a instrução programada e a auto-instrução funcionavam como forma de operacionalização do controle do comportamento dos indivíduos. Hoje em dia, pode-se dizer que o processo pode ser mais controlado devido à disponibilização de um aparato tecnológico que permite ao professor e o aluno se “encontrarem virtualmente” em qualquer local. Nesse sentido, essa disponibilização de aparatos tecnológicos cria possibilidades para que os materiais didáticos sejam aperfeiçoados. A amostra dessa pesquisa diz respeito aos

primeiros materiais produzidos para os cursos de, respectivamente: Psicologia da educação I, II, III, IV, Processos Investigativos em Educação, I, Fundamentos Históricos Filosóficos e Sociológicos da Educação I, II Fundamentos da Educação Especial I, II e Produção Midiática para Educação. Finalizada a produção, os materiais ficaram previamente estruturados em unidades que comportam objetivos educacionais, conteúdos programáticos, atividades de estudo, atividades finais e referências bibliográficas. Além dessa estruturação, ficou evidenciado nas unidades, no item dos objetivos, o que os alunos têm que aprender no fim da unidade. Dessa vez, porém, suas respostas são enviadas por meio de outro tipo de correio, o eletrônico, isto é, através da plataforma virtual conectada a uma rede de computadores. Logo vemos que o computador passa a ser um instrumento que o aluno terá que saber manusear; não adiantaria somente ler o material impresso, ele tem que ler as instruções, interpretar o texto, acessar a Internet, digitar sua produção escrita e enviar ao professor. Pode-se dizer que, são materiais cibernéticos, pois as “instruções estão presentes tanto nos materiais como nos computadores. Está claro, então, que o material impresso está sendo aperfeiçoado, pois a sua utilização está conectada ao computador, mais especificamente, a Internet. Ao pesquisarmos os materiais, constatamos que a sua utilização como recurso didático somente funciona com a mediação pedagógica (E-proinfo), a qual disponibiliza ferramentas tecnológicas, como o ambiente virtual, fóruns de discussão, e diários de bordo. Ao pesquisar sobre a questão das atividades de estudo de cada material, percebemos que isso acontece porque os alunos têm que enviar e disponibilizar as respostas no ambiente virtual ou diários de bordos. Constatamos também que as atividades são instrucionais. Disponibilizamos algumas aulas que compõem os materiais didáticos impressos no anexo IV.

É possível afirmar que a EaD, Internet e materiais didáticos passam a ser instrumentos de governo<sup>27</sup> de alunos e de professores, pois, conforme Saraiva (2006, p. 142), “o professor deve monitorar permanentemente a produção dos alunos, respondendo perguntas e enviando comentários com a maior rapidez possível”. Segundo a autora, o relógio da sala de aula foi substituído por uma temporalidade contínua, sem delimitações dos períodos de trabalho. Nesse sentido,

---

buscamos refletir sobre essa formação permanente oriunda também da década de 60, que vem sendo incorporada no Ensino Superior, pois:

Pode-se prever que a educação será cada vez menos um meio fechado, distinto do meio profissional – um outro meio fechado – mas que os dois desaparecerão em favor de uma terrível formação permanente, de um controle contínuo se exercendo sobre o operário-aluno ou o executivo-universitário (DELEUZE, 1992, p. 216).

Essa formação permanente exige dos professores uma disponibilidade de tempo integral para se dedicarem a novas aprendizagens. Acreditamos que as diferenças entre os materiais produzidos na década de 70 e os que são produzidos atualmente está principalmente nas novas tecnologias disponíveis que são incorporadas nas práticas pedagógicas dos professores, pois esse novo espaço/tempo faz com que os professores busquem aperfeiçoar a sua prática pedagógica.

## **5.1 - Materiais didáticos, ambientes virtuais, diários de bordo... Captura do tempo dos sujeitos e potencializadores do controle da aprendizagem na EaD**

Muitos autores afirmam que, nas atividades de estudo propostas na EaD, professores e alunos têm a possibilidade de gerenciar seu próprio tempo. Petters (2003) argumenta que na EaD os estudantes têm a possibilidade de se autodeterminar e se responsabilizar por aspectos como: onde, quando, por quanto tempo, quanto, com que intensidade, em que seqüência e em que ritmo querem estudar.

Enquanto há 10 a 15 anos os debates sobre o estudo auto-dirigido, eram em alto grau de discussões intracientíficas nas quais pedagogos e psicólogos proclamavam: Vocês podem autodirigir seus estudos, a exigência de hoje é: *Vocês têm que autodirigir seus estudos.* (PETTERS, 2000, p. 102).

Essa idéia de que os alunos têm que autodirigir seus estudos é uma exigência da contemporaneidade. Professores e especialistas montam estratégias que disponibilizam diferentes tipos de recursos educacionais para que os alunos façam uso destes em diferentes espaços-tempo.

Os conceitos existentes sobre educação à distância indicam inicialmente que esta pressupõe a autonomia do aluno, que irá organizar-se de acordo com suas possibilidades de tempo, espaço e ritmo de aprendizagem, contando para isso com diversos recursos didáticos (PEREIRA; MOTA; PAULA, 2003, p.103).

Nesse sentido, os autores Coelho e Haguenauer (2004, p.6) argumentam que “(...)a flexibilidade de horários, de local, e de ritmo de aprendizado propiciado pelo ensino *on line* pode contribuir para a percepção de que o conhecimento está disponível e não depende do lugar e do momento”. Saraiva (2006) diz que esses fragmentos apontam para um entendimento de que o uso individualizado do espaço e do tempo na EaD torna possível atender às diferentes necessidades, interesses e ritmos de aprendizagem. O método Montessori já propunha um uso individualizado do espaço e do tempo, e uma das características desse método é a disponibilização de um conjunto de materiais, concebidos pela própria educadora, que seriam manipulados pelos alunos individualmente, de acordo com as suas necessidades. Contudo, essa idéia da

importância de materiais diversificados para atender diversas necessidades também aparece hoje na EaD. Segundo Nogueira (2002, p.82), “a utilização de diferentes materiais justifica-se, ainda, pelas diferenças individuais quanto às necessidades pessoais, aos objetivos de cada aprendiz, ao estilo cognitivo de cada um suas estratégias e ritmos de aprendizagem”.

Varela (1996) comenta que a obra de Montessori está baseada nas pedagogias corretivas, relacionadas ao movimento proposto pela Escola Nova no Brasil. Essa metodologia propunha um tempo rotinizado, onde o coletivo da disciplina torna-se um tempo individual e coletivo. O uso que se faz do espaço também se individualiza. Saraiva afirma (2006, p.196) que “a percepção de que a individualização espaço-temporal é importante muito mais para atender as necessidades individuais oriundas do estilo de vida e do mercado profissional do que imperativos da natureza individual de cada sujeito”.

Nesse contexto, Corrêa (2006) problematiza o que muitos autores chamavam de otimismo pedagógico associado ao movimento da Escola Nova que propunha novos modelos pedagógicos, baseando-se no ensino individualizado, e enfatiza que forjar situações de liberdade pelo oferecimento de elementos para escolha faz com que a liberdade de escolher fique dentro de um *set* limitado de coisas.

O ensino individualizado no qual aprender deve ser resultado da atividade mental física, próprias de cada aluno, é uma das bases da educação nova, em cuja escola se ensina a aprender por si mesmo. (...) já se pode parar por aí mesmo, a proposição ensinar a aprender por si mesmo já é suficientemente absurda, pois o traço dessa modalidade educativa que mais nos incomoda é o seu poder estatizante e uniformizador a respeito da ênfase que dá a autoformação. (CORRÊA, 2006, p.62).

Saraiva (2006) complementa dizendo que “a liberdade de escolha dada a cada aluno, não apenas proporciona uma formação personalizada (customizada, expressão preferida pelo marketing) que atende os desejos individuais”. E questionamos: Liberdade para escolher o quê?

Salientamos que nessa questão não existe liberdade por parte do aluno, pois sabe-se que tanto na educação presencial como na EaD, é o professor quem gerencia e programa as circunstâncias de acordo com a capacidade de cada aluno. Essa metodologia propunha a individualização do tratamento, atenção das diferenças individuais, mas não passava de uma mobilização para o consenso. É o que se percebe hoje em dia nos modelos de EaD disponíveis; a base educacional é mais sofisticada,

há a realização de atividade extra-classe, atividades complementares e fóruns de discussão que migram para o ciberespaço, pois disponibilizam-se materiais, cds, ambientes virtuais de aprendizagem, videoconferência para a sua operacionalização, mas o controle é muito mais intenso.

Segundo Saraiva (2006, p.174), “as tarefas realizadas em ambientes de aprendizagem deixam registros que podem ser controlados com muito maior intensidade”. O professor já não tem o tempo da aula para controlar o aluno, pois agora poderá enviar mensagens e verificar a sua produção a qualquer hora da semana. Os alunos também podem exercer maior controle sobre o professor, pois poderão utilizar os mesmos canais de comunicação para lançar suas dúvidas e pedir auxílio. A utilização de ferramentas na EaD e, pode-se dizer, na educação presencial, produz uma captura do tempo dos sujeitos e potencializa o controle na aprendizagem e a constante vigilância sobre as produções escritas dos alunos. Mostramos como essas questões se desenvolvem a partir de uma pesquisa realizada no PPP do curso, especificamente no item *avaliação*. Encaminhamos a proposta de avaliação do curso (UFSM, 2005c).

<b>Itens de avaliação</b>	<b>Pesos</b>
Atividades	20%
Participação nos fóruns	10%
Participação nos chats	5%
Acessos	5%
Auto-avaliação	5%
Aplicação de projetos contextualizados	20%
Relatório	10%
Prova presencial	25%
Total	100%

Para obtenção dos valores máximos em cada item, serão considerados os seguintes aspectos:

<b>Atividades</b>	<b>Pelo menos 70% de realização</b>	<b>Qualidade de produção</b>
Participação nos fóruns	Pelo menos duas mensagens remetidas por semana	Qualidades das contribuições
	Participação em pelo	

Participação nos Chats	menos metade dos chats marcados	Qualidades das contribuições
Acessos	Pelo menos 4 dias por semana	-
Auto-avaliação	Obrigatório	Qualidade da argumentação
Aplicação de projetos	Obrigatório	Qualidade a produção
Relatório	Obrigatório	Qualidade da produção

Nesse sentido, Saraiva (2006, p. 244) diz que “não havendo corpos visíveis no ambiente *on line*, é necessário mecanismos capazes de exercerem controle sem a vigilância”. A autora problematiza a questão da avaliação na EaD, dizendo que as recomendações de como os professores devem proceder na avaliação e acompanhamento dos alunos sugerem um controle continuado de sua produção textual. Afirma, ainda, que, na educação presencial, o controle é realizado pela vigilância dos corpos. Porém, na EaD o que está presente, quando falamos em avaliação, não é o corpo do aluno, mas sua produção escrita. Sendo assim, o que o professor pode ver são as produções enviadas para o ambiente virtual, chats, fóruns de discussão, portfólio e diários de bordo.

A única forma de saber que alguém está participando de uma lista é através das mensagens que envia, porém na sala de aula, mesmo que a pessoa não se pronuncie verbalmente está presente, é vista, é sentida, ocupa um lugar no espaço (ELDEIWEIN; MARASCHIN, 2000, p.153).

Nesse caso, percebe-se que se torna impossível o aluno não participar das discussões, pois ele está sendo avaliado desde o momento que acessa e envia as respostas para o ambiente virtual.

O acompanhamento do caminho percorrido pelo aluno para a resolução da situação-problema, suas intervenções durante os chats e fóruns, suas reflexões, dúvidas e indagações aos tutores-orientadores, são elementos do processo de aprendizagem que o tutor-orientador deve acompanhar e avaliar constantemente e dar retorno imediato ao aluno (SANTOS; REZENDE, 2002, p. 27).

Assim, pode-se dizer que, na EaD, a avaliação dispõe de muitos mecanismos de controle. Na educação presencial, a avaliação em alguns casos é feita através de provas escritas, seguindo o modelo de exame. Para Foucault (1979, p.154), “o exame combina as técnicas de hierarquia que vigia e as da sanção que normaliza. É um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir”. Nesse

sentido, o aluno somente atingirá os objetivos propostos mediante ao sucesso em provas, exercícios ou exames. Saraiva (2006) comenta que, no exame, o objetivo não é o de determinar a verdade sobre os fatos passados, mas o de saber se os alunos atingiram o padrão imposto e estabelecido normativamente. A autora defende a idéia de que, na EaD, a avaliação realizada pelo controle nas produções constantes dos alunos não tem o objetivo de extrair resultados da aprendizagem. Porém, na EaD as produções escritas devem compor um processo de construção das mesmas. Nesse sentido, sendo um processo de construção, o erro não é condenável.

A avaliação na EaD parece se deslocar do modelo de exame, tem por objetivo apurar a verdade sobre os fatos passados, valendo-se de testemunhos. Por meio do inquérito, pode-se saber se um determinado fato aconteceu ou não. Na EaD, os escritos deixados no ambiente atestam a participação do aluno e são um testemunho do seu trabalho. o professor, ao analisar o material postado no ambiente, realizaria um inquérito, levantando dados importantes para o controle dos alunos e comprovando seu engajamento nas atividades propostas ( SARAIVA, 2006:247).

O fato de o professor apurar verdades sobre os fatos passados mostra que na avaliação na EaD o importante é monitorar todos os passos dos alunos, numa espécie de inquérito. Moulin; Pereira; Trarbach (2004, p.32) comentam que “Em sua função de avaliador, o tutor acompanha e registra todas as atividades dos alunos em um sistema que possa ser facilmente acessado, quando necessário”. Pode-se dizer que é como se o professor utilizasse de um controle estatístico que é operacionalizado nas atividades realizadas no ambiente de aprendizagem. Saraiva (2006, p.248) comenta que “o que mais importa na EaD não é expor o conhecimento, mas atestar a participação (...), a aprendizagem mais importante estaria relacionada com as atitudes”. Nesse sentido, a aprendizagem está mais focalizada na mudança de comportamentos dos alunos. Logo, os alunos terão que “ser” autônomos flexíveis e, de certa forma, adaptativos numa constante busca por aprendizagens.

A Educação à distância mediatizada pela informática, no modelo pedagógico utilizado nesta experiência, faz com que os alunos sejam “obrigados” a aprender a aprender, aprender a inventar e estimulados a trabalhar em equipe: a ter uma atitude colaborativa ( MORAES, 2003, p.125)

Nesse sentido, na EaD, tanto alunos como professores terão que, de certa forma, mudar seu comportamento frente às exigências que vêm sendo impostas por essa modalidade. A questão de trabalhar em equipe é uma questão primordial nos



dias de hoje. Pode-se dizer que essa capacidade de trabalhar junto é muito valorizada nas empresas. Saraiva (2006, p. 249) diz que “seja através de equipes de trabalho dentro da empresa ou de parcerias entre instituições, a união de forças para atingir um objetivo comum é algo que vem sendo entendido como imprescindível para o sucesso dos empreendimentos”. Porém, essa mesma autora observa problemas no trabalho coletivo, quando diz que ele já não é realizado em prol do bem comum, mas para facilitar o atendimento de metas individuais. Ainda diz que o que move essas uniões não é a solidariedade, mas a impossibilidade de cada um obter sozinho bons resultados em seus próprios projetos.

Nesse sentido, percebe-se o quanto são valorizadas as “atitudes”, pois é por meio delas que se mobilizam as outras competências. Então professores e especialistas elaboram estratégias para orientar comportamentos e condutas dos alunos. Conforme Fróes; Pereira (2003, p.134), “o orientador despertará nos alunos a possibilidade de desenvolver a iniciativa e o espírito crítico, tornando-os pessoas mais independentes e aptas a solucionar problemas”. Essas estratégias, além de capturar o tempo dos alunos, funcionam como potencializadoras do controle da aprendizagem. Na medida em que o aluno precisa organizar seu tempo, ele também deve de certa forma aprender a controlar a si mesmo. Na avaliação, ele tem a possibilidade de fazer uma auto-avaliação de si mesmo. Conforme Eildewein; Maraschin (2000, p.152), “A auto-avaliação possui um espaço institucionalizado na aula presencial (...) enquanto no encontro virtual ela pode acontecer a qualquer instante”. Saraiva (2006, p. 253) diz que “Aprender a vigiar a si mesmo e a regular-se a partir desse olhar sobre si é requisito imprescindível para realizar um eficiente governo”. Argumenta que, na contemporaneidade, o olhar externo cada vez mais tende a funcionar como um sistema repressivo acionado em casos limites, com as câmaras de monitoramento, sendo a vigilância, então, delegada ao próprio sujeito, que deve desenvolver um sistema de autogoverno. Gerenciar seu próprio tempo, numa espécie de gestão de vida, não significa maior liberdade. Nesse caso, tanto professores como alunos têm a possibilidade de planejar, avaliar e monitorar suas próprias ações. Conforme Costas, Fagundes e Nevado (1998, p.99), “o professor-aluno pode estabelecer seus horários, e o tempo necessário para realizar o curso e concluí-lo, porém deve ter claro que deve seguir o ritmo que ele próprio estabeleceu através de seu plano de curso”.

Nesse sentido, Saraiva (2006) diz que os professores perderam a liberdade de estar fora da escola, pois em qualquer local e em qualquer hora é preciso aprender e ensinar. Pode-se dizer que o professor precisa ser responsável em promover um processo de auto-aprendizagem contínua.

O educador precisa conectar-se consigo mesmo, ou seja, conhecer e desenvolver suas potencialidades, identificando suas dificuldades e deficiências, descobrindo potenciais que talvez ainda não se tenham manifestado (GITAHÍ; MENIN, 2003, p.9).

Sendo assim, o professor tem que estar sempre desenvolvendo a formação continuada. Tal formação exige uma captura de seu tempo e controle de seu comportamento para poder produzir materiais didáticos, enviar e responder e-mails, avaliar os alunos, viajar para os pólos onde se situam os cursos, atualizar currículo lattes; enfim, o uso que se faz do tempo e do espaço na EaD vai além de muros, grades e classes. Deleuze (1992, p.221) destaca uma das características da sociedade do controle ao afirmar que “Nas sociedades das disciplinas não se parava de recomeçar, enquanto nas sociedades do controle nunca se termina nada”.

## 6. Sociedades de controle

Não há necessidade de ficção científica para conceber um mecanismo de controle que forneça a cada instante a posição de um elemento em meio aberto, animal numa reserva, homem numa empresa (coleira eletrônica). Feliz Guattari imaginava uma cidade onde cada um pudesse deixar seu apartamento, sua rua, seu bairro, graças ao seu cartão eletrônico, que removeria qualquer barreira; mas, do mesmo modo, o cartão poderia ser rejeitado tal dia, ou entre tais horas; o que conta não é a barreira, mas o computador que localizava a posição de cada um, ilícita ou ilícita, e opera uma modulação universal (Gilles Deleuze, 1990)

Problematizamos, aqui, a época clássica, na qual Foucault (1999) situa a existência de uma arquitetura fixa para disciplinar “corpos dóceis”. Escolas, prisões, hospitais, exércitos, funcionam como aparelhos disciplinares e instituições de seqüestro. Em relação a essa arquitetura, Foucault (1999) diz que “Lugares determinados se definem para satisfazer não só a necessidade de vigiar, de romper as comunicações perigosas, mas também de criar um espaço útil”. Saraiva (2006, p. 67) comenta que “para o funcionamento do poder disciplinar são necessários o confinamento espacial, que tornam possível localizar imediatamente cada indivíduo”. Esse confinamento, disposto no interior dos espaços institucionais heterogêneos e cercados, é a forma como as instituições de seqüestro da modernidade irão conter os movimentos e proceder à repartição espacial, cuja forma é o quadriculamento. Se nos reportarmos para o século XVI, perceberemos que a disciplina e o adestramento surgem em virtude do aparecimento de uma nova relação de produção, onde se buscava acúmulo de capital e lucro, sendo para isso necessário garantir a produção, disciplinando e domesticando corpos.

Segundo Decca (1993), a fábrica como local de produção surge no início do século XVI, quando é usada como estratégia específica dos mercantilistas (pré-capitalistas) na expropriação do saber dos mestres artesãos (profissionais). Isso tudo visava garantir a ordem, o controle sobre o processo de produção e, portanto, sobre o produzido, iniciando e garantindo a submissão do operário ao patrão. Cabe aqui salientar que, com o advento da fábrica, é introduzido na sociedade do controle do tempo, o relógio. Uma vez retirados do artesão o espaço e tempo, foi-lhe retirada também a sua autonomia para definir o que produzir e o que fazer. Tudo o que o artesão irá fazer já está preestabelecido como uma exigência que foi definida a partir das novas formas de organização no processo produtivo. Com o taylorismo, a

organização em termos de tempo e espaço se dava a partir da racionalização do trabalho e a especialização das funções enquanto princípios administrativos.

Do conjunto destes três fatores: delimitação do espaço, do tempo e do que produzir resultou o trabalho fragmentado. Este tem como consequência a expropriação do saber do mestre artesão e o controle tanto do processo de produção quanto do produzido. A expropriação gerou hierarquia de conhecimentos, novas relações de saber/poder e novas relações interpessoais, ou seja, novas formas de organização fabril (KASSICK, 2000, p.90).

Nesse sentido, a fábrica é o local onde os indivíduos tinham a função de produzir para atender a demanda do mercado do trabalho. O homem economicus é tomado em sua expressão econômica, baseada no quanto é capaz de produzir.

Esse corpo que produz, já passou por uma transformação, pois foi educado por uma instituição escolar que cumpria e cumpre exemplarmente sua função disciplinadora – a de formar corpos dóceis, capaz de se ajustar, adequar e suportar a esteira da linha da produção fabril. (KASSICK, 2000, p.90).

A partir dessas novas formas de organização fabril, surgiram muitas modificações e adaptações em diversos locais, como na escola. Este espaço ganha uma nova forma de organização, que tem base na institucionalização, passando a funcionar como um lugar de confinamento que irá dispor de diversas estratégias para disciplinar corpos. A escola determina o tempo e o espaço, horário para entrar, sair, comer, ir ao banheiro, falar, brincar etc. Estipula o tempo durante o qual os alunos terão que ficar sentados ouvindo o professor; trata-se de um corpo escolar, um corpo centrado na cabeça, corpo parado. Correa (2004, p. 39) diz que “situações de comunicação exigem muito trabalho sobre o corpo, para que este se adapte a funcionar menos: ativar determinadas parte do corpo e a desativar quase que completamente outras, ativar visualmente o corpo, ativar auditivamente e oralmente do pescoço para baixo uma imobilidade total”. Somam-se, ainda, nesse contexto, as formas de recompensa e punição realizadas através da autoridade do professor. Tudo isso é usado para transformar o corpo e torná-lo produtivo para o mercado. A escola é vista como reprodutora social, como observa KASSICK (1996): “a escola se insere numa estrutura social de tal forma que não se faz mais que reproduzir esta mesma sociedade”. Nesse sentido, a estrutura organizacional tanto da escola como da fábrica tem uma mesma função: a de ajustar corpos, conter forças pacificando-as e adaptando-as conforme as constantes transformações da sociedade.

Então, para que ocorra produção de corpos dóceis, o poder disciplinar propõe um

adestramento que usa como instrumentos a vigilância, a sanção e o exame. Saraiva (2006:69) comenta que “a grade disciplinar produz um sistema de visibilidade que coercivamente expõe aos indivíduos a vigilância hierarquizada que, constatando qualquer desvio nas condutas, imporá sanções corretivas”. O exame irá combinar as técnicas de vigilância e penalização, através de observações que classificam e, ao classificar, permitem estabelecer punições.

É por isso que, em todos os dispositivos da disciplina, o exame é altamente ritualizado. Nele vem-se reunir a cerimônia do poder e a forma da experiência, a demonstração da força e o estabelecimento da verdade. No coração dos processos das disciplinas, ele manifesta a sujeição dos que são percebidos como objetos e a observação dos que se sujeitam. A superposição das relações de poder e das de saber assume no exame todo o seu brilho invisível (FOUCAULT, 1999,p,154).

Veiga Neto (2003) compartilha essa posição, dizendo que a fabricação de corpos dóceis acontece simultaneamente, tomando o indivíduo como objeto do poder inserido nas redes disciplinares e assujeitando-o a essa rede aparentemente invisível, o que colabora para naturalizar o processo disciplinar. As disciplinas irão se generalizar durante o século XVIII, formando o que Foucault (1999) chama de *sociedades disciplinares*. Ocorre, nesse período, um alastramento da disciplina, que acontece não apenas pelo aumento de estabelecimentos com regulamentos disciplinares, como também pela tendência apresentada pelos mecanismos disciplinares, que atravessaram os muros e circularam cada vez mais pelos interstícios do tecido social. Ainda no final do século XVIII, depois do aparecimento do poder disciplinar, surge outro tipo de poder, uma nova tecnologia de poder que Foucault (1999) denomina *biopoder*, o qual vem sendo construído com a arte de governar, entendida como forma de dispor das coisas de modo a propiciar para aqueles que são governados as melhores condições possíveis de subsistência. Para a arte de governar, foram criados novos saberes que proporcionaram ao Estado conhecer dados diversos sobre a população. Essa ciência do Estado foi chamada de estatística. Segundo Lazzarato (1997), as disciplinas se estruturam sobre o espaço, ainda que rigidamente controlem o uso do tempo. É no confinamento e na separação dos corpos que as técnicas disciplinares fundamentalmente se apóiam. Já o biopoder estrutura-se sobre o tempo, um tempo de duração que será utilizado para compreender o desenrolar dos fenômenos, como as séries de eventos se comportam dentro de um determinado intervalo. Nesse sentido, o biopoder não substitui a disciplina;

pelo contrário, esse novo poder necessita da disciplina, complementando-a para intensificar a governamentalização da sociedade (SOUZA, GALLO, 2002). Tampouco o poder soberano desaparece:

De modo que é possível compreender as coisas não como a substituição de uma sociedade de soberania por uma sociedade de disciplina, por uma sociedade digamos de governo. Tem-se, de fato, um triângulo: soberania-disciplina-gestão governamental cujo alvo principal é população e cujos mecanismos essenciais são os dispositivos de segurança (FOUCAULT, 2003 p, 302).

O biopoder, que irá implicar saberes mais elaborados e sofisticados, necessitará de técnicas de coordenação e administração. Segundo Foucault (2003,p.298), "Essas duas tecnologias de poder dão origem a duas séries: corpo-organismo-disciplina-instituições e a série população e processos biológicos mecanismos regulamentadores-Estado". O que vemos, então, é o aparecimento de um elemento que irá articular o poder disciplinar com o poder regulador, a norma. Conforme Saraiva (2006, p 73), " a norma transborda da lei e será quase onipresente na docilização de corpos e na regulamentação da vida". Essa é a sociedade da normalização, cuja emergência seria um efeito das tecnologias centradas na vida ou, por que não dizer, um controle sobre a vida. Segundo Deleuze (1992, p.221), "a disciplina vem sendo substituída por um controle contínuo, que se exerce a céu aberto e que toma como instrumento para o seu exercício a sofisticada tecnologia hoje existente"

Saraiva (2006, p.78) comenta que:

Controlar os sujeitos, mesmo sem poder contar com os olhos sobre o corpo, mesmo sem observar o desenvolvimento de um dado processo, tem sido facilitado pelo uso dos recursos tecnológicos digitais, principalmente banco de dados que guardam informações diversas para subsidiar o controle. Isto, por que vivemos no auge de uma sociedade do controle.

Registra-se qualquer coisa, de qualquer um. Qualquer um participa, mesmo que jamais tenha tocado um teclado de computador ou utilizado a Internet ou que ignore o que significa fazer um *download* ou dar um *enter*. Qualquer um compõe o banco de dados de sua vida. Desde a simples passagens por avenidas, portarias de edifícios e residências, corredores de empresas, escolas, supermercados repartições públicas, clínicas, lojas; o uso compulsório do cartão da previdência pelos aposentados, do cartão da bolsa escola pelos pais dos alunos, passando por mínimas transações comerciais com cartões de débito ou crédito, pelo uso da rede de computadores, até, por exemplo, decisões envolvendo informações sigilosas produzidas por satélites e que dizem respeito a questões de soberania entre Estados. (CORREA, 2004,p.42).

Nesse sentido, toda a população passa a ser controlada. População de

endividados, não mais de confinados. Correa (2006) comenta que “saúde, educação, trabalho e vigilância passam a ser amalgamados pela função empresa. Qualquer lugar serve para trabalhar, para tratar-se”. O que ocorre também é um deslocamento nos mecanismo de controle.

O princípio modular do “salário por mérito” tenta a própria educação nacional: com efeito, assim como a empresa, substitui a fábrica, a formação permanente tende a substituir a escola, e o controle contínuo substitui o exame. Este é meio mais garantido de entregar a escola à empresa. (DELEUZE, 1992, p.221).

Na sociedade contemporânea, pode-se dizer que nunca estamos prontos, é necessário estar sempre em processo de formação; a formação é continuada, o estilo de vida é todo o tempo transformado. Hoje em dia, o controle já não é uma grade rígida, mas a malha flexível, que se reconfigura a todo instante, como um efeito de simulação computacional. Saraiva (2006, p.79) comenta que “o controle permanente e exercido a céu aberto libera os sujeitos de restrições espaciais e temporais, visto que podem alcançá-lo onde e quando quer que estejam”. Implementa-se uma mobilidade para que todos possam fazer parte, minimizando-se a capacidade de escapar do controle. A partir desse contexto, problematizamos a questão da “mobilidade” efetivada por meio da EaD. Para Saraiva (2006 p,162), “a EaD mediada pela Internet, segundo esses enunciados, parece ser uma forma de conferir mobilidade ao sujeito, permitindo que ele esteja onde jamais poderia estar de outro modo”. Professores e alunos estão presentes em múltiplos espaços, como que se multiplicando por diversas salas de aula. Essa mobilidade na EaD, é de mão de dupla, pois alunos e professores podem vigiar-se e controlar sem estar em um lugar fixo. Isso acontece porque as relações estabelecidas são transitórias e migratórias; aqui não existe um ponto e nem um lugar estipulado, todos que participam do processo educativo interagem em diferentes pólos e locais através da rede de computadores.

A rede não está no espaço, ela é o espaço. A rede não tem centro, possui permanentemente diversos centros que são como pontas luminosas perpetuamente móveis, saltando de um nó a outro, trazendo ao redor de si uma ramificação infinita de pequenas raízes, de rizomas, finas linhas brancas esboçando por um instante um mapa qualquer com detalhes delicados e, depois correndo para desenhar mais a frente outras paisagens do sentido. (LEVY, 1999, p.26).

Então, com a rede digital, foi possível que toda a sociedade pudesse ser vigiada e controlada. Segundo Saraiva (2006, p.78), “o controle contemporâneo busca (...)

extrair saberes sobre os sujeitos para governar suas condutas, não apenas pelo autogoverno, mas incitando determinados comportamentos”. Nesse sentido, percebe-se que a EaD dispõe de tecnologias educacionais, as quais criam possibilidades para que alunos e professores possam modificar seu comportamento em relação aos estudos. Os mesmos podem escolher o horário e o local de estudo, bem como podem de certa forma comandar a própria vida, numa espécie de autogovernamento. Saraiva (2006, p.81) diz que na contemporaneidade “cada um é gerente de si mesmo”. Ainda diz que para que os alunos possam gozar da liberdade prometida pela EaD, deve-se estabelecer uma auto-regulação (...), uma eficiente forma de autogovernamento. Saraiva (2006, p.273) afirma que “Do aluno sempre se espera, que poste mais uma contribuição no ambiente de aprendizagem, ao professor cabe monitorar incessantemente mais uma contribuição no ambiente de aprendizagem”. Cada um tem o controle sobre si e sobre os outros. Percebe-se que o controle, ainda que implícito, proporciona modificabilidades nos comportamentos de professores e alunos. Desse modo, esse controle potencializa a captura do tempo de todos os envolvidos, neste caso, professores e alunos.



## **7- Representações de professores sobre a EaD no contexto de produção de materiais didáticos**

O curso de graduação à distância em Educação Especial da UFSM é um curso piloto, no qual os professores estão iniciando a utilização das TICs e a produção dos materiais didáticos impressos para o 1º semestre do curso. Nesse contexto, interessava-nos mapear as representações desses professores sobre a EaD no contexto de produções de materiais didáticos, os quais eles produziram.

Moscovi (1978, p. 40) comenta que “Todas as interações humanas, surjam elas entre duas pessoas ou entre dois grupos, pressupõe representações”. Conforme (Asch, 1952, p.142), “O fato central sobre as interações humanas é que elas são acontecimentos, que elas estão psicologicamente representadas em cada um dos participantes”. Para Moscovici, sempre e em todo o lugar, quando nós encontramos pessoas ou coisas e nos familiarizamos com elas, tais representações estão presentes. Moscovici (1978, p. 40) comenta: “representações, uma vez criadas, contudo, elas adquirem uma vida própria, circulam, se encontram se atraem, se repelem e dão oportunidade ao nascimento de novas representações, enquanto velhas representações morrem”.

Nesse sentido, as representações de professores do respectivo curso em relação a EaD e os materiais didáticos que produziram mostram contradições, crenças, imagens, visões, modificações, adaptações, as quais tiveram que ser incorporadas em suas práticas pedagógicas que, de certa forma, vêm sendo construídas, modificadas e aperfeiçoadas.

Sendo assim, a partir das análises das entrevistas semi-estruturadas (disponíveis em anexo VI) respondidas pelos professores atuantes do curso de graduação à distância em educação especial da UFSM, identificamos suas respectivas representações. Para manter o anonimato dos professores, utilizamos itálico e as letras A, B, C, D, E, F e G para fazer referência a eles, e a letra H para uma professora do curso que fez parte da comissão pedagógica.

### 7.1.1 - Diferentes olhares sobre as “primeiras impressões”

Sistematizamos algumas categorias que surgiram a partir das falas dos professores, tais como: aprendizagens, responsabilidade, habilidades, convívio com a equipe, resistências e desagrado. Buscamos, a partir de representações sociais, desvendar e ativar esses saberes. Ao serem questionados sobre as impressões que tiveram da produção dos materiais didáticos impressos, os sujeitos evidenciaram uma diversidade de representações a respeito do que seria produzir um material didático impresso para a EaD.

*Ah, a primeira impressão é de (pausa) preocupação, né. Porque é uma nova modalidade de ensino, com qual a gente tá tentando aprender alguma coisa, a se habituar a essa modalidade (Professor A).*

Nessa fala o professor A demonstrou preocupação devido à EaD ser uma nova modalidade de ensino, em relação à qual o mesmo precisa manifestar disposição para aprender a se habituar. A questão da aprendizagem está evidente no seu discurso, aproximando-se à posição de Delors (2002) quando fala em “Aprender a aprender, para beneficiar-se das oportunidades oferecidas pela educação ao longo da vida”. Nessa questão podemos ver que ocorrem preocupações em criar um material didático destinado ao um curso à distância, o que implica que o professor terá que aprender a fazer.

Aprender a fazer, a fim de adquirir, não somente uma qualificação profissional, mas, de uma maneira mais ampla, competências que tornem a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe. (DELORS, 2000, p.101).

A professora B também enfoca a questão das aprendizagens quando comenta sobre importância de lapidar as habilidades, desta vez com a tecnologia no campo virtual.

*Quanto à solicitação de participação do grupo que iria empreender esse tipo de ensino-aprendizagem pessoal, foi bem interessante, até porque eu também tinha curiosidade e acreditava nesse desafio. E, por acreditar, eu me envolvi muito e gostei da turma e da equipe que se formou e, principalmente, de como se organizou esse estudo para lapidar um pouco nossas habilidades com a tecnologia no campo virtual, que realmente, no geral, éramos todos ainda muito imaturos (risos). Então o convívio*

*realmente ajudou a crescer e a desenvolver essas habilidades.* (Professora B).

Aqui, a professora B também demonstrou, nas suas primeiras impressões, curiosidade, pelo fato de a EaD ser um outro tipo de ensino-aprendizagem, *sobre o convívio com a equipe que elaborou o material*. Podemos articular essa questão com a fala de Levy (2000) no programa “Roda Viva” da TV Cultura:

(...) é preciso colocar as pessoas nessa situação de curiosidade, nessa possibilidade de exploração. Não individualmente, não sozinhas, mas juntas em grupo. Para que tentem se conhecer e conhecer o mundo a sua volta. Uma vez compreendido esse princípio básico, todos os meios servem. Os meios audiovisuais, interativos, os mundos virtuais, os grupos de discussão, tudo o que quisermos (LEVY:2002).

Nesse sentido, devido à questão das aprendizagens, a modalidade à distância busca criar sistemas de “coletivos de trabalho”. Demonstramos, ao longo da pesquisa, que todo o processo de criação do curso à distância da UFSM foi um trabalho em equipe. Pode-se dizer que esse modelo é uma espécie de “*taylorismo ao contrário*” (DELORS, 2000, p.94), pois a indiferenciação entre trabalhadores sucede a personalização de tarefas. Visa uma formação técnica, onde o profissional tem que “saber-ser” e “saber-fazer”, devido a uma série de exigências. Pode-se dizer que os empresários também utilizam esse modelo na organização do setor de serviços.

Se juntarmos a estas novas exigências a busca de um compromisso pessoal do trabalhador, considerando como agente de mudança, torna-se evidente que as qualidades muito subjetivas, inatas ou adquiridas, muitas vezes denominadas “saber-ser”, pelos dirigentes empresariais, se juntam ao saber e ao saber-fazer para compor a competência exigida – o que mostra bem a ligação em que a educação deve manter, como aliás sublinhou a comissão, entre os diversos aspectos da aprendizagem. Qualidades como a capacidade de comunicar, de trabalhar com os outros, de gerir e de resolver conflitos, torna-se cada vez mais importantes. E essa tendência torna-se ainda mais forte, devido ao desenvolvimento do setor de serviços. (DELORS, 2000, p. 94).

Ainda em relação às impressões iniciais sobre a produção do material, duas professoras demonstraram *susto*, pois não esperavam essa solicitação.

*A primeira fase foi o susto, (pausa) da responsabilidade que seria em se fazer esse tipo de material, e que seria a primeira vez que eu iria fazer, e depois muito trabalho, muito trabalho em pesquisa, estudo para elaborar muita insegurança de saber se era daquela forma que teria que ser feita, né? Mas, passado esse susto, as coisas andaram, não tive grandes problemas.* (Professora C).

A fase do susto demonstra que a professora C, em sua formação, não se envolveu com produção de materiais didáticos impressos para EaD. Essa questão fez com que ela se sentisse responsável em aprender a produzir conforme as orientações da equipe. A esse respeito, Delors (2000, p. 155) diz que “A competência, o profissionalismo e o devotamento que exigimos dos professores fazem recair sobre eles, uma pesada responsabilidade”. Nesse sentido, a professora C, ao se responsabilizar pela produção, incorporou em sua prática pedagógica as exigências de formação permanente propostas nos discursos que a UNESCO propõe, tanto para a educação presencial como para a modalidade EaD. Cabe aqui uma pequena citação de Delors (2000, p.192): “Que a formação contínua dos professores, lhes confira um verdadeiro domínio desses novos instrumentos pedagógicos”. Essa questão também está relacionada com a fala da professora D, que diz que:

*No início, na impressão inicial, a gente fica bem assustada, porque tudo é novo, né? O perfil do profissional muda totalmente, tem que mudar, né? Pensar diferente, não é mais, o professor não é aquele da presencial, tem que pensar em distância, né? Claro que material, acho que material impresso, tudo bem, tu faz, né, é como escrever um artigo, ou até quase um livro, né? Mas no início a gente assusta um pouco, né? É bem diferente. (professora D).*

A professora também demonstra susto, mencionando a questão do perfil do profissional que muda, no que diz respeito à modalidade EaD. Pode-se dizer, assim, que a questão da distância produz modificabilidades nas práticas dos professores. Problematicamos essa categoria perfil do professor da EaD na medida em que encontramos vários autores que discutem essa questão. Segundo Nogueira (2002, p.83), “os professores precisam saber como, para que, e por que, fazer ensino à distância. Ensinar à distância é muito diferente do que ensinar presencialmente”. E ainda Gitahi; Menin, (2003, p.27) argumentam que “os profissionais da educação precisam, pois, urgentemente adquirir um nível satisfatório de reflexão a respeito da informatização da sociedade, e mais especificamente, da educação. Então esses autores buscam determinar como devem agir e o que devem saber os docentes que atuam na EaD. Saraiva ( 2006 p.280) diz que “essas tentativas produzem uma nova identidade profissional e engendram processos de subjetivação, operacionalizando o governo desses sujeitos”. Para essa mesma autora, essa determinação sobre a forma de conduta dos professores e alunos institui uma nova moralidade, estreitamente

relacionada com os comportamentos considerados desejados nos sujeitos contemporâneos. Parafraseando Nietzsche, a moral nesse mundo é inventada. Essa moral contemporânea diz respeito à fabricação de sujeitos ativos, flexíveis. O professor que atua na EaD contribui para instalar uma outra ordem contemporânea e difundir seu sistema de moral.

Nesse sentido, Saraiva (2006), faz uma comparação entre os rígidos professores das escolas do século XIX e os flexíveis professores da EaD: ambos têm como finalidade difundir e inculcar em seus alunos a moralidade vigente, o que difere é o tipo de moralidade. Nas escolas disciplinares, observa-se o cumprimento de horários, a obediência a ordens, o enclausuramento do corpo. Na EaD, a capacidade de autogoverno, o gerenciamento do próprio tempo. Nesta o professor aparece como um “mediador”, orientador, um guia na ação docente e são empregados termos também oriundos do sistema empresarial, como agente, organizador, consultor.

Analisando outras faces das impressões dos professores do curso de graduação à distância em Educação Especial da UFSM sobre os materiais didáticos que produziram, constatamos que a professora E demonstrou resistência, argumentando que somente continuou participando da produção em função do incentivo do grupo de trabalho.

*A minha primeira impressão foi (pausa) um pouco de resistência, depois continuei assim, continuei fazendo o curso de formação. Ah... e as minhas colegas me incentivando muito. Eu fiquei fazendo o curso de formação em função das minhas colegas me incentivando. (Professora E).*

Essa professora comenta sobre sua saída do curso, argumentando que não gostou da experiência de ter trabalhado no mesmo por ter dúvidas a respeito dessa questão.

*Eu trabalhei um semestre e saí... (pausa). Bom, daí eu não... Aí que é uma coisa que estou me refletindo ainda, eu não sei se é a disciplina que eu comecei, que é Psicologia I, que eu trabalhei, eu não senti assim... que eu não gosto muito da disciplina, talvez seja isso, ou realmente que eu não gosto da EaD. Eu não gostei da experiência. Agora eu não sei dizer, na verdade, o porquê assim... o porquê que eu não gostei... Teria que refletir mais sobre isso... Ou talvez experimentar de novo, né, com uma outra disciplina pra ver se eu gosto mais, com uma outra disciplina para ver se eu gosto ou não (Professora E).*

Aqui percebemos muitas dúvidas e confusões a respeito das primeiras impressões; porém no decorrer do texto a professora E afirma “Eu não gostei da experiência”, mas não fica claro de que experiência exatamente se trata. Não sabemos se é a de trabalhar com a sua disciplina ou a experiência com a EaD. Aqui ela

demonstra uma necessidade de uma nova experiência para saber se gostou ou não. Essa professora apresenta tantas outras impressões sobre essa questão, e enfatiza um fato ocorrido no início do curso, quando começaram as aulas:

*Bom, com relação às impressões também. assim, fica uma coisa assim... me pareceu assim, em alguns momentos, que a gente não é desconsiderado sabe, assim nos aspectos do ser humano, que depois, depois que eu parei eu me dei conta, assim, a gente viajava, a gente viajava... Uma vez eu fiz uma viagem para Uruguaiana, eu peguei o pólo mais longe, daí era uma fase, eu não sei se não tinha carro mesmo, ou se eles não nos deram carro, só sei que eu tive que fazer 200, 300 quilômetros para deixar uma colega no outro pólo. Daí eu cheguei na hora da aula, assim... Ah... Já levantei cedo no outro dia pra voltar de novo, então assim ó... Uma desconsideração com o humano me pareceu assim, com o ser humano sabe, tanto é que depois eu fiquei doente. Então são as várias formas, né, que essa pressão toda, essa coisa toda aí, põxa vida, como que eu vou formar humanos, né? E vou formar pessoas que pensem nisso lá nas séries iniciais, enfim, em qualquer nível da educação básica, se eu me permito essa violência comigo mesma, por que eu acho que isso é uma violência, sabe. Se eu olho pra trás, assim, agora, eu acho que foi violento mesmo. Uma violência assim, que eu me permiti. Sabe por que isso? Por que, tu vais pegando coisas, tu vai pegando coisas, tu tem que dar conta, tu tem que dar conta, tu tem que dar conta. Daí não interessa mais você consigo mesmo, né? Você como ser humano, não sei até que ponto o ser humano não se transforma **numa máquina mesmo**, de dar conta das coisas, de resolver as coisas (Professora E).*

Nessa fala, a professora E relata uma viagem até um pólo do curso, onde se sentiu desconsiderada como *ser humano*. Comenta que, nessa viagem, sentiu-se pressionada e que logo após esse episódio ficou doente. Esse fato fez com que ela se questionasse: *Não sei até que ponto o ser humano não se transforma numa máquina*. Conforme Saraiva (93), “No corpo o tempo deixa as suas marcas, é sobre o corpo que se inscreve o poder, que se exerce a violência”. Essa violência é exercida a partir da modernidade, que colocou o homem no centro do mundo; não dispensou Deus, mas desconsiderou seu papel. O mundo é como um relógio e Deus, o relojoeiro que o criou (SIBILA, 2002). Como uma máquina, após a sua formação, o mundo funciona por si, sem necessitar da intervenção do criador. Ou seja, o pensamento moderno não nega a existência de Deus, mas a sua interferência direta nos assuntos humanos. O mundo então passou a funcionar segundo as leis naturais que não sofrem mais interferência divina. Essa noção é moderna, época em que a ciência e a tecnologia avançam de mãos dadas e se produz uma proliferação dos mecanismos disponíveis: relógios,

moinhos e canhões. Esse pensamento está impregnado pela física. O corpo humano é apenas umas dessas máquinas perfeitas. Evidencia-se, aqui, o fato de a carga horária dos professores ser bem maior em virtude de terem que se deslocar aos pólos dos cursos, produzir materiais didáticos, enviar e receber e-mails, entrar em contato com os alunos. Isto é ter mais tempo para os alunos.

No entanto aqui se constata um novo paradigma, onde os professores de EAD precisam de mais tempo de dedicação aos alunos, pois dentre as várias atribuições do professor, há uma grande diferença entre se reunir e atender a uma classe de 30 a 40 alunos e responder seus e-mails (PAULA; FERNEDA; CAMPOS FILHO, 2004, p.9).

Nesse processo, as atividades na EaD, exigem muito mais disponibilidade do professor, como uma captura do seu tempo de trabalho, pois são vivenciadas diversas situações de aprendizagem e de formação continuada.

Já ao descrever sobre as suas impressões a respeito da produção, a professora E demonstrou desagrados, pois não esperava esse tipo de solicitação:

*Bom, nas nossas primeiras, assim, pelo menos a minha primeira impressão, no tempo que as minhas colegas, também foi de certa surpresa e até, vamos dizer assim, no tanto quanto, não sei se desagrado é a palavra, mas nós não ficamos muito satisfeitas com isso (Professora G).*

Comenta que teve outras idéias sobre a questão dos recursos educacionais que iriam ser utilizadas na mediação entre professores e alunos:

*Porque a nossa idéia era que a gente sugerisse bibliografia e que os pólos adquirissem essas bibliografias e que nós indicássemos on line, né via rede, essas bibliografias. Porque a gente entendia que o aluno teria uma capacidade, uma possibilidade maior de consulta e a necessidade de familiaridade com bibliografia, também atuais, né, da área, né, no caso nosso da psicologia da educação, tanto assim que houve desistências, por parte de alguns professores, quando souberam que isso ia ter que ser feito, que nós teríamos que produzir material didático (Professora G).*

A professora G teve outras idéias sobre a questão de como o aluno iria desenvolver a sua aprendizagem na EaD. Sendo um curso a distância, a professora G acreditava que os alunos teriam possibilidades de acesso à Internet, consulta de sites, etc. Falou também das desistências de muitos professores que já estavam no curso quando souberam que teriam que produzir um material didático.

*E eu penso que hoje, se foi bastante difícil, nesse primeiro momento, e a produção em si, acho que é importante para o aluno, porque só com*

*consulta de sites eu penso que é muito mais difícil o aluno ter uma boa formação à distância, acho que é isso.* (Professora G).

Complementa sobre a preocupação de o aluno ter uma boa formação à distância, argumentando a questão dos alunos consultarem sites.

Analisando as primeiras representações dos professores, percebemos que as preocupações, sustos, dificuldades e resistências se deram devido ao fato de que os professores não tiveram experiências com a EaD e materiais impressos no decorrer do seu processo de formação. Como muitos diziam, foi tudo novo, o que resultou num intenso trabalho de aprendizagens. Pode-se dizer que a única professora que não ficou tão surpresa em relação à produção materiais didáticos impressos foi a professora F, do curso de comunicação social, que já havia trabalhado com cursos de extensão em EaD.

*Eu acho que eu não fiquei tão surpresa quanto a maior parte das pessoas devem ter ficado, e como eu já trabalhava com essa questão das tecnologias de informação e da comunicação desde a minha formação no mestrado. Então isso assim não se mostrou como, não era uma coisa tão distante da minha realidade.* (Professora F).



## 7.1- 2 - Produção do material: O duplo professor- programador

*Então a gente entregava esse guia de orientação para os professores e eles é que **deveriam** elaborar os conteúdos a partir desse guia, né, com as orientações desse guia, né. Depois que eles elaborassem o conteúdo, né, eles tinham um prazo de tempo, que normalmente era cumprido, pra fazer esse conteúdo. (Professora H)*

Problematizamos o início da produção do material, quando a comissão pedagógica constituída por especialistas de diversas áreas entregava um guia de orientação para os professores, os quais tinham que elaborar todo o material a partir das instruções desse guia. Pode-se dizer que houve uma parceria entre os mesmos. No caso da EaD da Educação Especial da UFSM, pode-se dizer que todo o trabalho da produção dos materiais didáticos impressos só se desenvolveu efetivamente com a intervenção e a interação entre diversos profissionais da área de Comunicação, Letras, Desenho industrial, Pedagogia, Educação Especial e programadores de sistemas. Afirmamos essa questão, pois quem elaborou o guia foram duas profissionais, uma da área de letras, e outra da Comunicação. A professora F disse: *“eu fui chamada a elaborar um guia para auxiliar os professores a elaborar os materiais”*. (Professora F) Ela complementa dizendo que *“as dificuldades eram grandes em função de que eles, a maior parte, todos os professores ali, a maior parte, não tinha muita noção assim de lidar com informação no ambiente web, e também não tinham assim uma prática de escrever textos que não textos acadêmicos, então assim a gente teve que fazer um trabalho bastante grande com eles*. (Professora F)

Nesse sentido, o estudo do guia de orientação foi uma espécie de formação, como um curso de formação, onde os professores teriam que aprender a produzir um material didático impresso, que estivesse readequado a outro espaço/tempo, e aprender a lidar com as informações no ambiente WEB. Mas para que essas questões se concretizassem foi preciso que ocorresse um trabalho entre outros profissionais.

Conforme Saraiva (2006: 142), “o próprio lugar do saber antes ocupado pelo professor agora é compartilhado com outros atores, pois os docentes não apenas têm que aprender a utilizar as tecnologias de informação e comunicação, como desenvolver a capacidade de ministrar cursos à distância”. Essa profissional da

comunicação, além de ter elaborado o guia de produção do material, também produziu material didático. Essa profissional já participou de muitos projetos que faziam usos das TICs desde sua formação no mestrado.

*Uma coisa que facilitou assim, que a gente, eu já usava alguns recursos de apoio, um blog, uma lista de discussões, né... Eu já vinha trabalhando um pouco efetivamente com isso. ( Professora F)*

Conforme Corrêa (2006, p.120), “a nova educação ficou a cargo dos profissionais da comunicação, nos programas de televisão, marketing empresarial, programação de computadores, (...) estes profissionais estão sempre por de trás de qualquer operação comunicacional”. Concomitante com a fala do autor, outra professora dá ênfase ao aspecto da interação entre profissionais de diversas áreas. A professora B diz:

*Eu vou lembrando de alguns aspectos também interessantes que é esse, conhecer profissionais de outras áreas para agilizar ainda mais aquele processo de formação, como seria o das imagens, né. Então, como nós vamos trabalhar as imagens para colocar para enriquecer, ainda mais aquela informação. Aí então, nós tivemos profissionais da informática, profissionais não me lembro agora, lá das artes, né? Profissionais das artes, né? Pra você explicar como se processa a formatação, né? (Professora B).*

Aqui, percebe-se que os profissionais da informática ocupam um lugar privilegiado, pois dominam as técnicas necessárias para operacionalizar funções específicas em relação a conhecimentos da área da informática, enquanto os professores não possuem essa formação. Nesse sentido, é certo que é preciso que entre em cena o programador de sistemas. Corrêa (2006, p.121) diz que “se desenha o campo do programador: hardware, software e a informação, não mais o campo disciplinar, mas a do controle, o programador não mais uma pessoa ou um grupo, mas uma função que integra qualquer situação particular de comunicação à imensa rede de informações de que depende uma sociedade do controle”. Porém, a professora B acredita que esse processo de interação entre outros profissionais é um processo rico, quando afirma que:

*Eu considerei muito rico até pelo fato que eu com as minhas bagagens, com as minhas limitações, fui e conversei com outros profissionais de outras áreas, veja bem, não é outra área do centro de educação, de outros centros. Então essa interação é, abriu um leque de outras informações para nós, ao mesmo tempo que se estava se passando conhecimento, nós estávamos aprendendo, e aí a gente se entusiasmava*

*muito, né, eu, pelos menos, gostei imensamente.* (Professora B)

A professora B afirma que gostou e aprendeu com esse processo de trabalho em equipe, pois incorporou em sua prática a questão da interação entre outros profissionais que, hoje em dia, com a EaD, está em evidência.

Problematizamos também a questão do conhecimento, pois sabemos que apenas com um curso de curta duração não será suficiente para que os professores aprendam a lidar com as novas tecnologias.

Os programas de preparação didática para o uso das novas tecnologias são falhos. Consideram que preparar professores é instruí-los sobre o uso de máquinas, o conhecimento superficial de hardware e dos softwares industrializados disponíveis em cursos de curta duração, para o adestramento tecnológico. ( KENSKI, 2003,p.77)

Percebemos que o que aconteceu na produção do material foi o repasse de informações, instruções, indicações, explicações e solicitações por parte da comissão pedagógica. Essa questão está evidenciada na fala da professora H, integrante da comissão pedagógica que orientava os professores na produção:

*A gente tinha fazer as indicações, né? Fazer a solicitação que eles colocassem as figuras onde as figuras iam, quais seriam as legendas daquelas figuras, que eles fizessem indicações dos destaques* ( Professora H).

Essa solicitação foi realizada numa reunião entre os professores e especialistas.

*Nós tivemos uma reunião de esclarecimento, né? Depois muitas explicações por parte da equipe que tava encarregada da, de coordenar esse processo diante de todos esses esclarecimentos, a gente então iniciou o trabalho* ( Professora C).

A preocupação com o projeto pedagógico do curso também foi destacada:

*Não pode um material ser estruturado como o projeto do curso impõe, impõe, não determina, né? Então eu tive muito cuidado em estar sempre voltando ao projeto do curso, pra ver se o material que eu estava produzindo não iria contra o que o projeto do curso pretende, né?..*( Professora C).

Nesse sentido, na produção houve o assessoramento de profissionais qualificados, os quais produziram o guia do *professor pesquisador* o qual orientou toda a construção dos cadernos didáticos. Conforme KENSKI (2003, p. 79), “o

professor deve ser assessorado por técnicos que lhe garantam apoio permanente e imediato para a resolução de problemas”.

Pode-se dizer também que foi buscada uma uniformização para que todos os cadernos didáticos ficassem organizados da mesma forma, pois os professores tiveram que se restringir a uma uniformização rígida para a produção do material.

*(...) no campo do caderno didático nós tivemos que nos restringir a um programa muito bem elaborado principalmente no aspecto conceitual, reflexivo, escrito, e no caso o caderno a gente tinha que situar os dias, né? As aulas, o conteúdo a ser dado, como ele iria entender que até nós não sabíamos como era esse público e como eles iriam reagir diante desses ensinamentos e que nós passaríamos por escrito no caderno didático, né? Então teria que ser numa linguagem acessível a esse público, que foi um público piloto (Professora B).*

Para a professora B, o guia foi bem elaborado, ajudando-a na sua produção. Quando a professora B refere-se a “situar os dias, as aulas, e o conteúdo a ser dado, percebemos que na EaD o professor tem que programar todas as atividades.

No caso do caderno didático, fica evidente que as atividades são instrucionais. Na medida em que a professora B refere-se a uma “linguagem acessível”, pode-se dizer que essa linguagem deve permitir que sejam dadas instruções para que o aluno possa seguir nas atividades. A professora B, no decorrer da entrevista, comenta sobre a importância e a riqueza da interação entre outros profissionais para a produção do material:

*Uma outra profissional mais ou menos idealizava e configurava ali no texto, no corpo do texto, esboços do corpo do texto para ver se realmente aquilo era pertinente, se fechava com o conhecimento que nós atingíamos. Então outro lado foi muito rico, por dentro da sala de aula, pelo centro de educação, dentro de sala de aula em educação, nós não temos essa riqueza de diálogo com outros profissionais. (Professora B).*

Ainda em relação à produção, a professora D comenta o recebimento do guia para a produção do material didático:

*Então foi feito todo um roteiro, todo um caderno, enfim, pra produção de material, só pra isso, a orientação geral, para a produção de material didático impresso da EAD. Então tem tudo aqui, tem a organização do material didático, planejamento, cronograma, como que é, a linguagem que deve ser utilizada, né? As atividades intercaladas..., textos, se são abertas ou fechadas. Atividade final da unidade, sempre tem uma atividade final de unidade (Professora D).*

A professora D comenta o roteiro a ser seguido na produção, que exigiu um trabalho em equipe, e diz que é esse trabalho em equipe que diferencia a EaD da educação presencial.

*A gente trabalha muito em equipe, não existe um trabalho individual, então eu acho que isso é uma grande diferença, né, do presencial (Professora D).*

O professor A comenta a questão do trabalho em equipe, o qual foi possível na EaD:

*Houve um trabalho multidisciplinar, por exemplo, o pessoal do design, o pessoal da comunicação, enfim, todos que se envolveram, até questões legais de direitos autorais. Um trabalho que (pausa) eu achei extremamente interessante, porque a gente fala tanto em pluri, multidisciplinaridade, e raramente a gente consegue colocar em prática, essa, fica tudo muito no plano teórico, me parece que em alguma medida com a elaboração do material didático para a EaD, isso foi possível nesse trabalho. ( Professor A).*

Ainda em relação ao guia de produção e à comissão pedagógica, alguns professores demonstraram problemas, comentando o desgaste que isso trouxe para a produção do material.

Sobre essa questão, a professora G diz:

*Nós trabalhávamos o texto de forma bruta, vamos dizer assim, e o tutor se colocava dentro de todos aqueles parâmetros que eram exigidos dentro do guia, e muitas vezes ainda ficavam lacunas, por que esse texto depois que ele copia toda essa lapidação, ele ainda passava por uma comissão pedagógica, essa comissão pedagógica várias vezes nos devolveu os textos. E isso era uma sessão desgastante também no processo, porque quando tu imaginava que as coisas já estavam corrigidas, estavam assim depuradas, novas questões surgiam, e às vezes questões que já haviam sido corrigidas, certo, às vezes eu penso que talvez não fosse a mesma pessoa que lesse o caderno, isso não ficava muito claro pra nós, tá, e assim a pesquisa em si, de site, e a própria pesquisa bibliográfica. Elas sempre têm dúvidas, sem ajuda dos tutores, ela teria sido muito mais trabalhosa, muito mais longa do que realmente foi e teria sido ainda mais desgastante do que foi. (Professora G).*

Muitos professores não ficaram satisfeitos e sentiram-se desgastados, situações em que se percebe que a sua carga horária de trabalho é mais extensa. Moraes (2003,p.125) observa que “No momento virtual há maior flexibilidade do aluno, mas não do professor, que por falta de apoio institucional tem trabalhado muito mais do que no ensino convencional”. Em relação às atividades na EaD,

Kenski (1997, p. 97) observa que “aos professores é necessária uma reorientação da sua carga horária de trabalho para incluir o tempo em que pesquisam as melhores formas interativas de desenvolver as atividades fazendo ou uso dos recursos multimidiáticos disponíveis.

Concordando com a questão do desgaste e do excessivo trabalho, a professora E diz:

*O material foi passado por uma comissão, eu acho que é comissão pedagógica, alguma coisa não lembro que na verdade apontou coisas, uma frase mal elaborada, mal construída, questões de revisão bibliográfica, se o ponto era antes do parêntese, depois do parêntese, de conteúdo mesmo, de melhoria do conteúdo, não, por que não tinha o conhecimento da área da disciplina, e nos devolviam. A gente tinha que corrigir, muitas vezes, duas vezes, três vezes. Depois a gente ia pra revisão do português, nos devolviam, nós tinha que corrigir novamente, mas isso foi muito maçante. (Professora E)*

Nesse caso, percebe-se um desgaste dos professores no que diz respeito à questão da produção do material, revisão do português, reformulação e correções tinham que ser feitas, pois, conforme a comissão:

*Eles traziam pra gente e a gente via se eles tinham feito realmente é tema como guia, aquelas indicações do guia de orientação, o que acontecia é que na maioria das vezes, eles tinham feito só o conteúdo como numa linguagem bem tradicional, né, assim, como se fosse um artigo, né. Eles traziam os conteúdos na forma de um artigo e a gente tinha que fazer as indicações, né, fazer a solicitação que eles colocassem as figuras, que eles colocassem onde as figuras iam, aonde que, quais seriam as legendas daquelas figuras, que eles fizessem indicações dos destaques, porque a gente trabalhou bastante com as questões do destaque. (Professora H).*

Observa-se, então, que os professores tiveram que produzir exatamente o caderno, conforme as orientações da comissão pedagógica, pois se não estivesse de acordo com a proposta do curso, o material voltava novamente para que os mesmos fizessem uma readequação.

*Bom, aí a gente fazia essa avaliação, eles entregavam e faziam, elaborava um parecer, chamava o professor e explicava todo o parecer, o que a gente questionava algumas coisas, trocava um pouco de idéias, porque às vezes o professor também não entendia o que a gente queria e a gente também não tinha entendido muito o que ele tinha posto ali naquele conteúdo e aí ele levava tudo, reelaborava, reformulava,*

*né?*(Professora H).

Nesse sentido, constata-se que os professores A, B, C, D e F, em suas representações sobre a produção, ficaram de certa forma satisfeitos por receber um guia de orientação e consideraram muito importantes as reuniões realizadas com outros profissionais de outras áreas. Consideraram que o trabalho em equipe contribuiu para a produção do material. Já os professores E e G demonstram desgastes em relação a questões como a reformulação dos cadernos, a existência de uma comissão pedagógica avaliando e controlando o tempo inteiro, o modo como estava sendo realizada a produção. Isso ocasionou uma carga horária enorme, pois seu tempo de trabalho acabou dobrando, donde se pode dizer que houve um processo de captura do seu tempo. Conforme Corrêa (2006, p.115), “Estas formas específicas de controle e modificação são todas as técnicas pedagógicas de motivação, de ajustamento desenvolvido por especialistas desta nova educação, dos quais se destacam o professor e o programador.”

### 7.1.3 - EaD e o material didático impresso: Controle sobre alunos e professores

Com o ensino individual ou a máquina de ensinar, há imediata realimentação e a aprendizagem fica sob bastante controle. O professor (ou a máquina) e o estudante estão em contínua e construtiva comunicação (DOOD, 1970, p. 51-52).

No decorrer de nossa pesquisa, enfatizamos a questão das sociedades de controle, onde os sujeitos estão sendo o tempo todo vigiados e monitorados durante todo o tempo. No que diz respeito a EaD, percebe-se que os alunos estão sob a vista de um controle contínuo no que diz respeito as suas produções escrita, pois como saber se o aluno está realmente participando das atividades? Nesse sentido, é preciso que os professores disponham de mecanismos de controle para saber. Em relação ao material didático impresso produzido pelos professores da EaD da Educação Especial, os professores tinham que disponibilizar diversas atividades para que os alunos respondessem e enviassem ao ambiente virtual.

*No material didático nos disponibilizávamos, digamos, três páginas, bom, dessas três páginas para cada aula, dessas três páginas a gente pedia sempre um exercício, uma atividade, né. Ou pedíamos uma síntese, ou pedíamos que eles entrassem no fórum. Bom, o acúmulo de material pra gente dá conta, pra gente compreender, minimamente compreender que esse aluno tinha lido esse material, tinha refletido sobre aquilo era enorme, o acúmulo de trabalho nosso, passava pelo tutor, mas quem tinha que dar o ok final éramos nós (Professora E).*

A professora E fala sobre o acúmulo de materiais que eles tinham que corrigir para saber se os alunos tinham compreendido as atividades propostas. Nesse sentido, os professores tiveram que disponibilizar aos alunos um imenso arsenal de materiais. Essa questão também já vinha sido proposta pelo Método Montessori, no qual os professores disponibilizavam um conjunto de materiais que seriam manipulados pelos alunos individualmente. Vimos que os materiais didáticos contêm muitas atividades, como ocorre também nos ambientes virtuais de aprendizagem. Conforme (Coelho; Haguenaer, 2004, p.4) “Diante de tão vasta gama de possibilidades e características disponíveis num ambiente de aprendizagem fica nítida a necessidade de uma atuação mais efetiva do professor e uma atenção mais próxima ao desenvolvimento do curso”. Nesse sentido, quem elabora e programa as



atividades na EaD são os professores. Conforme Corrêa (2006, p. 63), “o professor é o gerente, é o programador da montagem (.), o facilitador do acesso a essa realidade”.

A professora E faz comparações a respeito da EaD e do ensino presencial, dizendo que, na EaD, é necessário mais controle sobre a produção dos alunos.

*Então, numa sala de aula presencial, tu não tá fazendo, tu não faz todos os dias da semana, tu não faz, porque tu tem uma interação, por que tu avalia quando teu aluno participa, tu vê teu aluno ali na frente, folhando como se não soubesse nada, não entendesse de nada, quer dizer que ele não leu o material, né? Então, assim oh, esse controle extremado, também por esse, nesse aspecto, assim, que nós tinha que ter, para termos uma certa segurança do que os alunos estavam lendo, de que eles estavam, assim, ah, enfim, interagindo com aquele conteúdo dito básico, essencial, fundamental para um educador especial.( Professora E).*

Percebemos, assim, que na EaD o controle é realizado a partir das produções escritas dos alunos, postadas no ambiente virtual de aprendizagem.

A professora E diz que no presencial é possível saber se os alunos estão lendo, pois os professores enxergam os alunos fisicamente, o que não acontece na EaD, pois professores e alunos estão distante fisicamente, de modo que a única forma de monitorar a aprendizagem é por meio de atividades postadas aos alunos virtualmente.

Ao professor, num ambiente virtual de aprendizagem, cabe a missão de suprir as desvantagens, ou limitações que a modalidade de ensino a distância pode trazer que são a ausência do contato face a face e a necessidade de contato constante com o computador.(Coelho; Haguenaer, 2004, p.4)

Percebemos, portanto, que para que os professores possam saber se os alunos estão aprendendo é preciso ter um imenso controle sobre esses alunos e suas produções escritas.

Em relação aos cadernos didáticos, constatamos que esses contêm muitas atividades, o que, segundo a professora H, gerou muitas reclamações dos alunos.

*Os cadernos têm muitas atividades. né, porque a.gente vai avaliar também a construção do conhecimento deles, porque aquilo que eles produziram pra gente, né, então às vezes reclamam que têm muitas*

*atividades e que eles não conseguem fazer, que eles, né, em função do tempo, do trabalho ( Professora H).*

Percebemos, assim, que os materiais didáticos continham muitas atividades para os alunos resolverem, o que demandava uma captura de seu tempo. Na EaD é preciso que o professor implemente diversas atividades para poder avaliar os alunos e também para controlar o processo de aprendizagem dos mesmos. Sendo assim, mesmo que o aluno da EaD tenha a possibilidade de determinar seu tempo de estudo, ele não escapa dos mecanismos de controle de que o professor dispõe para poder avaliá-lo, o que indica que esse tempo de estudo é um tempo contínuo, de aprendizagens constantes, como uma *educação ao longo da vida* ( Delors, 2000).

Nesse sentido, os professores, também fazem muitas comparações sobre o ensino presencial e a EaD. A professora D acredita que os alunos do curso à distância questionam muito mais do que os alunos da presencial.

*Então essa interação, eu tô achando, assim, que o aluno interage mais do que o presencial, porque não tem como, né. Tem que aparecer ali, né, tem que, de alguma maneira, ele vai questionar, ele vai fazer colocações, né. E isso está acontecendo ( Professora D).*

Quando a professora D refere-se menciona “TEM QUE APARECER ALI”, refere-se às produções escritas dos alunos, as quais têm que aparecer no ambiente virtual. Na EaD, todas as atividades enviadas pelos alunos são registradas na rede, pois os computadores, ou seja, os produtos cibernéticos, têm a capacidade de capturar e armazenar informações. Conforme Corrêa (2006, p. 46), “O uso mais corriqueiro de um computador produz o registros de todas as ações feitas, cópias dos arquivos são armazenadas sem que nos demos conta disso, nos interstícios da memória de que a máquina é dotada”.

A partir disso, a professora D acredita que esse registro possibilita que os alunos questionem mais os professores do que na Educação presencial e garante que isso já está acontecendo.

Comparamos essas questões com a década de 70, nas aulas de instrução programada onde aprender era: Seguir no itinerário programado pelo professores. Segundo Corrêa (2006, p. 133) “o término das atividades pede a avaliação automática do que foi feito e o registro constante das operações. Mais rápido, Mais rápido”.

Já a professora G compara a educação presencial com a EaD, quando fala que na EaD o aluno não tem um tempo vivencial.

*Porque por mais que o aluno tenha o tempo para fazer as atividades, que é um tempo diferente do presencial, mas ele não tem aquele **tempo do vivencial**, como eu digo, com o professor, ele não tem esse tempo, ele não tem essa oportunidade, ou é on line ou não é, ou é e-mail ou não é, ou é um bate-papo ou não é, porque é diferente, eu te encontro no corredor do Centro de Educação e te digo, assim, Aline, além daquilo que eu te falei que a gente conversou na aula, tem tal texto, mas às vezes é fácil mandar um aviso. Mas quem garante que o aluno vai acessar a plataforma todo dia, pra ver o aviso, sabe, não tem o contato. A EaD, na minha opinião, ela não substitui, nem deve, e nem deverá, substituir o contato presencial. ( Professora G).*

Aqui, a professora G demonstra acreditar que a presença, o encontro com o aluno no corredor é mais fácil e garante maior aprendizagem, apresentando a seguinte dúvida: *Quem garante que o aluno acessa a plataforma todos os dias para ver os avisos?* Percebemos que a professora acredita que a EaD não deve substituir o contato presencial. É uma idéia de que a presença oferece maior garantia para que a aprendizagem aconteça.

Ainda em relação às comparações entre a educação presencial e a EaD, a professora H, que integrou a comissão pedagógica, enfatiza a questão de que na EaD ocorre a autonomia do aluno em relação ao seu estudo.

*A autonomia que os alunos, que alguns alunos conseguem desenvolver em relação ao seu estudo, então eles criam ou desenvolvem a consciência de que se eles não lerem o conteúdo, eles não vão construir conhecimento. (Professora H).*

Muitos autores enfatizam essa questão de que a EaD possibilita o desenvolvimento da autonomia dos alunos. Petters (2003, p.93) diz que “na República Federal da Alemanha, as expressões estudantes autônomos e estudo autônomo são utilizadas há apenas cerca de 30 anos, inicialmente em conexão com os experimentos do ensino programado, bem como a introdução do ensino a distância”. Confome (Coelho;Haguenauer,2004, p.4) “a autonomia refere-se a capacidade do estudante de se antecipar aos comandos dos professores e agregar voluntariamente varias tarefas, intensificando assim seu próprio ritmo de trabalho”. Nesse caso, é uma autonomia em que o aluno tem que organizar a sua vida para

assim obedecer aos comandos dos professores.

Essa autonomia está relacionada ao fato de o aluno ter a possibilidade de gerenciar a sua própria vida. A esse respeito, citamos Saraiva (2006, p.151): “Libertos da vigilância, datada e localizada nas instituições modernas, escolas, hospital, quartel, prisão tornamo-nos gerentes de nós mesmos, a aplicar um sistema de autogestão, aplicando essa nossa própria vida os métodos de administração contemporânea”. Nesse sentido, é o aluno que deve assumir uma responsabilidade sobre o seu estudo e sua aprendizagem.

O estudante deve possuir características específicas para ser bem-sucedido, com muita disciplina e capacidade de buscar informações sozinho, o que pode tornar o aprendizado a distância mais “puxado” em comparação a um curso presencial (RAINHO *apud* PEREIRA; MOTTA; PAULA, 2003, p.103).

Conforme a fala da professora H em relação à EaD, o sucesso do aluno vai depender do seu comprometimento com o curso:

*A gente vai ter aluno se formando com muita qualidade e competência, muito mais em função do seu comprometimento da sua vontade, dos motivos que levam esse aluno a fazer esse curso, né, E também vai ter alunos que vão acabar se formando com menos conhecimento teórico, com menos instrução, com menos capacidade de reflexão e análise, né, mas também por falta de tempo, por falta de disponibilidades, por falta de motivação. (Professora H).*

O que percebe-se é que a EaD, encarada nesse ponto de vista prioriza muito mais a modificação do comportamento dos alunos.

A necessidade de o ensino contribuir para a formação da capacidade de discernimento e do sentido das responsabilidades individuais impõe-se cada vez mais nas sociedades modernas se se pretende que os alunos sejam mais, tarde capazes de prever e adaptar-se as mudanças, continuando a aprender ao longo da vida (Delors, 2000, p. 157).

Conforme a década de 70, o professor também estimulava uma mudança comportamental nos estudantes.

A aprendizagem, neste sentido, é aceitação pelo aluno, de alguma forma de controle do comportamento estimulada pelo professor. O ensino, conseqüentemente torna-se, não apenas a transmissão de informações ou de perícias, mas o ato de modificar, ou controlar, por formas específicas, o comportamento dos estudantes. (THOMPSON, 1973, p.29)

Pode-se dizer então, que na EaD da UFSM, o aluno deve motivar-se, modificar seu comportamento e ter responsabilidades, organizando o tempo e o local do estudo. Saraiva (2006, p.243) “para que o aluno possa gozar da liberdade prometida pela EaD deve estabelecer uma auto-regulação (...), parece que na contemporaneidade a liberdade esta sendo tomada como uma eficiente forma de governo dos sujeitos”.

## 7.1- 4- Modificabilidades na prática pedagógica

Você pertence a uma geração de professores em transição – aponte entre o que temos agora e o que queremos no futuro. Você terá de conservar as relíquias do passado e, não obstante, terá de estar em condições de discernir o futuro. A ponte pela qual os professores de amanhã atingirão um mundo além das fronteiras da nossa imaginação. É uma grande responsabilidade, mas você não estraviará se em seu próprio ensino permanecer aberto ao espírito dos tempos que nos deram televisão, computadores, laser, transportes supersônicos, e a lua. (THOMPSON, 1973, p.293).

Procuramos identificar as representações sobre seguinte a questão: A produção do material mudou o fazer pedagógico dos professores? Partimos do pressuposto de que a produção do material é uma prática pedagógica que vem sendo inserida no Ensino Superior. O que vemos, no decorrer das entrevistas sobre essa pergunta, é que os professores, quando falam das mudanças na prática, referem-se ao recebimento de informação, atualização em termos de recursos pedagógicos, aprendizagens relacionadas às tecnologias de comunicação e informação, as quais resultariam na modificação de suas práticas.

*Nesse sentido eu acho que eu me atualizo um pouco em termos de recursos pedagógicos, o fato de a gente estar lidando com a EaD. (Professor A).*

O professor A refere-se à questão da atualização em termos de recursos pedagógicos, visto que na produção do material os professores tiveram que aprender a lidar com diversas tecnologias para configuração textual e gráfica do caderno, comentando também que isso foi possível com a EaD. Nesse sentido, o computador passa a ser um recurso pedagógico fundamental e que deve fazer parte da prática pedagógica dos professores.

A informática, como recurso pedagógico, requer dos professores maior domínio não só dos conteúdos disciplinares, mas também dos processos de construção do conhecimento e de formação do ser social, exigindo, ainda, habilidade para intervir nesses processos e nos aspectos computacionais. (GITAHY; MENIN, 2003, p.27).

Percebemos que essa prática da produção de material proporcionou a alguns professores o acesso a informações, visto que, com a possibilidade de acesso à Internet, prolifera-se cada mais. Essa posição pode ser sustentada através da análise da representação da professora G sobre a sua prática:

*Sem dúvida, o meu fazer pedagógico, eu penso que hoje ele é muito mais rico de informações, né, porque com essa pesquisa que nós tivemos que fazer no site, e assim a possibilidade de um mundo enorme de informações de textos (Professora G).*

Hoje em dia, a possibilidades que a Internet, oferece, propicia a propagação de informações de todo o tipo a todo instante, em alta velocidade. Conforme Saraiva (2006, p. 229) “a internet e outras tecnologias digitais funcionam com repositórios inesgotáveis de informações”.

O acesso a informação tem como complemento a produção de informação. “Quanto mais se pode dispor dessa mercadoria de suas possibilidades, mais aquele que acessa é fonte de dados, mais informa sobre si, independente de sua intenção de informar” CORRÊA ( 2006, p. 47).

Já as professoras B, C, D e F acreditam que a produção do material proporcionou modificabilidades nas suas práticas, pois funcionou como uma formação continuada, trazendo inovações, uma espécie de reciclagem pedagógica.

*Eu acho que nós, professores, sempre temos a preocupação, acredito que todos, quer dizer, quase todos têm a preocupação de reformular, de inovar de avançar um pouquinho além do que foi feito. (Professora B).*

*Eu acho, assim, que essa prática da EaD, eu acho que acrescentou bastante o meu fazer pedagógico, com certeza, me acrescentou muito assim. A gente começou a refazer algumas questões, se atualizou mais (Professora D).*

*É, sempre que muda a gente recicla todo um saber e acaba tomando, assim, consciência, ciência e tenência de coisas novas que estão sendo veiculadas, né. E isso sempre acontece, o professor tem que estudar sempre, essa é a tal da formação continuada, a produção do material é um bom exercício para uma boa formação continuada (Professora C).*

Evidencia-se, assim, que a produção possibilitou modificabilidades na prática pedagógica dos professores, visto que a professora C refere-se à questão de que o professor tem que estudar sempre, característica comum nas sociedades do controle.

Já a sociedade do controle seria marcada pela interpenetração dos espaços, por sua suposta ausência de limites definidos (a rede) pela instauração de um espaço contínuo no qual os indivíduos nunca conseguiriam terminar coisa nenhuma, pois estariam sempre enredados numa espécie de formação permanente, de dívida impagável, prisioneiros em campo aberto (COSTA, 2004 p.161).

Nesse sentido, o professor é capturado o tempo inteiro pela questão da produção, da formação. Conforme Delors (2000, p. 159), “devem ser desencadeados programas que levem os professores a se familiarizar com os últimos progressos da tecnologia da comunicação e da informação. De uma maneira geral, a qualidade de ensino é determinada tanto ou mais pela formação contínua dos professores do que pela formação inicial”. Conforme “(Corrêa, 2006, p. 124)” O apelo a responsabilidade, essa noção de polícia de que nos falam, Deleuze e Guatari, dos professores como peões, como trabalhadores da governamentalização do Estado”.

Na questão do conhecimento em relação à informática, e à Internet, a professora F acredita que se deparou com essa questão há mais tempo que os outros professores, quando afirma que:

*Mas o que acontece é que talvez eu tenha me deparado com essas questões há mais tempo, né, eu acho que pela própria formação, ah, na graduação, quer dizer, não tinha Internet na época, mas a gente trabalhava produzindo vídeo, gravando e editando, e depois, logo que eu me formei, eu comecei a ter muito contato com a Internet, comecei a incorporar no meu dia-a-dia. (Professora F).*

A partir da fala da professora F, que acredita que já estava envolvida com diversos tipos de tecnologias educacionais, e recursos pedagógicos anteriormente, o que lhe teria possibilitado incorporar a Internet a sua prática logo que essa tecnologia surgiu. Logo, o uso de computadores e possibilidade de acesso a internet funcionam como institutos educacionais.

Os mais importantes desses novos institutos de educação são a televisão e o computador. Estes equipamentos são a realização mais bem acabada daquilo que a pedagogia de matriz skineriana e sistêmica chamava de máquinas de ensinar (e eu chamo de máquinas de governar), pois permitem a relação direta do aprendiz com a informação: sempre que estão em uso, televisão e computador instauram situações de comunicação, são os equipamentos que informam. (CORRÊA, 2006, p.151)

Já a professora E comenta, em relação a essa questão, que a produção do material já veio contra a sua prática devido ao seguinte fato:

*Na produção do material didático, eles falavam sempre assim: Ok, façam um pretinho básico. (Professora E).*



Com a fala da professora E, percebemos a evidência de quanto o caderno didático deve ser uniforme, pois o que entendemos por “pretinho básico” é um material básico do qual todos possam fazer uso, independente das diferenças existentes nos locais e entre os alunos que utilizarem o material. Aqui a realidade dos alunos já não tem mais importância, o que é apontado pela professora como um aspecto contrário à sua prática:

*A gente não conhecia os alunos, com os quais a gente ia trabalhar. Eu penso que isso veio contra a minha prática, veio contra o meu discurso, que eu digo sempre que a gente tem que conhecer a comunidade, que a gente tem que conhecer, e a gente tem que estabelecer uma relação do mundo da vida, fazer essa leitura de mundo pra ir levar isso, pra articular com esse conhecimento científico. (Professora E).*

A professora E comenta a importância de se fazer a leitura de mundo dos alunos, conhecê-los. Pode-se dizer que essa questão não foi possível na produção dos materiais didáticos impressos no curso de graduação à distância em Educação Especial da UFSM, pois os professores não conheciam os alunos, tampouco tiveram a oportunidade de fazer a leitura de mundo dos mesmos.

Essa professora apresenta dúvidas sobre o que mudou na sua prática; para ela, o que importa na questão da educação é o contato físico, aspecto evidenciado quando diz que a distância é problemática:

*Eu não sei o que mudou, né. A gente já tá tão distante no Ensino Superior de nossos alunos, imagina á distância, a gente fica cada vez mais longe. (Professora E).*

Outra questão com que nos deparamos em relação à produção do material, foram dois aspectos relacionados à produção e implementação das aulas. Enquanto alguns professores produziram o material e implementaram as aulas, outros apenas produziram o material, sem implementarem as aulas. Porém, cabe ressaltar que essa não foi uma decisão dos professores, mas dos departamentos de cada disciplina.

*Agora, a implementação. Como eu não faço parte da EaD hoje. Isso que eu coloquei pelo próprio departamento também é quem decide, eu não tenho um poder de decisão. (Professora B).*

No caso dessa produção, não havia somente um professor para cada disciplina. *Pois então, por isso, ninguém é detentor de uma disciplina (Professora B).*

Como essa professora produziu o material, mas não implementou as aulas, ela comenta que, na ocasião de sua saída, ela recebeu informação de que os alunos seriam assessorados também por tutores.

*Nós seríamos assessorados por tutoras, e essas tutoras então facilitariam esse feedback virtual, né, que realmente toma tempo do professor, já que ele tem que preparar, ele tem que corrigir, ele tem que verificar se está realmente dentro dos conformes, né, e também tem que, outras atividades, né, então é, no caso, o próprio departamento já requisita o professor para ministrar aulas em outros cursos. (Professora B).*

Nesse sentido, percebem-se outras modificabilidades nas práticas pedagógicas dos professores quando estes recebem ajuda dos tutores para preparar e corrigir atividades. A professora D também produziu o material, mas não implementou as aulas.

*No meu caso, eu elaborei uma parte do material, nós fomos em três, e eu não trabalhei essa disciplina aí, não quer dizer, que tu elabore o material e tenha que trabalhar com a disciplina. Mas pode. (Professora D).*

Percebemos, então, que as práticas pedagógicas dos professores são diferenciadas no que diz respeito à questão didática. Pode-se dizer que os materiais didáticos são produzidos para que qualquer professor do departamento que seja contratado possa ministrar uma aula à distância. Durante a pesquisa, muitos professores falaram sobre questões referentes à linguagem que deve ser utilizada. Nesse caso, o que deve prevalecer é uma linguagem acessível a todos, uma linguagem instrucional. A professora F produziu e implementou as aulas, e comenta o fato de não ter recebido um material pronto a ser ministrado:

*Uma atividade que te demanda muito tempo, né. Eu acho que isso é uma coisa, que talvez o que mais mude na rotina, né, no dia-a-dia do professor. Mas eu não saberia te dizer, mas eu acho que o nosso caso, não foi um caso típico, né. Porque não foi uma coisa assim de eu receber um caderno, ter que estudar esse caderno para ser professora daquele conteúdo em cima daquele material que alguém já fez e que já estava pronto (Professora F).*

Sobre as visões de quem produz o texto e quem vai trabalhar a disciplina, a professora G diz que:

*O professor que produz o material é aquele que vai trabalhar a disciplina, esse é um aspecto importante da EaD. Certo. Ou então deveria ser um texto produzido assim que conseguisse ser bem apropriado por quem vai trabalhar a disciplina, porque muitas vezes a visão de quem vai trabalhar a disciplina não é o mesmo olhar de quem produziu o texto (Professora G).*

Já a professora C diz que a produção foi uma questão de sorte e, mais uma vez, fala sobre o trabalho em equipe nesse processo:

*É, eu não sei se isso é uma questão de sorte, de coincidência. Eu lecionei a disciplina de acordo com o material que eu produzi, mas eu não produzi sozinha, nós tivemos nessa disciplina três professores, quatro, na verdade, produzindo esse material (Professora C).*

*No nosso caso foi, foi nós que produzimos o material, e nós utilizamos o material na sala de aula. Olha, foi bastante interessante, assim, porque nós dividimos as disciplinas em três professores/conteudistas, porque cada uma de nós ia ser responsável por um pólo (Professora G).*

*Porque eu elaborei e eu ministrei as disciplinas, ha... eram três turmas, e teve, eu fiquei com uma turma e duas turmas uma professora assumiu, mas nós trabalhamos sempre em equipe, em conjunto (Professora F).*

Mais uma vez, percebe-se, aqui, a evidência de como foi o trabalho dos professores, o trabalho em equipe. Porém, a professora E achou complicada essa questão quando teve que implementar aulas que outros professores produziram.

*Eu achei complicadíssimo, assim, porque mesmo na implementação, né, tinha partes do caderno, como a gente dividiu entre três, tinha partes do caderno que eu não tinha elaborado (Professora E).*

Neste ponto encontramos a questão da divisão do trabalho, característica da fábrica, onde cada um é responsável por uma função. A professora E considerou essa prática diferente e uma experiência com a qual aprendeu, mas da qual não sente saudades. Vemos, aí, uma das muitas modificabilidades nas práticas pedagógicas dos professores na EaD da Educação Especial da UFSM, em relação à produção de materiais didáticos impressos.

*Eu aprendi muito, porque é exatamente, é outro momento, é outra habilidade, é outra prática, né, do que produzir e você implementar, então foi muito doído assim. Mas foi interessante porque eu aprendi, mas não quis assim mais, não tenho saudades, assim, não tenho saudades ( Professora E).*

### 7.1- 5 - Educação a Distância? Representações de professores

Para dar início a essa discussão, apresentamos uma pergunta aos professores sobre: Fale livremente sobre a Educação a Distância? Priorizamos também essa questão, devido ao fato de os professores, no decorrer das entrevistas, falarem mais sobre a EaD do que sobre materiais didáticos impressos, os quais produziram.

*Eu penso que a EaD, não só da UFSM, como de todas as Universidades públicas, né. Ela tem que, primeira coisa, levar em conta o caráter da Universidade pública (Professor A).*

O professor A, em sua representação sobre a EaD, tem a preocupação com a questão da universidade pública. Sabe-se que hoje em dia, com a inserção das TICs na educação, as universidades privadas abrem inúmeros cursos à distância, muitos com valores caros e não acessíveis aos alunos. O professor A manifesta sua preocupação em relação à oportunidade de estudo para os adultos:

*Não fosse à EaD, os alunos potenciais não teriam condições de cursar curso, ou fazer cursos público gratuito, e também vejo a EaD como um fator que pode trabalhar de uma forma extraordinária, no meu entendimento, pra educação continuada de educação de adultos (Professor A).*

Para o professor A, a EaD é uma forma educação continuada. Conforme Delors (2000, p.117) “deve ampliar a todos as possibilidades de educação, com vários objetivos, quer se trate de oferece uma segunda ou uma terceira oportunidade de dar resposta a sede de conhecimento”.

O professor A, faz comparações da EaD com a educação presencial:

*Mas não vejo a EaD como substituto, substituto da presencial e também não vejo que essas duas modalidades não possam conviver e até conviver com trocas mútuas, né. E que certamente podem, essas trocas podem contribuir para a melhoria do nosso refazer pedagógico(Professor A).*

Representações da professora B, sobre o contexto social que está carente.

*Como eu disse inicialmente, foi um desafio que sempre me chamou a atenção, e eu gosto de coisas novas, mas não novas por serem novas, mas novas para acrescentar alguma coisa ao contexto social que está*

*carente. E nós tínhamos e temos essa carência (Professora B).*

Já em relação a sua participação, a professora menciona a questão da carga horária em que foi incorporada na sua prática.

*A nossa dedicação foi muito grande de todos nós professores, veja bem que nós ficávamos sábado, domingo e feriado e não tinha hora pra nós sabe, então nos incorporamos para fazer o melhor (Professora B).*

Essa fala evidencia que toda essa dedicação é uma exigência da EaD, uma exigência de nosso tempo, que faz com que os professores precisem de tempo e de mudanças em seu comportamento. Sábado, domingo e feriado, todo o tempo é tempo para estudar, para fazer a formação continuada. Conforme Coelho (2006, p. 6), “os cursos à distância mediados por computador podem, pela sua própria característica, ser um aliado importante na tarefa de mudar a postura dos professores e de sua prática pedagógica”.

Dentre outras questões, a professora D diz:

*Olha, eu, inicialmente eu tive certa **resistência**, né, hoje eu já estou pensando um pouco diferente. No momento que eu comecei a, embora eu não tenha trabalhado ainda no curso de graduação, mas eu tô trabalhando na especialização, e hoje eu tô vendo que, assim, que esse aluno, ele questiona mais do que o presencial ( Professora D).*

A professora D manifestou resistências, mas, ao trabalhar na especialização, afirma que, segundo a sua experiência, o aluno da EaD questiona mais do que o da educação presencial.

Já a professora C argumenta que não gostou de trabalhar com a EaD:

*Eu posso falar de EaD, no que compete ao que eu percebo sinto e desejo, não gostei de trabalhar com a Educação à Distância, não gostei, sinto muita falta e pela formação, e pelos meus 20 anos de magistério no ensino superior, talvez esteja aí a minha dificuldade, sinto falta de olhar no olho do aluno. ( Professora C).*

A professora C não gostou devido dessa experiência devido à sua atuação ter sido sempre na educação presencial, numa trajetória de 20 anos em que priorizou o contato físico, o olho no olho.

*Porque me faltava esse olho no olho, me faltava esse olho, olho, me faltava saber quem eram essas pessoas olhando pra elas, porque na verdade eu só conheci por fotografias, porque eu não tive a oportunidade de ir em nenhum momento presencial (Professora C).*

*Então parece que eu passei todo o semestre sendo um fantasma porque elas não me conheciam, mas virtualmente o contato era no mínimo semanal, então era uma questão muito complicada e por isso eu talvez não tenha gostado, não gostei da experiência (Professora C).*

Ser um fantasma quer dizer que ela, em nenhum momento, sentiu a presença dos alunos, nem mesmo virtualmente, o que fez com que ela não gostasse de trabalhar com a EaD.

Já a professora E, em sua representação relata os problemas com que se deparou em relação à questão da distância física:

*A distância tudo bem, até os alunos mandavam e-mail, “olha professora, eu tô doente”, né quando eu cheguei na aula, quando eu cheguei pra aplicar uma prova, tinha uma moça que estava, esteve com depressão, ela me contou o caso, mas ela me contou ali naquele momento. Daí o que eu fiz, né, naquela hora. Daí eu, ah, eu resolvi naquele momento, muito em função dela, do caso dela, que tinha morrido não sei quem, e ela tava muito deprimida, tava tomando medicação e tudo, ela não tinha conseguido estudar, eu resolvi fazer uma prova com consulta, a última prova, em função disso, essa interação, essa coisa assim, né. Porque eles tinham estudado, então resolvi possibilitar, né, a eles essa, porque eu acho que é isso que está mais relacionado comigo, eu não sei, ah (pausa) eu acho que na ação, nessa prática, né, tem muita coisa assim, (pausa) tem muita coisa assim que não, que a gente não consegue pegar, sabe, assim, que a gente não consegue nem sequer especificar, não consegue, eu acho que ser professor é estar aberto também pra isso (pausa).(Professora E).*

Aqui a professora E relata um caso de uma aluna que estava doente e que não conseguiu estudar para a prova em função de uma depressão. A professora E comenta que a questão do contato físico ainda é muito importante e possibilita certo diálogo com a aluna. Fala também sobre outros problemas em relação às dificuldades dos alunos para operar um computador.

*Tinha gente assim, que tava terminando ainda esse semestre, não sabia ainda mandar e-mail sozinho, né, dos meus alunos (Professora E).*

Nesse sentido, problematizamos: Como o aluno vai se formar num curso à

distância mediado por computador, se ele não sabe o básico, que é mandar e-mail sozinho. Essa questão é problemática, pois o professor tem que controlar ainda mais o processo de aprendizagem, devido a essas questões, para saber se, de fato, é o aluno que está interagindo com ele. Quem garante que seja o aluno?

Já a professora F fala sobre a questão da UFSM, sobre estar atuando na metade Sul do Estado, onde predominam características tradicionais, diferenciadas de outras regiões do Estado. Nessa região, onde predomina o latifúndio e a estagnação econômico-social, as crenças, os valores, a verticalidade das relações reforçam a dependência e a opressão.

*A própria escolha, assim, de trabalhar com curso de Educação à Distância, de trabalhar com cidades da metade Sul do Estado, acho que isso demonstra uma vontade política, né?( Professora F)*

Também fala sobre os processos de implantação da EaD em todo o Brasil:

*Eu acho que os processos acabam sendo muito atropelados, mas nem sempre isso é uma questão que se decide aqui, né? É um programa que está sendo implementado em todo o país, e às vezes as coisas têm que acontecer pra ontem ou para antes de ontem, né? E é uma das coisas que eu sinto é que a gente não tem um grupo que seja destinado, lotado para trabalhar com educação à distância, quer dizer, além das coisas que as pessoas faziam, agora também fazem, atuam na, isso às vezes é um pouco desgastante, não tem uma carga horária reservada, né?(Professora F).*

Como a professora F diz: *É um programa que está sendo implantado em todo o país.* Percebe-se em sua própria fala que essa questão a deixa preocupada, pois não há um grupo de professores para trabalhar com a EaD, de modo que os professores estão, podemos dizer, extrapolando sua carga horária, o que torna o processo desgastante.

Já professora G comenta a questão do convite aos professores para participarem da EaD no curso de educação especial da UFSM:

*Bem, vamos por partes. Eu vou falar primeiro do curso de educação especial, porque eu acho que foi uma, uma, uma proposta à parte do que eu vejo hoje na universidade. Em primeiro lugar porque o curso surge como um curso piloto, né, que foram convidados todos os departamentos do meu centro, que não envolvia de início bolsa nenhuma, e as pessoas de modo geral se negaram a participar porque achavam que era um paliativo para o ensino, um arremedo de educação, que isso não*



*contemplava de fato as necessidades de trabalhar de fato a educação, de uma forma, enfim, todo o discurso que a gente conhece de uma educação que deve ser construtiva, várias coisas, tá. O que que aconteceu? Particularmente eu embarquei nessa proposta porque tinha muita vontade de conhecer, porque pra mim eu adoro desafios, eu detesto a mesmice, eu acho que a gente tem que estar sempre procurando incrementar com a nossa prática, enriquecer a nossa prática pedagógica. Se isso é bom ou ruim o tempo pode dizer, então eu, particularmente, eu vejo assim. O curso de EaD, hoje, no curso de educação especial, é um curso sério de pessoas sérias de pessoas responsáveis por esse curso de pessoas que têm uma preocupação intimista com a qualidade do curso, constantemente estão reunindo a nós professores, a nossos tutores, os professores dos pólos ou melhor os coordenadores dos pólos, os tutores dos pólos, nós temos reuniões no mínimo duas vezes a cada semestre, nós temos aulas presencial no curso que é uma prática que eu sei que é a maioria dos cursos em EaD, não tem e nem querem ter, né, então nós tava aguardando a possibilidade de conhecer o nosso aluno in loco, e eu acho que essa é uma atitude extremamente responsável, tá, depois nós tivemos a perspectiva de bolsa de produção de material, bom daí o interesse pelo curso, de algumas pessoas, começou a mudar, aí começou a ser bom, quando vai surgir a possibilidade de inclusive bolsa de trabalhar as disciplinas então mais ainda estão interessados, certo, mas eu penso que isso de momento não vai comprometer a qualidade do curso, né, as pessoas estarem interessadas em remunerações, agora isso mudou.(Professora G).*

A fala da professora G evidencia o fato de muitos professores acreditarem que a EaD é uma forma de paliativo para o ensino, um arremedo. Mostra, ainda, que, inicialmente, os professores não aceitaram o curso por não disponibilizar remuneração, o que mudou diante do surgimento da possibilidade de bolsas para financiar o projeto, quando muitos aceitaram participar do curso. Isso evidencia uma participação mais atrelada à questão financeira do que a preocupações de ordem educacional propriamente dita.

Porém a professora G demonstra preocupação em relação aos recursos humanos, a demanda e as atribuições que a Universidade Aberta do Brasil (UAB) vem propondo para as universidades.

Em relação à UAB, a professora G diz que:

*Porque, em primeiro lugar, porque nós não temos recursos humanos para dar conta da demanda da EaD, que a universidade está propondo, né, nos temos um provável curso de pedagogia em educação à distância, que o meu departamento registrou por unanimidade, que nós não temos recursos nem materiais nem humanos para isso, tá. Nós temos um curso de gestão*

*educacional que também vai ser à distância, já houve treinamento das pessoas e eu não sei quem serão, como as pessoas vão dar conta disso, tá, só que tanto o curso de pedagogia quanto o curso de gestão, eles tem bolsa para os professores, tá, então eles são remunerados para trabalhar nesse curso. Só que o chefe de departamento, pelo menos no meu departamento, já avisaram essas pessoas que a carga horária se mantém a mesma. Isso é um extra do professor, ele tem que dar conta dessa carga horária no presencial. Então o que que eu vejo, eu vejo uma aceleração, tá, de certa forma um tanto (pausa), inadequada, né, na EaD, porque nós não temos recursos humanos, nós estamos trabalhando por mais vagas para os professores, tá, mais contratação do pessoal, mas ao mesmo tempo se dispõe, e isso é precarização do trabalho docente, né, o nosso salário é tão aviltante que as pessoas acabam, e eu não estou condenando quem trabalha, não é isso, é que o nosso salário faz com que as pessoas busquem alternativas, entende, e eu acho o seguinte, que é muito complicado, por mais que você seja uma pessoa super empenhada quando tu trabalha EaD, o teu trabalha dobra, então alguma coisa na tua vida não vai sair bem, e quem é que novamente vai perder, o aluno lááá daquela cidadezinha que é o que mais precisaria de um curso de qualidade, que não pode vir estudar na Federal de Santa Maria, que tem que tá lá na dependência de um computador de um pólo de um tutor LÁ de tutor aqui, então. Como diz uma pessoa que eu conheço, nós temos a UAB, Universidade Aberta do Brasil e talvez nós reeditemos o IUB, Instituto Universal Brasileiro, tá. E eu temo muito isso, temo muito porque eu acho que a universidade tem um bom nome, dentro da comunidade acadêmica e nós com essa política de aligeiramento, de expansão desenfreada do ensino superior, nós vamos acabar perdendo a qualidade desse Ensino Superior (Professora G)*

Vemos, através da fala da professora G, um fenômeno de aligeiramento de expansão desenfreada do Ensino Superior. Nesse sentido, vemos muitas preocupação e descontentamentos sobre as práticas do governo em relação a educação. Pesquisamos alguns documentos que buscam movimentar essas questões na UFSM. Conforme alguns dos questionamentos enviado ao reitor da UFSM. De Freitas (Educação à distância, 2007, p.2).

O que é atualmente criar um curso universitário?

- Onde está a análise que aponta para a absorção de futuros discentes com diplomas pelo mercado pelo qual estão inseridos?
- Houve uma preocupação social com a criação de novos cursos envolvendo o impacto que isso significa nos encargos didático-pedagógicos que não seja em promessas e crenças nas falas dos

governantes, que contrataria a experiência vivenciada na UFSM em termos de contratação de docentes, técnicos administrativos e recursos financeiros para aprofundar a PESQUISA?

- Onde está a pesquisa que possibilita acessar o banco de dados que projeta com até quantos discentes um docente poderá atuar sem precarizar a qualidade da ação pedagógica?

Nesse sentido, o autor dá ênfase à questão da contratação de professores para a EaD, quando diz que “uma vez que caberá ao coordenador dos cursos contratar professor baseado apenas na sua simpatia com o contratado e observar a experiência em docência, o que aponta diretamente para a terceirização da docência”. A partir de nossa pesquisa, deixamos algumas problematizações de professores sobre a EaD na UFSM, evidenciadas através de suas próprias representações.

## 8 - Considerações Finais:

É preciso criar vacúolos de não-comunicação, diz Deleuze. A comunicação está preenchendo tudo, ela age por ocupação, por comprometimento do espaço. A concentração enjoativa de informação, sua disponibilidade em qualquer lugar, nos impede o vazio, o silêncio. ( CORRÉA, 2006, p.166).

Em nossa pesquisa, caminhamos por diversos espaço/tempos, acessamos a década de 60 e 70 no Brasil, período político econômico e social conturbado, mas que trouxe muitas modificabilidades na educação, período do modelo educacional tecnista, onde as práticas eram “instrucionais”. Época em que no Brasil, o ensino a distância estava começando a ganhar forças, para a sua concretização, produziam-se diversos tipos materiais, onde a tecnologia começava a ser cada vez mais aperfeiçoada. Na EaD, diversos recursos educacionais eram utilizados, tais como materiais didáticos instrucionais, radio e televisão. Nesse sentido, percorrendo esse outro tempo/espaço, problematizamos: o que mudou? Podemos dizer que ocorreram transformações significativas na educação. E o que mudou na questão da produção de materiais didáticos impressos? Afirmamos que as TIC's, com o uso do computador e da internet possibilitaram que os materiais didáticos fossem aperfeiçoados para um novo espaço/tempo. Os materiais continuam sendo instrucionais, porém as instruções estão presentes também nos computadores. Pela pesquisa realizada, percebeu-se que os alunos necessitam ler o material, acessar a plataforma virtual, realizar suas produções escritas. O material é cibernético e faz parte do computador. O ideal é que os dois recursos caminhem juntos. Vivemos numa sociedade cibernética, nos percebemos como livros e computadores. Nesse sentido, percebemos que muitas das previsões de Arthur Clarke, na década de 60, se concretizaram, e, hoje, podemos estar em qualquer lugar, e comunicar-nos com pessoas em diversos locais do mundo, pois o acesso à Internet possibilitou ao ser humano mobilidades e também um maior controle. Pela rede, controla-se tudo, acesso, registro, informações. Vivemos no auge das sociedades de controle, controle sobre a vida, comportamento, e também sobre a nossa formação profissional. Através da pesquisa, buscamos as representações sociais dos professores, e contatamos que os mesmos deram ênfase na questão da formação continuada, formação ao longo da vida. O que vemos na EaD da UFSM, reforça essa prática. Porém, percebemos que é uma formação, no que diz respeito ao acesso à informação, do que aprendizagem propriamente dita. Acesso à informação,

pois os professores devem saber o básico sobre computadores, visto que existe na EaD de muitos países, como os EUA, a estrutura do ensino a distancia onde na divisão de trabalho, entre professores e especialistas, há troca de informações. Isso de fato aconteceu, na produção do material, houve um trabalho em equipe. O que vemos é que práticas em EaD exigem que ocorram modificabilidades: nas práticas pedagógicas dos professores, no comportamentos dos alunos, nas tecnologias de ensino, que ao tempo passam a ser modificadas e aperfeiçoadas e, principalmente, exige-se um controle mais intenso sobre alunos e professores.

A EaD permite diversas liberdades, autonomia, gerenciamento de tempo, mas também captura o tempo, a aprendizagem, a vida, numa espécie de controle contínuo, pois os professores precisam monitorar os alunos, e os alunos devem ser avaliados, monitorados e podem, também, com a possibilidade de acesso à internet, solicitar os professores, sábado, domingo, feriados... Toda a hora é hora, todo tempo é tempo. Quando pensamos na educação presencial, sabemos que os professores dispõem de uma arquitetura fixa, como a escola, para controlar aluno, mas na EaD, essa arquitetura fixa muda de lugar, ou melhor, ela está em qualquer lugar, presente nos materiais impressos, nos ambientes virtuais, *chats*, *e-mails*, etc., as possibilidades são muitas.

Nesse sentido, a partir dessa pesquisa, buscamos problematizar algumas questões. A EaD e a utilização de materiais didáticos impressos abrem outras perspectivas. Um novo tempo se anuncia. Que tempo é esse? Um tempo de possibilidades que pode nos surpreender. Vivemos um tempo em que os jovens já sabem que lutar, guerrear, atingir o alvo, se torna uma pedagogia. Uma pedagogia que guarda belezas, sim, mas terríveis atos. Matar, eliminar, decidir pelo conforto mais omisso que nenhuma sociedade jamais conheceu. Nós, educadores, não sabemos onde isso pode terminar, nem os processos que isso pode desencadear. Não há, no entanto, motivo para desistir, nem razão para julgar. Os educadores são aqueles que podem marcar o presente com o que a sociedade quer dos jovens. Guerra? Servidão? Paz? Quem o sabe? Podemos no meio dessas possibilidades marcar uma linha. A linha do pertencimento e a linha da invenção colocam-se como extremos do possível. O que queremos? Não há respostas prontas. Contamos somente com nossa história, com as verdades que nos apontam caminhos que

desejamos liberdade, e com a história que nos aponta caminhos que detestamos: a guerra e a eliminação dos jovens nos exércitos. Não só os exércitos dos tempos de guerra. Que tal pensarmos nos exércitos de jovens guiados por nós educadores às empresas, ao trabalho assalariado, à prisão. Não só à prisão cadeia, mas à prisão cotidiana, nas pequenas mortes da vontade que se produzem nas obrigações religiosas ou empresariais. A Educação à Distância, a produção de materiais didáticos, todas essas possibilidades podem instaurar regimes novos e, igualmente, preservar tristes regimes velhos, como os da década de 60 e 70, de cuja violência queremos poder esquecer.

Educar a distância, educar de modo presencial, o que importa é que qualquer produção que nós, estudiosos, venhamos a fazer, importa mais pelo grau de possibilidades que venha a ampliar. E isso não diz respeito, apenas, ao quanto de tecnologia possamos nelas envolver, mas, basicamente, às trocas de saberes abertas, a um conhecer com vontade.

## 9.- REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ALEVATO, H. **Qualidade**: um mito pós-moderno. In: RANGEL, M. (Orgs). Representação social e educação. São Paulo: Papyrus, 1999.

AZANHA, J. M. **Planejamento e pesquisa qualitativa em educação**. In cadernos de pesquisa nº. 77, p. 53-61, 1991.

BEHRENS, M. & MASETTO, M. MORAN, J. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, SP: Papyrus, 2000.

BELLONI, M, L. **Educação à distância**. Campinas, SP, Autores Associados, 1999.

BELLO, De Paiva, L, J. **Educação ou instrução à distância?** Skinner venceu? Pedagogia em Foco, Rio de Janeiro, 2002. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/ead02.htm>>. Acesso em: *dia mes ano*.

BONAZZI, M. & ECO, U. **Mentiras que parecem verdades**. São Paulo: Summus, 1980 (original italiano, 1972).

BLOOM. D.(et al). **Taxionomia de objetivos educacionais: domínio afetivo**. Tradução Jurema Alcides Cunha. Porto Alegre: Editora Globo, 1976.

BRASIL, MEC. **As Novas Diretrizes Curriculares que Mudam o Ensino Médio Brasileiro**, Brasília, 1998.

BRASIL, Decreto 5622 de 19 de dezembro de 2005 regulamenta o artigo 80 da lei 9394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL, **Referenciais de qualidade de EaD para cursos à distância**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/referenciaisEAD.pdf> Acesso em

BRASIL, RESOLUÇÃO CNE/CP 1, DE 18 DE FEVEREIRO DE 2002. Institui **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**.

BRASIL. MEC. Resolução CNE/CES n.1 de 03 de abril de 2001. Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação. Diário Oficial da União. Brasília, 9 de abril de 2001, seção 1, p.12.

BRITO, L, N. **Teleducação**: o uso dos satélites: política, poder e direito.T. A Queiroz: Salvador: fundação cultural do Estado da Bahia, 1981.

CLARKE. A. **Antecipação, realização e prospectiva**. In UNESCO/Fundação Getulio Vargas. Comunicação na era espacial. Rio de Janeiro: UNESCO/fgv, 1969.

COELHO, C. HAGUENAUER, C. **As Tecnologias da Informação e da Comunicação e sua Influência na Mudança do Perfil e da Postura do Professor.** *Colabor@*, Curitiba, v.2, n.6, mar 2004. Disponível em: <<http://gemini.ricesu.com.br/colabora/n6/index.html>>. Acesso em: 19 maio de 2007.

CORRÊA, C. G. **Educação, comunicação e anarquia. Procedências da sociedade de controle no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2006.

COSTA, I; FAGUNDES, L; NEVADO, R. **Projeto TEC-LEC: modelo de nova metodologia em EaD incorporando os recursos da telemática.** *Informática na Educação: teoria & prática*, Porto Alegre, v.1, n.1, p.83-100, 1998.

DA COSTA, R. **Sociedades de controle.** *Revista São Paulo em perspectiva.*, 18 (1): 165-167, 2004

DECCA, E, . **O nascimento das fábricas.** São Paulo: Brasiliense, 1993.

DEFREITAS, E, F. **Educação a distância.** Documento enviado ao reitor da UFSM, 2007.

DEGREEINFO. **A Distance Learning Timeline.** Disponível em: <http://www.degreeinfo.com/timeline.html>>. Acesso em: 22 maio de 2007.

DELEUZE, G. **Conversações.** Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir.** Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI. Porto, Asa, 1996. Democracia, cidadania e a escola. In: Mazula, B. (Editor). Moçambique: eleições, democracia e desenvolvimento. Maputo, 2000.

DOWBOR, L. **Tecnologias do Conhecimento.** Os desafios da educação. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

DURKHEIM É. **Sociologia e Filosofia.** Rio de Janeiro: Forense, 1970.

EIDELWEIN, K; MARASCHIN, C. **Encontros Presenciais e Virtuais: espaços de construção de coletivos inteligentes.** *Informática na Educação: teoria & prática*, Porto Alegre, v.3, n.1, p.151-160, set. 2000.

FOUCAULT, M. **A Governamentalidade.** In: \_\_\_\_ *Ditos e Escritos IV- Estratégia Poder-Saber.* Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder.** Organização e tradução Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir: a história das violências nas prisões.** Tradução Lígia M. Ponde Vassallo. Petrópolis: Vozes, 1987.

FRANCO, K. R. S. & NITZKE, J. A. (et al), **Informática na educação: estudos interdisciplinares.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.



FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**, 24 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREITAG & COSTA, F. W. MOTTA, R. V. **O livro didático em questão**. 3 ed., São Paulo: Cortez, 1997. (Biblioteca da educação, Série 8 – Atualidades em educação, v.3).

FRÓES, S; PEREIRA, R. **A formação do trabalhador-cidadão em um curso de aperfeiçoamento em biossegurança por meio da educação a distância com o uso da internet**. Tecnologia Educacional, Rio de Janeiro, v.31, n.161/162, p.125-136, abr./set. 2003.

GADELHA, S. & LINS, D. ( et al). **Nietzsche e Deleuze**: que pode o corpo. Rio de Janeiro: Relume Dumará: Fortaleza, CE, Secretaria da cultura e Desporto, 2002.

GITAHY, R, e MENIN, S, M. **A Educação na Era da Tecnologia**: o aluno como ser virtual. Tecnologia Educacional, Rio de Janeiro, v.31, n. 59/160, p.21-32, mar. 2003.

GUATTARI, F. **Caosmose**: um novo paradigma estético. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

ILLICH, I. (et al). **Educação e liberdade**. Tradução Nelson Canabarro. São Paulo: Imaginário, 1990.

KAFKA, F. **Contos**: A comunidade. Tradução de Torrieri Guimarães. Frankfurt, 1952.

KASSICK, N. C. **Raízes da organização escolar ( heterogestionária)** In PEY, M. (org). **Esboço para uma história da escola no Brasil**: algumas reflexões libertárias. Rio de Janeiro: Ed Achiamé, 2000.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e à distância**, Campinas, São Paulo: Papyrus, (Série prática pedagógica), 2003.

LAPOUJADE, D. **O corpo que não agüenta mais**. In GADELHA, S & LINS, D. (org), **Nietzsche e Deleuze**: que pode o corpo. Rio de Janeiro: Relume Dumará: Fortaleza, CE, Secretaria da cultura e Desporto, 2002.

LAZZARATO. Pour une redéfinition du concept de "Biopolitique". Futur Antérieur, Paris, n.39-40, set. 1997.

LITWIN, E. **Educação à distância: temas para o debate de uma nova agenda educativa**. Porto Alegre: Artmed Editora 2001.

LEVY, P. (1993) **As tecnologias da inteligência**. O futuro do pensamento na era da informática. Tradução Carlos Irineu da Costa, Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1996.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo, Ed. Hucitec-Abrasco, 1992.

MOORE, M, KEARSLEY, G. (1996) **Distance education: a systems view**. Belmont (USA): Wadsworth Publishing Company, 290 p.

MORAES, R. **Aula Virtual e Democracia**. In: Tecnologia Educacional, Rio de Janeiro, v.31, n.159/160, p.119-130, jan./mar. 2003.

MOULIN, N; PEREIRA, V; TRARBACH, Maria Aparecida. **Formação do tutor para Educação à Distância**. Tecnologia Educacional, Rio de Janeiro, v.31, n.163/166, p.25-36, set. 2004.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MOSCOVICI, S. On social representation. In: FORGAS, J, P (ed) Social cognition. London: Academic Press, 1981.

NETO, A, J. **Ensino de eletricidade: Atendendo os desafios pedagógicos na virada do século**. Dissertação de mestrado. São Paulo, 1999.

NOGUEIRA, M. **Ensino Superior à Distância: possibilidades e dificuldades**. Tecnologia Educacional, Rio de Janeiro, v.31, n.157/158, abr/set. 2002.

NOZELLA, M, L. D. **As belas mentiras: a ideologia subjacente aos textos didáticos**. São Paulo: Cortez/ Moraes, 1979.

PEREIRA, A. M; MOTTA, N.; PAULA, V de. **As atividades do tutor no curso de Pedagogia na modalidade a distância da Coordenação de Educação a Distância da UDESC**. Tecnologia Educacional, Rio de Janeiro, v.31, n.161/162, p.101-110, abr./set. 2003.

PETERS, O. **Didática do ensino à distância**. Tradução Ilson Kayser. São Leopoldo, RS, Brasil: Editora Unisinos, 2003.

PFEIFER, J. **Uma visão nova da educação: systems analysis, ou análise de sistemas em nossas escolas e faculdades**. Tradução Leônidas H.B. Hegemberg e Octanny Silveira da Motta. São Paulo: Companhia Editora Nacional e Editora da USP, 1971.

POMMER, A. et al. **Educação superior na modalidade à distância**. Construindo novas relações professor-aluno. Ijuí: Ed. Unijui (coleção trabalhos acadêmico-científico, série textos didáticos), 2006.

SALGADO, M. U. C. **Um olhar sobre a formação inicial de professores em serviço**. In: VÁRIOS AUTORES. Um Olhar sobre a Escola. Brasília: MEC/SEED, 2000. (Série de Estudos para Educação à Distância).

SALGADO, M. U. C. **Guias de Estudo do PROFORMAÇÃO** - Programa de formação de Professores em Exercício (coordenação de todos os volumes e redação das partes A - Introdução e C - Atividades Integradas). Brasília: MEC/SEED, 1999/2001. (Coleção Magistério - 32 volumes)

- SALGADO, M. U. C. & MIRANDA, V. (org.) **Guia de Estudo do VEREDAS - Formação Superior de Professores**. Belo Horizonte SEEG, 2001/2002. (Coleção Veredas - 28 volumes - em elaboração).
- SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinaridade**. O currículo integrado. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1998.
- SANTOS, H. REZENDE, F. **Formação, mediação e prática pedagógica do tutor orientador em ambientes virtuais construtivistas de aprendizagem**. Tecnologia Educacional, Rio de Janeiro, v.31, n.157/158, p.19-29, abr/set 2002.
- SANTOS, L. G. **Desregulagens. Educação, planejamento e tecnologia como ferramenta social**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.
- SANTOS, M. **Implicações do uso de computadores em rede e a internet no ensino de enfermagem: sua utilidade e limitações**. Tecnologia Educacional, Rio de Janeiro, v.31,n.157/158, p.105-112, abr./set. 2002.
- SARAIVA, K. **Outros tempos, Outros espaços Internet e educação**. Tese de doutoramento, (PPGEdu/FACED/UFRGS, 2006.
- SENNET, R. **Risco**. In: \_\_\_\_\_ A corrosão do caráter. Lisboa: Terramar, 2003.
- SENNET, R. **Carne e Pedra**. Rio de Janeiro: Record, 2003a.
- SHIELE, H. **Ensino programado**. Tradução Else Graf Kalmus. São Paulo: Melhoramentos, 1968.
- SCHRAMM, W. **Comunicação de massa e desenvolvimento: o papel da informação nos países em crescimento**. Tradução Muniz Sodré e Roberto Lent. Rio de Janeiro: Edições Bloch, 1973.
- SIBILIA, P. **O Homem Pós-Orgânico – corpo, subjetividade e tecnologias digitais**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2002.
- SOLETIC, **A Produção de Materiais Escritos nos Programas de Educação à Distância: problemas e desafios**. In: LITWIN, E. Educação à Distância: temas para o debate de uma nova agenda educativa, Porto Alegre: Artmed Editora, 2001:73-92.
- SOUZA, R.M.; GALLO, Silvio. **Por que matamos o barbeiro?** Reflexões preliminares sobre a paradoxal exclusão do outro. *Educação e Sociedade*, Campinas, n. 79, p.39-63, ago. 2002.
- SPINK, M.J. Desvendando as teorias implícitas: uma metodologia de análise das representações sociais. In: GUARESCHI, P & JOVCHELOVITCH, S. (orgs.). **Textos em representação social**. 5ª ed., Petrópolis- RJ: Vozes, 1999.
- ROMANELLI, O. O. **História da educação no Brasil: 1930-1973**,Petrópolis: Vozes, 1978.
- UFSM, **Boletim Informativo do programa de educação a distancia da UFSM**.

Edição n° 2, julho de 2005 a.

UFSM. **Guia do professor pesquisador**: orientações para a elaboração do material didático impresso para EaD. Universidade Federal de Santa Maria. Educação à distância, Santa Maria/ RS, 2005b.

UFSM. **Projeto político pedagógico do curso de graduação à distância em educação especial**. Universidade Federal de Santa Maria, Centro de educação, Prograd: Santa Maria/RS, 2005c.

UFSM. **Relatório documenta da EaD da UFSM, DVD**: MEC/SED/UFSM, 2005d.

UNESCO/ Fundação Getulio Vargas. **Comunicação na era espacial**. Rio de Janeiro: UNESCO/FGV, 1969.

VARELA, J. **Categorais Espaço-temporais e socialização escolar**. In: COSTA, Marisa V.(org.). Escola Básica na virada do século. Porto Alegre: UFRGS, 1996. P.37-56.

VEIGA-NETO, A. **Foucault & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VIRILIO, P. **Cibermundo: A política do pior**. Tradução de Francisco Marques.. Lisboa: Editora Teorema, 2000.

### **Materiais Didáticos pesquisados:**

BRASIL, MEC/ PRONTEL/SER. Projeto Minerva: **Ciências, Aulas nº 97, 98, 99.** Curso Supletivo, Primeiro grau/ Segunda Fase, Fascículo nº 13. MEC/ SER, 1973.

BRASIL, MEC/ PRONTEL/SER. Projeto Minerva: **Educação Artística, Aulas nº. 7, 8.** Curso Supletivo, Primeiro grau/ Segunda Fase, Fascículo nº 13. MEC/ SER, 1973.

BRASIL, MEC/ PRONTEL/SER. Projeto Minerva: **Educação Física. Aula nº 29, 30.** Curso Supletivo, Primeiro grau/ Segunda Fase, Fascículo nº 8. 1973.

BRASIL, MEC/ PRONTEL/SER. Projeto Minerva: **Estudos Sociais. Aula nº 38.** Curso Supletivo, Primeiro grau/ Segunda Fase, Fascículo nº 5. MEC/ SER, 1973.

BRASIL, MEC/ PRONTEL/SER. Projeto Minerva: **Informação Ocupacional. Aula nº 13, 14, 15,16.** Curso Supletivo, Primeiro grau/ Segunda Fase, Fascículo nº 4. MEC/ SER, 1973.

BRASIL, MEC/ PRONTEL/SER. Projeto Minerva: **Língua portuguesa. nº 97, 98, 99.** Curso Supletivo, Primeiro grau/ Segunda Fase, Fascículo nº 13. 1973

BRASIL, MEC/ PRONTEL/SER. Projeto Minerva: **Matemática. Aula nº 17.** Curso Supletivo, Primeiro grau/ Segunda Fase, Fascículo nº 3. MEC/ SER, 1973

BRASIL, MEC/ PRONTEL/SER. Projeto Minerva: **Moral e Cívica. Aula nº. 46.** Curso Supletivo, Primeiro grau/ Segunda Fase, Fascículo nº. 12. 1973

CAMARGO, O. CORRÊA; L. M. OLIVEIRA; S. P., MARIOTTO, B. R. **Caderno didático Processos investigativos em educação I.** Santa Maria: MEC/SED/UFSM, 2005.

CASARIN, M, M; FREITAS, N, S; RAMPELOTTO, M, E. **Caderno didático Fundamentos da Educação Especial I.** Santa Maria: MEC/SED/UFSM, 2005.

CASARIN, M. M., FREITAS, N. S., RAMPELOTTO, M. E. **Caderno didático Fundamentos da Educação Especial II.** Santa Maria: MEC/SED/UFSM, 2005.

COSTAS, T. A. F.; MARQHEZAN, P. I. L.; MEURER, C. A. **Caderno didático Psicologia da educação I.** Santa Maria: MEC/SED/UFSM, 2005.

COSTAS, T. A. F.; MARQHEZAN, P. I. L.; MEURER, C. A. **Caderno didático Psicologia da educação II.** Santa Maria: MEC/SED/UFSM, 2005.

COSTAS, T. A. F.; MARQHEZAN, P. I. L.; MEURER, C. A. **Caderno didático Psicologia da educação III.** Santa Maria: MEC/SED/UFSM, 2005.

COSTAS, T. A. F.; MARQHEZAN, P. I. L.; MEURER, C. A. **Caderno didático Psicologia da educação IV.** Santa Maria: MEC/SED/UFSM, 2005.

FONTANA, A. H.; DE MORAES, R. T. **Caderno didático Fundamentos históricos filosóficos e sociológicos da educação I.** Santa Maria: MEC/SED/UFSM, 2005.

FONTANA, A. H.; DE MORAES, R. T. **Caderno didático Fundamentos históricos filosóficos e sociológicos da educação II.** Santa Maria: MEC/SED/UFSM, 2005.

MIELNICZUK, P. L. **Caderno didático Produção Midiática para a educação.** Santa Maria: MEC/ SEED/ UFSM, 2005.

## 10- APÊNDICE I

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

- 1) Comente sua formação profissional:
  
- 2) Quais foram as suas impressões iniciais a respeito da solicitação feita pelo curso de graduação em educação especial para produção de materiais didáticos escritos?
  
- 3) Descreva como foi todo o processo de elaboração do material didático impresso:
  
- 4) De que forma foi feita a seleção dos conteúdos para a produção do material didático impresso?
  
- 5) A produção desse material mudou o seu fazer pedagógico?
  
- 6) Como é a relação entre a produção do material e sua implementação?
  
- 7) Fale livremente sobre o curso de graduação em educação especial à distância da UFSM:



**10.1 - APENDICE II**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

- 1) Fale sobre a comissão pedagógica de avaliação dos materiais didáticos impressos:
  
- 2) Você poderia comentar sobre o curso de educação à distância, a sua participação no curso aqui da UFSM?
  
- 3) Gostaria que você comentasse sobre a educação especial à distância, o curso?

**11 - ANEXO I Carta de Cessão**

**12- ANEXO II – Capa do Guia do professor pesquisador:  
Orientações Gerais para a produção do material didático impresso  
para a EaD**

**13- ANEXO III – Aulas selecionadas e extraídas dos materiais  
didáticos produzidos pelo projeto Minerva**

**14-ANEXO IV – Aulas selecionadas e extraídas dos materiais didáticos impressos produzidos pelos professores do Curso de Graduação a Distância em Educação Especial da UFSM.**

# Livros Grátis

( <http://www.livrosgratis.com.br> )

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)  
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)  
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)  
[Baixar livros de Matemática](#)  
[Baixar livros de Medicina](#)  
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)  
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)  
[Baixar livros de Meteorologia](#)  
[Baixar Monografias e TCC](#)  
[Baixar livros Multidisciplinar](#)  
[Baixar livros de Música](#)  
[Baixar livros de Psicologia](#)  
[Baixar livros de Química](#)  
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)  
[Baixar livros de Serviço Social](#)  
[Baixar livros de Sociologia](#)  
[Baixar livros de Teologia](#)  
[Baixar livros de Trabalho](#)  
[Baixar livros de Turismo](#)