

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado



Dissertação

**NAVEGANDO NO UNIVERSO DA EDUCAÇÃO A
DISTÂNCIA E NAS REDES DIALÓGICAS QUE A
CONSTITUEM: COM A PALAVRA OS SUJEITOS DO CURSO
DE FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO ESPECIAL DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA.**

Claudete da Silva Lima Martins

Pelotas, 2007.

Livros Grátis

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

Milhares de livros grátis para download.

Claudete da Silva Lima Martins

Por

Claudete da Silva Lima Martins

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientador Prof. PhD José Fernando Kieling

Pelotas, RS, Brasil.

2007

Universidade Federal de Pelotas
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

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

**NAVEGANDO NO UNIVERSO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E NAS
REDES DIALÓGICAS QUE A CONSTITUEM: COM A PALAVRA OS SUJEITOS
DO CURSO DE FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO ESPECIAL DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA**

Elaborada por

Claudete da Silva Lima Martins

Como requisito parcial para obtenção do grau de

Mestre em Educação

COMISSÃO EXAMINADORA:

Prof. PhD José Fernando Kieling

(Presidente/Orientador)

Prof^a. Dra. Eliana Póvoas Pereira Brito

Prof^a. Dra. Elisabeth Brandão Schmidt

Prof. Dr. Gomercindo Ghiggi

Pelotas, outubro de 2007.

AGRADECIMENTOS

Aproveito este espaço para agradecer a todos e todas que têm acompanhado minha trajetória de vida, auxiliando-me a ser mais e a alcançar o inédito viável:

Deus que em sua infinita bondade, iluminou meus caminhos guiando-me pelos princípios da fé, do amor e da esperança.

Meu orientador e companheiro Prof. PhD José Fernando Kieling, que ousou e confiou nas minhas potencialidades e desta pesquisa.

Os alunos e alunas do Curso de Graduação em Educação Especial da UFSM, sujeitos autores e co-autores desta pesquisa, sem os quais ela não existiria.

Minha família pelo apoio, incentivo e pela presença em todos os momentos de minha vida. E nela, meu marido, Cláudio que “*pacientemente impaciente*” tem sido um companheiro fiel nos caminhos que tenho trilhado, dando-me força, motivação e esperança para realização dos meus sonhos que ao serem partilhados, tornaram-se nossos.

Os professores Doutores Avelino Oliveira e Gomercindo Ghiggi, que muito têm colaborado nesta pesquisa e em minha formação profissional e pessoal.

As professoras Eliana Póvoas Brito, Elisabeth Brandão Schmidt e Tânia Porto pelo carinho, colaboração, compreensão e generosidade de seus corações.

A Coordenação do Curso de Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria, que possibilitou a oportunidade ímpar de fazer parte daquela Universidade.

A Coordenação do Pólo Regional de Educação a Distância de Bagé pela compreensão, colaboração, generosidade, paciência e motivação.

O Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas, que abriu as portas permitindo-me trilhar novos caminhos, antes apenas sonhados.

Os colegas do Curso de Mestrado pelo companheirismo e solidariedade.

Aos grupos de Pesquisa dos quais tenho a honra de participar: GAPE (Grupo de Ação e Pesquisa em Educação Popular), FePráxis (Grupo de Filosofia, Educação e Práxis Social) e Diálogos Freireanos.

A Secretaria Municipal de Educação de Bagé (SMED) pela colaboração, compreensão e confiança.

A 13ª. Coordenadoria Regional de Educação (CRE) e em especial a Escola Estadual de Ensino Médio José Gomes Filho, pela compreensão, paciência e generosidade.

Enfim, a todos e todas que contribuíram para a realização desta pesquisa enquanto sonho possível: meu sincero, humilde e fraterno: Muito Obrigada!

Silêncio e Palavra

A couraça das palavras
protege o nosso silêncio
e esconde aquilo que somos
Que importa falarmos tanto?
Apenas repetiremos.
Ademais, nem são palavras.
Sons vazios de mensagem,
São como a fria mortalha
do cotidiano morto.
Como pássaros cansados,
que não encontraram pouso
certamente tombarão.
Muitos verões se sucedem:
O tempo madura os frutos,
Branqueia nossos cabelos.
Mas o homem noturno espera
A autora da nossa boca.
Se mãos estranhas romperem
A veste que nos esconde,
Acharão uma verdade
Em forma não revelável.
(E os homens têm olhos sujos,
não podem ver através.)
Mas um dia chegará
em que a oferenda dos deuses,
dada em forma de silêncio,
em palavra transfaremos.
E se porventura a dermos
Ao mundo, tal como a flor
Que se oferta – humilde e pura -,
Teremos então cumprido
A missão que é dada ao poeta.
E como são onda e mar,
Seremos palavra e homem.
Thiago de Mello.

Resumo

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Pelotas, RS, Brasil

NAVEGANDO NO UNIVERSO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E NAS REDES DIALÓGICAS QUE A CONSTITUEM: COM A PALAVRA OS SUJEITOS DO CURSO DE FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO ESPECIAL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA

Autora: Claudete da Silva Lima Martins
Orientador: Fernando Kieling
Data e Local da Defesa: Pelotas, outubro de 2007.

Este trabalho apresenta a pesquisa realizada no Curso de Graduação a Distância de Educação Especial, oferecido pela Universidade Federal de Santa Maria e desenvolvido no Pólo Regional de Bagé, Livramento e Uruguaiana - RS. A preocupação temática desse trabalho centra-se nas possibilidades dialógicas de cursos de formação docente, desenvolvidos por meio da educação a distância. Desta forma a investigação buscou analisar as práticas dialógicas propostas e desenvolvidas no curso, a partir de categorias freireanas.

A metodologia utilizada aproxima-se dos parâmetros caracterizadores da etnografia e da pesquisa participante. Realizou-se através do acompanhamento da formação docente realizada por meio da Educação a Distância, buscando perceber, analisar e compreender a forma com que o diálogo é proposto e desenvolvido no curso. Percebeu-se que o diálogo, na perspectiva de colocar em interação práticas históricas de pessoas diferentes no processo pedagógico [concepção freireana], é potencializado pela mediação das ferramentas de educação a distância. Além disso, o diálogo, na perspectiva de interação e troca direta e presencial de idéias e práticas, é potenciado nos encontros presenciais dos alunos com professores e tutores, igualmente pelo concurso das articulações e mediações propiciadas pelas tecnologias.

Neste sentido, as considerações, reflexões, proposições, conjeturas, descobertas, mediações e ações propostas têm seu enraizamento na prática dialógica a partir da concepção histórica da pesquisa, como elementos constitutivos da totalidade, numa práxis que busca a construção de uma educação libertadora.

ABSTRACT

Master's Degree dissertation
Postgraduate program in Education
Federal University of Pelotas, Rio Grande do Sul, Brazil

SURFING ON THE DISTANCE EDUCATION AND DIALOGIC NETWORK UNIVERSE: BY THE CHARACTERS FROM FEDERAL UNIVERSITY OF SANTA MARIA SPECIAL EDUCATION TEACHER DEVELOPMENT COURSE

Author: Claudete da Silva Lima Martins

Professor: José Fernando Kieling

This thesis presents a research made at Special Distance Education Graduation Course from Federal University of Santa Maria and it was developed at Bagé, Livramento and Uruguaiana regional distance education support centers. It has been focused on dialogic possibilities for distance education courses for teacher education courses. Therefore it has analyzed the dialogic practice proposed and developed throughout the course by Paulo Freire categories.

The methodology applied approaches the ethnographic and participative research parameters. It has been done by following teachers development on a distance education course, in order to analyze and understand the dialog development and proposition. The dialog's aim is to put in interaction historical practices of different people on the pedagogic process (Freire's conception) what becomes possible through distance education web tools. Besides, because of an interactional perspective it is reinforced on presential meetings with teachers, tutors and students, what is also possible due to technology.

As a result the reflections, considerations, findings and actions which had been done are supported by the dialogic practice from a historical research conception aimed in building a freely education.

LISTA DE FIGURAS:

FIGURA 1 – Estrutura da Coordenadoria de Educação a Distância83

FIGURA 2 – Quadro com sugestões de avaliação.....88

FIGURA 3 – Quadro com considerações sobre avaliação88

Sumário:

APRESENTAÇÃO.....	11
1. PERCORRENDO AS TRILHAS DA MEMÓRIA: INTERROGAÇÕES, INQUIETAÇÕES E ESPERANÇAS.....	14
2. CAMINHOS PERCORRIDOS: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	18
3. EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E EDUCAÇÃO ESPECIAL: CONSTRUINDO LINKS	23
3.1 UM BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	23
3.2 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: SURGIMENTO E DESENVOLVIMENTO	30
3.3 FAZENDO CONEXÕES: CONSIDERAÇÕES SOBRE AS PROXIMIDADES ENTRE AS DUAS MODALIDADES DE ENSINO	37
3.4 A QUESTÃO DA EDUCAÇÃO E DA FORMAÇÃO COMO PRÁTICAS PROBLEMÁTICAS E CONTRADITÓRIAS.....	39
4. EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: MEDIAÇÕES ESPECÍFICAS NA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA.....	41
4.1 DEFINIÇÃO E CARACTERIZAÇÃO	41
4.2 A QUALIDADE NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	46
4.3 INTERATIVIDADE E APRENDIZAGEM COLABORATIVA.....	54
4.4 AVALIAÇÃO E AUTONOMIA.....	58
5. O DIÁLOGO EM PAULO FREIRE.....	63
5.1 POR QUE PAULO FREIRE REFERÊNCIA PRINCIPAL PARA REFLETIR SOBRE DIÁLOGO.....	63
5.2 BUSCANDO ORIGENS	65
5.3 O DIÁLOGO FREIREANO NUMA PERSPECTIVA ONTOLÓGICA.....	68
5.4 A PERSPECTIVA RADICAL E DIALÓGICA DE FREIRE COMO REFERÊNCIA PARA DESENVOLVER AS POSSIBILIDADES FORMADORAS POR MEIO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA.....	72
6. AS POSSIBILIDADES DIALÓGICAS DO CURSO DE FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, DESENVOLVIDO POR MEIO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA.	81
6.1 O CURSO A DISTÂNCIA DE FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA.....	81
6.1.1 O espaço dialógico previsto.....	89
6.1.2 O diálogo efetivamente desenvolvido.....	93
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS: POSSIBILIDADES, LIMITES E DESAFIOS	100
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	105
ANEXOS.....	108

Apresentação

Essa pesquisa originou-se na percepção da necessidade de estudos que busquem problematizar e investigar a Educação a Distância e a formação docente por ela proposta, despida de preconceitos e encobrimentos, considerando o seu “*vir-a-ser*” e o olhar dos alunos desta modalidade a respeito da sua própria formação. Assim, compreender o diálogo no processamento da formação docente nesta modalidade implica também e, principalmente, dialogar com os sujeitos envolvidos, partícipes, atores e autores desta pesquisa.

Nesta perspectiva, o ponto de partida deste trabalho tem sido o acompanhamento do Curso de Graduação a Distância de Educação Especial desenvolvido pela Universidade Federal de Santa Maria, na cidade de Bagé – RS, ao longo de seis semestres letivos.

Buscou-se compreender como se constituiu o diálogo no Curso de formação docente proposto em Bagé, em função das diferentes mediações tecnológicas que o acompanham. Desta forma a nossa problemática é: **O diálogo freireano é possível em cursos de formação de professores desenvolvidos por meio da Educação a Distância; caso seja possível, como ele acontece?** Esse questionamento leva em consideração que um curso que busque se consolidar como uma prática educativa formativa, popular e libertadora, deve ter o diálogo como condição fundamental e imprescindível para que, de fato, seja libertador.

Para tentar responder a esta questão, realizou-se o aprofundamento do referencial teórico; o mapeamento das categorias freireanas para análise do diálogo; o acompanhamento do processamento da formação; a análise documental; o estudo das mediações presenciais e midiáticas propostas aos alunos; a identificação das práticas dialógicas propostas pelo curso e o diálogo com as alunas em formação.

O eixo tensionador da investigação é visto a partir das possibilidades de desenvolver ou estimular práticas dialógicas, próximas às categorias freireanas de autonomia na reflexão, de compreensão das relações históricas de seu meio e seu tempo, de interação com a comunidade local, de diálogo e de ação colaborativa no enfrentamento positivo das contingências da formação.

Esta pesquisa está sistematizada em sete capítulos:

No primeiro, apresento fragmentos de minha trajetória de vida e de formação profissional, resgatando as razões e os caminhos trilhados até a construção e desenvolvimento da pesquisa.

No segundo, faço a contextualização do campo e dos sujeitos de investigação e a opção metodológica do trabalho, indicando o percurso para olhar a pesquisa e a descrição do processo investigativo e dos instrumentos da coleta e análise dos dados.

No terceiro, faço um resgate histórico da Educação Especial e da Educação a Distância, percebendo proximidades entre essas duas modalidades de ensino para, na seqüência, propor a reflexão e problematização a respeito da educação e das práticas de formação.

No quarto, apresento algumas considerações sobre a Educação a Distância, sua definição e características, trazendo questões referentes à qualidade, interatividade, avaliação e autonomia, tão discutidas e criticadas nos dias atuais.

No quinto, teço algumas reflexões acerca do diálogo, tendo por referencial teórico fundamental Paulo Freire; neste sentido explicito as questões referentes ao diálogo numa perspectiva ontológica.

No sexto, analiso as possibilidades dialógicas do curso de formação docente em Educação Especial, desenvolvido pela Universidade Federal de Santa Maria, por meio da Educação a Distância. Assim, busco através do diálogo com a coordenação, com os professores, com os tutores, com os funcionários e com as alunas verificar de que forma se propõe e se desenvolve o diálogo no curso.

No último segmento, registro algumas considerações a respeito do diálogo na formação docente desenvolvido por meio da Educação a Distância, indicando possibilidades, limites e desafios. Finalizo com uma reflexão sobre o que representou para mim, enquanto mulher e profissional da educação ter desenvolvido esta pesquisa.

Nesta perspectiva, a presente pesquisa, busca através da conexão entre teoria dialógica e prática proposta no curso da UFSM, constituir-se rigorosa e comprometida com a produção reflexiva e dialógica. Assume, pois, como objeto de conhecimento o diálogo na formação docente desenvolvido no Curso de Graduação

a Distância de Educação Especial, enquanto prática constituída pelas ações dos sujeitos partícipes deste processo, impactados e tensionados pela proposta pedagógica e pelas práticas dialógicas desenvolvidas.

Assim esta pesquisa pretende, esperançosa e efetivamente, contribuir na construção de uma educação libertadora, que possibilite a “todos”, independentemente das diferenças ou semelhanças que possuam, enfrentar sem render-se às “*situações-limite*”; “*ser mais*” e acreditar no “*inédito viável*” em que o sonho utópico é alcançado pela práxis libertadora.

1. Percorrendo as trilhas da memória: interrogações, inquietações e esperanças.

Trazer à tona lembranças e experiências guardadas, esquecidas, escondidas lá no fundo da memória representa, para mim, um grande desafio e, ao mesmo tempo, um importante passo nesse encontro com o passado e com tudo que ele representa nos caminhos que trilhei.

Trago em mim as marcas de uma vida de alegrias, risos, conquistas, interrogações, inquietações, lágrimas, decepções, esperanças, enfim, experiências que me constituem e fazem parte das lições que aprendi embora, acredite, poderia ter feito mais e melhor tudo aquilo que constituiu o meu viver.

Nasci na cidade de Bagé, na região da campanha do Rio Grande Sul. Cidade considerada “Rainha da Fronteira”, com grande quantidade de campos, fazendas e haras onde a economia gira principalmente em torno da pecuária, embora outras atividades econômicas e agrícolas também sejam ali desenvolvidas. Na área educacional, o município tinha uma grande lacuna até o ano de 2006, pois não havia nenhuma universidade pública, quadro que então se alterou com a implantação da UNIPAMPA - Universidade da Região do Pampa. Desta forma, até essa data, quem desejasse fazer um curso de nível superior tinha como “opção”, se tivesse condições para tal, realizá-lo nas universidades privadas da cidade ou ir para outro município que tivesse universidade federal. Caso não fosse possível, havia ainda a possibilidade de fazer um dos cursos da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS. No entanto a oferta de cursos além de limitada, não cobria a demanda de alunos da cidade. Assim o acesso à graduação não fazia parte de uma proposta de educação popular; ao contrário, efetivava-se como instrumento de reprodução e acentuação das desigualdades sociais, na medida em que apenas alguns podiam realizá-lo e a maioria da população sequer cogitava fazer um curso superior.

Segunda filha de pais pobres, que com muito trabalho e esforço conseguiram constituir uma família, cultivei em casa, a concepção de que a

educação é a maior e melhor herança que alguém pode dar e deixar aos outros. Mas que uma educação de qualidade, não é para todos. Com isto, cursei o Ensino Fundamental nas redes públicas do Estado e Município. No Ensino Médio, entretanto, surgiram as dificuldades. Ante o desejo e a decisão de ser professora, uma vez que havia, e ainda há, apenas uma escola pública em nível médio para formação de professores em Bagé, precisei participar de um processo seletivo onde apenas “alguns” conseguiram entrar junto comigo. Na época, fiquei contente, mas um tanto melancólica pelos excluídos da seleção. Talvez aí tenha nascido minha indignação ante esses processos desumanizadores.

O dilema repetiu-se e, com maior intensidade, em relação ao Ensino Superior, porque aí a seleção era para uma instituição privada, ou seja, além de enfrentar um vestibular sem fazer nenhum “*cursinho preparatório*”, antecipava-se a preocupação de quanto a pagar uma mensalidade que extrapolava o salário de professora contratada pela rede estadual. A solução foi o auxílio familiar, somado ao meu trabalho. Assim consegui arcar com as despesas da mensalidade. Quanto aos livros e materiais, a solução era pedir emprestado para foto copiar ou ler depois dos colegas lerem, ou, ainda, conseguir na biblioteca. Desse modo concluí o ensino superior. Ao final dele, muitos foram os colegas que rumaram a um curso de especialização, o que para mim foi inviável.

Depois de algum tempo, fui efetivada na rede municipal e estadual de ensino e tive o privilégio de trabalhar com uma turma que gradativamente tornou-se inclusiva, recebendo alunos com necessidades especiais, com histórico de repetência e abandono, com carência financeira entre outros, o que, naquele período, representou um significativo avanço em termos de Educação Especial na Rede Municipal de Ensino. Desse modo, desenvolvi um bom trabalho que foi reconhecido, corroborando para um convite a atuar no Setor Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação. Nessa instituição, novos desafios diante da proposta de implantação de uma educação popular, democrática e inclusiva e, inúmeras aprendizagens e possibilidades, entre as quais a de finalmente fazer um Curso de Especialização em Educação Especial, através de uma bolsa de estudos financiada pela Prefeitura Municipal.

Mesmo após concluir o curso de pós-graduação em nível de especialização em Educação Especial na Universidade da Região da Campanha URCAMP

permanecia em mim a indignação pelos que não tinham acesso, além da inquietação e do desejo de continuar a estudar, consciente de minha inconclusão. Percebi então, que minhas angústias, contingências e interrogações, deveriam me levar a uma tomada de decisão e não à estagnação, à acomodação e ao conformismo com o “*status quo*”. Pois não basta reconhecer a realidade como ela é, faz-se necessário transformá-la em prol daquilo em que acreditamos. Reconhecer nossos limites, talvez seja o primeiro passo, mas não o único. Acredito que os limites devem ser os trampolins a nos impulsionar para novos passos no caminho que escolhemos.

Desta forma, a gênese desta pesquisa é a minha indignação ante estes processos desumanos onde se negam direitos, silenciam-se gritos, soterram-se sonhos; processos que justificam e legitimam a opressão e a marginalização dos sujeitos, pela raça, cor, situação financeira, nível intelectual, gênero, religião, condição física ou mental, entre outros.

Ao longo de minha trajetória profissional e intelectual como aluna, monitora, professora, pedagoga, supervisora e orientadora educacional pude observar o quanto a educação e mais especificamente as práticas educativas podem, ao invés de contribuir na construção de um mundo melhor para todos, favorecer a segregação, a marginalização e a opressão, através de processos onde os sujeitos são transformados em objetos e como tais passíveis, submissos e manipuláveis.

Enquanto professora e tutora da rede pública de ensino num município distante dos centros públicos superiores para formação de professores, minha opção ao lado dos marginalizados, insere-se na defesa da viabilização de acesso à formação docente em nível superior, pois o seu afastamento impede as pessoas dos grupos sociais economicamente deficitários almejarem a uma formação superior qualificada.

O direito de “*ser mais*” pressupõe, em termos de educação popular, a formação de educadores para as escolas dos trabalhadores, na possibilidade de “*vir a ser*” ou “*estar sendo*” formados em instituições públicas de ensino. No ano de 2006, consegui estudar em duas universidades públicas, fazendo os cursos de pós-graduação em nível de Mestrado na Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) e em nível de Especialização na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Porém

esse momento atual de minha trajetória de formação não pode ser considerado regra. São poucos os professores que podem deslocar-se cerca de duzentos quilômetros para fazer um curso, ou os que podem fazer um curso a distância de uma universidade pública. Essa estratégia de formação docente assumida e praticada pela UFSM, de uma forma concreta, ataca essa forma de distanciamento, ainda que com as contingências de uma prática muito recente na história da educação brasileira. Neste sentido, brigando pela possibilidade minha e dos demais professores de “*ser mais*”, entendo ser essencial a análise das possibilidades pedagógicas e dos limites dessa formação que, rompendo preconceitos, estabelece um campo mais abrangente de luta por uma educação libertadora para todos.

Com ousadia, coragem, humildade e um desejo pulsante de lutar a favor do direito de todos a “*serem mais*” ingressei no Curso de Mestrado da UFPel e no Curso de Especialização da UFSM, cujo trabalho final, se concretiza, em parte, neste trabalho que estou apresentando. Durante o processo de construção e reconstrução do Projeto que deu origem a esta Pesquisa, muitos foram os momentos de angústia e dúvida, pois inicialmente, centralizava minhas discussões em torno de uma proposta pedagógica de educação especial que se consolidasse como prática da liberdade. Com o passar do tempo, entretanto, direcionei o meu olhar para a discussão em torno da temática do diálogo, tendo por referência um curso de formação docente em Educação Especial desenvolvido por meio da Educação a Distância. Proposta ousada e inusitada que, aos poucos, foi se concretizando. Às vezes me questionavam, e eu mesma me interrogava sobre o porquê trilhar estudos envolvendo a Educação a Distância, se até então toda minha formação voltava-se para a Educação Especial. Como em todo processo, aos poucos fui percebendo que o fio que me conduzia por este caminho era o mesmo que havia me encaminhado às formações anteriores na Pedagogia e na Educação Especial, ou seja, o desejo de lutar por uma educação democrática, popular e libertadora para todos e todas. Desta forma, considero imprescindível e fundamental o engajamento na luta dos marginalizados, dos oprimidos, dos excluídos, dos diferentes, dos “*esfarrapados do mundo*”, reconhecendo-me neles e assim, buscando, com eles e não para eles ou por eles, trilhar novos caminhos, acalentados pelo amor, pelo diálogo, pelas esperanças e pelos horizontes de possibilidades.

2. Caminhos percorridos: procedimentos metodológicos

Mesmo não tendo a preocupação de encaixar a pesquisa desenvolvida dentro de um modelo metodológico, torna-se imprescindível esclarecer os princípios e os processos que a orientaram, buscando analisar, sistematizar, fundamentar e compreender os caminhos trilhados.

Assim, realizou-se o acompanhamento do processo de formação docente em Curso de Graduação a Distância de Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria, durante cinco semestres, no Pólo Regional de Bagé, buscando analisar e compreender o processo de construção e ampliação das práticas dialógicas e colaborativas propostas pelo curso, a partir de categorias freireanas. Desta forma, propôs-se investigar e atuar nas práticas desenvolvidas no Curso, aproximando-se das perspectivas colocadas tanto pela pesquisa participante quanto pela investigação etnográfica.

Segundo Danilo Streck, (2006, p. 270) “*A pesquisa é interação múltipla de sujeitos: Pesquisar é um ato de conhecer o que acontece entre sujeitos, um movimento que reflete a vida e gera vida*”. Assim, os sujeitos da pesquisa, que são os alunos e alunas do Curso de Graduação a Distância de Educação Especial da UFSM tiveram e desempenharam um papel fundamental na pesquisa; não foram “*objetos de pesquisa*” e sim sujeitos históricos, atores e co-autores, vivendo e fazendo viver a realidade da pesquisa realizada. Igualmente a investigação desenvolveu-se numa proposta de construção e não de reprodução; realizada *com* os “sujeitos” e não *para* eles.

Neste sentido, a realidade concreta vivida pelos alunos e alunas do curso foi analisada como objeto do conhecimento crítico, buscando suas determinações. Portanto, a inserção da pesquisadora foi condição “*sine qua non*”, à construção do conhecimento em relação ao tema de pesquisa, numa dimensão participativa e solidária.

A investigação precisa ser compartilhada, reconhecendo os alunos como cúmplices no enfrentamento dos limites e contingências da formação. Neste sentido,

organizei estratégias de ação, enquanto pesquisadora, buscando desenvolver a teoria e a prática numa proposta dialógica; procurando, a partir da compreensão da realidade como ela se apresenta fenomenicamente e no seu *vir-a-ser*, compreender e analisar os espaços dialógicos, fundamentada em Paulo Freire, que em relação a realidade concreta afirma que:

Ela é todos esses fatos e todos esses dados e mais a percepção que deles esteja tendo a população neles envolvida. Assim, a realidade concreta se dá a mim na relação dialética entre objetividade e subjetividade. (Paulo Freire, 1981, p. 35)

Portanto, a construção do diálogo autêntico e amoroso permitiu uma percepção da realidade condizente e coerente com a proposta de pesquisa que pretendi realizar. Segundo Carlos Rodrigues Brandão e Danilo R. Streck (2006, p.13):

Uma pedagogia de criação solidária de saberes sociais em que a palavra-chave não é o próprio “conhecimento, mas é, antes dele, o “diálogo”. O diálogo de e entre idéias e experiência de pesquisas participantes que se estende a um diálogo entre grupos e povos, para quem a busca do conhecimento de si e de sua realidade é parte do desafio de sonhar a possibilidade de irmos a transformar aos poucos o mundo do mercado em que vivemos, em direção ao mundo da vida. (2006, p. 13)

Para viabilizar o desenvolvimento da Pesquisa, foram utilizados os seguintes instrumentos de pesquisa:

- Observações participantes: foram desenvolvidas ao longo dos cinco semestres letivos, no intuito de registrar acontecimentos, buscando ir além das verbalizações. Portanto, durante a investigação não adotei uma postura contemplativa frente à realidade e sim colaborativa, levando em consideração que “O observador participante tem mais condições de compreender os hábitos, atitudes, interesses, relações pessoais e características da vida diária da comunidade do que o observador não participante”. (Jarry, 1999, p. 261) Outra questão relevante é que a partir da observação participante pude obter informações, no exato momento em que ocorreram os fatos.
- Questionários: foram utilizados como instrumentos para coleta de dados referentes ao grupo de alunos que participa do Curso, buscando descrever e analisar suas características e opiniões referentes à formação docente desenvolvida, combinando perguntas fechadas e abertas. Dentro

desta perspectiva e da proposta do curso, os questionários foram aplicados de duas maneiras: uma foi presencialmente e a outra à distância, utilizando o correio eletrônico. No envio dos questionários à distância, inicialmente se fez o convite para saber se as pessoas iriam aderir à pesquisa. Posteriormente, houve o envio do e-mail com as orientações para preenchimento do questionário e o próprio questionário, em anexo. Esta forma foi adotada para atingir as pessoas que não residem no município: alguns alunos, professores, a maioria dos tutores e a própria Coordenação do Curso. Já a aplicação dos questionários presencialmente foi adotada com a maioria dos pesquisados, pois tive a vantagem de, durante a aplicação dos mesmos, ter contato direto com os sujeitos da pesquisa. Isso, além de garantir o preenchimento dos questionários, oportunizou esclarecer dúvidas dos entrevistados, embora na aplicação à distância elas tenham sido sanadas utilizando o próprio correio eletrônico ou um programa Windows Live Messenger (MSN), onde o diálogo se processa em tempo real, ou seja, síncrono.

- Entrevistas: foram realizadas de forma semi-estruturada, buscando obter dos entrevistados o que eles consideravam mais importante sobre o tema da pesquisa. Assim, as entrevistas foram mediadas pelo diálogo, possibilitando a construção de alternativas ao problema em questão. A entrevista, enquanto instrumento de pesquisa, possibilita captar gestos, sinais, hesitações, alterações de ritmo, expressões, sabendo que “*o gravador não capta a visão, o cheiro, as impressões e os comentários extra, ditos antes e depois da entrevista*” (Bogdan e Biklen, 1994).

Aos instrumentos acima citados, uniram-se a documentos (Projeto Político Pedagógico do Curso de Formação Docente em Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria, Guia do estudante), fotos (foram feitas desde o início do curso até o presente momento, registrando aulas presenciais, eventos, confraternizações, reuniões e viagens em que os sujeitos da pesquisa participaram), Cds, Dvds (com conteúdos, vídeos dos professores e de alunos, referencial teórico, subsídios), cadernos didáticos (que foram utilizados nestes cinco semestres em que a pesquisa foi desenvolvida), informativos sobre o curso (publicados online, na página da Universidade Federal de Santa Maria) e demais instrumentos que favoreceram a compreensão e análise da formação docente proposta. Desta forma,

a análise documental foi realizada através do método histórico “*que consiste em estudar os documentos visando investigar os fatos sociais e suas relações com o tempo sócio-cultural-cronológico.*” (Jarry, 1999, p.230).

Os dados foram organizados a partir do que havia em comum entre eles, buscando aproximar conceitos e considerações. Nesta proposta procurou-se ir além do que era manifestado, percebendo o que estava implícito, oculto ou latente nas narrativas, mas sempre presentes nelas.

Desta forma, vinte e oito pessoas responderam ao questionário, entre elas, professores, alunos, tutores e coordenadores. A partir da coleta de dados, a análise foi construída no intuito de analisar a forma com que, os sujeitos do curso a distância, percebiam o diálogo em sua formação. Assim, a análise e interpretação dos dados, contemplaram as seguintes dimensões: o diálogo previsto no projeto do curso e o diálogo intencionalmente presente nas práticas educativas que vêm ocorrendo já há cinco semestres no desenvolvimento da proposta educacional.

Nesta perspectiva buscou-se, através da investigação e da ação, contribuir de forma comprometida e concreta, para a construção de uma educação libertadora, que permita aos sujeitos “*ser mais*” rompendo preconceitos e superando obstáculos, pois como afirma Maria Ozanira da Silva e Silva (2006, p.148):

Preconizo também que os pesquisadores rompam o muro da academia, onde geralmente se isolam, e busquem articular sua prática acadêmica com colegas profissionais, executores de políticas públicas que se encontram mais próximos da realidade social e da população, envolvendo estes no processo de conhecimento numa busca de encurtar a distância entre o conhecimento e a realidade social. (2006, p. 148)

Segundo Carlos Rodrigues Brandão e Danilo R. Streck (2006, p. 13s) :

Uma pedagogia de criação solidária de saberes sociais em que a palavra-chave não é o próprio “conhecimento, mas é, antes dele, o “diálogo”. O diálogo de e entre idéias e experiência de pesquisas participantes que se estende a um diálogo entre grupos e povos, para quem a busca do conhecimento de si e de sua realidade é parte do desafio de sonhar a possibilidade de irmos a transformar aos poucos o mundo do mercado em que vivemos, em direção ao mundo da vida. (2006, p. 13 e 14)

Desse modo, alguns passos foram realizados no intuito de atingir os objetivos da pesquisa, como: aprofundamento do Referencial Teórico, privilegiando a obra de Paulo Freire para compreender a prática dialógica, portanto pedagógica e

a realidade observada; mapeamento das categorias freireanas para análise das práticas propostas no curso de formação docente desenvolvido pela UFSM; identificação da intencionalidade do curso de formação docente proposta; definição conceitual; definição das fontes e instrumentos da pesquisa; análise documental; elaboração e desenvolvimento das observações, entrevistas e questionários; identificação, análise e compreensão das práticas dialógicas propostas pelo curso, a partir dos pressupostos freireanos; organização e análise dos dados; elaboração e organização da dissertação, além de futura divulgação dos resultados da pesquisa.

3. Educação a distância e educação especial: construindo links

Diante da proposta de compreender os princípios que fundamentam a Educação Especial e a Educação a Distância no Brasil, proponho inicialmente a análise das relações estabelecidas entre as pessoas com deficiência e a sociedade, a partir de determinados momentos históricos. A seguir, apontarei alguns indicativos referentes ao surgimento e desenvolvimento da Educação a Distância. Assim, ao final desse capítulo, proponho uma reflexão a respeito dessas modalidades de ensino, enquanto “faces” de uma mesma “moeda”, pois ambas tem como um de seus princípios fundamentais, a democratização do acesso ao ensino, dentro de uma proposta de educação popular, democrática e libertadora.

3.1 Um breve histórico da Educação Especial

No intuito de compreender e fazer emergir os aspectos sociais e históricos que constituíram a Educação Especial ao longo de sua trajetória, fundamentando as ações que foram e são desenvolvidas dentro desta modalidade, apresentarei brevemente essa trajetória dentro dos seguintes períodos: Antigüidade, Idade Média e Século XVI até os dias atuais, complementando com algumas considerações sobre a Educação Especial no Brasil, tendo por referência as publicações do Ministério da Educação, a obra Educação Especial no Brasil de Masseto e documentos legais.

Antigüidade

Nesse período existiam práticas voltadas à eliminação das pessoas com deficiência. A sociedade encontrava-se organizada e dividida em dois grupos sociais: a nobreza que detinha o poder econômico e o populacho que dela dependia

economicamente. Portanto o populacho trabalhava e produzia os bens de consumo e subsistência para a nobreza usufruir.

Neste contexto de acentuada desigualdade social, as pessoas diferentes (com limitações físicas ou mentais) eram abandonadas, eliminadas, sacrificadas, mortas ou submetidas a processos de purificação, conforme a indicação da sociedade em que viviam.

Na Grécia, onde o culto à perfeição do corpo era acentuado, as pessoas deficientes eram abandonadas, eliminadas ou sacrificadas; já na sociedade romana eram mortas, abandonadas ou serviam como bobos nos circos romanos.

Idade Média

Na Idade média houve uma importante mudança na organização político-administrativa, pois ocorreu o fortalecimento da Igreja Católica através do Cristianismo. Em consequência disto surgiu outro segmento social: o clero.

Neste período as pessoas consideradas “diferentes” do padrão de normalidade construído, eram vistas como alguém que expiava um pecado ou como alguém que necessitava de caridade, portanto não podiam mais ser exterminadas, visto que eram criaturas de Deus.

A partir do século XII surge a Inquisição Católica e a Reforma Protestante, face ao poder onipotente adquirido pela Igreja Católica e o consequente abuso no uso deste poder.

Assim, surgiu o atendimento assistencial em instituições, igrejas e conventos, que acolhiam os desprotegidos, infelizes ou doentes, tendo por finalidade isolar e esconder, os que não se encaixavam nos padrões comuns da época.

Do século XVI aos dias atuais

A Revolução Burguesa destituiu a monarquia, acabou com a hegemonia religiosa e implantou uma nova forma de produção: o capitalismo mercantil.

Com o advento da filosofia humanista, houve a valorização do ser humano, a concepção do homem como um animal racional.

Com o surgimento do método científico iniciam-se estudos sistemáticos sobre as tipologias a partir de um modelo clínico de caráter patológico. Dentre os pesquisadores que se dedicaram ao tratamento de deficiências, podemos citar: Jean-Paul Bonet, Charles M. L' Epée, Charles Barbier, Louis Braille e Jean Marc-Gaspard, Itard entre outros.

Neste período surgiram diferentes paradigmas para tentar dar assistência às pessoas deficientes:

Paradigma da Institucionalização: propunha que as pessoas com necessidades especiais fossem retiradas da comunidade onde viviam para passarem a viver em instituições segregadas ou escolas especiais, buscando 'prepará-las' para viver em sociedade, paradoxalmente, restringindo o convívio e distanciando-as da sociedade em que viviam. No entanto, em face de sua incapacidade de concretizar o que propunha, o Paradigma da Institucionalização sofreu duras críticas: ineficiência, alto custo e improdutividade. Com isto, houve um "processo geral de reflexão e de crítica" (MEC/SEESP, 2000, p.15) a cerca dos direitos humanos enquanto, em contrapartida, o capitalismo ganhava força exigindo sujeitos capazes de produzir e consumir, numa economia de mercado onde o lucro era o mote. Assim surgiram dois novos conceitos "normalização e desinstitucionalização" (MEC/SEESP, 2000, p.15) buscando tornar a pessoa deficiente o mais "normal" possível, para assim possibilitar a sua integração na sociedade.

Paradigma de Serviços: buscava através da oferta de serviços às pessoas com necessidades especiais, possibilitar modificações que as aproximassem do padrão de "normalidade" estabelecido, para assim poderem ser integradas na sociedade. Portanto, o sujeito é que deveria se modificar e não a sociedade. Os serviços disponibilizados eram oferecidos geralmente em três etapas: avaliação, intervenção e encaminhamento. Esse Paradigma também sofreu críticas, em função das "reais dificuldades encontradas no processo de busca da "normalização" da pessoa com deficiência" (MEC/SEESP, 2000, p.17). Em função disso, questionou-se a "normalização" e enfatizou-se a questão da cidadania das pessoas com deficiência, que independentemente de terem necessidades especiais ou não, possuem ou devem possuir os mesmos direitos em sociedade, como todo e qualquer cidadão.

Paradigma de Suporte: surgiu a partir da idéia de que “a pessoa com deficiência tem direito” à convivência não segregada e ao acesso imediato e contínuo aos recursos disponíveis aos demais cidadãos (MEC/SEESP, 2000, p.18). Dessa forma, era a sociedade que deveria viabilizar e garantir ações que favorecessem o acolhimento das pessoas com deficiência. Desenvolveram-se, então, suportes (social, econômico, físico, instrumental) que possibilitassem a “Inclusão Social”, entendida como processo abrangente e bidirecional, pois o Paradigma de Suportes prevê ações nos processos de “desenvolvimento do sujeito” e no de “reajuste da realidade social”.

No Brasil, a partir do século XIX, inicia-se a organização de serviços para atendimento às pessoas com necessidades especiais. Emergem propostas de integração e posteriormente de inclusão, baseando-se inicialmente no modelo médico-psicológico. Posteriormente, surgem propostas preocupadas com os aspectos pedagógico-metodológicos e outras com a promoção de condições para a formação integral.

Atualmente percebemos e convivemos com a existência de diferentes paradigmas, de acordo com o contexto sócio-histórico, político, econômico, cultural, antropológico em que as pessoas estão inseridas.

As formas de perceber e conceber a deficiência, ao longo da história, revelam as visões de mundo, de sociedade, de ser humano que cada sociedade, em uma dada época constituiu. Assim as pessoas consideradas “diferentes” do padrão de “normalidade” estabelecido eram tratadas e definidas como doentes, deficientes, deformados, mongolóides, inaceitáveis, insalubres, fracos, repulsivos e, em determinados períodos, como possuidores de poderes sobrenaturais, enviados de Deus ou do demônio. Nesta perspectiva, a visão de deficiência passa por concepções que vão do abandono ao assassinato, da segregação à normalização, do descaso à repulsa. Essas diferentes formas de perceber a deficiência retratam as dificuldades que a sociedade, historicamente possuiu e ainda possui em compreender as diferenças existentes entre as pessoas e assim saber como lidar com elas.

A Educação Especial no Brasil

Segundo Jannuzzi (1985), a Educação Especializada, no Brasil para o "deficiente físico" teve início no período colonial, no século XVII, ou seja, toda pessoa que possuísse algum tipo de "deficiência" era considerada "deficiente físico", inclusive as pessoas surdas. Somente na segunda metade do século XIX, iniciaram as ações na área da Educação Especial, como o surgimento do Imperial Instituto de Meninos Cegos (1854) e o Imperial Instituto de Surdos-Mudos (1856). No entanto, essas ações podem ser consideradas isoladas, pois segundo Mônica Carvalho Magalhães Kassar (2004, p.21) "nesse momento não há ainda nenhuma legislação educacional de âmbito geral, principalmente no que se refere à Educação Especial".

Com o passar do tempo, além dos Institutos acima mencionados, algumas outras iniciativas também se destacaram no Brasil, segundo Mazzota (1996): a criação do Instituto Pestalozzi em Canoas-RS em 1926, em Minas Gerais em 1935, no Rio de Janeiro em 1948 e em São Paulo em 1952; a criação do Instituto de Cegos Padre Chico em 1928; a criação do Instituto Santa Terezinha para pessoas com deficiência auditiva em 1929; o atendimento às pessoas com deficiência física na Santa Casa de Misericórdia em 1931 e a apresentação do Projeto de Lei para criação do cargo de professor de Primeiras Letras para o ensino de cegos e surdos-mudos em 1835, criação do Lar-Escola São Francisco em 1943; criação da Fundação para o Livro Cego no Brasil em 1946; criação da Associação de Assistência à Criança Defeituosa em 1950; fundação do Instituto Educacional São Paulo para crianças com deficiência auditiva e da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) em 1954, dentre outras.

Com o surgimento da política de direitos humanos, a partir da metade do século XX, tem início o processo de integração, dando origem às classes especiais, destinadas aos alunos que não eram amparados pelo ensino comum. O enfoque adotado seguia o modelo clínico. No processo de integração buscava-se integrar as pessoas com necessidades especiais nas classes comuns e na sociedade, ou seja, garantir às pessoas com necessidades especiais a possibilidade de se inserirem no contexto escolar, sem, no entanto, se preocupar com a forma como isso ocorria, porque era a própria pessoa que deveria se modificar para se integrar e não a sociedade e suas instituições. Ocorreu que muitas pessoas conseguiam o acesso ao

sistema educacional, mas continuavam excluídas, embora então dentro do próprio sistema. Garantia-se o acesso e apenas isso.

Com o passar do tempo, a inclusão, movimento social iniciado no Brasil na década de 1990 vem se impondo. Embora ainda permaneçam muitas práticas integradoras, segregadoras e de exclusão na sociedade atual, o processo de inclusão vem tomando impulso fundamentado nas idéias de diferentes documentos, como:

A Declaração Universal dos Direitos Humanos: foi adotada e proclamada em Assembléia Geral das Nações Unidas, em 1948. Nessa Declaração, há no seu Artigo I o reconhecimento de que “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos” e a indicação que:

Toda pessoa tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição.

Desta forma, a Declaração Universal dos Direitos Humanos repudia qualquer forma de discriminação, enfatizando a importância da educação e do respeito aos direitos de todas as pessoas, tendo deficiência ou não.

Declaração de Jomtien: foi elaborada a partir da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, que ocorreu em 1990 em Jomtien – Tailândia. O Brasil assinou essa Declaração comprometendo-se a acabar com o analfabetismo, universalizar o ensino fundamental e combater a exclusão no sistema educacional.

Declaração de Salamanca: originou-se na Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade, realizada em Salamanca – Espanha, onde se reuniram trezentos representantes de noventa e dois governos e vinte e cinco organizações internacionais. Nessa Declaração encontramos as seguintes indicações (BRASIL, 1997, p.10):

- todas as crianças, de ambos os sexos, têm direito fundamental à educação e que a elas deve ser dada a oportunidade de obter e manter um nível aceitável de conhecimentos;
- cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprios;
- os sistemas educativos devem ser projetados e os programas aplicados de modo que tenham em vista toda a gama dessas diferentes características e necessidades;

- as pessoas com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas comuns que deverão integrá-las numa pedagogia centralizada na criança, capaz de atender a essas necessidades;

- as escolas comuns, com essa orientação integradora, representam o meio mais eficaz de combater atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras, construir uma sociedade integradora e dar educação para todos; além disso, proporcionam uma educação efetiva à maioria das crianças e melhoram a eficiência e, certamente, a relação custo-benefício de todo o sistema educativo.

Declaração de Guatemala: foi criada e aprovada em 26 de maio de 1999, na cidade de Guatemala, a partir da Convenção Internacional para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Essa declaração manifesta o desejo de resistir, enfrentar e “prevenir e eliminar todas as formas de discriminação e propiciar a sua plena integração à sociedade” (Art.II) entendendo deficiência, no seu Art. I como uma: “restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória”, sendo que esta restrição pode ser “causada ou agravada pelo ambiente econômico e social”. Assim, ela prevê medidas para combater a discriminação, propondo prioritariamente o trabalho na prevenção, detecção, intervenção, tratamento, reabilitação, educação, formação, prestação de serviços e sensibilização da população. Neste sentido, o Brasil em 2001 comprometeu-se com essa Declaração, promulgando seus encaminhamentos, através do Decreto nº. 3.956, no qual estabeleceu em seu Art. I:

A convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, apensa por cópia ao presente Decreto, será executada e cumprida tão inteiramente como nela se contém.

Neste contexto, no Brasil desenvolveram-se, ao longo do tempo, diversas iniciativas na área da Educação Especial, como as campanhas nacionais a favor do atendimento educacional ao sujeito deficiente, a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), implementação de Núcleos de Aprendizagem e Atividades Profissionais (NAAPS), incentivo à profissionalização da pessoa deficiente, a criação da Secretaria de Educação Especial (SEESP), além de algumas legislações que tentaram regulamentar e estabelecer diretrizes para a Educação Especial em nível nacional: a Constituição Federal, o Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), lei nº. 9394/96, a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência,

o Plano Nacional de Educação e as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

Essas iniciativas e as políticas públicas adotadas traçaram diretrizes para a Educação Especial, no entanto não bastam iniciativas isoladas ou legislações prevendo determinadas ações, é preciso que haja uma vontade coletiva que se legitime em ações afirmativas para tornar real o sonhado. Estas ações precisam contar com o comprometimento de todas as instâncias da sociedade.

Há muito a avançar, mas alguns passos já foram dados, portanto o importante é não perder a esperança e continuar a caminhar rumo aos ideais, onde a inclusão ocupa um espaço de destaque enquanto processo abrangente e libertador.

3.2 Educação a Distância: surgimento e desenvolvimento

Tendo por referência Maria de Fátima Guerra de Sousa e Ivônio Barros Nunes (2000), no módulo II do Livro Fundamentos da Educação a Distância, podemos verificar que a primeira notícia registrada sobre a introdução dessa metodologia de ensino foi a experiência das aulas por correspondência, desenvolvida por Caleb Philips, na Gazzete de Boston – Estados Unidos, no ano de 1728. Após, outras iniciativas começaram a surgir em diferentes países do mundo: Isaac Pitman ofereceu um curso de taquigrafia por correspondência na Grã-Bretanha em 1840; o Skerry's College ofereceu cursos preparatórios para concursos públicos em 1880; o Foulkes Lynch Correspondence Tuition Service ofereceu cursos de contabilidade em 1884; Thomas J. Foster, em 1891, nos Estados Unidos, organizou e promoveu cursos de segurança de minas, entre outros.

Do início do século XX até a Segunda Guerra Mundial, várias experiências foram desenvolvidas e aplicadas ao ensino por correspondência. Posteriormente, com a inserção dos meios de comunicação de massa, várias influências e modificações ocorreram.

O Código Morse, por exemplo, surgiu a partir da necessidade de capacitação rápida de recrutas norte-americanos durante a II Guerra Mundial, sendo utilizado como instrumento de comunicação, nas experiências de Fred Keller.

A partir dos anos 60, há um grande impulso para a Educação a Distância, surgindo iniciativas tanto no ensino secundário quanto superior em diversos países do mundo, entre as quais destacam-se as experiências: de Cuba, com a conhecida “*enseñanza dirigida*”, implantada em 1979; Estados Unidos, com diversas instituições de nível superior e médio, programas de capacitação profissional, cursos de formação, consórcios de escolas e universidades, promovendo ações a partir da Educação a Distância; Canadá, com a Athabasca University cujas experiências iniciais foram desenvolvidas em 1973 a partir da idéia de se construir um “*campus*” com uma rede de telecomunicações; Austrália, com dezenas de programas de educação a distância; Bangladesh que implantou o programa de pós-graduação em educação em 1985 pelo National Institute of Educational Media and Technology; China, que mantém programas de Educação a Distância desde o início da década de 50; Índia, que desenvolveu diversos projetos no campo universitário; Indonésia que criou também na década de 50 o National Teachers Distance Education Upgrading Course; Japão, onde há relatos de cursos por correspondência desde o final do século XIX; Nova Zelândia, onde foi criada a primeira escola por correspondência em 1922; Rússia, que ofereceu cursos a distância em todas as áreas; Portugal, onde a Universidade Aberta foi criada em 1988; Espanha, que, através de um Ato do Parlamento de 1972, criou sua universidade a distância; Venezuela, que criou em 1976 a Universidade Nacional Aberta da Venezuela; Costa Rica, que desenvolveu o Programa Diversificado a Distância do Seminário Latino-americano; Inglaterra, onde há a Universidade de Educação a Distância, que com o passar do tempo tem sido considerada referência nesta área; dentre outras.

Assim, emerge no mundo a Educação a Distância, como um meio capaz de criar novas alternativas educacionais para um número cada vez maior e crescente de jovens e adultos que desejam estudar, ter acesso a cursos e à formação continuada, podendo proporcionar educação flexível, de qualidade e ao longo de toda a vida, como demandam as sociedades atuais.

No Brasil, a Educação a Distância começa a se desenvolver em 1923, com a criação da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, tendo por um de seus objetivos

centrais promover a educação através do rádio. Assim, em 1937, é criado o Serviço de Radiodifusão Educativa do Ministério da Educação; em 1939 é fundado o Instituto Rádio Técnico Monitor; em 1941 o Instituto Universal Brasileiro e, em 1946, o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, promovendo diversos cursos a distância.

A diocese de Natal deu início a experiências de educação popular com a utilização do rádio, em 1958, organizando o Serviço de Assistência Rural que posteriormente se transformou no Movimento de Educação de Base. Este movimento organizou escolas radiofônicas no Nordeste, Norte e Centro-Oeste do Brasil, mas após o Golpe Militar de 1964 sofreu forte repressão e a experiência foi interrompida.

Já a Fundação Educacional e Cultural Padre Landell de Moura (FEPLAM) de Porto Alegre, foi criada em 1967, sendo que seu início foi através de programas de rádio e televisão.

Em 1970, surge o Projeto Minerva, a partir de uma iniciativa do governo federal através do Ministério da Educação e do Ministério da Comunicação, oferecendo cursos de suplementação à formação continuada.

Em 1978, o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) de São Paulo criou o Programa de Auto-instrução com Monitoria, a partir de programas auto-instrutivos. Neste período várias instituições desenvolveram cursos a distância, dentre elas: Centro de Ensino Técnico de Brasília (CETEB); Instituto Nacional de Educação a Distância (INED); Fundação Brasileira para o Desenvolvimento do Ensino das Ciências (FUNBEC); Associação Brasileira de Educação Agrícola Superior (ABEAS); Associação Brasileira de Tecnologia Educacional (ABT); Fundação de Teleeducação do Ceará (FUNTELC); dentre outras.

Por volta de 1960, segundo João Roberto Moreira Alves (cf. 2006, p. 418) surgiram 'as primeiras normas sobre EaD', sendo as mais significativas o Código Brasileiro de Comunicações e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei 5692/67).

Com a Lei 5692/67, abria-se a possibilidade de oferta de cursos supletivos ministrados com a utilização de rádio, televisão, correspondência e outros meios de comunicação. Segundo João Roberto Moreira Alves (2006, p.418) neste período,

“inúmeros atos legislativos foram criados e várias tentativas de criação de universidades abertas e a distância e de regulamentação da EaD surgiram no Congresso Nacional, mas a maioria não teve êxito”.

Assim, no Brasil, uma das primeiras experiências universitárias de educação a distância, foi iniciada por volta da década de 70 pela Universidade de Brasília (UNB); no entanto não obteve sucesso, devido à proposta que pressupunha a educação a distância em substituição à educação presencial e, com isto, a suposta idéia de que com a educação a distância seria possível alcançar certa “tranqüilidade” na universidade, tornando-a uma instituição sem “*alunos rebeldes e sem professores contestadores*”, conforme explicita Maria de Fátima Guerra Sousa e Ivônio Barros Nunes (2000, p. 57).

Em 1991, o Ministério da Educação desenvolveu o Projeto Piloto de Utilização de Satélite na Educação, com o objetivo de capacitar recursos humanos através da veiculação de programas educativos na televisão, via satélite. Assim criou-se o “Jornal da Educação: Edição do Professor” e a partir dele, outros programas: “Um Salto para o Futuro” e “Exercício e Saúde”.

Em 1995 foi criada a Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED), a partir de uma articulação da Universidade de São Paulo, Fundação Roberto Marinho e da Escola do Futuro. Essa associação tem desenvolvido inúmeras atividades: congressos, encontros, fóruns, publicações e conferências.

Com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei 9.394/96) houve significativos avanços, admitindo-se a educação a distância em todos os níveis. Nesta questão, o Art. 80 é extremamente relevante, estabelecendo que:

O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.

&1º. A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União.

&2º. A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diplomas relativos a cursos de educação a distância.

&3º. As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação a distância, e a autorização para sua implementação, caberão

aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas.

&4º. A Educação a Distância gozará de tratamento diferenciado, que incluirá:

I – custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens;

II – concessão de canais com finalidades educativas;

III – reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais.

Almejando regulamentar o artigo anteriormente citado, o Executivo baixou em 1998 o decreto nº. 2.494, que posteriormente foi modificado pelo Decreto nº. 2.561. Esses decretos deram sustentação aos primeiros credenciamentos de cursos superiores de graduação a distância.

Na estrutura funcional do Ministério da Educação, foi instituída a Secretaria de Educação a Distância, demonstrando a relevância que ganhou a Educação a Distância no Brasil e o interesse do governo em expandir essa modalidade de ensino. Para tanto, foi baixado um novo decreto, o nº. 5.622 de 19 de dezembro de 2005. Em relação a este decreto João Roberto Moreira Alves (2006, p. 421 - 426) tece alguns comentários sobre:

Possibilidade de mestrados e doutorados a distância; Credenciamento de instituições de pesquisa científica e tecnológica; Respeito parcial ao princípio da autonomia dos sistemas de ensino; Desrespeito à autonomia universitária; Ensino fundamental e médio regular não contemplado; Limitação geográfica dos alunos de EAD; Consórcios e parcerias; Reconhecimento de estudos feitos no exterior; Revisão dos atos de credenciamento; Exames de certificação na educação básica; Duração dos programas de EAD; Exigência de momentos presenciais; Níveis e modalidades permitidos; Validade nacional dos certificados; Sistema de informação aberto ao público; Roteiro para os pedidos de credenciamento institucional; Início de funcionamento dos cursos e programas; Descredenciamento; Cursos superiores nas áreas de saúde e de direito.

Desta forma, percebe-se que este decreto consolidou uma série de avanços ao que havia de legislação sobre Educação a Distância no Brasil até então, porém requer aperfeiçoamento e complementação.

Assim as tecnologias foram utilizadas na e para a educação a distância, de acordo com as necessidades, contingências, políticas, limites, interesses de cada país e em cada período histórico. As propostas iniciais utilizaram cartilhas e livros,

depois, na década de 50 incluiu-se a utilização da televisão, embora esse meio de comunicação date da década de 30; o rádio na década de 70; os vídeos e áudios na década de 80, e nos anos 90, as redes de satélites, a internet e programas especializados que foram incorporados a essa modalidade. No entanto, não existe uma uniformidade ou linearidade nas formas de utilização dessas tecnologias, pois as experiências têm sido distintas e controversas em Educação a Distância.

Atualmente colocam-se novos desafios para as diferentes experiências que estão sendo desenvolvidas.

O avanço que hora presenciamos no que se refere à Educação a Distância não pode ser pensado como um processo uniforme ou linear, pois tem sido e é um processo desigual, na medida em que sofre influência de múltiplas determinações tanto históricas, sociais, culturais, administrativas como políticas.

Se analisarmos a situação atual da Educação a Distância em outros países, como Estados Unidos, Canadá e Austrália, perceberemos que existem inúmeras diferenças em termos, do que Michael G. Moore (apud GUERRA e NUNES, 1995) denominou de “estágios”. Segundo este autor, na Educação a Distância pode-se identificar quatro estágios ou “modelos geracionais”, que são:

1. A adição da tecnologia à educação;
2. A extensão do ensino para outros locais;
3. A reconstrução do processo de ensino; e.
4. Um novo paradigma.

O modelo da “*adição da tecnologia à educação*” ocorre nas propostas em que os professores ou os cursos inserem os computadores nas salas de aula, mas mantêm uma forma tradicional onde o ensinar prevalece sobre o aprender. No segundo modelo de “*extensão do ensino para outros locais,*” as propostas consistem em experiências que disponibilizam o ensino em outros espaços, como, por exemplo, a televisão interativa e a vídeo-conferência. Na “*reconstrução do processo de ensino*”, enfatiza-se o desenho instrucional e a disseminação de cursos a distância para um grande número de alunos, para tanto se contrata uma série de especialistas para cada componente de ensino. No último estágio “*Novo Paradigma*”, a interatividade é desenvolvida por meio da multimídia e “os indivíduos aprendem uns dos outros, em qualquer lugar”.

Acredito que, no Brasil, temos iniciativas que podem ser inseridas nos diferentes estágios indicados por Moore, devido, em parte, à precariedade de regulamentação da educação a distância a nível nacional; em parte à inexperiência nesta modalidade. Porém, percebe-se um grande enfoque e predominância no terceiro estágio, onde se disseminam cursos a distância, buscando uma educação de massa, sem considerar os contextos sociais, políticos, culturais, éticos, econômicos em que as pessoas estão inseridas; valoriza-se a técnica em detrimento das pessoas. Com isto, não estou afirmando que não existem experiências dentro do último estágio no Brasil e, sim que estas ainda são uma parcela pequena dentro da totalidade dos cursos a distância oferecidos.

José Manuel Moran (2006, p.132) afirma que estamos numa fase de consolidação da educação a distância no Brasil, principalmente no ensino superior. Assim ele enumera algumas razões que teriam sido propulsoras desse crescimento:

- o artigo 80 da LDB, que legalizou a educação a distância em todos os níveis, dando a ela segurança jurídica, o que antes não acontecia;
- a demanda reprimida de milhões de alunos não atendidos, principalmente por dificuldades financeiras;
- o fato de não haver um modelo tradicional consolidado de EAD, como em outros países, permitiu ao Brasil desenvolver formatos mais flexíveis e adequados para cada situação, com poucos ou muitos alunos, recursos e mídias;
- a política de democratização do governo federal e de inclusão de muitos alunos pela educação a distância, principalmente com a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB);
- o brasileiro é aberto à adoção de novas tecnologias.

Somam-se a essas razões o fato do aluno poder estudar e continuar a trabalhar, desempenhando suas atividades cotidianas; a flexibilidade; a estrutura; os baixos custos depois da fase inicial tanto para as instituições como para os alunos, pois normalmente os cursos oferecidos a distância pelas universidades particulares são mais baratos que seus cursos presenciais; e, por último, mas não menos importante, para muitos alunos a educação a distância é a única possibilidade de realizar um curso em uma universidade federal, visto que muitas cidades não dispõem de universidades públicas. Desse modo a questão do acesso tem sido a grande propulsora de várias iniciativas do governo federal. Não se ignora, entretanto, que a iniciativa privada vê a educação a distância, como uma “mina de ouro” ou uma grande “empresa” onde o produto a ser vendido é o conhecimento ou

mesmo uma certificação; os “clientes” são os alunos e os professores, “comerciantes” que negociam as informações, estas, por sua vez disponibilizadas numa “loja virtual”, à qual só tem acesso quem puder pagar pela entrada. Desta forma, existem diferentes propostas e experiências em desenvolvimento a nos impor uma postura crítica e consciente, sem pretender “santificar” ou “amaldiçoar” a educação a distância em si mesma, mas perceber suas possibilidades e limites enquanto prática educativa que tanto pode ser libertadora quanto alienante, dependendo dos seus objetivos e de a quem deseja estar a serviço, ou seja: a favor de todos, independentemente de quem sejam, ou apenas a favor de alguns privilegiados que desejam continuar nesta condição.

3.3 Fazendo conexões: considerações sobre as proximidades entre as duas modalidades de ensino

Ao revisitarmos a história da Educação Especial e da Educação a Distância, uma série de diferenças pode ser percebida, mas, neste momento, nos interessa justamente o que as aproxima, enquanto modalidades de ensino da educação brasileira. Desta forma, percebemos que estas modalidades foram se constituindo à margem do que era previsto para a educação em nível nacional, como apêndices sem vez e sem voz, tanto no que se refere às questões políticas quanto econômicas. Só depois de muito tempo e de muita luta, estas modalidades conseguiram no Ministério da Educação ter suas secretarias implantadas e constituírem políticas públicas voltadas para os alunos por elas atendidos.

Neste sentido, também se percebe que não apenas elas enquanto modalidades foram marginalizadas, mas que também ao longo do tempo tiveram suas ações destinadas aos “excluídos” e “marginalizados”, ou seja, àqueles que não eram atendidos pelo sistema educacional regular. Assim a Educação Especial, embora o texto da LDB proponha que ela deve perpassar todos os níveis de ensino, ainda é nos dias atuais destinada àqueles que o sistema educacional comum não dá conta, ou seja, aos que não se encaixam nos “padrões de normalidade” estabelecidos, dentre eles os cegos, os surdos, os deficientes auditivos, pessoas com transtornos e condutas típicas, e também as pessoas que de alguma forma não

se adequam ao que é proposto pedagogicamente. Ainda que saibamos que nos textos legais e regulamentações existentes a luta a favor da inclusão seja concebida como processual, na prática tem se efetivado, em muitos casos, de forma bancária. “Depositam-se,” assim, os alunos em um “banco” (sala de aula) no qual seu “gerente” (professor) apenas dita regras, normas, padrões, conceitos e conteúdos, sem se preocupar com as singularidades e necessidades de seus alunos. Já a Educação a Distância tem suas propostas focadas nos jovens e adultos que não tiveram acesso ao ensino regular na idade “própria” ou naqueles que desejam continuar seus estudos. Com isso percebe-se que ambas têm sua raiz na busca pela democratização do acesso. No entanto, as questões referentes a como este acesso é garantido, processado, desenvolvido e pedagogicamente realizado são diferentes conforme o contexto político, econômico, social e cultural em que essas práticas são realizadas. Um exemplo é o Decreto-lei 1.216 de 1904 do Estado de São Paulo, (citado por Mônica Carvalho, apud Jannuzzi, 1985: 41-2, no livro Caminhos Pedagógicos da Educação Especial, onde Roberta Gaio e Rosa G. Krob Meneghetti são as organizadoras):

Não serão matriculados, e portanto não entrarão no sorteio: a) As crianças com idade inferior a 6 anos incompletos [...]; c) os que sofrem de moléstia contagiosa e repugnante [...]; e) os imbecis e os que por defeito orgânico forem incapazes de receber educação.

Outro aspecto relevante diz respeito aos interesses do mercado capitalista. Numa sociedade capitalista e competitiva como a nossa, exige-se que as pessoas tenham inúmeras competências e habilidades, tornando-se cada vez mais eficientes e produtivas. Com isto, esta sociedade incentiva a capacitação e treinamento propostos em determinados cursos que se originam a partir destas modalidades, ou seja, todos devem ser produtivos e competitivos nesse mercado, não importando se portam necessidades especiais ou não, se estudaram ou não. É preciso capacitar-se para competir e “ganhar” um espaço neste mercado, ou então “ficar de fora” ou “permanecer fora”. A sociedade não admite mais pessoas “improdutivas” ou “incapazes” e, com isso, incentiva os cursos de treinamento na Educação Especial e de capacitação na Educação a Distância. Neste aspecto, as pessoas com necessidades especiais estão em desvantagem, pois devem ser “treinadas” antes para ingressar no mercado de trabalho, já as que freqüentam cursos a distância, podem fazê-lo concomitantemente, desde que em horário inverso e sem

comprometer seu trabalho. Neste contexto, o discurso a favor da inclusão social, muitas vezes traz consigo encobrimientos mascarados por imagens, representações e falas criados pelo mercado capitalista.

Verifica-se que o elo fundamental, ente a Educação Especial e a Educação a Distância, é justamente o caráter libertador que elas podem ter ao lutarem pela democratização do acesso e pelo direito de todos a uma educação de qualidade, independentemente das diferenças, semelhanças, perspectivas, necessidades, interesses, contingências, especificidades, limitações, idades, condições sociais, físicas, políticas, culturais e econômicas que tenham ou que possam vir a ter.

Nesta perspectiva, tanto a Educação Especial quanto a Educação a Distância, constituem-se em modalidades que existem paralelamente ao que é previsto em termos de educação “*normal*”, como se fossem subsistemas à arte, ficando marginalizadas das discussões sobre o processo educativo em geral, da mesma forma que têm estado seus alunos, tanto na escola quanto na sociedade em geral.

Especiais devem ser as práxis sociais que desenvolvemos a favor de uma educação popular, democrática e libertadora e, as distâncias não devem ser vistas como obstáculos, mas como oportunidade de aproximação.

3.4 A questão da educação e da formação como práticas problemáticas e contraditórias

José Manuel Moran, em Bento Gonçalves, em evento promovido pela UAB, afirmou que, na relação entre Educação a Distância e Educação Presencial, há que se ficar atento ao seguinte: um professor que, presencialmente, trabalha numa perspectiva bancária com seus alunos, tende a repetir o mesmo procedimento com os alunos a distância. Por outro lado, um professor que procura atender às expectativas dos alunos, a partir de suas situações históricas e geográficas específicas, quase sempre, quando passa a lidar com a educação a distância, acha um meio de potencializar a interação pedagógica com o aporte de tecnologias de educação a distância.

Em texto de 2000, Morán coloca textualmente:

Fazemos com as tecnologias mais avançadas o mesmo que fazemos conosco, com os outros, com a vida. Se somos pessoas abertas, iremos utilizá-las para nos comunicarmos mais, para interagirmos melhor. Se somos pessoas fechadas, desconfiadas, utilizaremos as tecnologias de forma defensiva, superficial. Se somos pessoas autoritárias, utilizaremos as tecnologias para controlar, para aumentar nosso poder. O poder de interação não está fundamentalmente nas tecnologias, mas nas nossas mentes.¹

Essa idéia serve para estarmos atentos ao caráter específico da Educação a Distância. Ela, por si só, não constitui um avanço educacional em termos de concepção de pessoas e de interação entre pessoas. Ela pode potenciar o conjunto das relações e a busca de novas práticas. O método educacional, entretanto, precede a ferramenta nova.

¹ Confira o capítulo inteiro, sugestivamente titulado: *Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas*. MORÁN, 2006, p. 11-63

4. Educação a Distância: mediações específicas na formação pedagógica

A seguir discutirei algumas questões específicas a respeito da Educação a Distância enquanto modalidade de ensino que possui características e especificidades próprias, principalmente no que se refere às mediações que propõe no processamento da formação.

4.1 Definição e caracterização

No texto com a Minuta do Decreto para regulamentação da Educação a Distância (EaD), disponibilizado para análise pública em abril de 2005, ela é definida da seguinte forma:

Art.1º. Para os fins deste Decreto define-se Educação a Distância a modalidade de processo educacional no qual a interação de educadores e educandos busca superar limitações de espaço e tempo, com a aplicação pedagógica de meios e tecnologias da informação e da comunicação e que tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho.

Portanto a Educação a Distância é concebida como uma alternativa para a prática educativa, mediada pelo uso das tecnologias, com vistas a garantir, ampliar e interiorizar a educação possibilitando às pessoas o acesso ao conhecimento científico. Assim, ela tem mostrado grande potencial de desenvolvimento de educação em todos os níveis, sendo financiada e estimulada por instituições pertencentes tanto ao setor público quanto ao privado, que descobriram nas novas tecnologias de informação e comunicação (TICs), uma enorme variedade de capacidades e possibilidades a serem desenvolvidas.

Desse modo, as instituições de ensino investem e lançam cursos de graduação e pós-graduação a distância em todo o país. O próprio Ministério da Educação (MEC), pela Secretaria de Educação a Distância (SEED) tem incentivado

o desenvolvimento de vários programas de EAD, destacando-se: Programa Nacional de Informática na Educação (Proinfo), Programa de Apoio à Pesquisa em Educação (PAPED), Rádio Escola, TV Escola e Programa de Formação de Professores em Exercício (Proformação). Com estes programas pretende-se ampliar e interiorizar o acesso ao ensino superior gratuito e de qualidade.

Segundo MOREIRA, ARNOLD e ASSUMPÇÃO (2006, p. 192):

Conceitualmente, a educação a distância apresenta-se como uma modalidade flexível de educação pela qual professores e alunos se envolvem em situações de ensino-aprendizagem, em espaços e tempos que não compartilham fisicamente, utilizando-se da mediação propiciada por diferentes tecnologias e, no momento atual, pelas tecnologias digitais. Entretanto, é fundamental que se reitere aqui que educação a distância é, antes de tudo, educação, ou seja, um processo de formação humana...

Freqüentemente percebemos a utilização do termo educação on-line, como sinônimo de educação a distância, porém apesar das proximidades existem significativas diferenças, como, por exemplo, os cursos por correspondência que são cursos a distância, mas não são on-line. De acordo com Marco Silva (2006, p. 11) a educação on-line é “fenômeno da cibercultura², isto é, do conjunto imbricado de técnicas, práticas, atitudes, modos de pensamento e valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do “ciberespaço”³. Desta forma, quando nos referimos à educação a distância, temos que pensar num processo amplo, complexo e abrangente, com especificidades e características próprias.

Maria de Fátima Guerra de Sousa e Ivônio Barros Nunes (2000), indicam onze características da educação a distância. À parte o problema da universalização de situações que podem ser muito particulares, vou me valer duma discussão com esses autores para organizar minha percepção a respeito da Educação a Distância.

Concordo com os autores quando chamam a atenção para a origem dispersa dos alunos na constituição das turmas. Não creio que esta seja uma diferença tão grande nos dias atuais. As políticas de nucleação de escolas rurais e especialização de escolas urbanas têm propiciado fenômeno semelhante nas

² Definição: Pierre Lévy (1999, p. 17) define cibercultura como “conjunto de técnicas (materiais e intelectuais) de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço”.

³ Definição: Segundo Marco Silva (2006, p.11) “novo ambiente computacional que surge da interconexão mundial de computadores e das memórias dos computadores”.

grandes escolas de área. Perde-se a referência de um entorno mais ou menos coincidente com as formas de sociabilidade próprias dos bairros de periferia ou comunidades do interior.

Numa outra dimensão, entretanto, esse fenômeno é muito forte: organizam-se cursos de aplicação universal. Criam-se cursos de EaD em São Paulo ou Santa Catarina, por exemplo, que são aplicados igualmente no Amazonas, no Mato Grosso ou em qualquer outro lugar do país. Não fosse a mediação dos tutores do local e teríamos o milagre de cursos universais, descolados totalmente das demandas próprias das comunidades. Creio que essa concepção de educação não está ausente de grupos que procuram efetivamente homogeneizar práticas sociais a partir de modelos que lhe são propícios e que, de forma autoritária, escondem sua unilateralidade social, apresentando-se como universais.

Numa perspectiva de atendimento de carência social, a EaD pode ser relevante para aqueles estudantes que, devido a dificuldades tanto de deslocamento - seja por condições geográficas, físicas, sociais, políticas ou econômicas -, não conseguem freqüentar cursos presenciais como devido à rigidez de horários, tempos e espaços. Os cursos a distância oportunizam uma maior flexibilidade em relação a tempos e espaços, ou seja, o aluno pode permanecer no ambiente profissional, cultural ou familiar e mesmo assim realizar o curso desejado. Além disso, estudantes de diferentes lugares podem realizar um mesmo curso e interagirem nele de forma a construir a sua aprendizagem, aperfeiçoando-se ou dando prosseguimento aos seus estudos.

Destaque-se também que a população estudantil dos cursos de EaD é predominantemente adulta, como afirma (,p.75) . Embora possa ser desenvolvida com crianças e jovens, são os adultos que predominam nesta modalidade, devido as suas peculiaridades: um curso a distância viabiliza ao aluno continuar a trabalhar e realizar suas atividades diárias, embora pressuponha certa organização dos horários e espaços para estudo.

Outro aspecto que merece atenção é que nos cursos a distância, dada a predominância de adultos, muitos educadores valorizam e aproveitam melhor os saberes e as experiências desses alunos, considerando o contexto onde essas pessoas vivem na construção do conhecimento. Essa perspectiva, entretanto, é

anulada nos cursos de aplicação universal que não se adequam às dimensões próximas dos alunos. De modo similar, temos os cursos presenciais que aplicam programas elaborados por especialistas de um lugar a todos os lugares do país. Se não há bom senso por parte das direções e coordenações pedagógicas, essas “indústrias” homogeneízam o ensino a partir de programas redutores da heterogeneidade cultural e social de cada uma e de todas as escolas. Desta forma, estas propostas pretendem ser auto-instrucionais, mediante a elaboração de materiais, exercícios e atividades complementares, que são concebidas como auto-suficientes. Geralmente estes cursos utilizam predominantemente livros ou apostilas impressas, aglutinando os textos a diferentes recursos, como rádio, televisão, filmes, computadores, revistas, vídeoconferência, teleconferência, rádio entre outros. Estas práticas não ocorrem somente na EaD. Historicamente o ensino presencial tem se valido de cartilhas, apostilas e manuais prontos, fechados e acabados que são seguidos rigorosamente, restringindo a curiosidade, a criatividade, a autonomia e a reflexão. Os recursos didáticos são importantes no processamento de um curso, seja ele presencial ou a distância desde que promovam a autonomia de seus alunos, respeitando a identidade de cada um, desenvolvendo a curiosidade, a reflexão, a crítica, o diálogo e a postura investigativa para capacitá-los à tomada de decisões, frente a sua formação, a sua vida pessoal e também profissional.

Para que isto de fato ocorra, uma proposta de curso a distância precisa ser pensada, elaborada e organizada previamente, pois existe a necessidade de um planejamento sistemático que envolve uma série de questões; dentre elas a seleção dos recursos e meios a serem utilizados, sua flexibilidade e adaptabilidade face às necessidades, interesses e contingências dos sujeitos que realizarão o curso e o contexto onde ele se desenvolverá. É preciso levar em consideração que mais do que garantir o acesso de um número significativo de alunos a um curso, é preciso estar preparado para as conseqüências disso, como o aumento das despesas com recursos, materiais, pessoal e, principalmente, com a necessidade de construção de uma infra-estrutura capaz de atender a estes alunos com qualidade, percebendo as individualidades e necessidades, sem prejuízo nos aspectos referentes à interação e ao processo de aprendizagem significativa.

A flexibilidade é uma das principais características da Educação a Distância, pois normalmente não há rigidez quanto a tempo, espaço e ritmo, tanto no que se

refere ao currículo, quanto nos processos de ensino-aprendizagem e no atendimento às necessidades, interesses e possibilidades dos alunos. Desta forma, pode-se combinar estudo e trabalho, respeitando a autonomia e o ritmo de aprendizagem, sem qualquer prejuízo à qualidade do curso. O que não significa que a aprendizagem seja individualizada; ao contrário, é no reconhecimento das diferenças individuais que a interação e o trabalho colaborativo devem se forjar, percebendo-as positivamente. O aluno tem a possibilidade de interagir, estudar e aprender em diferentes momentos: interagindo coletiva e cooperativamente com seus colegas, professores e tutores e, individualmente, num esforço individual próprio, em que a reflexão, a análise, a crítica e a síntese se fazem presentes.

Atualmente denomina-se o conjunto de tecnologias que envolvem principalmente a computação, a microeletrônica e telecomunicações, de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) ou Novas Tecnologias da Informação (NTI). Essas tecnologias têm um enorme potencial tanto para os sistemas de ensino a distância quanto para os presenciais. No momento atual os computadores com o acesso a internet, têm sido utilizados para o desenvolvimento de atividades com jornal, revista, televisão, periódicos, vídeos entre outros. Embora ainda existam muitas pessoas alienadas dessa tecnologia, percebe-se que o computador torna-se cada vez mais acessível do ponto de vista financeiro. Como os celulares que têm igualmente se disseminado, com inúmeras funções. Isso não significa que os recursos financeiros disponibilizados à EaD devam ser poucos. Na fase de implantação de um curso a distância os investimentos são muito altos, tanto com infra-estrutura quanto com recursos humanos e materiais.

Dentre as características peculiares à EaD considero a flexibilidade e a interatividade, como principais. As pessoas podem de sua casa, do seu trabalho, de um ciber café, de uma escola, de uma universidade, de um laboratório, por meio de um computador com conexão na internet, navegar por uma série de informações e conectar-se em processos de aprendizagem, individual ou coletivamente. O computador conectado à internet, enquanto recurso que é freqüentemente utilizado na EaD, além da flexibilidade, permite a interatividade, onde se pode dialogar com pessoas do mundo inteiro, pois ele se configura num sistema aberto, possibilitando participação ativa e intervenção nos diálogos e na construção do conhecimento.

Outra característica relevante diz respeito à organização da comunicação. No ensino presencial a vemos fundamentada principalmente na oralidade; já na Ead ela se processa presencialmente e através de tutorias, orientações, observações, ensaios, auto-avaliações e avaliações. Desse modo a forma mais comum processa-se através da utilização da palavra escrita, algumas vezes por meio do telefone, do rádio e de reuniões. A comunicação bidirecional possibilita a interação entre o professor e aluno construindo um diálogo autêntico, vigoroso, profícuo e amoroso. Esse diálogo se expande e deve se fazer presente nas relações professor-aluno, aluno-professor, alunos-alunos e todos com os funcionários e com a coordenação do curso.

Neste contexto, respeitando as próprias características da Educação a Distância, não se deve tentar encaixar os seus cursos, dentro de um padrão único, mas perceber as possibilidades de desenvolvê-los, transformando-os, recriando-os a serviço de uma educação libertadora,

Seja com a voz experiente e sensível ao espírito do tempo, seja com a voz do principiante, do recém-mobilizado pela educação na cibercultura, na sociedade da informação, estamos todos no mesmo barco, tendo em mente que navegar é preciso e educar é urgente (Marco Silva (2006, p.13).

4.2 A Qualidade na Educação a Distância

Em relação aos desafios de ensinar e educar com qualidade José Manuel Moran (2006, p. 12) problematiza o fato de que há uma preocupação maior “*com ensino de qualidade mais do que com educação de qualidade*”. Desta forma centralizam-se as questões referentes à qualidade nos procedimentos metodológicos e de estruturas curriculares – entenda-se acima de tudo o rol de conteúdos de ensino - relacionados ao ato de ensinar e não se coloca a questão numa perspectiva abrangente e complexa de educação que além, de se preocupar com o ensinar, precisa focar as questões que dizem respeito ao aprender no contexto da formação humana, intimamente ligado à vida dos alunos, auxiliando-os a trilhar caminhos pessoais, profissionais, intelectuais e emocionais. Assim, Moran (2006, p. 15) enfatiza que:

Nosso desafio maior é caminhar para um ensino e uma educação de qualidade, que integre todas as dimensões do ser humano. Para isso precisamos de pessoas que façam essa integração em si mesmas no que concerne aos aspectos sensorial, intelectual, emocional, ético e tecnológico, que transitem de forma fácil entre o pessoal e o social, que expressem nas suas palavras e ações que estão sempre evoluindo, mudando, avançando.

Neste viés, pensando especificamente na educação a distância, é significativa a iniciativa e as proposições de Carmen Moreira de Castro Neves, que elaborou os “Referenciais de qualidade para cursos a distância” (2003) que apesar de não terem força de lei, contribuem para orientar os projetos de cursos a distância, com vistas a garantir que estes sejam qualificados. Os dez itens por ela indicados e desenvolvidos são:

- 1. compromisso dos gestores;*
- 2. desenho do projeto;*
- 3. equipe profissional multidisciplinar;*
- 4. comunicação/interação entre os agentes;*
- 5. recursos educacionais;*
- 6. infra-estrutura de apoio;*
- 7. avaliação continuada e abrangente;*
- 8. convênios e parcerias;*
- 9. transparência nas informações;*
- 10. sustentabilidade financeira.*

No entanto, embora existam estes referenciais de qualidade, muitos cursos de Educação a Distância têm como proposta a transposição do modelo presencial para o modelo à distância, sem se preocupar com as especificidades e diferenças existentes entre estes modelos, principalmente no que se refere ao processo ensino-aprendizagem.

Embora a Educação a Distância tenha a possibilidade de contribuir significativamente na democratização do acesso à educação, é preciso refletir a respeito de alguns problemas específicos dessa modalidade, como os indicados por MOREIRA, ARNOLD e ASSUMPÇÃO no texto “A EAD no processo de democratização do ensino superior no Brasil” (2006, p. 193) que são:

... as altas taxas de evasão; o perigo da padronização dos cursos, em desrespeito às características do público-alvo e à diversidade dos conteúdos; as dificuldades dos alunos e professores em lidar com uma proposta educativa nova, mediada por tecnologias sensíveis e complexas que, inclusive, requerem o desenvolvimento de competências tecnológicas básicas; a necessidade de um planejamento objetivo do trabalho a ser desenvolvido, uma vez que a EAD não admite improvisos, bem como uma concepção de processo de ensino-aprendizagem que amplie as possibilidades de aprendizagem dos alunos.

Acrescenta-se a estes problemas, as dificuldades e contingências presentes tanto na Educação a Distância quanto na presencial, como: a formação de professores, a falta de financiamento, as metodologias, a avaliação, as desigualdades sociais, o preconceito e a rejeição às inovações e à mudança.

Formação de Professores: Existe uma carência de profissionais qualificados para atuar em ambientes virtuais de aprendizagem, seja exercendo a função de professor ou tutor. Nas licenciaturas regulares, temos o descompasso entre a formação cada vez mais especializada dos professores e o estudo e organização didático-pedagógica dos processos de ensino. O problema pode ser mais complexo ainda na EaD. Há especificidades da EaD que precisam ser levadas em consideração. O professor necessita de bom grau de autonomia para resolver questões que lhe são postas no andamento dos cursos. Situações emergenciais e recorrentes, por outro lado, lhe exigem flexibilidade, dinamismo e habilidade na utilização das tecnologias de comunicação e informação, na sua prática pedagógica. Portanto, não basta saber o conteúdo de uma determinada disciplina, é preciso saber como possibilitar a construção desse saber, utilizando as mediações tecnológicas.

Falta de financiamento: os custos para financiamento e implementação de cursos desenvolvidos através da EaD, na fase inicial, são muito altos pois, além dos gastos com o pagamento de recursos humanos qualificados, são necessários hardwares, softwares, ambientes virtuais de aprendizagem a distância, conexão, elaboração e impressão de materiais didáticos, vídeos e outros recursos. Além disso, de acordo com José Manuel Moran (2005, p. 148) *“Um curso presencial ou um curso a distância que sejam eficientes e produtivos certamente sempre serão dispendiosos, porque envolvem a necessidade de qualidade pedagógica e tecnológica”*

Metodologia: esta questão é problemática, pois o foco deve estar nos sujeitos do Curso e não nas tecnologias, como se elas por si só pudessem garantir o processo. As tecnologias são ferramentas que auxiliam na interação e mediação da ação pedagógica. No entanto, é freqüente vermos cursos cuja metodologia centraliza-se nas tecnologias e não nos processos de aprendizagem; ou, prática comum é a transposição da metodologia adotada no ensino presencial para o ensino a distância, desconsiderando as especificidades próprias de cada modelo educativo.

Avaliação: a avaliação tanto dos alunos, quanto dos professores e do curso de modo geral, depende em parte da metodologia e da proposta do Curso. Se a avaliação for realizada somente em função do resultado final apresentado pelo aluno, pelo professor ou pelo curso, se perderão as dimensões do processo de construção do conhecimento, criando-se lacunas na formação proposta e limitando-se as possibilidades de aprendizagem, desenvolvimento e aprimoramento.

Desigualdades Sociais: embora exista a possibilidade de implantação de Pólos Regionais, que disponibilizem a infra-estrutura e os recursos necessários à interação dos alunos na EaD, existem questões sociais que dificultam e restringem o acesso aos cursos e aos pólos, mesmo públicos. Não nascem na EaD, mas os cursos mediados pela internet podem enfrentar com vantagem essas contingências, desde que elas sejam tratadas e problematizadas com vistas à sua democratização.

Preconceitos: existem muitos preconceitos em relação aos cursos que adotam a modalidade de EaD, como afirmações genéricas de que cursos a distância são mais baratos, rápidos e fáceis que os cursos presenciais ou de que com a EaD, os computadores substituirão os professores que não mais existirão. Estas afirmações revelam a falta de conhecimento sobre as diretrizes, regulamentações, potencialidades tecnológicas e metodológicas que a EaD pode desenvolver.

Rejeição às inovações e à mudança: toda mudança implica participação, reflexão, comprometimento, criatividade e curiosidade, porém nem todas as pessoas vêem as mudanças como algo positivo; ao contrário percebem-nas como algo ruim, que desacomoda e modifica estruturas. De fato, nem toda mudança é positiva, mas nem por isso pode-se negar a possibilidade de que possa ser construtiva, eficiente, humanizadora e libertadora. Desta forma, diante das inovações e da mudança, muitas pessoas as ignoram, desconsideram, desqualificam e até as rejeitam

imediatamente, sem sequer analisá-las ou mesmo compreender em que elas consistem, quais são seus objetivos, propostas e fundamentos.

Outra questão é o fato de que as propostas realizadas a partir da EaD, quebram paradigmas como o de que somente dentro das escolas ou universidades os saberes podem ser construídos, demonstrando que o conhecimento pode transpor barreiras de espaço e tempo, sendo construídos pelos alunos em lugares distantes e fora dos padrões tradicionais de ensino-aprendizagem. Além disso, prevêm a utilização das tecnologias de comunicação e informação nas atividades desenvolvidas.

Desta forma, professor e aluno precisam ressignificar seu papel frente a Educação, repensando suas práticas, visto que, as mudanças sempre provocam desequilíbrios e alterações na rotina dos sujeitos, que poderão aceitá-las ou não. Tarso Araújo no Guia de Educação a Distância afirma que na EaD *“Desaparece o professor que dita e escreve a matéria no quadro-negro e surge o que coordena atividades e tira dúvidas por e-mail ou pelo site do curso”* (2006, p.52). Assim é preciso que os sujeitos envolvidos no processo sejam abertos, flexíveis, criativos, dinâmicos, ativos, perspicazes, autônomos e dialógicos, numa proposta de educação que busca a construção do conhecimento através da interação, num processo dinâmico de ensino-aprendizagem.

As injunções acima citadas são apenas algumas das que os cursos que adotam esta modalidade de ensino precisam enfrentar. Mas, não são sua exclusividade, pois, se analisarmos numa perspectiva de totalidade, a Educação de modo geral nos seus diferentes níveis e modalidades, enfrenta as mesmas dificuldades.

Wilson Azevedo, no artigo “Como “detonar” com um projeto de educação on-line” (2006, p. 157-159) apresenta oito “passos” que se seguidos podem “detonar” um curso on-line, acreditando que bastam três ou quatro desses passos para garantir que o “fracasso” ocorra. São eles:

1. Ignore a história; 2. Gaste o máximo de tempo, energia e recursos com tecnologia; 3. Não perca muito tempo pensando em “coisas pedagógicas”, como objetivos de aprendizagem, perfil do público alvo, estratégias de ensino etc; 4. Antes de pensar em objetivos, pense nos recursos tecnológicos; 5. Acredite piamente em Papai Noel, coelhinho da Páscoa e educação sem professor; 6. Considere suficiente a adaptação

técnico-operacional de alunos e professores ao ambiente on-line; 7. Não se preocupe em preparar alunos e professores psicopedagogicamente para o ambiente on-line; 8. Ignore o potencial da interação coletiva assíncrona em modo texto.

Neste contexto, Wilson Azevedo, de forma sarcástica e desafiadora, tematiza cada um desses passos, indicando o contrário do requerido quando se pensa um curso a distância de qualidade, isto é, o que não deve ser feito. Desses “passos” pode-se observar que para desenvolver um curso a distância de qualidade é preciso considerar as relações históricas constitutivas do que hoje se propõe como Educação a Distância. Nela há uma raiz histórica que não pode ser negada ou deixada fora, pois se hoje se apresenta de uma determinada forma, é porque historicamente ela vem se constituindo assim. E ao revisitarmos essa história, podemos aprender, tanto com os “erros” quanto com os “acertos”; refletir sobre a questão do tempo, energia e recursos tecnológicos, priorizando as questões ligadas aos sujeitos do processo. Nesse sentido não se quer negar a necessidade de se pensar em tecnologia, mas enfatizar como fundamental não a preocupação com o tipo de tecnologias a serem utilizadas, mas com quem vai utilizá-las, de que forma fará isso; como estas tecnologias se adaptarão às pessoas que as utilizarão e com qual proposta pedagógica isso será feito; pensar nos objetivos que se deseja alcançar, tanto no que se refere ao curso à distância em geral, quanto à utilização específica das tecnologias; valorizar as pessoas envolvidas no processo, sejam professores, alunos, técnicos; respeitar os limites e dificuldades das pessoas no processo de realização de um curso a distância, que não se restringe a manusear com destreza recursos e programas; considerar, nas especificidades de um curso a distância, que um bom professor presencial não será necessariamente um bom professor naquela modalidade, pois certamente existem especificidades que precisam ser levadas em consideração; considerar o potencial da interação coletiva tanto síncrona (ao mesmo tempo) quanto assíncrona (em tempos diferentes), pois não é suficiente oferecer ao aluno uma série de textos, filmes, músicas, animações supondo-o auto-ditada mas promover a interação coletiva, valorizado-a e estimulado-a em todos os momentos em que a mediação ocorre, pois através dela a aprendizagem significativa poderá se legitimar.

Contudo o preconceito contra a Educação a Distância, desconsiderando suas potencialidades, ainda é um dos principais fatores que restringem e limitam o seu desenvolvimento, como afirma Arnaldo Niskier (2000, p.29):

A escola tradicional e a educação a distância podem e devem coexistir com suas velocidades próprias e de acordo com a determinação de prioridades. O que não é admissível é condenar a educação à distância a priori, mas vê-la como capaz de propiciar o exercício da cidadania, melhorando em geral, dando liberdade para aquisição de conhecimentos (independentemente da modalidade adotada), formando e aprimorando os professores ou criando maiores oportunidades educacionais.

Nesta perspectiva, a Educação a Distância não pretende substituir ou exterminar o ensino presencial e sim complementá-lo, na medida em que ambos tem suas limitações e contingências. Pois, segundo Prado (1993, p.109):

Mudar o enfoque educacional não é simplesmente mudar o método ou a técnica, não é substituir a diretividade pelo espontaneísmo. Essa mudança é mais profunda, envolve mudar concepções e valores e, conseqüentemente é o efeito dessa mudança que possibilita a criação e a re-criação do papel do professor calcado no conhecimento.

A Educação a Distância se utiliza de inúmeros instrumentos no processamento da formação: computador, softwares, filmes, rádio, televisão, correio, vídeo e teleconferência, entre outros. No entanto, estes são instrumentos, que facilitam a interação e não os sujeitos responsáveis pela formação. Não são as tecnologias que aprendem ou ensinam, são as pessoas envolvidas no processo. Assim, a questão central, tanto na educação de modo geral, quanto na Educação a Distância, não é a seleção de recursos ou meios, mas sim o que ela enquanto prática educativa propõe, e como, e porquê, e quando e para quem.

Diante da complexidade de relações que se estabelecem ou venham a se estabelecer é preciso um olhar rigoroso, pois as dificuldades encontradas pela Educação a Distância, não são menores que as enfrentadas pela a educação de modo geral.

Assim, apesar das contingências e limitações da EaD, não se pode negar que ela é uma alternativa viável aos sujeitos, que residem longe das universidades públicas, alcançarem a educação formal e que não se deve desconsiderar o valor, as potencialidades e a qualidade proposta pela Educação a Distância *a priori*, sem uma análise rigorosa da mesma, levando em consideração os sujeitos históricos e o contexto regional, social, político, histórico e econômico em que estão inseridos.

Acredito que, como toda e qualquer outra prática educativa, a Educação a Distância merece ser problematizada, estudada e discutida sem preconceitos e encobrimentos. É necessário distinguir claramente se o importante é a Educação ou

a Distância. Se for a *distância*, se defenderá a utilização dos mais variados recursos e meios para enfrentá-la, atingindo o maior número de pessoas possível; investindo em tecnologias que permitam desenvolver o ensino de forma que os saberes sejam disponibilizados aos alunos e assim, isoladamente, em seus distantes lares, elaborem sozinhos tudo o que foi indicado pelo professor. A distância é encarada como um empecilho, na medida em que nesta perspectiva, restrinja-se a interação, desvalorize-se a aprendizagem colaborativa, limite-se a autonomia dos alunos, evite-se o diálogo; bem como o trabalho do professor resume-se a transmitir conhecimentos por meio das tecnologias aos alunos cuja tarefa é receber e memorizar da forma que conseguirem. Porém se o foco for a Educação, certamente o diálogo, a interação, a mediação, a autonomia, o trabalho colaborativo e a conscientização serão partes significativas desse processo abrangente e complexo, em que as tecnologias são os meios que possibilitam o processamento da formação. Mas os sujeitos dessa formação são as pessoas, com seus contextos, especificidades, necessidades e potencialidades. Desta forma, o aprender prevalece sobre o ensinar, valoriza-se a construção dos conhecimentos de sujeitos que têm uma história e que fazem história, portanto pessoas com saberes, experiências, sonhos, frustrações e esperanças, que os motivam a acreditar num futuro melhor, muitas vezes a razão que os motiva a buscar um curso de Educação a Distância, não é apenas o fato de ser a distância, mas por tudo aquilo que ele pode propiciar e não me refiro apenas a conhecimentos, mas também a compartilhar vivências, emoções, sonhos e utopias.

Concordo com José Manuel Moran (2005, p. 147) que acredita que tanto um curso presencial quanto um curso a distância de qualidade devem ter alguns ingredientes. Assim um bom curso presencial ou a distância segundo Moran (2005, p. 147) depende das pessoas envolvidas, ou seja, é preciso termos:

... educadores maduros, intelectual e emocionalmente, pessoas curiosas, entusiasmadas, abertas, que saibam motivar e dialogar... Alunos curiosos e motivados... administradores, diretores e coordenadores mais abertos, que entendam todas as dimensões envolvidas no processo pedagógico...

Moran, logo em seguida complementa dizendo que:

Um bom curso não presencial ou a distância não depende, finalmente, de ambientes ricos de aprendizagem de ter uma boa infra-estrutura física: salas, tecnologias, bibliotecas... A aprendizagem não se faz só na sala de

aula, mas nos inúmeros espaços de encontro, de pesquisa e de produção que as grandes instituições propiciam aos seus professores e alunos.

Neste sentido, um bom curso à distância, necessita dos mesmos requisitos que um curso presencial, para ser considerado de qualidade. Assim, precisamos refletir sobre os aspectos a serem levados em consideração para o desenvolvimento de um bom curso educacional, seja presencial ou não. Neste viés, é preciso que as questões referentes à interação, diálogo, flexibilidade, adaptabilidade, aprendizagem colaborativa, mediação, contextualização, avaliação, teoria, práxis, estrutura, currículo, motivação, metodologia, cooperação, autonomia, material didático, programas, recursos tecnológicos, levem em consideração o respeito aos ritmos, tempos e espaços de aprendizagem, bem como as necessidades, interesses e potencialidades dos sujeitos que atuarão nesta formação (alunos, professores, coordenadores), buscando desenvolver o processo educativo numa proposta libertadora, capaz de contribuir para que as pessoas sejam mais felizes, forjando-se na chama da esperança de uma sociedade mais justa, democrática e humana.

Assim, compartilho das ideias de José Manuel Moran (p. 148), ao afirmar que:

Um bom curso é aquele que nos entristece quando está terminando e nos motiva para encontrarmos formas de manter os vínculos criados. É aquele que termina academicamente, mas continua na lista de discussão, com trocas posteriores, colegas se ajudando, enviando novos materiais, informações e apoios. É aquele que guardamos no coração e na nossa memória, como um tesouro precioso.

4.3 Interatividade e aprendizagem colaborativa

No Dicionário Essencial da Língua Portuguesa, Luiz Antônio Sacconi (2001, p. 522) define interatividade como “*capacidade de um equipamento responder às ordens do usuário*”. Na EaD, no entanto, ela vai muito além da relação que se produz entre uma pessoa e um equipamento. A interatividade indica as interações abrangentes e complexas que se estabelecem entre os homens, interações essas mediadas pelos equipamentos. De acordo com Silva (Apud CABRAL, 2005, p. 161) os três fundamentos da interatividade seriam:

Participação – intervenção: rompendo com um caráter reativo da informação, onde o usuário não interfere para uma lógica da comunicação, sendo o público gestor e manipulador desta;

Bidirecionalidade – hibridação: criticando-se uma comunicação unidirecional que separa emissor de receptor e posicionando-se numa perspectiva de que não há mais emissor nem receptor, pois todo emissor é um receptor e vice-versa;

Permutabilidade – potencialidade: nesta categoria, a comunicação é caracterizada como um rizoma com múltiplas entradas, percursos e saídas interligados e em movimento.

Assim, as questões referentes a interatividade vão muito além do que é previsto superficialmente no dicionário ou mesmo em alguns discursos. Através da dela possibilita-se superar a condição de espectador passivo, para sujeito ativo, podendo uma pessoa, dentre outras proposições, enviar informações de um ponto para inúmeros locais e pessoas, de forma muito rápida. Assim as formas típicas e predominantes de ensino e aprendizagem fundamentadas na oralidade, onde o falar e o ouvir ocorrem presencialmente, estão deixando de ser exclusividade, pois o falar e o ouvir estão sendo complementados, pelo escrever e ler através das tecnologias de informação e comunicação. Este novo modo de interagir utilizado freqüentemente na Educação a Distância, necessita de uma mídia tecnológica para veiculá-lo, pois nem sempre há uma interação direta entre professor e aluno. Essa tecnologia favorecerá e possibilitará a interação e não o contrário.

Nesse sentido, a interatividade envolve participação, mesmo quando ela ocorre, imediatamente, entre um equipamento e uma pessoa. Por exemplo, uma pessoa que está assistindo a um filme num cinema, mesmo que não possa intervir no que está acontecendo, sua participação não é passiva, porque ao longo do filme ela pensa, reflete, sente, ri, chora, analisa, interpreta e se envolve. Sua interatividade é restrita, mas ocorre. A diferença situa-se justamente no grau de profundidade e de possibilidade de se desenvolver a interatividade. Quanto maior for o grau de interatividade de uma pessoa, maior será o seu envolvimento e a sua participação. Com isso abre-se um leque de possibilidades de construção de conhecimento.

Pierre Lévy (1999, p. 82) diz que o grau de interatividade de uma mídia ou de um dispositivo de comunicação pode se medido em alguns eixos, dos quais destaca:

— *as possibilidades de apropriação e de personalização da mensagem recebida, seja qual for a natureza dessa mensagem,*

— *a reciprocidade da comunicação (a saber, um dispositivo comunicacional “um-um” ou “todos-todos”),*

— *a virtualidade, que enfatiza aqui o cálculo da mensagem em tempo real em função de um modelo e de dados de entrada ...,*

— *a implicação da imagem dos participantes nas mensagens...,*

— *a telepresença.*

Desta forma, os processos interativos favorecem o desenvolvimento da comunicação, da criatividade, da autonomia, e da colaboração. A aprendizagem colaborativa por sua vez, consolida-se na interatividade, onde a aprendizagem coletiva deve ser combinada com a aprendizagem individual, em momentos particulares, onde se pode aprofundar, refletir, analisar e sintetizar o que foi aprendido, buscando equilibrar a interação grupal com a individual. Desta forma, se o conhecimento é construído em ambientes colaborativos, ele torna-se significativo e permite o desenvolvimento de inúmeras habilidades: análise, crítica, reflexão, síntese, curiosidade, compreensão, entre outros. Convém salientar, que embora se reconheça a importância da aprendizagem coletiva, não se desconsidera a necessidade de momentos individuais, onde cada pessoa possa aprofundar e refletir sobre o conhecimento construído, interiorizando-o, olhando-o sob sua perspectiva, conectando-o com seu contexto e com suas experiências de vida.

Muitas pessoas acessam a uma infinidade de blogs⁴ e sites⁵, como se a quantidade de acessos fosse proporcional à quantidade de informações e conhecimentos que adquiriram ao navegar nestes locais. No entanto, o conhecimento não se processa pelo puro e simples acesso a informações, é preciso que haja um “olhar” atento e reflexivo do “navegador”, sabendo identificar o que, como, por que, de que forma e por quais razões procura uma determinada informação. Além disso, nem toda informação necessariamente se tornará conhecimento, para que isto ocorra é preciso que se construa um processo de ensino-aprendizagem vigoroso, capaz de possibilitar a análise, a reflexão, a crítica, a

⁴ São páginas interativas da internet, normalmente utilizadas para relato e registro de experiências pessoais.

⁵ São endereços exclusivos de páginas da internet.

elaboração e a reelaboração dessa informação de acordo com os conceitos, categorias e experiências de quem a estuda.

Neste contexto, para que a aprendizagem colaborativa aconteça é necessário que os alunos de um curso a distância, por exemplo, participem ativamente, envolvendo-se nas proposições feitas, comprometendo-se com o seu aprendizado. Para isso, é preciso que eles sejam motivados para tal; desta forma, as ferramentas das interfaces⁶ onde as interações e as aprendizagens se processarão precisam incentivar a construção de comunidades colaborativas. Assim os alunos devem ser estimulados a interagir com outras pessoas para a resolução de problemas, para a elaboração de conceitos, para o confronto de idéias, para o diálogo vigoroso, para o relato de experiências, para a reflexão a cerca de seu curso, de sua profissão de sua vida, entre outras proposições possíveis. Assim, segundo OKADA (2006, p. 277):

A interação e o trabalho cooperativo são um caminho não só para buscar um produto coletivo, mas para desenvolver uma visão mais ampla visando identificar as incoerências e incompletudes; e também para estimular a criatividade em prol de novas descobertas e alternativas inovadoras. Em tal concepção os aprendizes são co-autores da construção do conhecimento e do seu próprio processo de aprendizado.

Segundo José Manuel Moran (2006, p. 59) “As tecnologias facilitam a interação, a troca, a colaboração, mas não resolvem os problemas de fundo: as dificuldades de entender-nos, de aceitar os outros como são, de compreender o mundo interior próprio e dos outros.” Desta forma, a interatividade e a aprendizagem colaborativa são processos humanos, portanto envolvem subjetividades e intersubjetividades que tanto podem potenciar estes processos quanto podem minimizá-los, na medida em que lidamos com pessoas, que têm suas histórias de vida, seus interesses, suas necessidades, seus sonhos e frustrações. Neste sentido, uma proposta educativa fundamentada na interatividade e na aprendizagem colaborativa deve pautar-se em processos participativos e humanizantes, onde as pessoas sejam vistas como sujeitos históricos e não como objetos manipuláveis e passivos.

⁶ Segundo Pierre Lévy, (2006, p. 176) interface “designa um dispositivo que garante a comunicação entre dois sistemas informáticos distintos ou um sistema informático e uma rede de comunicação” e que a “interface homem/máquina designa o conjunto de programas e aparelhos materiais que permitem a comunicação entre um sistema informático e seus usuários humanos.”

4.4 Avaliação e Autonomia

Quando o tema é avaliação, evoca-se um processo extremamente complexo, não apenas no âmbito acadêmico, como no profissional e pessoal. Sendo uma questão problemática que aflige a educação, de modo geral, há muito tempo é parte integrante e fundamental de todo ato educativo: presencial ou à distância, pois através da qual pode-se perceber como o processo educativo está se desenvolvendo para, se for o caso, mantê-lo, reelaborá-lo, redirecioná-lo ou mesmo modificá-lo.

Avaliar é uma palavra de origem latina (*a + valere*) que, em sua origem, compreende a concepção de atribuir valor ou mérito, porém, além da atribuição de notas e conceitos a avaliação deveria servir para estimular novas aprendizagens e o trabalho colaborativo, constituindo-se em mais um momento de aprendizagem e não de medição. Desta forma, a avaliação se consolida em um momento do processo educativo e não o mais ou menos importante. Com isto, a definição de uma forma de avaliação não é algo isolado, e sim, parte de um contexto que pressupõe uma determinada visão de sujeito, de sociedade e de mundo. Essas formas de ver o mundo provocam determinadas escolhas frente a realidade e com isso acabam por definir práxis, propostas, opções e tomada de decisões. Portanto, dificilmente encontraremos, por exemplo, uma proposta educativa autenticamente progressista pautada numa avaliação diagnóstica e bancária, onde se contabiliza os depósitos feitos pelos clientes (alunos) em um caixa eletrônico (prova), atribuindo valores e ao final da operação expedindo um extrato contábil, com erros, acertos e um resultado final.

Torna-se fundamental no processo avaliativo mediador, a clareza quanto aos objetivos propostos, ao realizá-lo, pois ele não deve ser feito no vácuo, como algo dado, pronto e acabado, e sim, na perspectiva do seu vir a ser. Assim, de acordo com Hoffmann (2003, p. 27):

Numa perspectiva mediadora de avaliação, significa desenvolvimento máximo possível, um permanente 'vir a ser', sem limites preestabelecidos, embora com objetivos claramente delineados, desencadeadores da ação educativa. Não se trata aqui, como muitos compreender de não

delinearmos pontos de partida, mas, sim, de não delimitarmos ou padronizarmos pontos de chegada.

Nesta perspectiva, a avaliação deve ser um processo planejado, contínuo, cumulativo, abrangente, sistemático, organizado, reflexivo, interativo e flexível, para: possibilitar o acompanhamento do desenvolvimento de cada aluno e do próprio curso; verificar problemas em tempo de solucioná-los e superá-los; verificar se os objetivos propostos estão sendo alcançados; construir alternativas para superar dificuldades; estimular novas aprendizagens; discutir problemas; trabalhar reflexões; construir conceitos e categorias; perceber avanços e retrocessos; potencializar o desenvolvimento; contribuir na formação dos sujeitos; respeitar os diferentes tempos e ritmos de aprendizagem, entre outras questões. Desta forma a avaliação consolida-se e pode ser definida como mediadora.

José Manuel Moran (2006, p. 30 e 31) percebe que o papel do professor é o de orientador e de mediador, assim ele distingue quatro tipos de professor orientador/mediador, que a seguir comentarei:

Orientador/mediador intelectual – preocupa-se em informar, em estudar, analisar, sintetizar e pesquisar as informações mais importantes e que serão relevantes para seus alunos. Auxilia os alunos a construir conceitos e categorias, e na reelaboração das informações de acordo com os contextos pessoais e profissionais dos alunos; assim auxilia os alunos na produção de sínteses provisórias, focando-se nas questões ligadas ao conteúdo.

Orientador/mediador emocional – preocupa-se prioritariamente com as questões ligadas às emoções, tendo por meta motivar, incentivar e estimular os alunos durante o processamento de sua formação, para tal, procura desempenhar suas funções com equilíbrio, credibilidade, autenticidade e empatia.

Orientador/mediador gerencial e comunicacional – preocupa-se com a organização e com a sistematização das atividades a serem desenvolvidas, atento às questões ligadas ao planejamento, avaliação e comunicação. Assim constitui-se num elo entre os alunos e a coordenação do curso.

Orientador ético – preocupa-se continuamente com questões envolvendo a liberdade, a cooperação, a integração, a colaboração, a interatividade, o respeito,

desta forma, propõe-se a auxiliar os alunos a assumirem e vivenciarem diferentes valores, sem, contudo, deixar de reconhecer os valores de seus alunos e os seus.

Analisando esses diferentes tipos de orientador/mediador, percebe-se que eles, metaforicamente, indicam as contribuições em diferentes abrangências que o professor pode aportar ao processo educativo.

Avaliação mediadora pode ser entendida como um processo onde professor e aluno constroem numa relação dialógica, com práxis voltadas a trocas entre conhecimentos, idéias e experiências, numa proposta vertical onde professor e aluno estão em interação, aprendendo e ensinando, numa construção mútua de conhecimento. Assim, esta avaliação tanto pode desenvolver-se presencialmente, quanto mediada por diferentes tecnologias ou instrumentos a distância, o importante é a postura que se adota frente a este processo.

Neste viés, quando se pensa avaliação em Educação a Distância, aflora uma série de elementos que compõem este processo como: cadernos didáticos, meios de comunicação, tutoria, ambiente de aprendizagem, metodologia, currículo e organização da infra-estrutura, mas o que possivelmente poderá determiná-la com maior propriedade, é a proposta pedagógica. A questão de fundo não é pensar exclusivamente a tecnologia a ser utilizada, mas o projeto político-pedagógico que lhe dará sustentação.

No Brasil, com as resoluções do Conselho Nacional de Educação, tornou-se obrigatório, para a educação a distância, a realização de exames ou provas presenciais, durante o processamento do curso ou ao final, sejam eles *stricto* ou *lato sensu*. Além disso, nos cursos a distância de mestrado e doutorado, deverão ser presenciais os exames de qualificação e a defesa das dissertações e teses. Nos cursos de especialização, a defesa de trabalho final ou monografia também deverá ser presencial. Essas diretrizes foram propostas no intuito de tentar evitar fraudes; propõem avaliação como um ato de atribuir e aferir valores, tendo por consequência uma punição (reprovação) ou uma premiação (aprovação). A respeito disso LOBO NETTO (2006, p. 412) analisou a Legislação que regulamenta a educação a distância, afirmando criticamente que em relação a avaliação:

Em nenhum momento a lei autoriza a considerar cursos a distância como semicursos, cursos de segunda categoria ou “meios informais” de aprendizagem, cuja proposta pedagógica não é nunca suficientemente

qualificada para, no processo – e afirme-se, com todas as letras, também a distância -, verificar e avaliar o desempenho dos alunos. Porque – cabe repetir – no processo e também a distância é possível verificar e avaliar a capacidade de construir e reconstruir conhecimento, de aplicar conhecimento à solução de problemas, de praticar ações e procedimentos, de manifestar atitudes e comprometimento com valores. A questão de sair-se – ao arrepio da lei – em busca do presencial como garantia de verificação e avaliação eficaz e séria é expediente preguiçoso e falacioso de isentar-se da busca dos meios capazes de realmente superar a distância. Pois diante destas contingências, até o momento, a educação a distância precisa se adequar a estas legislações, desenvolvendo avaliações (provas) presenciais; sendo possível realizar avaliações em processo.

A avaliação em processo tanto pode ser formal quanto informal, estendendo-se durante todo o curso, módulo ou semestre e, desenvolvendo-se de forma cumulativa, formativa, diagnóstica, mediada, contínua e gradativa. Porém não resume-se a um somatório de notas, mas configura-se um movimento em que se torna possível perceber dificuldades e construir alternativas para superá-las. As avaliações formais são aquelas previstas no projeto político pedagógico, com o intuito de atingir determinados objetivos e conseguir investigar habilidades e competências, já as avaliações informais são aquelas que surgem inesperadamente durante o processo, mas que revelam avanços, dificuldades, progressos e problemas. Porém a avaliação não é privilégio exclusivo dos alunos, ela deve também permear as mentes, teorias e práticas dos professores, funcionários e coordenadores dos cursos.

Assim, os projetos educacionais tanto de cursos a distância quanto de cursos presenciais, precisa além de avaliar seus alunos, preocupar-se em se avaliar constantemente, percebendo seus limites, suas dificuldades e suas possibilidades. Isso é uma exigência da qual não se pode abrir mão, quando se pretende desenvolver um curso de qualidade, capaz de atender às necessidades, aos interesses e aos sonhos de seus alunos.

Neste viés, outro aspecto, que está intimamente relacionado à questão da avaliação e de modo geral às práticas pedagógicas, diz respeito à questão da autonomia.

Em um curso de Educação a Distância, a autonomia não significa solidão ou isolamento, ao contrário significa possibilidade de atuação efetiva num processo interativo de aprendizagem colaborativa, assim a aprendizagem pode ser

colaborativa e ao mesmo tempo autônoma na Educação a Distância, uma vez que o aluno pode participar ativamente de um bate-papo, por exemplo, quando pode tirar suas dúvidas, relatar suas experiências, tomar decisão frente a problemas propostos, interagir com seus colegas construindo conhecimento coletivamente; o que não impede que ele aprofunde suas reflexões em momentos individuais.

A autonomia não é algo que se tem ou não se tem, como se fosse uma dádiva ou bênção: não acontece de uma hora para outra, ao contrário, desenvolve-se na medida que se vive e convive, interagindo com as pessoas, com os objetos, com o mundo. Desta forma, Paulo Freire (2004, p. 107) afirma que e “*A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser*”, ou seja, é processo que se faz e refaz permanentemente, diante das decisões e escolhas que se toma, assim “*Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas*”.

Autonomia exige práxis consciente, corajosa e crítica para promover denúncia e anúncio libertador, capazes de produzir e promover indignação diante da desumanização, das injustiças e das discriminações, para assim lutar para transformá-las.

Ninguém é sujeito da autonomia do outro e sim de si mesmo, no entanto somente na interação com os outros e com o mundo é que o sujeito pode desenvolvê-la.

Paulo Freire em sua obra *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa* (2004) elenca vinte e sete saberes necessários para a construção de uma Pedagogia da Autonomia a serviço de uma educação libertadora, acreditando que liberdade e autonomia, precisam caminhar juntas. Nesse sentido Paulo Freire (2004, p. 59) afirma que “O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros”

Nesta perspectiva, segundo Freire, não há possibilidade de desenvolver a autonomia num curso de formação docente, presencial ou a distância, não é uma opção ou uma escolha que se faz somente em um dado momento, mas um processo que exige coerência, ética, crítica, reflexão e tomada de decisão.

5. O diálogo em Paulo Freire

Uma proposta educacional que busque se consolidar numa educação democrática, popular e libertadora precisa pautar-se e forjar-se no diálogo, pois segundo Freire (2006, p. 91). “*Se é dizendo a palavra com que, “pronunciando” o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens.*” Desta forma, ele coloca que é por isso que “*o diálogo é uma exigência existencial*”. Nesta perspectiva tecerei algumas considerações referentes ao diálogo, no intuito de suscitar a reflexão acerca da concepção de diálogo desenvolvido na prática educativa progressista, problematizadora e libertadora de Paulo Freire.

5.1 Por que Paulo Freire referência principal para refletir sobre diálogo

O diálogo é termo utilizado freqüentemente em congressos, eventos, palestras e discursos políticos; no entanto seu uso é feito das mais variadas formas e sentidos, podendo significar uma conversa, uma troca de informações, uma exposição de idéias ou uma fala, como se pode exemplificar a partir da conceituação feita por Luiz Antônio Sacconi, no Dicionário Essencial da Língua Portuguesa (2004, p.314):

di.á.lo.go s.m.(o) 1. Fala ou conversação alternada entre duas ou mais pessoas: estabeleci diálogo com um estranho sobre a crise econômica brasileira. 2. Troca de idéias, principalmente quando aberta e franca, com vistas à solução de problemas, ao entendimento ou à concórdia; comunicação: é preciso um diálogo cada vez maior entre pais e filhos. 3. Composição literária em forma de diálogo ou conversação: os diálogos de Platão. 4. Fala entre personagens de obra literária.

No entanto, para Paulo Freire o diálogo tem uma abrangência e complexidade que vão além de uma mera conversa entre pessoas; para ele o

diálogo é um dos elementos principais da pedagogia que desenvolveu, ele não apenas o teorizou, ele o praticou em sua vida e obra.

Se, atualmente, falamos tanto em diálogo e pouco o praticamos de forma autêntica e rigorosa, talvez seja porque nossa realidade também seja confusa e contraditória. Porém, estas contradições podem tanto significar a acomodação nas situações que oprimem e silenciam quanto impulsionar para uma busca permanente de conexão entre o falar e o fazer, o pensar e o agir, o teorizar e o praticar a serviço da liberdade.

Percebendo e entendendo o diálogo com prática da liberdade, abre-se caminho para “pronunciando o mundo”, transformá-lo. Não em benefício de alguns privilegiados, mas de todos, independentemente das diferenças ou semelhanças que possuam. Assim o diálogo instaura-se como possibilidade de significação dos sujeitos enquanto sujeitos e não objetos. Portanto, o diálogo exige uma permanente vigilância de nossa teoria e de nossa prática, entre aquilo que dizemos e aquilo que de fato fazemos.

O diálogo é um dos elementos principais da pedagogia de Freire, ele não apenas o teorizou, ele o praticou em sua vida e obra. São vários os livros em que Freire aparece em diálogo com outros autores e, em quatro de seus livros o título é construído com a palavra “cartas”. Assim, considera-se que este autor desenvolveu uma teoria e uma prática político-pedagógica, que possibilita a construção de categorias que permitem compreender a realidade concreta, possibilitando analisar e interagir em práticas dialógicas, que favoreçam a construção do conhecimento e a transformação social. Neste sentido, concordo plenamente com Gomercindo Ghiggi (2002, p. 36) ao afirmar:

Freire, porque escreve com raiva e amor, sem o que não há esperança; porque defende a tolerância, não o intolerável; porque faz radical crítica ao radicalismo; porque ante tempos em que se recusa o sonho e a utopia resgata a formação crítica, onde a história é fascinante aventura de desvelamento da verdade e não determinismo; porque critica a democracia quando não passa de espaço à democratização da sem-vergonhice; porque a esperança é o que teimosamente o coloca ante imperativos da existência histórica; porque crê na possibilidade do inédito viável que desafia humanos a romper redes de opressão; porque aproveita a riqueza da linguagem metafórica, sem perder a rigorosidade, para habilitar as pessoas à compreensão da história e à prática de ações para fazer o mundo lugar belo para viver.

Paulo Freire não é um mágico, portador de receitas prontas, fixas e realizáveis em qualquer lugar, tempo ou espaço, mas sim um pensador da práxis, que disponibiliza fundamentos para pensar a educação no seu contexto, pois fez questão de ser um homem de seu tempo, aberto à (2004, p. 35) “*aceitação do novo e a rejeição a qualquer forma de discriminação*”. Portanto, suas reflexões teóricas e práticas têm muito a contribuir, mesmo que se esteja vivendo em um momento histórico diferente do que ele viveu. Daí a grandiosidade e generosidade de seu pensamento, ao desejar que as pessoas re-inventem suas idéias, não se limitando a copiá-las. Assim, nas palavras de Freire (2005, p. 40):

A luta já não se reduz a retardar o que virá ou a assegurar a sua chegada; é preciso reinventar o mundo. A educação é indispensável nessa reinvenção. Assumirmo-nos como sujeitos e objetos da História nos torna seres da decisão da ruptura. Seres éticos.

Desta forma, a escolha de Paulo Freire como referência para pensar sobre o diálogo, está intimamente relacionada com a postura adotada frente às concepções de ser humano, de sociedade e de mundo. Pois ao assumir Freire como referência, assume-se, conseqüentemente, um compromisso ético, político, humanizador e libertador a serviço dos oprimidos. Esse compromisso requer diálogo, respeito aos diferentes, autonomia, esperança, amorosidade, rigorosidade, conscientização, humildade e consciência da inconclusão, na medida em que se reconhece que a luta a favor da liberdade é necessária e urgente. Assim reconhece-se em Freire, um exemplo de ser humano, cujo pensamento se faz presente, toda vez que se pensa em processos humanizantes, sonhos e esperanças, pois (2004, p. 60 e 61) “*A boniteza de ser gente se acha, entre outras coisas, nessa possibilidade e nesse dever de brigar*”. Nesta perspectiva, a presente pesquisa, insere-se nessa luta, assumindo Freire como uma de suas principais referências e com isso, todas as implicações que essa escolha exige.

5.2 Buscando origens

Paulo Freire é reconhecido mundialmente pela sua práxis educativa libertadora a favor dos oprimidos, tendo contribuído significativamente para a construção da teoria dialética do conhecimento, o desenvolvimento do processo de conscientização e libertação no campo da educação popular.

Uma das questões que freqüentemente emergem em relação ao diálogo, na pedagogia freireana, refere-se à originalidade do tema. Segundo Admardo Serafim de Oliveira, Freire se desfaz das críticas que o acusavam da falta de originalidade citando Dewey, quando este afirma na obra *Democracy and education*, que “*a originalidade não está no fantástico, mas no novo uso de coisas conhecidas*” (1996, p.9). Neste sentido, o próprio Freire incita a criação e recriação contínua da educação, por meio do diálogo, legitimado numa práxis libertadora.

Nesta perspectiva ao lermos suas obras, verificamos o quanto Freire leu, estudou e dialogou com outros autores para construir sua teoria dialógica, penetrando na teoria construída e recriando-a sob um novo olhar. Suas bases teóricas são amplas e diversificadas, envolvendo inúmeros autores ligados a diferentes tendências. Na obra de Paulo Freire: Uma História de Vida de Ana Maria Araújo Freire (2006), existe o registro de uma relação de quinhentos e setenta e dois livros que teriam sido lidos e listados pelo próprio Freire em um livro de registro, composto tanto por obras em português, quanto em espanhol, francês e inglês. Desta forma, muitos foram os autores que influenciaram e contribuíram para a construção de sua Teoria; no que se refere ao diálogo, Paulo Freire provavelmente recebeu contribuições de vários autores, dentre os quais se pode citar: Sócrates, Platão, Ernani Maria Fiori, Pierre Furter entre outros.

Sócrates, conhecido como o mestre do diálogo, ao afirmar “*Conhece-te a ti mesmo*” e “*Tudo sei que nada sei*” fundamentou e construiu sua filosofia, enfatizando o diálogo através da maiêutica e da ironia. Na maiêutica (1995, p. 67) “... *processo em que por meio do ‘diálogo’, torna-se possível uma recondução à interioridade e, da interioridade às Idéias*”, desafiava os que com ele dialogavam, a extraírem de dentro de si mesmos a verdade; já na ironia Sócrates atuava como interlocutor, dialogando e fazendo os sofistas refletirem sobre suas contradições, sendo que sua preocupação centrava-se na formação do ser humano e não do cidadão.

Platão, discípulo de Sócrates, buscou o caminho da dialética e do diálogo na busca da verdade, propondo aos homens que saíssem das “*trevas*” que encobriam a realidade para além do que “*aparecia*”, no mito da caverna. O diálogo era uma forma de encontrar a “*luz*” e com ela a verdade.

Gadamer também contribui para a discussão em torno do diálogo, pois defendeu que a linguagem somente acontece quando os seres humanos fazem uso do diálogo, salientando as questões éticas ao registrar em seus escritos, que o diálogo bem conduzido desemboca na amizade.

Ernani Maria Fiori, que inclusive é quem faz o Prefácio de *Pedagogia do Oprimido*, traz à tona a necessidade dos seres humanos poderem dizer verdadeiramente a sua palavra, transformando o mundo, pois defende que (2005, p.13):

A intencionalidade da consciência humana não morre na espessura de um envoltório sem reverso. Ela tem dimensão sempre maior do que os horizontes que a circundam. Perpassa além das coisas que alcança e, porque as sobrepassa, pode analisá-las como objetos.

Em Pierre Furter encontra-se a educação numa visão planetária, concebida num mundo infinito, dentro de um universo limitado; abrindo inúmeras perspectivas e limitações. Assim o novo e o velho, a noção de crise, de temporalidade e crítica são analisados a partir da concepção de educação que exige a esperança e a construção de valores para o seu desenvolvimento permanente e contínuo.

Na obra *Por uma Pedagogia da Pergunta*, Paulo Freire e Antônio Faundez discutem sobre a necessidade de educandos e educadores começarem a reaprender a perguntar, afirmando que na educação freqüentemente, esquece-se das perguntas, priorizando o ensinar sobre o aprender, colocando as respostas antes das perguntas, sendo que as perguntas é que deveriam orientar e indicar os caminhos para construção das respostas.

Assim, as perguntas que na infância ocorrem fluentemente como forma de conhecer, ler, interagir e intervir no mundo dão lugar a respostas prontas, fabricadas, embaladas e entregues como produtos prontos para serem consumidos, sem nenhuma contestação, indagação ou pergunta: a pergunta que nasce da curiosidade, vai aos poucos sofrendo o que Freire chama de (2002, p.46) “castração da curiosidade”, aproximando o conceito de pergunta ao de curiosidade, pois para Antônio Faundez (p.46) “*a curiosidade é uma pergunta!*”

São vários os autores com quem Freire dialogou para construir sua teoria dialógica: Lois Althusser, Che Guevara, Frantz Fanon, Marx, Mikel Dufrene, Engels, Francisco Weffort, Guimarães Rosa, Jean Paul Sartre e Erich Fromm, dentre outros.

Desta forma, várias também são as raízes do pensamento de Freire, incluindo a dialética de Hegel de cunho idealista, de Marx com o materialismo histórico e dialético e, a fenomenológica e idealista de Husserl.

Outrossim, convém enfatizar a grande influência e contribuição exercida pela Igreja, à construção de sua Teoria dialógica, pois, durante suas obras, várias vezes Freire cita trechos da Bíblia e de sua experiência vivida no Conselho das Igrejas, para descrever, fundamentar, registrar e propor sua práxis pedagógica; além do papel significativo exercido por sua família, cujo diálogo amoroso, foi sempre uma presença constante.

5.3 O diálogo freireano numa perspectiva ontológica

Em Freire, o diálogo é o *“encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu.”* (2005, p.91). Assim o diálogo se constitui como caminho, no qual os sujeitos estão em permanente movimento de construção e reconstrução.

Para existir o diálogo autêntico, este deve fundamentar-se no amor, na humildade e na fé nos homens, acreditando que as pessoas são capazes de ir além, de superar as *“situações limite”* e quiçá alcançar o *“inédito viável”*, enquanto sonho possível. Neste aspecto, o diálogo tem um sentido e propósito mais complexo e abrangente, que uma simples conversa ou a definição encontrada no Minidicionário Luft (2000, p. 244) *“Fala entre duas ou várias pessoas”*.

O diálogo em Freire não é um recurso didático é *“uma exigência essencial, ontológico-existencial para a pessoa humana, para todas as formas de relações humanas e para a vida em comunidade e sociedade.”* (Balduino Andreola, 2006, p. 32). Assim, ele é caminho essencial para uma educação libertadora, em que educador e educando se fazem sujeitos no processo, pois uma educação autêntica, segundo Freire (2005, p.97) *“não se faz de “A” para “B” ou de “A” sobre “B”, mas de “A” com “B”, mediatizados pelo mundo”*.

Não raro, educadores e educadoras escondem-se em aulas que se constituem em verdadeiros monólogos, para não revelarem o seu medo do diálogo.

Para tal, afirmam que “*dialogar*” é perder tempo, fazendo adormecer a sua capacidade crítica e a do educando. Para Paulo Freire (2002, p. 55):

O diálogo e a problematização não adormecem a ninguém. Conscientizam. Na dialogicidade, na problematização, educador-educando e educando-educador vão ambos desenvolvendo uma postura crítica da qual resulta a percepção de que este conjunto de saber se encontra em interação. Saber que reflete o mundo e os homens, no mundo e com ele, explicando o mundo, mas sobretudo, tendo de justificar-se na sua transformação.

Portanto, para que o diálogo ocorra, é preciso que haja inicialmente, disponibilidade para o diálogo; é preciso estar aberto para construí-lo e reconstruí-lo, pois a disponibilidade para o diálogo significa a disponibilidade à realidade e ao mundo, não se reduzindo a mera verbalização de palavras ocas, que formam frases soltas, sem sentido e sem objetivo.

Paulo Freire, em seu livro *Pedagogia do Oprimido*, dedica dois capítulos à discussão referente à dialogicidade e antialogicidade, afirmando que a existência humana, por ser humana não pode ser muda, nem alimentar-se de inverdades, ao contrário, para existir humanamente é necessário pronunciar o mundo e ao pronunciá-lo, transformá-lo. Desta forma, o diálogo consolida-se na educação proposta como prática da liberdade. O próprio mundo só é definido como mundo, porque alguém assim o pronuncia. Desta forma, o diálogo e o conseqüente uso da palavra, são fenômenos humanos, assim a palavra não se constitui apenas de substantivos e verbos sistematicamente dispostos e organizados em frases complexas e estruturadas, ela possui duas dimensões distintas, mas que se conectam e se complementam para construção da práxis, que são ação e reflexão. Mas a palavra também tem a perspectiva da denúncia e do anúncio, pois para existir humanamente é preciso pronunciar o mundo e ao pronunciá-lo, transformá-lo. Assim a realidade ao ser pronunciada pelos sujeitos, modifica-se e volta-se a eles problematizada, exigindo um novo olhar e um novo pronunciar. Desta forma, a palavra verdadeira e autêntica, possibilita o desvelamento e a problematização da realidade, e se constitui em práxis, que não deve ser privilégio de alguns, mas direito de todos os homens e mulheres.

O que se busca através do diálogo é a problematização da realidade concreta na qual as pessoas estão inseridas, para compreendê-la, entendê-la e transformá-la, pois o diálogo autêntico e problematizador independe do tema ou

conteúdo que se pretende problematizar, porque segundo Freire “*Tudo pode ser problematizado.*” (2002, p.53).

Homens e mulheres, dialogando, mesmo que em situações de opressão e marginalização, podem construir espaços para transformação dessa realidade, superando as “*situações-limite*” em busca da liberdade.

Paulo Freire, ao afirmar que “... *os homens são pessoas e que, enquanto pessoas, devem ser livres, mas não fazer nada para que esta afirmação se torne realidade, sem dúvida, é uma comédia*” (2005, p.69), esclarece que não basta compreender a realidade, com seus problemas, dificuldades, contingências e possibilidades; precisamos dialogar e atuar nela em prol de uma educação que de fato seja libertadora.

Segundo Freire, “*Os educadores verdadeiramente democráticos não estão – são dialógicos*” (2005, p. 81), ou seja, não é uma opção ou postura que se adota em dado momento ou conforme a conveniência da ocasião, fabricando perguntas e respostas previamente concebidas, como algo dado, imutável e pronto. Assim o diálogo não se constitui num jogo de perguntas e respostas, mas num processo onde os sujeitos interagem de forma problematizadora, consciente e crítica.

Neste sentido, a fé nos homens torna-se imprescindível, para concretização do diálogo enquanto prática da liberdade. Como dialogar se não acredito nas potencialidades de quem dialoga se não confio na sua capacidade, se nego a possibilidade de estar sendo, se não encontro desafio, se não amo, se não acredito e não tenho esperança? Como praticar o diálogo numa educação libertadora, se a postura adotada é autoritária, onde um fala (deposita) e outro ouve (recebe) passivamente?

Para dialogar, não basta falar no diálogo é preciso realizá-lo numa relação democrática, horizontal, interativa, crítica, transformadora, amorosa e principalmente esperançosa. Pois segundo Freire (2005, p. 97) “*O diálogo não pode existir sem esperança. A esperança está na raiz da inconclusão dos homens, a partir da qual eles se movem em permanente busca. Busca em comunhão com os outros*”. Para mudar a sociedade em que vivemos tal proposta não se constitui tarefa fácil; o próprio Freire em diálogo com Sérgio Guimarães (2003, p.85) enfatiza a

necessidade de mudança, tanto na sociedade quanto na educação, a partir da realidade concreta onde as mudanças são processadas:

Mas sei também que não posso é esperar pela mudança radical da sociedade para depois então mudar a educação. É possível ir alterando, ir mudando, ir pondo cunhas no sistema educacional. Tudo quanto se puder fazer para melhorar hoje as condições do ensino e viabilizar, às crianças e aos adolescentes de hoje, uma possibilidade melhor de compreender a realidade, de entender a realidade, quanto mais se possa fazer isso, melhor.

Freire pensa o oprimido, dentro do processo histórico, social e real, que o oprimiu, considerando primordial a existência do amor, para que o diálogo se concretize. Neste contexto, um lindo exemplo de dialética é proposto pelos gregos através dos movimentos de Fílesis, Antifílesis e Filia, onde o movimento dialético leva de um amor inicial (Fílesis) que propõe, pergunta, se arrisca e é unilateral; para o amor que ao ser perguntado responde positivamente (Antifílesis) até chegar ao amor que sendo correspondido (Fília) torna-se sintético e não é mais exclusividade de um ou de outro, constituindo-se neste movimento, na unidade entre ambos, transcendendo-os. Assim é o amor no diálogo freireano, não algo piegas, melódico ou dramático, mas um processo que envolve o eu e o tu, para construir o nós, onde os diferentes dialogam e refletem sobre a sua realidade, sem esquecer o amor que os move e une.

A partir de Freire e olhando a realidade atual, percebemos que a luta a favor da condição democrática, radicalmente ética e dialógica é possível, mas é luta que se estabelece de forma antagônica à história que hoje vivemos, onde através de processos de desumanização, negam-se direitos, silenciam-se gritos, soterram-se sonhos; justificando-se e legitimando-se pela opressão e pela marginalização dos sujeitos, pela raça, cor, situação financeira, nível intelectual, gênero, religião, condição física ou mental do próprio Freire (p.65) em diálogo com Sérgio Guimarães:

É o tal negócio, a denúncia que não se alonga em anúncio, é uma denúncia que se castra. Todo anúncio tem que vir com um amanhã, que por sua vez está gerando, e não se gera a não ser através da mudança do hoje, entendes?

5.4 A perspectiva radical e dialógica de Freire como referência para desenvolver as possibilidades formadoras por meio da Educação a Distância.

A esperança na libertação não significa já, a libertação. É preciso lutar por ela, dentro de condições historicamente favoráveis. Se elas não existem, temos de pelear esperançosamente para criá-las. A libertação é possibilidade, não sina, nem destino, nem fado. Nesse contexto, se percebe a importância da educação de decisões, da ruptura, da opção, da ética, afinal. (Paulo Freire, 2003, p. 30).

Pensando com Freire, percebe-se a esperança como exigência ontológica dos seres humanos, em busca de sua libertação e como parte indissociável da possibilidade de *estar sendo* dos homens e mulheres, independente das diferenças de raça, cor, religião, sexo, condição social, idade e nível intelectual.

No entanto, na sociedade contemporânea são inúmeros os desafios impostos à superação das situações desumanizantes, onde muitos têm sua cidadania negada em benefício de poucos privilegiados. Não raro observamos que a educação acaba reproduzindo estas relações, auxiliando na manutenção do *status quo*, como se o futuro inexorável e determinado fosse, estreitando assim, os horizontes da esperança.

Neste contexto, onde a tomada de decisão, a ruptura e a busca por estratégias que auxiliem a romper com os processos de submissão, marginalização e opressão que nos aprisionam a educação poderá, através das práticas educativas que desenvolve, auxiliar neste processo. Desse modo, a formação docente tem caráter libertador e pode contribuir significativamente; pois, como desenvolver nos alunos o respeito às diferenças, o direito, a igualdade, a criticidade, a estética, a ética, a aceitação do novo, a reflexão, a autonomia, a humildade, a tolerância, a alegria, a esperança, a curiosidade, o comprometimento, a disponibilidade para o diálogo, a liberdade, o bom senso e a rejeição a qualquer forma de discriminação; se o educador e a educadora não tiverem compreendido e colocado em prática essas categorias?

Paulo Freire, ao afirmar que “... os homens são pessoas e que, enquanto pessoas, devem ser livres, mas não fazer nada para que esta afirmação se torne realidade, sem dúvida, é uma comédia” (2005, p.69), esclarece que não basta compreender a realidade, com seus problemas, dificuldades, contingências e possibilidades; precisamos atuar nela em prol de uma educação que de fato seja libertadora.

O diálogo na formação docente é caminho essencial para uma educação libertadora, em que educador e educando se fazem sujeitos no processo, pois uma educação autêntica, segundo Freire (p.98) “*não se faz de “A” para “B” ou de “A” sobre “B”, mas de “A” com “B”, mediatizados pelo mundo*”.

Henry Giroux sugere que reconheçamos os professores e professoras, como intelectuais, comprometidos e responsáveis, portanto, capazes de compreender sua função social e agir contra preconceitos e toda e qualquer forma de discriminação. Assim, a formação docente deverá ser construída com os professores e professoras e não para eles, concebendo-os assim, como sujeitos e evitando desta forma, que o sujeito enquanto educador e ser humano possa sucumbir diante das *situações-limite*, pois ele, freqüentemente, “*Deserta do sonho, sepulta a utopia e conserva o que devia, radicalmente, ser mudado*” (2005, p.57 e 58).

Freire pensou a formação docente como um processo em permanente “vir a ser”, indicando saberes necessários à prática educativa e pensando a formação docente junto (2004, p. 13) “*da reflexão sobre a prática educativo-progressiva*”. Ele não sectarizou a discussão em torno da formação, dividindo-a em níveis ou modalidades de ensino, pensou-a como parte constituinte de uma totalidade. Assim, Freire preocupou-se com a formação docente de modo amplo e, portanto, não estudou especificamente a formação docente realizado por meio da educação a distância.

No que diz respeito às tecnologias de comunicação e informação, recursos utilizados na educação a distância, Paulo Freire sempre os considerou em sua teoria; como ele próprio afirmou em diálogo com Sérgio Guimarães (2003, p. 08):

Mas, mesmo quando não venho tratando desses chamados meios de comunicação em trabalhos meus anteriores, mesmo quando não falo diretamente sobre eles, eu os considero, por exemplo, dentro do horizonte geral da teoria do conhecimento que venho desenvolvendo nos meus trabalhos sobre educação.

Em sua práxis, muitas vezes Freire utilizou as tecnologias que naquele momento eram disponíveis e acessíveis, como: projetores, slides, microfones e aparelhos de som. No livro *Sobre Educação*, volume 2 (2003), Freire indicou possibilidades de práticas pedagógicas utilizando o rádio, a fotografia e o gravador, entre outros. Ele pensou e utilizou alguns desses recursos, vendo neles possibilidades pedagógicas que poderiam contribuir nos processos educativos e de libertação e não como formas de manipulação e/ou alienação.

Outro fato relevante consiste no episódio em que seu neto Alexandre Dowbor, lhe telefona avisando que, pela internet, encontrou uma mensagem de uma professora alemã, que queria falar com Paulo Freire; seu neto deu à professora o seu telefone e, após alguns minutos, Paulo Freire e a professora alemã conversavam, por meio das tecnologias. Estes são apenas alguns exemplos para elucidar o posicionamento de Freire, diante das tecnologias, onde ele afirma que (2003, p.103):

A posição em que me situo, portanto, é essa: eu não sou contra o computador: o fundamental seria nós podermos programar o computador. É a questão do poder: é saber a serviço de quem ele é programado para nos programar. [destaque é meu]

Em relação a esta questão da programação, é preciso refletir sobre as práticas que têm sido desenvolvidas, onde o computador, por exemplo, é inserido na escola como um instrumento novo para ensinar os mesmos conteúdos, através das mesmas metodologias, procedimentos e passos para a aprendizagem, numa proposta previamente concebida, para “programar” os alunos e automatizar suas ações. Desta forma, o proposto é uma inovação para sofisticar o processo de ensino aprendizagem, alterando apenas os recursos utilizados e deixando de lado as potencialidades que poderiam ser exploradas e construídas com essas tecnologias e a partir delas. O que se questiona não é a capacidade ou potencialidades técnicas dessas tecnologias, mas a sua utilização. Isto não ocorre apenas com o computador; a televisão, o rádio, o celular e demais tecnologias, que também se inserem no ambiente escolar, muitas vezes, como forma de transformação, com status de avanço e que, no entanto, passam a ser utilizadas como “máquinas de ensinar”, como se por si só pudessem garantir o processo de ensino aprendizagem, deixando professores e alunos passivos, recebendo e deglutindo informações prontas, como verdades dadas e acabadas.

O paradigma da sociedade do conhecimento e da tecnologia demanda das pessoas uma nova postura acerca dos processos de ensino e de aprendizagem, como afirma Ladislau Dowbor (2001, p. 29):

Não é preciso ser nenhum deslumbrado da eletrônica para constatar que o movimento transformador que atinge hoje a informação, a comunicação e a própria educação constitui uma profunda revolução tecnológica. Este potencial pode ser visto como fator de desequilíbrios, reforçando as ilhas de excelência destinadas a grupos privilegiados, ou pode constituir uma poderosa alavanca de promoção e resgate da cidadania de uma grande massa de marginalizados, criando no país uma base ampla de conhecimento, uma autêntica revolução científica e cultural.

Torna-se fundamental que o eixo central do processo sejam os alunos em formação e não as tecnologias, como afirma APPLE, apud Litwin (1997, p.35):

A nova tecnologia está aqui. Não desaparecerá. Nossa tarefa como educadores é assegurar que quando entre em aula faça-o por boas razões políticas, econômicas e educativas, não porque os grupos poderosos querem redefinir nossos principais objetivos educacionais à sua imagem e semelhança.

Nesta perspectiva, as tecnologias a partir de uma perspectiva freireana, devem ser vistas enquanto possibilidades, que não são boas ou más, mas que precisam ser analisadas em seus contextos sociais, políticos, filosóficos e econômicos, percebendo-se a serviço de quê e de quem elas estão. Portanto, não se pode afirmar que as tecnologias de informação e comunicação (TICs), podem substituir o professor e/ou garantir por si só a transformação da educação. É preciso promover a superação da racionalidade tecnológica, resgatando o compromisso ético e humanizador da educação, onde as tecnologias são os meios e não os sujeitos do processo.

Neste viés, o diálogo na EaD, pode ser realizado presencialmente ou on-line, mas não é a máquina que dialoga, ela apenas viabiliza o diálogo, são as pessoas que constroem o diálogo, que pronunciam o mundo. A máquina não é boa ou ruim em si mesma, depende da forma e objetivos com que a utilizamos. Paulo Freire respondendo ao questionamento feito por Sérgio Guimarães na obra *Sobre Educação*, refere-se a esta questão, afirmando que:

Eu insistiria, como já disse num dos momentos deste segundo volume nosso, que eu não sou contra a informática, não sou contra o uso dos computadores. Já disse que faço questão de ser um homem do meu

tempo. O problema é saber a serviço de quem, e de quê, a informática entrará agora maciçamente na educação brasileira...

Segundo Freire, “Os educadores verdadeiramente democráticos não estão – são dialógicos” (2005, p. 81), ou seja, não é uma opção ou postura que se adota em dado momento ou conforme a conveniência da ocasião, fabricando perguntas e respostas previamente concebidas, como algo dado, imutável e pronto. Assim o diálogo não se constitui um jogo de perguntas e respostas, mas um processo onde os sujeitos interagem de forma problematizadora, consciente e crítica.

Conceber o diálogo na formação docente a distância como possibilidade significa compreender que aprender não é estar em atitude contemplativa diante do mundo, que a presença física de professor e aluno por si só não garantem o diálogo e a aprendizagem e, sobretudo, que todos têm direitos à educação de qualidade, independentemente das diferenças que possam ter, mesmo que essas sejam traduzidas em vários quilômetros. Portanto, é preciso acreditar no *vir a ser*, aonde os sujeitos vão se constituindo como história e pela história como sujeitos que *estão sendo* e buscam *ser mais*, para diante da realidade em que vivem poderem agir, refletir, transformar e lutar por seus ideais e sonhos, sem perder a fé e a esperança no presente e no futuro.

A presença física do educador frente aos educandos por si só, não assegurará a realização do diálogo, de igual maneira que um diálogo promovido através de ferramentas virtuais, desafiando a inteligência e a criticidade dos alunos, desenvolvendo sua autonomia e a sua capacidade de “*dizer sua palavra*” de forma amorosa e esperançosa, pode ser um exemplo de diálogo autêntico numa prática educativa libertadora. A questão emergente é a postura que educador e educando assumem frente ao diálogo que constroem; podendo tanto reduzi-lo a um ato de digerir idéias e informações, quando a uma atividade criadora e recriadora.

Não pretendo com estas breves reflexões exaurir todas as questões concernentes ao diálogo na perspectiva freireana, mas suscitar o debate e a reflexão sobre este tema, porque não é nos “silêncios” que os homens e mulheres se libertam e sim pela liberdade e para a liberdade, porque homens e mulheres são seres inacabados, como a própria realidade também o é. Neste sentido, é preciso conceber a realidade como possibilidade, num movimento permanente de construção e reconstrução, pois como afirma Paulo Freire:

Sociedades não são, estão sendo o que delas fazemos na História, como possibilidade. Daí a nossa responsabilidade ética. Se a História fosse um tempo de determinismo em que cada presente fosse necessariamente o futuro esperado ontem, assim como o amanhã será o que já se sabe, não haveria espaço para opção, ruptura (2005, p. 39).

Em *Pedagogia da Autonomia* (1996), Paulo Freire, coloca a reflexão sobre a formação docente como eixo central da discussão, apontando os saberes necessários à prática pedagógica, dos quais, destaco alguns, como categorias para reflexão sobre o tema:

Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos - Pessoas não são, *estão sendo*, portanto igualmente professores e alunos possuem saberes que precisam não só serem respeitados e considerados, mas serem discutidos, fazendo dialogar teoria e prática. Faz-se necessário que os conteúdos estejam conectados à realidade concreta na qual os alunos estão inseridos, para que a educação de fato faça sentido e tenha um real significado na vida dos alunos, e conseqüentemente, na práxis do educador.

Ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação - Dispor-se ao risco, *aceitar o novo que não pode ser negado ou acolhido só porque é novo, assim como o critério de recusa ao velho não é apenas o cronológico*, é uma maneira *coerente de pensar*, apesar de não ser de fácil concretização, haja visto que o novo, normalmente provoca desequilíbrio, mudança e não são todas as pessoas que estão dispostas ou desejam mudanças, face as contingências da realidade em que vivem. No entanto, opção pela ruptura, nos faz seres de ação e com isto contra toda forma de discriminação, numa proposta de educação que busca garantir oportunidades a todos independente de quaisquer diferenças ou semelhanças, sejam elas raciais, de gênero, de condição física, mental ou financeira, de classe, distância entre outras. Pois a prática preconceituosa, segundo Paulo Freire *“ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia”* (1996, p.36).

Ensinar exige consciência do inacabamento - A consciência do inacabamento nos insere num movimento de busca individual e social, que nos impulsiona a lutar contra os processos de desumanização, atuando como sujeitos construtores da história, pois *“É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente”* (1996, p.58). Desta forma,

conscientes do inacabamento e, diante da possibilidade de realizar sua formação docente, as professoras-alunas se inseriram no Curso de Graduação em Educação Especial da UFSM, desenvolvendo, dentre outras categorias, a curiosidade epistemológica, a autonomia e a esperança na realização de uma práxis efetivamente libertadora de si e de outros.

Ensinar exige humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores - “Como ser educador, sobretudo numa perspectiva progressista, sem aprender, com maior ou menor esforço, a conviver com os diferentes?” (1996, p.67) Propondo a aproximação com o Curso de Educação Especial desenvolvido na modalidade de EaD, reformularei o questionamento acima citado da seguinte forma: Como ser educador, atuando na Educação Especial, sem aprender a conviver com os diferentes? Pois historicamente, a Educação Especial e a própria Educação a Distância, foram destinadas aos diferentes, aos excluídos, aos marginalizados que conseguiram conquistar algum espaço nestas formas de educação. A luta não é apenas em relação aos direitos dos educadores, mas aos direitos de “todos”. Portanto, ensinar e aprender exigem tolerância e humildade, frente ao desrespeito do poder público em relação à educação, tratando educadores e alunos, como dados estatísticos, percentuais, índices que não refletem a realidade na qual ambos, enquanto seres humanos e não como objetos contabilizáveis, se constituem como “vir-a-ser”.

Ensinar exige alegria e esperança - “A esperança é exigência ontológica dos seres humanos” (2005, p.30) sendo indispensável à ação histórica, pois sem ela não se entenderia a História como tempo de possibilidade, “na esperança que se gesta na luta pela justiça”(2005, p.28), acreditando que o mundo pode ser diferente, que as coisas não estão dadas de forma estática, que se pode mudar, transformar e construir. “Sem um vislumbre de amanhã, é impossível a esperança” (2005, p.31), portanto manter e ampliar os horizontes da esperança, através de nossas ações, nos faz, além de acreditar na utopia e no sonho possível, caminhar em direção à realização do “inédito viável” que é alcançado pela prática libertadora e humanizadora.

Manter-se resiliente e alegre diante das adversidades é imprescindível, mesmo que em determinados momentos tenhamos nossas “esperanças feridas”, cansadas e esmaecidas pelas dificuldades que enfrentamos. Mas a fé e a esperança

num mundo melhor para “todos” é o que nos move, nos fazendo acreditar e agir em prol deste sonho, sem, contudo, impedir que diante da realidade, tenhamos raiva e indignação, como afirma Freire (1996, p. 75-76):

Tenho o direito de ter raiva, de manifestá-la, de tê-la como motivação para minha briga tal qual tenho o direito de amar, de expressar meu amor ao mundo, de tê-lo como motivação de minha briga porque, histórico, vivo a História como tempo de possibilidade e não de determinação. Se a realidade fosse assim porque estivesse dito que assim teria de ser não haveria sequer por que ter raiva. Meu direito à raiva pressupõe que, na experiência histórica da qual participo, o amanhã não é algo pré-dado, mas um desafio, um problema. A minha raiva, minha justa ira, se funda na minha revolta em face da negação do direito de “ser mais” inscrito na natureza dos seres humanos.

Neste viés, os alunos e alunas que compõem o curso de formação docente em Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria, em nível de graduação no Pólo Regional de Bagé-RS, são professoras, desempregados, funcionários públicos, secretárias, donas de casa, técnicos, vendedores, agentes de saúde, estudantes, serventes, homens e mulheres colocados à margem pela sociedade que ajudam a constituir e que na Educação a Distância vêem a possibilidade de resgate de sua cidadania e realização de seus sonhos. Pois apesar da Educação a Distância se realizar em sua grande parte virtualmente, os sujeitos que dela participam são reais como reais também são os processos de exploração oriunda do sistema econômico capitalista em que vivem e do próprio saber científico.

É preciso olhar nos rostos sofridos dos homens e mulheres, assim como Paulo Freire fez, para perceber e sentir vidas oprimidas, negadas que nos inquietam interrogando e clamando por algo mais do que conhecimento científico e educação bancária.

Assim, superando limitações e desenvolvendo potencialidades, as alunas e alunos vão além, refletindo suas conquistas no imenso orgulho que sentem e expressam em relação ao curso que fazem: “sei que tenho muito a aprender, mas vou conseguir”, “se não tivesse esse curso certamente eu não estaria estudando nem conseguiria realizar meu sonho de fazer uma faculdade”, “quero depois de terminar o curso, continuar estudando e quem sabe fazer um pós ou mestrado”, “estou aprendendo um monte de coisas sobre a Educação Especial e também sobre o computador e a Internet”, “as minhas colegas são muito legais, nós discutimos os

problemas que temos na Escola e buscamos soluções, é muito legal”, “o sonho está cada vez mais perto, já estamos pensando até em formatura”.

Esses relatos revelam sonhos e esperanças que apesar de emergirem de um passado difuso e contraditório, consolidam-se no presente como possibilidade, acreditando que o futuro apesar de ser condicionado não é determinado e que a esperança na realização do sonho é sim, objetiva e subjetivamente possível.

Através do Curso de Graduação a Distância em Educação Especial oferecido pela UFSM e realizado através da EaD, torna-se possível formar um número significativo de professores, que até então não tinham habilitação em nível de graduação para atuar, paralelamente a sua prática docente, pois nesta modalidade as questões de espaço e tempo são flexíveis, possibilitando aos alunos e alunas a organização de horários para estudos compatíveis com os de trabalho, além de valorizar e possibilitar a construção da autonomia e adoção de uma postura investigativa frente a sua formação docente.

Conceber a formação docente em Educação Especial através da Ead como possibilidade, é perceber suas potencialidades e acreditar no vir a ser, onde os sujeitos vão se constituindo como história e pela história como sujeitos que estão sendo e buscam ser mais e, diante da realidade em que vivem, poderem agir, refletir, dialogar, transformar e lutar por seus ideais e sonhos, sem perder a fé e a esperança no presente e no futuro. Compreendendo que aprender não é estar em atitude contemplativa frente ao mundo, que a presença física do professor e do aluno por si só não garantem a aprendizagem e, sobretudo, que todos têm direito à educação de qualidade, independentemente das diferenças que possam ter, mesmo que essas diferenças sejam traduzidas em vários quilômetros.

6. As possibilidades Dialógicas do Curso de Formação Docente em Educação Especial, desenvolvido por meio da Educação a Distância.

Levando em consideração que a presente pesquisa tem como ponto de partida e de apoio a análise das possibilidades dialógicas do Curso de Graduação a Distância de Educação Especial desenvolvido pela UFSM no Pólo Regional de Educação a Distância de Bagé-RS, faz-se necessário analisar o referido curso, reconhecendo seus fundamentos, diretrizes, objetivos, propostas, práticas, metodologias e principalmente as questões referentes ao diálogo nas suas diferentes dimensões: coordenação, professores, tutores, funcionários e alunos.

Dessa forma, pretendemos trazer elementos que permitam uma melhor compreensão das práticas dialógicas desenvolvidas, no curso, uma vez que ele pretende se constituir numa prática educadora formativa, popular e libertadora, o diálogo, portanto é condição da qual não se pode abrir mão, para que de fato ele possa ser considerado libertador.

6.1 O Curso a Distância de Formação Docente em Educação Especial, da Universidade Federal de Santa Maria.

O Curso de formação docente em Educação Especial em nível de Graduação pela UFSM, através da EaD, oferecendo cento e vinte vagas para cidades que não possuem uma Universidade Pública, como é o caso de Bagé, Santana do Livramento e Uruguaiana, está sendo desenvolvido desde o ano de 2005, defendendo o respeito às diferenças e o direito à igualdade de condições e oportunidades a todos, independente das singularidades e especificidades que possuam.

Assim, a formação docente proposta busca reconhecer os alunos e alunas como sujeitos, que não *“fizeram a trágica opção de sua própria marginalização”* (2005, p.86), mas que têm, na educação uma *“ação cultural para a liberdade”*

(2005, p.88) e quiçá, conscientes de sua inconclusão, possam inserir-se num movimento de busca e crença no *inédito viável*, que possibilite manter acesa a chama da esperança capaz de dar força aos sonhos e, aquecer os corações de todos que lutam e acreditam que *mudar é possível*, dispondo-se ao risco e aceitando o novo.

Nesta perspectiva, o diálogo constitui-se elemento inerente ao processo educativo e de ensino-aprendizagem. No processamento da formação docente proposta pela UFSM, há espaços presenciais e virtuais para o exercício do diálogo, sendo necessário oportunizar aos educadores uma formação que valorize suas experiências e que considere o sujeito como construtor de seus saberes através da ação-reflexão-ação, numa perspectiva interativa, participativa e principalmente dialógica. Neste sentido Nóvoa (1992, p.25) afirma que:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência.

Após reflexões e discussões, a Universidade Federal de Santa Maria elaborou o Projeto Político-Pedagógico do Curso de Graduação a Distância de Educação Especial, percebendo nesta modalidade de ensino, a oportunidade de contribuir na democratização do acesso ao Ensino Superior. O Curso foi construído para responder a uma demanda, chamada pública do MEC, denominada de Edital Pró-licenciatura Fase I. O projeto pedagógico do curso foi desenvolvido tendo como base a estrutura do projeto do curso presencial, sendo adaptado e atualizado, conforme a modalidade a distância. Isso pode ser visto no próprio currículo, ao qual foram acrescentadas disciplinas da área de informática na educação e outras das áreas específicas do curso. Para a elaboração do projeto foi constituído um grupo de professores que o formulou. O projeto foi apresentado ao departamento de educação especial para aprovação interna e depois seguiu os trâmites internos da UFSM para homologação no Conselho Universitário. Portanto, credenciou-se para atuar na Educação a Distância, tanto na graduação quanto na pós-graduação, através da Portaria da Câmara de Ensino Superior/CNE no. 330/2004 e da Portaria no. 4.208/2004 de 17/12/2004 do Ministério de Educação, pretendendo manter e

continuar com a mesma responsabilidade e qualidade que tem enquanto universidade pública federal.

A Coordenadoria de Educação a Distância da Universidade Federal de Santa Maria, foi organizada aglutinando um número grande profissionais de diferentes áreas, constituindo uma equipe pautada numa proposta multidisciplinar, buscando garantir o padrão de qualidade e a adequação às diretrizes da universidade.

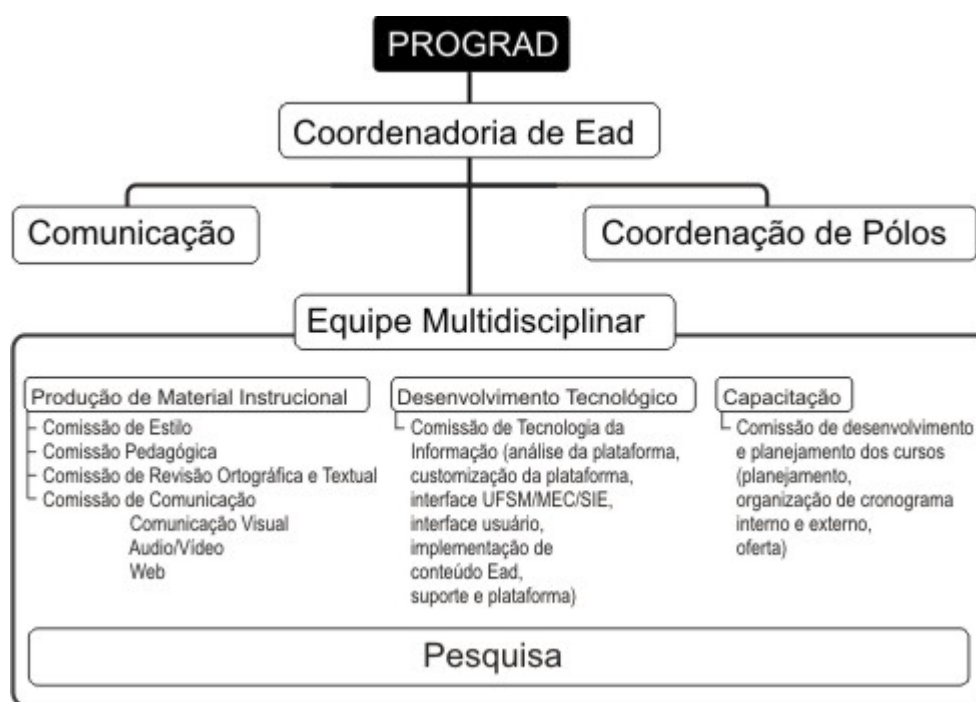


Figura 1: Estrutura da Coordenadoria de Educação a Distância da UFSM
 Fonte: Disponível em <http://www.ufsm.br/ead/>

Durante a elaboração do Projeto do Curso a Distância de Graduação professores do Centro de Educação da UFSM fizeram visitas e pesquisas nas cidades que poderiam vir a se tornar pólos, investigando se nelas havia necessidade de desenvolvimento de cursos de graduação na área da educação especial e se estes municípios desejavam tornar-se parceiros neste Projeto. A partir dessa análise a Universidade Federal de Santa Maria assinou convênio com as prefeituras dos municípios de Bagé, Sant'Ana do Livramento e Uruguaiiana que passaram a constituir os pólos regionais de educação a distância. Como contrapartida, estes municípios responsabilizaram-se pela disponibilização da infraestrutura necessária à criação do Pólo Regional da Universidade, o que prevê a

existência de salas para coordenação, biblioteca e informática, sendo que esta última deve ser equipada com computadores, televisor, DVD, datashow, entre outros recursos.

Nesta perspectiva, a Universidade junto a Secretaria de Educação a Distância (SEED) do Ministério da Educação, aprovou o Projeto na Chamada Pública MEC/SEED 001/2004.

Assim, o Curso de formação docente em nível de Graduação em Educação Especial, desenvolvido através da modalidade de Educação a Distância, oferecido no país, está sendo pioneiro nesta área. Sua duração é de quatro anos, dividido em oito semestres, propondo a formação de docentes para atuarem em classes especiais, escolas especiais, serviços especializados, em salas de recursos, classes hospitalares, ambiente domiciliar, serviços de orientação pedagógica por meio de serviço itinerante, entre outros.

O Projeto Político-Pedagógico elucida o objetivo do Curso, cujo enfoque central é a formação docente em nível superior:

Formar professores a distância para a Educação Especial, curso de Licenciatura, Graduação Plena, em nível superior, para atuar na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental nas diferentes modalidades da Educação Especial, usando tecnologias de comunicação e informação em diferentes ambientes educacionais.

Este objetivo é desmembrado em objetivos específicos que estabelecem relação entre formação docente, educação a distância e o uso das tecnologias de informação e comunicação:

- Proporcionar conhecimentos relacionados ao déficit cognitivo, à dificuldade de aprendizagem e à surdez a fim de subsidiar os graduandos para a atuação pedagógica e inclusão educacional da pessoa com necessidades especiais.
- Estimular por meio da interação a distância a ação-reflexão-ação como forma de perceber e intervir nas necessidades educacionais especiais dos alunos, valorizando a educação inclusiva;
- Favorecer ações pedagógicas a distância nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem, de acordo com o contexto do cursista;
- Propiciar, a distância, o domínio de métodos e técnicas pedagógicas que viabilizem a mediação de conhecimentos para os alunos nas etapas de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental nas modalidades de Educação Especial;

- Proporcionar vivências no contexto do cursista, visando o conhecimento da gestão escolar, nas instituições de ensino, desde os primeiros semestres do curso;
- Possibilitar um trabalho de campo, por meio de estágios no ambiente do cursista, nas etapas da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental nas modalidades de Educação Especial;
- Proporcionar outras formas de construção do conhecimento por meio de mídias e tecnologias, tais como teleconferência, videoconferência, e ferramentas disponibilizadas pela plataforma a ser utilizada pelo curso.

Portanto, para alcançar os objetivos propostos foram planejadas diversas estratégias pedagógicas, como a promoção de atividades de ensino, pesquisa e extensão; a promoção de estágios de ensino; a vivência de práticas pedagógicas desde o início do curso, promovendo a reflexão crítica e o contato com instituições de Educação Especial; a construção de conhecimentos teórico-práticos por meio da ação-reflexão-ação; a utilização de recursos tecnológicos e metodológicos e a previsão de uma parte flexível no Currículo, com Disciplinas Complementares de Graduação (DCGs) cujos temas emergirão das necessidades percebidas durante o Curso e as Atividades Complementares de Graduação (ACGs) que possibilitarão e incentivarão a participação dos alunos em eventos, projetos, publicações e etc.

O ingresso no Curso foi realizado mediante processo seletivo efetivado como vestibular especial, sendo oferecidas cento e vinte vagas divididas em três Pólos Regionais da Universidade, que foram constituídos mediante convênio assinado pela Universidade com a Prefeitura de três municípios da região de abrangência da Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do sul, nas regiões sul e sudoeste do estado, que são: Bagé, Uruguaina e Livramento.

Além dos alunos, é prevista a existência de professores conteudistas⁷, professores da disciplina⁸, tutores do pólo⁹ e tutores da disciplina¹⁰, coordenadores

⁷ São os professores que auxiliados por alguns tutores, elaboram, organizam, sistematizam e constroem os cadernos didáticos, onde são dispostos parte dos conteúdos, atividades, sugestões e orientações. Frequentemente o professor conteudista também é o professor da disciplina.

⁸ É o responsável pela disciplina e pelo desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem dos alunos, sendo auxiliado por tutores.

⁹ São professores que foram escolhidos mediante seleção e que têm, entre outras atribuições, a de auxiliar no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, estando disponível presencialmente em um Pólo Regional de EaD e on-line, para desempenhar suas funções.

e técnicos em informática, com funções e atribuições específicas. Todos deverão participar de um Curso de Capacitação Semestral, onde receberão orientações sobre a mediação a ser desenvolvida, a gestão em EAD, a utilização do ambiente colaborativo de aprendizagem e-ProInfo, informações sobre os conteúdos e estratégias de ensino e aprendizagem das disciplinas. Este ambiente pertence ao MEC (Ministério da Educação) e o acesso é feito através da internet.

Os alunos recebem uma formação destinada a capacitá-los para utilização do ambiente colaborativo de aprendizagem e-ProInfo e cadernos didáticos que foram elaborados previamente por tutores e professores conteudistas, especificando os conteúdos e atividades de cada disciplina.

A maioria das atividades desenvolvidas a distância, serão feitas através do ambiente de aprendizagem e-ProInfo, que dispõe de uma série de ferramentas que permitem a interação. O Projeto Político-Pedagógico do Curso ressalta que as ferramentas possibilitam o registro e acompanhamento quantitativo e qualitativo dos alunos, citando os seguintes recursos:

Fórum de Discussão: esta ferramenta propiciará a interatividade entre aluno-aluno e alunos-formadores, oferecendo maiores condições aos participantes para se conhecerem, trocarem experiências e debaterem temas pertinentes. Nesse espaço os alunos poderão elaborar e expor suas idéias e opiniões, possibilitando as intervenções dos formadores e dos próprios colegas com o intuito de instigar a reflexão e depuração do trabalho em desenvolvimento, visando a formalização de conceitos, bem como a construção do conhecimento. (Prado&Valente, 2002).

Diário de Bordo: 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 estará centrada na possibilidade do aluno poder receber o feedback sobre aquilo que está produzindo conforme Prado&Valente (2002).

Chat ou Bate-Papo: possibilitará oportunidade de interação em tempo real, caracterizado por Masetto (2000) como momento brainstorm entre os participantes, tornando-se criativo e construído coletivamente, podendo gerar idéias e temas para serem estudados e aprofundados. No decorrer do curso, pretende-se realizar reuniões virtuais, por meio desta ferramenta, com o intuito de diagnosticar as dificuldades e inquietações durante o desenvolvimento das atividades. Neste instante, além de esclarecer dúvidas sincronamente, caberá aos formadores levar os

¹⁰ São alunos da UFSM que após passarem por processo seletivo, auxiliam no processo ensino-aprendizagem estando interagindo com os alunos, mediados pelas tecnologias e com os professores.

alunos/educadores a diferentes formas de reflexão da ação sobre a ação, contribuindo assim para a mudança na prática pedagógica do professor.

Biblioteca: local onde estarão disponíveis bibliografias, textos e artigos, além de indicações de sites que tratam das diferentes temáticas abordadas no curso, tais como: a problemática das tecnologias de informação e comunicação à educação, educação a distância, inclusão, pedagogia de projetos, aliando a teoria e a prática.

Agenda: todas as atividades propostas serão disponibilizadas nesta 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. Desta forma, será possível a realização das atividades em momentos agendados ou de livre escolha dos participantes. Nos momentos agendados, todos os participantes estarão trabalhando virtualmente em dias e horários pré-estabelecidos. Nos momentos de livre escolha os mesmos organizarão o desenvolvimento das atividades de acordo com suas possibilidades. Os formadores estarão acompanhando o desenvolvimento das atividades, dando as orientações necessárias e oferecendo apoio aos participantes.

O tutor deverá auxiliar e orientar na utilização das ferramentas e no desenvolvimento e realização das atividades, identificando progressos, dificuldades, subsidiando o professor orientador da disciplina e sendo facilitador no processo ensino-aprendizagem.

Além das atividades a distância, existem momentos presenciais no pólo regional, como no momento da capacitação na plataforma e-ProInfo e nos de avaliação presencial de cada disciplina, entre outros.

A avaliação dos alunos será a distância, em cada disciplina, fundamentando-se nas atividades desenvolvidas nas ferramentas da plataforma e-ProInfo e em uma prova presencial semestral, que será realizada nos Pólos de EaD.

O aluno deverá alcançar média igual ou superior a sete (7,0) ao final do semestre para ser aprovado na disciplina. Caso não alcance a média, deverá fazer uma avaliação final presencial (exame) sendo que, para ser aprovado a nota mínima é cinco (5,0), obtida pela média aritmética da nota da avaliação semestral e da avaliação final. Se for reprovado, deverá ser rematriculado, de acordo com a disponibilidade de oferta do Curso.

Quanto aos itens da avaliação, o Projeto Político Pedagógico do Curso apresenta duas tabelas com as seguintes indicações:

Itens da Avaliação	Pesos
Atividades	20%
Participação nos Fóruns	10%
Participação nos Chat's	5%
Acessos	5%
Auto-Avaliação	5%
Aplicação de Projetos Contextualizados	20%
Relatório	10%
Prova Presencial	25%
Total	100%

Figura 2: Quadro com sugestões de avaliação.
Fonte: Projeto Político Pedagógico do Curso

Considerações sobre a Avaliação

Atividades	Pelo menos 70% de realização	Qualidade da produção
Participação nos Fóruns	Pelo menos 1 mensagem remetida por semana	Qualidade das contribuições
Participação nos Chat's	Participação em pelo menos metade dos chat's marcados	Qualidade das contribuições
Acessos	Pelo menos 4 dias por semana	-
Auto-Avaliação	Obrigatório	Qualidade da argumentação
Aplicação de Projetos	Obrigatório	Qualidade da produção
Relatório	Obrigatório	Qualidade da produção
Prova Presencial	Obrigatório	Qualidade da produção

Figura 3: Quadro com considerações sobre Avaliação
Fonte: Projeto Político Pedagógico do Curso

Neste contexto, enfatiza-se que os alunos da Universidade, pertencentes a cursos presenciais ou a distância, possuem os mesmos direitos e deveres, respeitando as especificidades de cada Curso. Portanto, embora estudando na modalidade de EaD eles podem solicitar trancamento parcial, dispensa e recuperação de disciplinas, revisão e recuperação de trabalhos ou provas, documentos oficiais, interposição de recursos, aproveitamento de disciplinas e etc.

Assim, no Guia do Estudante elaborado para os alunos do Curso de Graduação a Distância de Educação Especial, incentiva-se a participação e integração dos alunos na Universidade: *“Procurem buscar e participar ativamente*

dos projetos de pesquisa, de extensão, de ensino, bem como da organização de eventos e de todas as ações abertas aos estudantes da UFSM” (2005, p.7). Pois o fato de estarem fisicamente longe, não impede que os alunos pertençam a Universidade e nela atuem como sujeitos construtores de sua história. Entretanto, mesmo que a Universidade esteja aberta, existem aspectos sociais e econômicos que, apesar de não impedir, dificultam esse processo: como a falta de recursos para participar de eventos em outras cidades, ou mesmo deslocar-se até Santa Maria para participar de projetos de pesquisa, extensão e de ensino. Desta forma, os alunos superam esta dificuldade participando de eventos e projetos na própria cidade onde residem, no caso Bagé.

Para implementação e organização de um Curso de formação docente em Educação Especial desenvolvido através da EaD, são necessários além dos recursos tecnológicos e metodológicos, um número significativo de pessoas que têm atribuições e funções específicas. Durante cada semestre é realizada uma reunião com o Colegiado do Curso, envolvendo tanto professores e coordenadores quanto representantes eleitos pelos alunos, para avaliação do andamento do Curso, analisando aspectos positivos e negativos, para propor melhorias em relação a qualidade da formação docente proposta.

O Projeto Político-Pedagógico do Curso de Graduação a Distância de Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria prevê que: *“... o corpo docente do Curso tem o compromisso de orientar decisões estratégicas na sua atuação teórica e prática, atendendo às especificidades das diferentes áreas do conhecimento, às peculiaridades e desigualdade sociais”* e a educação a distância *“tanto da estrutura político-administrativo e pedagógica, bem como sua ação, devam partir da realidade, da necessidade e das condições da comunidade envolvida”* (2005, p.5).

6.1.1 O espaço dialógico previsto.

A missão da educação a distância na UFSM (disponível em <http://www.ufsm.br/ead/>) é:

... atuar como um agente de inovação dos processos de ensino-aprendizagem. Pretende-se incentivar a incorporação

das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) aos métodos diático-pedagógicos e possibilitar o acesso à Educação Superior Pública e de qualidade, propiciando a democratização do acesso à educação Superior Pública e de qualidade, propiciando a democratização do acesso à educação de forma a contribuir para a redução das diferenças socioculturais que se perpetuam em nossa sociedade.

Pode-se perceber que a UFSM assume a educação a distância, a partir da possibilidade de desenvolver uma prática educativa democrática, popular, qualificada e libertadora. Sendo assim, acredito que esta prática educativa só poderá se concretizar a favor da liberdade, se for fundamentada no diálogo. Porém, esse diálogo não é estanque, descolado da realidade, superficial, fragmentado e bancário. Ao contrário ele deve implicar em transformação, reconhecendo a liberdade como uma conquista e não uma doação.

Nesse sentido, o referido curso, desde sua elaboração, propõe o diálogo em diferentes momentos e de formas diversas: presencialmente em atividades como aulas presenciais com os professores de cada disciplina, reuniões de colegiado, da coordenação com os alunos e com tutores, visitas da coordenação aos pólos, e contatos a distância por meio de telefone, de programas como o Windows Live Messenger (MSN), dos cadernos didáticos, cd, dvd e, principalmente, por meio das ferramentas da plataforma E-Proinfo. Essas ferramentas encontram-se disponibilizadas na plataforma E-Proinfo dentro dos links: Apoio (agenda, diário, estatística, notícias, referência, tira-dúvidas, avisos e temas), Interação (webmail, e-mensagens, enquete, fórum, bate-papo, diário de bordo), Biblioteca (Acerco do Curso, Material do Curso), Projeto (consulta grupo, consulta individual) e Módulo (atividade grupo, consulta individual).

Também é previsto que o diálogo possa se desenvolver tanto de forma síncrona (em atividades presenciais, nos bate-papos, por meio de telefone, da tele e vídeo-conferência e do e-mensagens que funciona de forma muito parecida com o MSN, porém com ritmo mais lento), quanto em atividades assíncronas mediadas pelas tecnologias (fóruns, e-mails, diário de bordo entre outras). Convém salientar que, no curso, a interação mediada pela internet é considerada (2005, p.7):

...o principal instrumento de interação (aluno-professor-aluno, aluno-aluno, aluno de uma turma/pólo com aluno de outro aluno de outra turma/pólo,

aluno-tutor), de realização de atividades, meio de diálogo, debate, acesso a esclarecimentos de dúvidas, orientações, entre outros...

Dentro da perspectiva de desenvolvimento de uma formação docente pautada no diálogo, Paulo Freire contribui significativamente, constituindo-se referência fundamental para compreendermos o diálogo, onde a palavra (2006, p. 19) “*não designa apenas coisas, transforma-as; não é só pensamento, é “práxis”*”.

O Coordenador do Curso de Graduação a Distância em Educação Especial da UFSM, em relação a importância do diálogo na formação docente afirma que:

O diálogo é proposto de uma forma constante e permanente, seja através da presença da Coordenação nos pólos ou virtualmente na plataforma utilizada para desenvolver o Curso. Como é uma ação aberta a todos – alunos, tutores (a distância e presenciais) e coordenadores (presenciais e dos pólos) de maneira democrática, é incontestável a sua importância para a formação docente.

Quanto à forma com que ele é proposto, o Coordenador do Curso diz que este se dá de forma aberta, democrática e disponível permanentemente, considerando que o diálogo é “a única forma, me parece, não só de resolução de problemas, como de unificar a consecução de conquistas”.

Ele utiliza a expressão “senhor do seu tempo”, referindo-se a autonomia dos alunos frente a sua formação, reconhecendo a autoridade dos alunos em gerenciar seus tempos e espaços de estudo.

Os sujeitos que poderão utilizar o diálogo freireano no processamento na formação docente têm funções e atribuições específicas na formação. Por exemplo, temos os professores que deverão atuar como orientadores das disciplinas no processo de construção do conhecimento, porém não somente nas questões de ensino, mas também nas de pesquisa e de extensão. Sua atuação busca torná-lo um facilitador, promovendo atividades de participação e intercâmbio entre os alunos. O corpo docente tem, portanto – conforme o Projeto Político Pedagógico do Curso (PPP, 2000) - “o compromisso de orientar decisões estratégicas na sua atuação teórica e prática, atendendo às especificidades das diferentes áreas do conhecimento, às peculiaridades e desigualdades sociais.” Suas funções e atribuições são colocadas de forma abrangente, permitindo a adoção de diferentes posturas no processamento da formação. Isto tanto pode ser algo negativo, na medida em que não define explicita e diretamente atribuições e funções, podendo

gerar licenciosidades, quanto pode ser positivo, dando liberdade, autonomia, flexibilidade e a possibilidade do professor criar e recriar em sua práxis pedagógica.

Já o tutor tem algumas atribuições claramente indicadas, como (PPP, 2000):

...acompanhar o desenvolvimento das atividades, verificando a participação e identificar os avanços e dificuldades no sentido de dar um máximo de subsídios aos professores para que ocorra uma melhor depuração do processo. Manter o professor orientador da disciplina informado permanentemente sobre o desenvolvimento dos cursistas e ser facilitador da interação com os cursistas por meio de recursos como: agenda, chat, e-mail e biblioteca, entre outros.

Quanto aos alunos espera-se que o “aluno que entra na Universidade Federal de Santa Maria deve, ao final de sua trajetória, ser um cidadão capaz de um envolvimento importante no quadro de mudanças sociais”. Além disso, indica-se que a formação acadêmica deve desenvolver a capacidade dos alunos de (PPP, 2000):

...identificar problemas relevantes à sua volta, avaliar diferentes posições quanto a esses problemas, conduzir sua postura de modo consciente, e atuar junto à sociedade, que através dos recursos da Universidade investiu em sua formação. Deve dar a ele também a clareza de que, sendo formado em uma instituição pública, desta recebe a qualificação necessária para, através de suas idéias e seu trabalho, beneficiar a sociedade.

Considera-se que o fato de se obter um diploma, não é “apenas uma forma de defender os próprios interesses, mas antes de tudo uma forma de contribuir para resolver problemas que dizem respeito a outras pessoas”. Desta forma, os alunos são chamados a se comprometerem com a formação que estão desenvolvendo, não apenas para o recebimento de uma certificação, mas para um processo de social, histórico, cultural, político e econômico no qual eles são sujeitos capazes de lutar, denunciar, anunciar, transformar e libertar.

Nesse contexto, os espaços dialógicos são previstos e propostos, tanto nos momentos presenciais quanto nos momentos a distância, mas eles dependem fundamentalmente da postura adotada pelos sujeitos que dialogarão e não necessariamente das tecnologias que serão utilizadas.

Ver a proposta pedagógica do curso de educação especial na modalidade a distância com o prisma do referencial freireano pode nos dar uma dimensão mais

consistente sobre as possibilidades efetivas de um curso dessa natureza. Vejamos antes, entretanto, a posição dos sujeitos do curso sobre as práticas efetivamente desenvolvidas durante estes cinco semestres passados.

6.1.2 O diálogo efetivamente desenvolvido.

Quando pensamos o diálogo na educação a distância, normalmente imaginamos ele se processando mediado pelas tecnologias; isso de fato ocorre, mas não somente assim, há momentos presenciais em que as pessoas se encontram face a face. Esse espaço cobre aproximadamente 20% do curso.

Outro aspecto recorrente, é pensarmos que se as pessoas estão próximas presencialmente, certamente o diálogo acontecerá, o que é um engano, uma vez que elas podem estar fisicamente juntas, mas separadas por pensamentos ou posições antagônicas. Freire nos adverte que o diálogo entre antagônicos não é possível, uma vez que não são apenas as idéias que divergem, mas suas concepções e práxis; pois (2006, p. 19) “*a palavra, como comportamento humano, significativa do mundo, não designa apenas as coisas, transforma-as; não é só pensamento, é ‘práxis’*” implicando na necessidade de um profundo respeito pela pessoa humana, o que exige *a priori* que se tenha fé nos homens, não acreditando apenas que eles podem dialogar, mas que esse diálogo pode anunciar, denunciar e transformar.

A aluna C nos traz algumas colocações para nos ajudar a pensar o diálogo num curso a distância, reconhecendo que:

Apesar de ser um curso a distância, há muita interação no nosso pólo, muitas vezes tiramos dúvidas conversando umas com as outras, isso é que faz a diferença, acho que as pessoas pensam que por ser um curso a distância, ficamos em frente ao computador, mudos, mas na realidade nosso grupo é muito legal, conversamos, rimos, principalmente nos bate-papos, é muito bom.

A aluna T aponta que o diálogo nem sempre é possível com todas as professoras, considerando que algumas delas não estão abertas para isso. Indica ainda que o diálogo com as tutoras é mais profícuo, reconhecendo nelas a existência de humildade, abertura, compreensão e colaboração. Como podemos apurar em suas colocações:

Acredito que o diálogo se faz presente com algumas poucas professoras abertas para o mesmo, e na maioria das vezes com as tutoras de Santa Maria, pois são alunas como nós, conhecem nossas vivências, nos compreendem e tentam nos ajudar. Percebo esse diálogo produtivo e de crescimento para nossa formação (nossa enquanto alunas e delas enquanto tutoras).

Diante desta colocação, e das observações que se tem feito, percebe-se que apesar do diálogo existir no curso, ele depende muito da disponibilidade das pessoas para dialogarem, sejam elas professores, coordenadores, tutores, alunos ou funcionários. Se as pessoas não estiverem disponíveis ao diálogo ele dificilmente ocorrerá. Outro fundamento importante para o diálogo, também aparece na fala da aluna T, que é justamente a humildade e a fé nos homens, necessária à construção de uma relação dialógica, ou seja, é preciso acreditar nas potencialidades das pessoas, na sua capacidade de superar as situações limite, e tornar real os sonhos até então considerados impossíveis. Essa perspectiva de “vir a ser” não é um privilégio que se concede a alguns, mas um direito dos homens, enquanto sujeitos da sua história.

Na educação a distância, parte dos diálogos construídos se processa não apenas através da oralidade, mas das habilidades de ler, escrever e interpretar. Com isto, há um avanço significativo no processo de formação, pois o que foi discutido num diálogo mediado por uma tecnologia, como a internet, fica registrado e tanto professor e tutor quanto os alunos podem rever esse diálogo quantas vezes desejarem. Com isso, pode-se retomar questões que ficaram pendentes, aprofundar reflexões, esclarecer pontos divergentes, perceber lacunas e questões mal resolvidas, planejar novos diálogos ou atividades complementares; ou mesmo subsidiar-se e fundamentar-se para a proposição de novos diálogos. O tutor G, tece algumas considerações a respeito dos cursos presenciais e a distância, acreditando que:

Nos cursos presenciais temos sempre um professor para perguntar e dirimir dúvidas e na educação a distância temos um momento virtual que serve para elucidar questões e dúvidas, após devemos considerar todas as possibilidades de resposta, ocasionando um aprofundamento maior e mais qualificado, pois temos que entender o que os autores nos transmitem.

Segundo a tutora F:

Acredito que na educação a distância, o diálogo merece ainda mais atenção, pois ele em geral se processa pela escrita e tudo o que é escrito,

fica registrado. Por isso, embora o diálogo ocorra em ambas as modalidades de forma diferente, já que presencialmente fazemos usos de outras linguagens para nos comunicar, a educação a distância implica cautela para que não haja interpretações distorcidas.

Pode-se perceber que no diálogo presencial e no diálogo a distância, a grande diferença é o fato da mediação se desenvolver face a face ou mediada por uma tecnologia, isso tanto pode ter benefícios quanto prejuízos. Assim, as dificuldades e as possibilidades dialógicas, são praticamente as mesmas, independentemente de ocorrer presencialmente ou a distância. Desta forma, o diálogo pode contribuir tanto para a libertação quanto para a opressão.

No diálogo presencial as pessoas têm a possibilidade de interagir em tempo real, podendo fazer, além da leitura da palavra, a de gestos, hesitações e expressões; os laços afetivos são construídos com maior facilidade. Já no diálogo a distância as pessoas podem dialogar com pessoas de diferentes lugares sem sequer sair de casa, pode-se rever os diálogos construídos, quantos vezes se desejar. Neste sentido, tanto presencialmente quanto a distância, o diálogo tem potencialidades e limites, conforme o contexto onde ele efetivamente se desenvolve.

Ao ser solicitado às alunas uma definição do seu curso, utilizando, metaforicamente, para isso um objeto, surgiram as mais variadas respostas, que traduzem, em parte, a percepção que essas têm a respeito da sua formação. Muitas, ao escolherem um objeto para definir seu curso, optaram por um computador, vendo nele (aluna SF) “uma porta de acesso a novas possibilidades culturais, sociais e emocionais”, além de reconhecê-lo como algo, que a partir do curso, começou a fazer parte de sua vida, algo que lhe é próximo e ao mesmo tempo capaz de aproximar distâncias. Outras definições também surgiram como:

Aluna V: Uma montanha bem alta e cheia de riquezas e mistérios. Porque é difícil de alcançar o topo (final), mas durante esta exploração vamos aprendendo conhecimentos valiosíssimos que irão nos ajudar a desvendar os mistérios da vida, dos seres humanos, de forma consciente e comprometida.

Aluna L: Eu diria “livros e flores”. Livros porque representa saber, conhecimento e ação. Flores, porque significa beleza, amor e plenitude.

Aluna R: Uma árvore, que necessita muitos cuidados até frutificar; mas que o seu cultivo é compensatório.

Aluna T: Uma luneta. Me permite ver longe.

Aluna P: Uma bolsa, por ser muito necessária, onde eu for posso estar com ela e o meu curso é assim onde eu estiver, estou aprendendo.

Aluna C: Um livro de aventura, pois aprendemos coisas novas a todo momento.

Aluna S: Um livro escrito a cada dia com nossas experiências.

Aluna B: Um barco, com o qual navegamos por mares antes desconhecidos e que agora fazem parte de nossas caminhos, levando-nos onde desejamos ir.

Nesse sentido a professora E afirma que:

O diálogo é proposto e construído de diversas formas. À distância, dialoga-se através de e-mail e ferramentas que a plataforma e-proinfo dispõem, buscando sempre sanar dúvidas e proporcionar discussões sobre assuntos referentes as disciplinas que estão sendo trabalhadas. Nas aulas presenciais, é quando o diálogo fica mais próximo e desta maneira é onde muitas dúvidas e inquietações são discutidas.

Nas palavras da Coordenadora do Laboratório de Informática do Pólo de Bagé, “o diálogo sim está presente no decorrer de cada uma das atividades e interações entre cada um dos atores no processo (professores, tutores, alunos e coordenadores), seja presencial ou a distância”.

No entanto, as alunas percebem alguns limites na construção do diálogo, como: a falta de habilidade em lidar com o computador e com a internet no início do curso, pouco tempo para participar dos diálogos informais tendo em vista que trabalham e têm compromissos com escola, família, casa e etc...; a necessidade de desenvolver uma postura investigativa e de desenvolver a autonomia, uma vez que estavam acostumadas ao ensino presencial em que não precisavam necessariamente destes aspectos; não ter explicação na totalidade dos conteúdos tendo que buscar o entendimento de outras formas; “muita correria” (aluna S); a ansiedade em ter que aguardar respostas quando as ferramentas não são síncronas, entre outras.

Percebe-se que estes limites ao longo do processamento do curso, têm sido superados, embora se reconheça que o diálogo está presente, poderia ser mais abrangente e constituir, necessariamente, a perspectiva metodológica do curso.

A tutora F, nos provoca a uma reflexão a cerca dos limites do diálogo, quando diz que:

Minha posição é de que não se trata da modalidade em si, mas do uso (adequado ou inadequado), tanto pelo professor quanto pelo aluno) das ferramentas que esta modalidade dispõe. Então, creio que este possível limite – estabelecer trocas de qualidade no ambiente virtual, transcendendo a mera leitura dos textos – é um “problema” da educação como um todo e que também se observa na educação a distância. Afinal, muitas aulas presenciais também se configuram como palestras, o que coloca em xeque a representação de que a formação presencial seria melhor.

Em outro momento ela escreve:

Creio que é sempre relevante desconstruir a representação de que em educação a distância “tudo pode”. Assim, penso que ser permissivo em excesso acaba reforçando esta representação. Mas essa é a minha opinião. Nesse sentido, acredito que nosso trabalho de tutor não pode ser separado da forma de trabalho do professor da disciplina, pois este é tido como “a” autoridade. Por isso, busquei evitar me autorizar como autoridade, pois não cabia a mim a decisão final. Sempre tentei me constituir como uma espécie de ponte.

Levando em consideração que estamos pensando no diálogo com a densidade ontológica que lhe atribui Freire - isto é, não ser uma mera conversa -, a postura que se adota frente às pessoas, à sociedade e ao mundo, é essencial. Isto precisa ser recuperado nas percepções das pessoas sobre as práticas ocorrentes no curso.

A mesma tutora F coloca que:

O fato da modalidade de formação deste curso ser a distância não implica uma redução ou prejuízo nesse sentido. Pelo contrário, verifico a constante interação dos tutores presenciais, tutores das disciplinas, coordenações e alunos. Isso se processa tanto a partir das ferramentas da plataforma quanto de ferramentas adicionais, como o MSN, email, orkut, telefone e de formas diferentes durante o semestre, acentuando-se em momentos necessários, como resolução de problemas, organização de grupos de trabalho, solução de dúvidas de conteúdo, envio de pareceres, etc. Desta forma, arriscaria dizer que o diálogo se faz presente muito mais no curso a distância do que no curso presencial, visto que, além dos contatos durante o semestre, todos os envolvidos são convidados a opinar a respeito do trabalho no início de cada semestre letivo, aprimorando a formação.

A oportunidade e a intenção de vários professores e tutores de envolvimento dos alunos no mundo de suas próprias vivências como ponto de partida e de chegada de todo o processo da formação, indica a dimensão histórica

profunda do diálogo esgueirando-se no conjunto das práticas. De forma mais emblemática, ainda, é a indicação de que os próprios tutores e professores buscam essa dimensão concreta das pessoas como mediação necessária e até objeto da consideração do próprio processo de conhecimento. Os indicativos mostram que essas dimensões de enraizamento e respeito pelos espaços próprios dos outros estão presentes, tensionando e problematizando as práticas das pessoas

Dentro deste contexto, pode-se entender o entusiasmo das alunas com o curso. Ao completar o enunciado “O meu curso é...”, as alunas caracterizaram e definiram o curso como:

...um curso que estou apaixonada, que ajudou-me a entender as pessoas com necessidades educacionais especiais, a vê-las como sujeitos com grandes possibilidades de construir conhecimento, inteligentes e que através de suas características próprias são diferentes como cada um de nós. (aluna L)

...tudo de melhor que pode existir em termos de graduação, pois já havia cursado o presencial e o nível de conhecimento, capacitação dos professores é realmente superior. (aluna R)

... um curso dinâmico, que exige muito do aluno, mas compensa pela praticidade e pela competência dos responsáveis. (aluna P)

... muito bom, mas é muito exigente no sentido de muitas atividades. (Aluna V)

...dinâmico, pois estamos em contato mesmo que virtual, com muitas pessoas interagindo e aprendendo. (aluna C)

...ótimo (aluna S)

... muito especial, pois me proporcionou mais conhecimentos e novas possibilidades de aprendizado. (aluna M)

... maravilhoso, com muita aprendizagem. (aluna T)

...importantíssimo. (aluna PS)

...algo que vai impulsionar a minha vida, me trazendo satisfações por saber que terei uma graduação em um curso que estuda a vida de muitas pessoas que necessitam muito de nossa atenção, e que me dará condições de levá-las ao conhecimento. (aluna CA)

...muito importante pois é por causa dele que eu vencerei na minha profissão escolhida. (aluna L)

... fascinante, de qualidade e extremamente significativo para o meu desenvolvimento enquanto profissional e acima de tudo ser humano. (aluna A)

...maravilhoso, é um caminho e uma profissão linda na minha opinião, e eu estou muito feliz. (aluna D)

...de grande qualidade, contribui e certamente contribuirá muito em meu crescimento profissional e pessoal. Coloca-me a frente de muitos que não têm a oportunidade de experimentar essa inovadora forma de construção. (aluna T)

... Uma grande oportunidade que a vida me oferta para ser um ser humano melhor. (aluna SF)

...muito importante, pois nele tenho aprendido muito sobre a teoria e espero sempre poder fazer um "link" e uni-lo a prática da sala de aula, respeitando o outro e sendo aberta ao diálogo com a família, escola (colegas de profissão e equipe diretiva) (aluna TA)

7. Considerações finais: possibilidades, limites e desafios

Quando investigamos, no início do curso, as razões que levaram as alunas a ingressar na licenciatura a distância, a grande maioria citou a possibilidade de acesso ao ensino superior como motivação principal, aliada à suposta “facilidade” que teriam em realizá-lo por ser à distância. Percebemos que a maioria destas alunas não havia ingressado num curso de ensino superior, não porque não quisessem, ou tivessem optado por ficar à margem, mas porque não puderam, face à realidade em que estavam inseridas. Outro aspecto relevante, diz respeito à representação da educação a distância; muitas alunas acreditavam que um curso desenvolvido nesta modalidade seria algo fácil, rápido e barato.

Atualmente, ao serem novamente questionadas sobre esta mesma questão, percebe-se que elas mantêm a questão do acesso ao ensino superior como uma das razões que as levaram a ingressar no curso. No entanto, as representações que muitas das alunas tinham em relação à educação a distância, modificou-se, na medida em que outras categorias foram citadas, como: flexibilidade, qualidade e interesse.

O que pode ser percebido na resposta dada pela aluna C a esta questão:

Primeiramente para ter uma formação e por ser a distância adequar os horários. Confesso que no começo não foi nada fácil, como a maioria dos colegas não sabia ou só sabia o básico de internet, também por estar muitos anos sem estudar as dificuldades forma maiores, mas com a ajuda de todos, aos poucos foram sendo superadas e custo a acreditar que estamos no 5º. Semestre, uma conquista e tanto, não acha?

A flexibilização pela possibilidade de realizar o curso e continuar trabalhando e também de poder estudar em qualquer horário e local, gerenciando seu tempo é uma das principais razões que fizeram com que essas alunas ingressassem no curso. A qualidade é vista tanto pelo reconhecimento da Universidade Federal de Santa Maria como uma instituição de excelência, quanto pelo nível de exigência e de aprofundamento de cada disciplina. Já a questão do interesse pela área da educação especial, não chega a ser uma surpresa tendo em

vista que antes de desenvolver o curso de Graduação a Distância em Educação Especial, os professores da Universidade fizeram uma pesquisa pra saber se Bagé, de fato, necessitava do mesmo; em que ele poderia contribuir e se havia interesse por parte do município. Assim, as alunas manifestam, atualmente, muito interesse em estudar, pesquisar e participar de eventos da área. Muitas delas inclusive já estão trabalhando como educadoras especiais ou realizando tutorias voluntárias na rede municipal de ensino, face à carência de profissionais na área e o interesse das alunas em efetivamente utilizar a sua formação em sua práxis pedagógica. Reconhecendo que embora não tenham concluído o curso, muitos elementos de sua formação já foram construídos possibilitando uma participação e uma intervenção na sociedade em prol de uma educação para todos e todas.

Paulo Freire (2006, p. 37) em *Pedagogia do Oprimido* coloca que:

A liberdade, que é uma conquista, e não uma doação, exige uma permanente busca. Busca permanente que só existe no ato responsável de quem a faz. Ninguém tem liberdade para ser livre: pelo contrário, luta por ela precisamente porque não a tem. Não é também liberdade um ponto ideal, fora dos homens, ao qual inclusive eles se alienam. Não é idéia que se faça mito. É condição indispensável ao movimento de busca em que estão inscritos os homens como seres inconclusos.

Dessa forma, pensando com Freire, pretendemos trazer elementos que permitam uma melhor compreensão das práticas dialógicas desenvolvidas, levando em consideração que num curso que busca se consolidar como uma prática educativa formativa, popular e libertadora, o diálogo é condição da qual não se pode abrir mão, para de que de fato possa ser libertador.

Percebeu-se que o diálogo, na perspectiva de colocar em interação práticas históricas de pessoas diferentes no processo pedagógico [concepção freireana], é possível pela mediação das ferramentas de educação a distância. Além disso, o diálogo, na perspectiva de interação e troca direta e presencial de idéias e práticas, é potencializado, nos encontros presenciais dos alunos com professores e tutores, igualmente pelo concurso das articulações e mediações propiciados pelas tecnologias.

Em outra perspectiva, dialogando por meio das tecnologias de informação e comunicação não deixamos de amar, confiar nas pessoas com as quais estamos interagindo, apenas porque elas estão distantes.

Portanto, não será o princípio do caminho para encontrar soluções para os problemas referentes a educação a distância, justamente ver e conceber a educação a distância de modo integrado ao presencial, como constituintes de uma educação de qualidade?

Assim o ensino presencial pode se beneficiar da educação a distância, na medida em que pode incorporar as tecnologias de informação e comunicação em suas práticas presenciais e promover atividades a distância concomitantemente. Por outro lado, a educação a distância não deve abrir mão dos momentos presenciais, pois estes além de potencializarem o diálogo, auxiliam na construção de relações objetivas, subjetivas e intersubjetivas que favorecem a aprendizagem, a construção da autonomia, o desenvolvimento nas suas várias dimensões, além de contribuírem para que a formação proposta possa se consolidar autenticamente como uma proposta educacional popular, democrática e libertadora.

Neste viés, refletindo sobre a presente pesquisa e sobre a minha trajetória pessoal enquanto mulher e profissional da educação, percebo que as possibilidades de ampliação do diálogo num momento histórico em que experienciamos muitas formas de educação a distância, nem sempre constituídas como práticas a serviço da liberdade, mas ao contrário a serviço da alienação e do mercado capitalista, constitui um grande desafio.

No entanto, ao ter a oportunidade de pesquisar a prática educativa de formação de professores em Educação Especial por meio da modalidade de Educação a Distância, oferecida pela Universidade Federal de Santa Maria, pude apurar que o “*inédito viável*” pode efetivamente se tornar “*sonho possível*”. Portanto, mesmo dentro de uma sociedade castradora, opressora e capitalista, pode-se fazer resistência a práticas desumanizantes, que consideram homens e mulheres como objetos, reconhecendo-os como sujeitos históricos, porque (2005, p. 62) “*A verdade é que o futuro é feito por nós mesmos, através da transformação do presente*”, ou seja, não é se resignando diante dos inconformismos e das situações-limite, que podemos mudar a sociedade. E sim, através de práxis sociais que efetivamente se constituam a favor dos oprimidos, “*dos esfarrapados do mundo*” e dos “*condenados da terra*”.

Neste sentido, a pesquisa revigorou e alargou meus horizontes de esperança e de fé nos homens e mulheres, tanto no que se refere à elaboração, ao desenvolvimento e à conclusão da pesquisa, quanto e, principalmente, à possibilidade de, pela primeira vez, estudar em uma universidade federal, pois embora eu tenha feito cursado a graduação e a especialização, estas foram realizadas em universidade privada, graças a auxílio de minha família e da bolsa concedida pela Prefeitura Municipal. Portanto, ter o privilégio de deslocar-me de minha cidade (Bagé) até Pelotas, sonhando com uma vaga no curso de mestrado da sua Universidade Federal, constituiu uma aventura ousada, que felizmente transformou o sonho em realidade. Assim, a oportunidade de lá estudar, trouxe consigo novas perspectivas e esperanças, pois os caminhos até então trilhados não se fecharam, ao contrário, expandiram-se em novas direções. Mais do que referencial teórico a respeito do Diálogo, da Educação a Distância e da Educação Especial, construí junto com os sujeitos da pesquisa, todos e todas que dela se tornaram partícipes (orientador, colegas, professores, membros dos grupos de pesquisa, funcionários), relações que me constituíram como sujeito que ao reconhecer-se oprimido e marginalizado, engaja-se na luta pela libertação.

Nas palavras de Freire (2005, p. 43): *“Em lugar do fatalismo imobilista, proponho um crítico otimismo que nos engaje na luta por um saber que, a serviço dos explorados, esteja à altura do tempo atual”*, reconhecendo a esperança da possibilidade de mudança como viável (2005, p. 35): *“a partir da realidade concreta com que as novas gerações se defrontam é que se torna possível articular sonhos de recriação da sociedade.”* Diante disto, reconheço nas experiências que vivi e na pesquisa desenvolvida, fragmentos de um processo complexo e abrangente de libertação. A práxis libertadora não é um ponto final, mas um movimento permanente e processual onde os sujeitos, mediatizados pelo mundo, interagem em prol da transformação dessa realidade produtora de oprimidos e opressores. Portanto, a práxis da libertação, pode ser considerada a reação do homem frente às suas condições reais de existência, mediadas pela conexão entre teoria e prática, para promover a transformação social.

Nesse sentido, esta reflexão pessoal engajou-me e fortaleceu-me na luta pela libertação, compreendendo que (2005, p. 58) *“Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão”* e que (2005, p. 69) *“Afirmar*

que os homens são pessoas e que, enquanto pessoas, devem ser livres, mas não fazer nada para que esta afirmação se torne realidade, sem dúvida, é uma comédia.” Assim, reconhecendo a vocação ontológica do ser humano que é a de “ser mais”, busca-se o “pensar certo” a favor da liberdade, mesmo que (1996, p. 27) “*Só na verdade, quem pensa certo, mesmo que, às vezes, pense errado, é quem pode ensinar a pensar certo*”.

Não existe fórmula “*mágica*” ou “*receita pronta*” para alcançar a libertação, o que existem são indicativos e a própria teoria e práxis desenvolvida até então, que não deve ser copiada ou reproduzida e sim recriada e reinventada a favor de todos. Diante do exposto, pode-se inferir que também não existe “*manual*” de como dialogar freireanamente, seja na sociedade em geral ou em práticas educativas presenciais ou a distância. O que temos são referências para pensar, propor, compreender, interagir, transformar e dialogar a partir desses pressupostos, reconhecendo as pessoas no seu “*vir-a-ser*” e no contexto social, político, econômico em que estão inseridas.

Devemos superar o fatalismo imobilista e a “*consciência mágica*” que às vezes nos impede de “*pensar certo*”, sendo que para Freire (2004, p.35): “*É próprio do pensar certo a disponibilidade ao risco, a aceitação do novo que não pode ser negado ou acolhido só porque é novo, assim como o critério de recusa ao velho não é apenas cronológico*”. Desta forma, perceber o diálogo na formação de professores por meio da Educação a Distância como possibilidade, é dispor-se ao risco, rejeitando posturas autoritárias, preconceituosas e sectárias, acolhendo o “novo” e colocando-o a serviço da liberdade, de uma educação autenticamente democrática, popular e libertadora, sem deixar de reconhecer os limites, contingências e possibilidades que isso implica.

Aprender e ensinar à distância, assim como presencialmente, implica o reconhecimento da alteridade dos sujeitos que, com suas práticas – ação e formas de pensar a ação e a totalidade da realidade – constituem o mundo, os processos específicos de educação escolar e para-escolar e os processos mais profundos de vivência e formação humana e da sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALAVA, Séraphin. **Ciberespaço e formações abertas: rumo a novas práticas educacionais**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- ANATEC. **Guia de educação a distância 2007**. São Paulo: Segmento, 2006.
- AZEVEDO, Wilson. Como “detonar” com um projeto de educação *on line*. In: SILVA, Marco (org.). **Educação online: teorias, práticas, legislação, formação corporativa**. 2 ed.. São Paulo: Loyola, 2006, p. 157-9.
- BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Kopp. **Investigação qualitativa em Educação**. Portugal: Editora Porto, 1994.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues e STRECK, Danilo Romeu (org.). **Pesquisa participante: a partilha do saber**. São Paulo: Idéias e Letras, 2006.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2006.
- BRASIL. **Projeto escola viva: garantindo o acesso e a permanência de todos os alunos na escola – Alunos com necessidades educacionais especiais**. Brasília, 2000.
- BRASIL, CORDE. **Declaração de salamanca**, e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Tradução de Edilson Alkimim da Cunha. Brasília: CORDE, 1997.
- CABRAL, Socorro. Ambientes de Aprendizagem: o desafio da interatividade no contexto da cibercultura. **Educação e contemporaneidade**. FAEEBA / Universidade do Estado da Bahia, Departamento de educação, v. 14, n.23: p. 159-179, 2005.
- DOWBOR, Ladislau. **Tecnologias do conhecimento: os desafios da educação**. Petrópolis: Vozes, 2001.
- DUSSEL, Enrique. **Ética da libertação: na idade da globalização e da exclusão**. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.
- FREIRE, Paulo. **A sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho d’Água, 2005.
- FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Centauro, 2005.
- FREIRE, Paulo. Criando métodos de pesquisa alternativos: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1981, p. 34-41.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Sobre educação: diálogos**. V. II. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2003.
- FREIRE, Paulo e HORTON, Myles. **O caminho se faz caminhando; conversas sobre educação e mudança social**, 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

- FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.
- FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**, 30 ed.. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**, 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.
- FURTER, Pierre. **Educação e vida**. Rio de Janeiro: Petrópolis, 1992.
- GADOTTI, Moacir. **História das idéias pedagógicas**, 9ª. Edição. São Paulo: Editora Ática, 2005.
- GAIO, Roberta, MENEGHETTI, Rosa G. Krob (org.). **Caminhos pedagógicos da educação especial**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- GHIGGI, Gomercindo. **A pedagogia da autoridade a serviço da liberdade: diálogos com Paulo Freire e professores em formação**. Pelotas: Seiva, 2002.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1991.
- GIROUX, Henry. Pedagogia crítica como projeto de profecia exemplar: cultura e política no novo milênio. In: **A educação no século XXI**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. 20 ed. Porto Alegre: Mediação, 2003.
- JANNUZZI, G. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1996.
- KIELING, Fernando. Legitimidade fortalecida no atendimento das demandas sociais: formação de professores em serviço na região meridional do RS. Santa Maria: 2003.
- LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.
- LITWIN, Edith. **Educação a distância: temas para o debate de uma nova agenda educativa**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- LITWIN, Edith. **Tecnologia educacional: política, histórias e propostas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- MAZZOTA, M.J.S. **Educação especial no Brasil: história e políticas**. São Paulo: Cortez, 1996.
- MORAN, José Manuel. "O que é um bom curso a distância" In: SEED. **Integração das tecnologias na educação**. Brasília: MEC/Seed. 2005, p. 147-148.
- MORAN, José Manuel. **A Educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. Campinas: Papyrus, 2007.
- MORAN, José Manuel, MASSETO, Marcos T. e BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**, 12 ed.. Campinas: Papyrus, 2006.
- MORAN, José Manuel. Contribuições para uma pedagogia da educação *on line*. In: SILVA, Marco (org.). **Educação online: teorias, práticas, legislação, formação corporativa**. 2 ed.. São Paulo: Loyola, 2006, p. 41-52.

MOREIRA, Mércia, ARNOLD, Stela e ASSUMPCÃO, Solange. A EAD no processo de democratização do ensino superior no Brasil. In: MEC. **Desafios da educação a distância na formação de professores**. Brasília, 2006.

NETTO, Francisco José da Silveira Lobo. Regulamentação da Educação a distância: caminhos e descaminhos. In: SILVA, Marco (org.). **Educação online: teorias, práticas, legislação, formação corporativa**. 2 ed.. São Paulo: Loyola, 2006, p. 399-415.

NEVES, Carmen Moreira de Castro. **Referenciais de qualidade para cursos a distância**. Brasília: SEED/MEC. Disponível em www.mec.gov.br/seed. Acesso em 18 de maio de 2006.

NISKIER, Arnaldo. **Educação à distância – A tecnologia da esperança**. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação; formação de professores e profissão docente**. Lisboa: (), 1992.

OKADA, Alexandra Lilavati Pereira. Desafio para EAD – Como fazer emergir a colaboração e a cooperação em ambientes virtuais de aprendizagem? In: SILVA, Marco (org.). **Educação online: teorias, práticas, legislação, formação corporativa**. 2 ed.. São Paulo: Loyola, 2006, p. 275-293.

OLIVEIRA, Admardo Serafin. **Educação: redes que capturam caminhos que se abrem**. São Paulo: EDUFES, 1996.

PIERUCCI, Antônio Flávio. **Ciladas da diferença**. São Paulo: Editora 34, 1999.

PLATÃO. **Apologia de Sócrates**. Rio de Janeiro: Tecnoprint, 1986.

PLATÃO. **Fédon, Sofista, Político**. Rio de Janeiro: Globo, 1955.

RICHARDISON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

RITTO, Antonio Carlos de Azevedo. **A caminho da escola virtual: um ensaio carioca**. Rio de Janeiro: Consultor, 1995.

SACCONI, Luiz Antonio. **Dicionário essencial da língua portuguesa**. São Paulo: Atual, 2001.

SARDI, Sérgio Augusto. **Diálogo e dialética em Platão**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1995.

SILVA, Maria Ozanira Silva e. Reconstruindo um Processo Participativo na Produção do Conhecimento: uma Concepção e uma Prática. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues e STRECK, Danilo Romeu (org.). **Pesquisa participante: a partilha do saber**. São Paulo: Idéias e Letras, 2006.

SOUSA, Maria de Fátima Guerra e NUNES, Ivônio Barros. **Fundamentos da Educação a Distância**. Brasília: SESI, 2000.

UFSM. **Guia do Estudante: Curso de Graduação a Distância de Educação Especial – Licenciatura Plena**. Santa Maria: UFSM, 2005.

UFSM. **Projeto político pedagógico do curso de graduação a distância de educação especial**. Santa Maria: UFSM, 2000.

ANEXOS

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](#)